Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes

Cultura nos Institutos Federais Brasileiros: implicações e possibilidades para o Desenvolvimento Comunitário Sustentável

Outubro de 2024

Cultura nos Institutos Federais Brasileiros: implicações e possibilidades para o Desenvolvimento Comunitário Sustentável

Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes

UMinho | 2024

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes

Cultura nos Institutos Federais Brasileiros: implicações e possibilidades para o Desenvolvimento Comunitário Sustentável

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos Culturais

Trabalho efetuado sob a orientação de
Prof.ª Doutora Maria Helena Martins da Costa Pires
Prof. Doutor Manuel Carlos Lobão de Araújo e Gama

Outubro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositoriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional
CC BY-NC-SA 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.pt

Agradecimentos

Agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado, iluminando e abençoando os meus passos.

Aos meus pais amados, Gilberto e Luecia, exemplos de dedicação e amor à profissão docente. A toda minha família e amigos, pela compreensão e estímulo.

Ao meu amado esposo Leonel, pelo incentivo, apoio, carinho, compreensão e por sua dedicação em contribuir imensamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amados e maravilhosos filhos, Evelyn e Henrique, fontes inesgotáveis de amor e inspiração.

Aos meus estimados orientadores, Professora Doutora Maria Helena Martins da Costa Pires e Professor Doutor Manuel Carlos Lobão de Araújo e Gama, pelas escutas sinceras, debates profícuos e encorajadores, pelos valiosos ensinamentos e por ajudarem com maestria na construção e concretização deste projeto. Os meus sinceros agradecimentos por vossa dedicação, carinho, compreensão e por serem exemplos de sabedoria acadêmica e de seres humanos.

À minha querida amiga, parceira de trabalho e de doutoramento Aline Gobbi, pelo incentivo, carinho e disposição em me ajudar no desenvolvimento desta tese, por compartilhar ideias, frustrações e alegrias. Aos meus estimados amigos e colegas de jornada Milene, Micaela, Daniel, Roberto pelo apoio, incentivo, risadas e por todas as contribuições acadêmicas. Às minhas queridas amigas e colegas de trabalho Aline Ditomaso, Frankcione, Haihani, Luciene, Patrícia, Renata, Rosenilde e Roseli por tanto carinho, suporte, incentivo e compreensão pela ausências.

Às minhas queridas amigas de Portugal, Juliana, Karla, Laíssa, Satya, Mari, Andréia, Vani, Tatiana, Bárbara e Débora pela rede de apoio, carinho e presença tão importantes no nosso tempo além mar, longe de casa.

Os meus sinceros agradecimentos aos participantes desta pesquisa, por aceitarem o convite e colaborarem para a realização deste estudo.

Ao Instituto Federal Goiano, *Campus* Rio Verde, pelo apoio e concessão do afastamento das minhas atividades docentes para que eu pudesse ingressar e concluir o doutoramento. A todos os meus colegas do IF Goiano, pelo incentivo e amizade. Um agradecimento carinhoso aos meus estimados alunos, fontes de inspiração e motivação.

Agradecimento especial à professora Rosa Cabecinhas, por suas preciosas contribuições durante a defesa pública deste projeto de investigação, que muito ajudou para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço carinhosamente a todos os funcionários e colegas da UMinho, pelo convívio amigo, pela presteza e dedicação com que sempre me atenderam. A todos os meus professores, essenciais na minha formação e crescimento acadêmicos.

Muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

_____, _____

(Local) (Data)

_____

(Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes)

Neste espaço de citações, registro aqui algumas que me tocaram profundamente durante todo esse processo de formação, longo, desafiador e por que não dizer doloroso, já que exigiu-me ultrapassar barreiras, muitas delas impostas por mim mesma, outras que tentei desvelar e mais tantas ainda a superar.

"Aqui se produz afeto e afeto produz ação. E ação produz transformação!"Junior Perim

"O que nos torna humanos não é a função e sim a inspiração!" Marta Porto

Resumo

Cultura nos Institutos Federais Brasileiros: implicações e possibilidades para o Desenvolvimento Comunitário Sustentável

Esta tese está inserida na corrente de investigação dos Estudos Culturais, no âmbito da educação pública de ensino superior, com o intuito de saber, principalmente, como a cultura está (ou não) articulada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) brasileiros, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Importa perceber, a partir dessa (não) articulação, o papel que a cultura pode ter no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto dos IFs. Nesse sentido, buscamos conhecer o lugar que a cultura ocupa na estrutura organizacional dos IFs, bem como as políticas institucionais de cultura, suas interfaces e relações com o setor cultural local e as comunidades onde essas instituições estão inseridas. Para tanto, a tentativa de perceber a relação do ensino superior com o cumprimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), pareceu-nos pertinente. O objetivo geral da pesquisa procurou conhecer a organização política e institucional da cultura nos IFs, além de identificar as principais ações de cultura realizadas pelos IFs que articulam-se em prol do desenvolvimento comunitário sustentável, com base na Agenda 2030 e nos Indicadores de Cultura da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para o Desenvolvimento. Para a concretização deste estudo, foi feito um diagnóstico inicial através de análise documental de dados sobre políticas culturais e a verificação da existência de núcleos e/ou coordenações de arte e cultura, disponibilizados publicamente nos sites dos IFs. Além disso, um levantamento dos cursos mais alinhados com a temática da cultura oferecidos pelos IFs foi realizado a partir das informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha. De seguida foi enviado um questionário online direcionado aos servidores responsáveis institucionalmente pela cultura ou que trabalham na área cultural das instituições investigadas. Posteriormente, entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com estes servidores das instituições que possuem uma política cultural formalizada e/ou em construção. Espera-se, portanto, que o trabalho aqui empreendido possa auxiliar no percurso de caminhos possíveis na articulação entre o ambiente acadêmico e a sociedade em geral, oportunizando intercâmbios culturais, científicos e sociais, tão importantes na construção de uma comunidade. Ademais, o estudo pode contribuir para uma compreensão mais alargada do conceito de cultura no contexto educacional da RFEPCT, reforçando e reconhecendo sua importância na formação humana e cidadã.

Palavras-chave: Cultura, Institutos Federais Brasileiros, Ensino Superior, Desenvolvimento Comunitário Sustentável, Agenda 2030.

Abstract

Culture in Brazilian Federal Institutes: implications and possibilities for Sustainable Community Development

This thesis is part of the Cultural Studies stream of research, within the scope of public higher education, with the main aim of finding out how culture is (or isn't) articulated in the Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIs), which are part of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. It is important to understand, based on this (non-)articulation, the role that culture can play in sustainable community development in the context of the FIs. In this sense, we sought to understand the place that culture occupies in the organizational structure of the FIs, as well as the institutional culture policies, their interfaces and relationships with the local cultural sector and the communities where these institutions are located. To this purpose, the attempt to understand the relationship between higher education and the fulfillment of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN) 2030 Agenda seemed pertinent. The general aim of the research was to find out about the political and institutional organization of culture in the FIs, as well as to identify the main cultural actions carried out by these institutions to promote sustainable community development, based on the 2030 Agenda and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Culture Indicators for Development. To carry out this study, an initial diagnosis was made through documental analysis of data on cultural policies and verification of the existence of art and culture centers and/or departments, publicly available on the websites of the FIs. Furthermore, a survey of the courses most aligned with the theme of culture offered by the FIs was carried out based on the information contained in the Nilo Peçanha Platform. An online questionnaire was then sent to the people institutionally responsible for culture or who work in the cultural area of the institutions investigated. Subsequently, semi-structured interviews were carried out with these agents of the institutions that have a formalized cultural policy and/or one that is under construction. It is expected, therefore, that the work carried out here could help to find possible ways of linking the academic environment and society in general, providing opportunities for cultural, scientific and social exchanges, which are so important in building a community. In addition, the study may contribute to a broader understanding of the concept of culture in the educational context of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, reinforcing and recognizing its importance in human and citizen education.

Keywords: Culture, Brazilian Federal Institutes, Higher Education, Sustainable Community Development, Agenda 2030.

Índice

Índice de Figuras x

Índice de Tabelas xiii

Lista de Abreviaturas e Siglas xiv

Considerações iniciais 1

1 Quadro teórico-conceitual 9
- 1.1 Estudos Culturais . . . 9
- 1.2 Cultura . . . 14
  - 1.2.1 Cultura e Arte . . . 21
  - 1.2.2 Cultura e Educação . . . 25
  - 1.2.3 Cultura e Política . . . 33
- 1.3 Desenvolvimento Comunitário Sustentável . . . 56
  - 1.3.1 Desenvolvimento Sustentável . . . 56
  - 1.3.2 Comunidade e Sociedade . . . 73
  - 1.3.3 Cultura e Desenvolvimento . . . 76

2 O contexto do universo investigado 87
- 2.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia . . . 87

3 Procedimentos metodológicos 94
- 3.1 Objetivos . . . 95
  - 3.1.1 Objetivo geral . . . 95
  - 3.1.2 Objetivos específicos . . . 95
- 3.2 Escolha do método . . . 96
- 3.3 Investigação empírica e considerações éticas . . . 98
  - 3.3.1 Local de realização da pesquisa e população a ser estudada . . . 98
  - 3.3.2 Recrutamento, critérios de inclusão e exclusão dos participantes . . . 100

3.3.3 Modelo de análise . . . 101

4 Descrição, análise e discussão dos dados 108

4.1 Descrição . . . 108

4.1.1 Perfil dos IFs . . . 108

4.1.2 Diagnóstico inicial . . . 122

4.1.3 Inquérito por questionário . . . 132

4.1.4 Entrevista . . . 168

4.2 Análise . . . 200

4.2.1 Meio-ambiente & Resiliência . . . 200

4.2.2 Prosperidade & Subsistência . . . 203

4.2.3 Conhecimento & Habilidades . . . 206

4.2.4 Inclusão & Participação . . . 211

4.3 Discussão dos dados: um panorama da cultura no IFs . . . 215

4.3.1 Cultura e Educação: desafios e potencialidades . . . 215

4.3.2 Cultura e Comunidade: construindo pontes . . . 216

4.3.3 Cultura e Desenvolvimento: um caminho promissor . . . 217

5 Reflexões Finais 220

Referências 224

Apêndices

Anexos

I Sugestão de Termo de Anuência Institucional 237

II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 238

III Inquérito por questionário 241

IV Guião da entrevista 267

Índice de Figuras

1 Quadro ilustrativo 1: pontos de intersecção entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Nacional de Cultura (PNC). Fonte: elaboração própria. 44
2 Quadro ilustrativo 2: pontos de intersecção entre as metas do PNE e do PNC. Fonte: elaboração própria. 44
3 Linha do tempo 1: Política Cultural no Brasil 55
4 Linha do tempo 2: Política Cultural no Brasil 55
5 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 62
6 Elementos essenciais para o desenvolvimento sustentável 65
7 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 66
8 Indicadores de Cultura para a Agenda 2030 84

9 Mapa das instituições que compõem a RFEPCT 88
10 Configurações institucionais de origem dos atuais IFs 89
11 Cursos da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) 92

12 Mapa Mental: Conexões entre objetivo geral e a Agenda 2030. 104

13 IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Norte 109
14 IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Centro-Oeste 109
15 IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Nordeste 110
16 IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Sudeste 110
17 IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Sul 111
18 IFs: Cursos do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por região 111
19 Região Norte: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF 112
20 Região Centro-Oeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF . . . 113
21 Região Nordeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF 113
22 Região Sudeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF 114
23 Região Sul: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF 115
24 IFs: Cursos do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por região 115
25 Região Norte: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF 116
26 Região Centro-Oeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF 116

27 Região Nordeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF . . . 117
28 Região Sudeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF . . . 117
29 Região Sul: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF . . . 118
30 IFs: Cursos do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por região . . . 118
31 Região Norte: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF . . . 119
32 Região Centro-Oeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF . . . 119
33 Região Nordeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF . . . 120
34 Região Sudeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF . . . 120
35 Região Sul: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF . . . 121
36 Política cultural nos IFs . . . 122
37 Núcleo de Arte e Cultura nos IFs . . . 124
38 Coordenação de Cultura nos IFs . . . 124
39 Coordenação de Cultura e/ou Núcleo de Arte e Cultura nos IFs . . . 125
40 Respondentes por região . . . 133
41 Política cultural formalizada em documento oficial . . . 134
42 Ações em andamento para a construção de uma política cultural nos IFs . . . 137
43 IFs que possuem política cultural formalizada ou em construção no Brasil . . . 138
44 Núcleo de Arte e Cultura está ligado a qual Pró-reitoria? . . . 141
45 Departamento ou Coordenação de Cultura está ligado a qual Pró-reitoria? . . . 142
46 Núcleo de Arte e Cultura nos *campi* está ligado a qual Diretoria? . . . 143
47 Diretoria à qual a Coordenação de Cultura nos *campi* está ligada . . . 144
48 Servidores membros de Conselho Municipal de Cultura . . . 146
49 Rede de Cultura nos IFs . . . 146
50 Parcerias nos IFs . . . 147
51 Espaços cobertos nos *campi* para realização de atividades de arte e cultura . . . 148
52 Tipo de espaços abertos nos *campi* para realização de atividades de arte e cultura . . . 151
53 Unidades culturais nos IFs . . . 152
54 Cursos na área de arte e cultura nos *campi* . . . 153
55 Professores(as) de Arte (Geral) nos *campi* . . . 154
56 Professores(as) de Artes Visuais nos *campi* . . . 155
57 Professores(as) de Música nos *campi* . . . 155
58 Professores(as) de Dança nos *campi* . . . 156
59 Professores(as) de Teatro nos *campi* . . . 156
60 Professores(as) de Letras/Literatura nos *campi* . . . 157
61 Professores(as) de Produção Cultural nos *campi* . . . 157
62 Professores(as) de Design nos *campi* . . . 158
63 Grupos formais ou informais (de teatro, dança, música ou outra expressão artística) nos *campi* . . . 158
64 Grupo de pesquisa formalizado ou em vias de formalização/formação na área de cultura e/ou educação nos IFs . . . 159
65 Publicações científicas ou documentos na área de cultura elaborados pelo IFs ou em conjunto com outras instituições . . . 161

66 Área de inserção acadêmica dos projetos específicos para área de arte e cultura nos *campi* 162
67 Áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais nos *campi* 163
68 Bolsas para projetos (extensão, ensino, pesquisa) específicos para área de arte e cultura nos IFs 165
69 Orçamento específico para cultura nos *campi* 166

Índice de Tabelas

1 Pontos de intersecção entre as metas do PNE e do PNC. Fonte: elaboração própria. 43

2 Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco 105
3 Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco 106
4 Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco 106
5 Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco 107

6 Dados da pesquisa realizada nos sites dos IFs 125
7 Informações contidas nos documentos de Política Cultural 131
8 Dados obtidos nos documentos de Política Cultural 131
9 Política Cultural nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2 134
10 Política Cultural em construção nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2 138
11 Plano de cultura nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2 140
12 Núcleo de Arte e Cultura nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2 141
13 Coordenação de Cultura nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2 143
14 Panorama dos IFs com política cultural formalizada 218
15 Panorama dos IFs com política cultural em construção 218

Lista de Abreviaturas e Siglas

A21L Agenda 21 Local 59

Aecid Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento 77, 78

Agnu Assembleia Geral das Nações Unidas 81, 82

ANPAIF Associação dos professores de Artes dos Institutos Federais 147

CCCS Centre for Contemporary Cultural Studies , 9, 11

CDIS Programa de Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento 80

CDS Comissão de Desenvolvimento Sustentável 59

CECS Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade 14

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica , 2, 87

CEFETs Centros Federais de Educação Tecnológica , 6

CEP Comitê de Ética em Pesquisa , 99, 100, 222

CFC Conselho Federal de Cultura 38

CGLU Cidades e Governos Locais Unidos 83

CMDS Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável 63

CMMAD Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento , 58

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 186

CNUDS Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável 63, 64

CNUMAD Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento 58, 59, 61, 63, 64

CNUMAH Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente Humano 56

CONEP Comissão Nacional de Ética em Pesquisa , 99, 100

Consup Conselho Superior 139

CSD Comissão de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas 63

CTG Centro de Tradições Gaúchas 159

DGPC Direção-Geral do Patrimônio Cultural

DIP Departamento de Imprensa e Propaganda 38

EACH Escola de Artes, Ciências e Humanidades 52
EAD Ensino à Distância 51
EC Estudos Culturais
ECA Escola de Comunicações e Artes , 6
ECOSOC Conselho Econômico e Social das Nações Unidas 59
EJA Educação de Jovens e Adultos 180, 183
Enecult Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 53, 132
EPI Equipamento de Proteção Individual 182
EPT Educação Profissional, Científica e Tecnológica , x, 87, 89, 91, 92, 95, 101, 128, 131

FAPEMIG Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais 51
FHC Fernando Henrique Cardoso 40
FIC Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional 108, 114, 116, 117, 118, 121, 153, 154, 155, 156, 157, 191, 193, 209, 217
FIDC Fundo Internacional para a Diversidade Cultural 81
FIES Fundo de Financiamento Estudantil 51
FNC Fundo Nacional de Cultura 45
FONAC Fórum dos Núcleos de Arte e Cultura 130, 131
FORCULT Fórum Nacional de Gestão Cultural das Instituições de Ensino Superior , 7, 53, 54, 100, 123, 126, 132, 139, 146, 147, 162, 167, 169, 170, 181, 182, 196, 203, 205, 216
FORPROEX Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras 48, 50, 53, 54, 147, 162, 177, 203, 205, 208
Funarte Fundação Nacional de Artes 38
FUNARTE Fundação Nacional de Artes 147

GEEs Gases de Efeito Estufa 61
GEF Global Environmental Facility 60

HLPF Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável 59

IBEU Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária 54, 55
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 59, 192
ICS Instituto de Ciências Sociais 3
IES Instituições de Educação Superior , 6, 7, 42, 54, 185
IF Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia , 2, 6, 7, 25, 27, 33, 37, 79, 87, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 112, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 124, 125, 126, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 153, 154, 157, 159, 161, 167, 170, 181, 184, 196, 208, 214, 215, 218
IF Baiano Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano , 100

IFC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense , 100, 118, 121

IFF Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense , 99, 114, 118, 120, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 145, 147, 154, 156, 157, 158, 161

IFFar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha , 100, 115, 121, 122, 124, 126, 134, 138

IFPA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará , 99, 112, 122, 124, 126, 127, 128, 134, 136, 138, 140, 143, 164

IFPB Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba , 99, 114, 117, 122, 124, 126, 127, 134, 136, 138, 152, 158, 160, 163, 165, 166, 204, 207

IFPE Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco , 99, 114, 117, 120, 124, 137, 138, 139, 140, 143, 145, 147, 152, 162, 163, 165, 166, 201

IFPI Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí , 99, 117

IFPR Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraná , 99, 115, 121, 124, 125, 134, 136, 140, 141, 143, 162, 164, 166

IFRJ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Janeiro , 99, 114, 118, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 145, 146, 147, 161

IFRN Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte , 99, 114, 117, 120, 123, 124, 134, 136, 139, 140, 143, 145, 148, 154, 155, 156, 164

IFRO Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia , 99, 124, 126, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 144, 145, 147, 153, 154, 160, 162, 163, 165

IFRR Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima , 99, 112, 119, 122, 124, 138, 214

IFRS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul , 99, 115, 118, 121, 122, 124, 126, 128, 129, 134, 138, 167, 196

IFS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Segipe , 99, 124, 126, 212

IFSC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina , 99, 115, 118, 121, 153, 164, 165

IFSertãoPE Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco , 100, 114, 124

IFSP Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo , 99, 114, 118, 120, 124, 147, 152, 154, 156, 157, 160, 161, 163, 165, 214

IF Sudeste MG Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais , 99, 114, 120, 124

IF Goiano Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano , 2, 3, 99, 100, 113, 122, 124, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 146, 153, 164, 166

IFAC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre , 99, 123, 124

IFAL Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas , 99, 114, 117, 124, 134, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 152, 164, 165

IFAM Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas , 99, 112, 116

IFAP Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá , 99, 112, 124, 214

IFB Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília , 99, 113, 116, 119, 122, 124, 125, 134, 135, 136, 154, 155, 157, 160, 162, 164, 165, 166, 204

IFBA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia , 99, 114, 117, 122, 123, 124, 134, 135, 136, 138, 139, 157, 158, 162, 164, 165

IFCE Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará , 99, 113, 114, 120, 124, 137, 138, 139, 145, 146, 148, 152, 154, 155, 161, 164, 201

IFES Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo , 99, 114, 122, 124, 126, 129, 130, 131, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 164, 165, 167

IFG Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás , 99, 113, 116, 119, 136, 137, 138, 145, 146, 153, 154, 156, 157, 159, 161, 163, 209

IFMA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão , 99, 114

IFMG Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais , 99, 114, 118, 120, 124, 134, 139, 154, 157, 161, 163, 166

IFMS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul , 99, 137, 138, 139

IFMT Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso , 99, 116, 119, 124, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 147, 160, 163, 166

IFNMG Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais , 99, 122, 124, 163, 204

IFs Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia , vi, x, 3, 30, 43, 47, 55, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 111, 112, 133, 138, 139, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 156, 158, 161, 162, 164, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 177, 179, 181, 182, 184, 185, 187, 189, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223

IFSul-rio-grandense Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense , 99, 115, 118, 122, 124, 134, 140, 143, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 165, 204, 209, 212

IFSULDEMINAS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais , 99, 114, 118, 143, 145, 154, 157, 158, 160, 163, 165

IFTM Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro , 99, 114, 122, 124, 136, 137, 138, 139, 164, 165, 205

IFTO Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins , 99, 112, 116, 119, 124

INCE Instituto Nacional do Cinema Educativo 38

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira , 7, 51

INPI Instituto Nacional da Propriedade Industrial 188

INT Instituto Nacional do Livro 38

IPES Instituições Públicas de Ensino Superior , 7, 20, 30, 42, 44, 45, 47, 48, 54, 100, 122, 123, 126, 132, 139, 146, 147, 162, 167, 169, 171, 205

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 52

ISBN *International Standard Book Number*/ Padrão Internacional de Numeração de Livro 188

IUCD Indicadores de Cultura da Unesco para o Desenvolvimento 103

IUNC União Internacional para a Conservação da Natureza , 56

LAB Lei Aldir Blanc 45, 46
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 89, 91, 212
LOA Lei Orçamentária Anual 194
LPG Lei Paulo Gustavo 45

MEC Ministério da Educação 38, 39, 41, 42, 44, 47, 50, 51, 53, 87, 140, 169, 209, 210, 211
MinC Ministério da Cultura 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 140, 203, 209, 210, 211
MONDIALCULT Conferência Mundial sobre Políticas Culturais 77, 222

NAC Núcleo de Arte de Cultura , 124, 127, 128, 129, 130, 131, 140, 141, 143, 144, 146, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 190, 191, 194, 204, 205, 212, 214, 215, 221
NAIF Núcleo de Ciência, Arte e Cultura , 2, 3
NEA Núcleos de Estudo em Agroecologia 186
NEABI Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas 212

OBEC Observatório da Economia Criativa da Bahia 45
ODA Assistência Oficial ao Desenvolvimento 60, 62
ODM Objetivo de Desenvolvimento do Milênio 62, 63, 78
ODMs Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 61, 62, 63, 64, 78, 81
ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável , vi, 4, 5, 6, 25, 64, 65, 67, 69, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 94, 95, 101, 102, 103, 104, 167, 178, 196, 206, 207, 211, 217, 219, 221, 222
OMC Organização Mundial do Comércio , 68
ONG Organização Não-Governamental 187, 216
ONGs Organizações não Governamentais 57, 58, 62
ONU Organização das Nações Unidas , vi, 4, 36, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 71, 81, 82, 85

PAPI Programa de Auxílio a Projetos Institucionais 165
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional , 123, 129, 136, 175, 206
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 165
Pibid Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 165
PIEA Programa Internacional de Educação Ambiental 57
PNAB Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura 46, 170, 204
PNC Plano Nacional de Cultura , x, xiii, 7, 41, 42, 43, 44, 45, 97, 101, 123, 127, 129, 130, 131, 170, 206, 207, 209
PNCV Política Nacional Cultura Viva 46, 204
PNE Plano Nacional de Educação , x, xiii, 7, 43, 44, 97, 101, 123, 185, 206, 207

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento 60, 78, 80, 81
PNUMA Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente , 56, 57, 60
PPI Projeto Pedagógico Institucional , 135
Proext Programa de Extensão Universitária 47, 49, 50, 51, 52, 53, 150, 162, 194, 203, 208
PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego 93, 180
PROUNI Programa Universidade para Todos 51
PU Projeto Universitário 38

REDS Red Española para el Desarollo Sostenible , 4, 86
REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais 42, 150
RFEPCT Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vi, x, 3, 51, 87, 88, 91, 108, 121, 139, 184, 187, 196, 202, 221, 222

SDSN Sustainable Development Solutions Network , 4, 64, 85, 86
SESC Serviço Social do Comércio 147, 152
SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica 87
SNC Sistema Nacional de Cultura 41
SNT Serviço Nacional de Teatro 38
SPHAN Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 38, 39

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido , 100, 101, 107, 132

UE União Europeia , 6
UFBA Universidade Federal da Bahia 14
UFCA Universidade Federal do Cariri , 45, 79, 122, 142, 172
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais , 6, 79, 122, 142, 172
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul , 13
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro , 13
UFU Universidade Federal de Uberlândia , 170
UnB Universidade de Brasília , 4, 13, 86
UNE União Nacional dos Estudantes 48
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura , vi, 4, 5, 6, 8, 21, 36, 45, 55, 56, 57, 68, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 94, 95, 97, 101, 104, 178, 217
Unesp Universidade Estadual Paulista , 4, 86
UNFP Fundo de População das Nações Unidas 80
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas 49
URSS União das Repúblicas Socialistas Soviéticas 59
USP Universidade de São Paulo , 6, 13, 49, 52

VPN Virtual Private Network

WWF *World Wildlife Fund* , 56

Considerações iniciais

Ao pensar em como descrever os primeiros passos deste percurso formativo, algumas reflexões surgiram em função do mergulho introspectivo exigido para realizar a tarefa. Não é fácil definir de modo preciso o início desta jornada, acadêmica, por certo, mas também de vida, inundada de experiências e esperanças sentidas, marcadas por nossa forma de ver e de estar no mundo. Talvez as primeiras sementes começaram a germinar na minha[1] infância, plantadas pelos meus pais, professores de profissão, ele da área das ciências naturais (Biologia e Química) e ela das exatas (Matemática), hoje aposentados. A busca por conhecimentos, as atividades de estudo e o trabalho docente em si (elaboração de aulas, correção de provas, preenchimento de diários etc.) sempre estiveram presentes em meu lar. Desde pequena me lembro de ajudar minha mãe em algumas destas atividades, inclusive eu a substituía, quando ela precisava faltar, por motivos de saúde. Ela trabalhava numa escola pública do estado de Goiás no Brasil, onde ministrava cerca de 40 aulas por semana, para turmas de 45 alunos, em média. Como ela tinha muitas turmas, eram muitas provas para corrigir, notas para fechar e lançar nos diários, tudo manualmente. Eu gostava de ajudar, pois compreendia os conteúdos de anos mais avançados do que o ano em que cursava na época, achava super interessante! A primeira vez que ministrei aula em seu lugar me senti bem, apesar do nervosismo e do medo de não conseguir me sair bem. Superadas essas primeiras dificuldades, os sentimentos de prazer e alegria tomaram conta de mim. A sala de aula era como se fosse a extensão da minha casa.

Aos 15 anos eu ministrava aulas particulares de língua inglesa e com 17 iniciei formalmente na carreira docente, trabalhando na educação infantil, em 1998. Embora a esta altura tudo parecia estar encaminhado para que eu seguisse nesta profissão, minha mãe não queria que eu fosse professora... Dentre os motivos principais estavam: a baixa remuneração, o excesso de trabalho, a desvalorização, mas também a violência que já vinha crescendo nas escolas... Então, decidi seguir seus conselhos e ingressei no curso de Administração em Turismo (1999-2003), mas continuei ministrando aulas de inglês. Durante a graduação, uma das disciplinas que mais me tocaram foi a de Antropologia do Brasil, cujos debates sobre a alteridade, a "estranheza" do "outro", diferente de nós, deixaram uma chama acesa naquele momento. Mesmo que o desejo de conhecer e aprender com diferentes culturas já tivesse sido experimentado, em pequenas medidas, nos processos de estudo de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), esse sentimento ávido por novas vivências e aprendizagens continuava a me acompanhar.

Após trabalhar em algumas empresas do setor de turismo, rede hoteleira e aeroportuária, além da experiência numa instituição bancária, me deparei com um processo simplificado para contratação de professor substituto

[1] O uso da primeira pessoa do singular se fez necessário em partes do texto em face da particularidade da reflexão que envolve aspirações, motivações, angústias e vivências da pesquisadora. Nas demais, empregou-se a primeira pessoa do plural para abarcar o sentido de construção coletiva do trabalho científico.

(temporário) na minha área de formação para atuar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), ainda Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)[2] em 2007. Resolvi participar e passei na seleção...eu estava de volta àquele ambiente, a sala de aula, em que me sentia confortável, pertencente àquele espaço. No ano de 2008 houve o concurso público para professor efetivo, quando fui aprovada e assumi o cargo de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em janeiro de 2009, oficializando a oportunidade de exercer a docência, agora de forma mais madura, repleta de entusiasmo! Além das atividades inerentes à função, eu também participava da equipe que planejava e organizava os eventos do meu *campus*, principalmente as solenidades de formatura. Em 2010, devido ao meu interesse em aprimorar meus conhecimentos na área de língua inglesa, ingressei como aluna especial no Mestrado em Letras e Linguística, e como aluna regular no ano seguinte. Concluí o mestrado em 2013, mesmo ano em que me tornei mãe. Os cuidados com a minha filha, e depois com o meu filho, que nasceu em 2017, ocuparam e ainda ocupam, naturalmente, um tempo muito importante da minha vida, exigindo mais dedicação nos primeiros anos de vida. Concomitante a essas novas e desafiadoras funções maternais, surgiu a oportunidade de trabalhar mais diretamente com as atividades culturais desenvolvidas no meu *campus* em 2018, com a formalização da minha entrada na equipe do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura (NAIF)[3].

As atividades desenvolvidas como membro integrante do NAIF reacenderam as chamas, outrora instigadas, impulsionando e motivando a busca por aperfeiçoamento profissional e pessoal. Dois momentos cruciais marcam esse período no *campus*: a inauguração do Centro de Cultura e Eventos Jatobá e da Casa de Cultura NAIF. Em virtude da inauguração desses dois espaços institucionais, o Jatobá, em maio de 2018, com capacidade de receber cerca de 800 pessoas sentadas, e a Casa de Cultura, em dezembro de 2018, que conta com um mini teatro, sala de dança e ensaios diversos, a instituição passa a configurar, de forma mais evidente, num importante local para que ações de arte e cultura possam ser pensadas, planejadas, organizadas e implementadas, visto que a cidade possui poucos ambientes equivalentes e na época ainda não contava com nenhum teatro (espaço físico com infra-estrutura apropriada)[4]. Surgem e ampliam-se, portanto, várias demandas e interesses tendo em vista fomentar a cultura em articulação com a comunidade interna e externa ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), na intenção de aprimorar os processos educacionais de formação humana e profissional, além de procurar maneiras de contribuir para o desenvolvimento comunitário sustentável da cidade e região.

Assim, em fevereiro 2019, o planejamento estratégico e a missão da Casa de Cultura NAIF foram construídos em conjunto com a comunidade (interna e externa), sendo a missão definida da seguinte forma: ser um centro de referência em arte e cultura por meio da integração da comunidade e suas diversidades, para formar, transformar e libertar. Para tanto, a principal premissa da Casa é ser um espaço aberto para receber e desenvolver projetos ligados à arte e à cultura. Diversos projetos, essencialmente extensionistas (exemplos: Música no Campus; A dança em seus diferentes ritmos; Contando histórias: conhecendo nossa cultura afrobrasileira e indígena; O que é um leitor? A literatura como forma de ler o mundo), coordenados tanto por professores e servidores do *campus*, como por profissionais parceiros (Encontro Semanal de Circo; Escrita Criativa; Yoga no Campus), foram desenvolvidos no ano de 2019. Cabe ressaltar que toda a comunidade acadêmica, alunos e servidores, e a comunidade da cidade e região podiam participar gratuitamente das atividades descritas. Com o apoio da direção do IF Goiano e em

[2] Abordaremos, com mais detalhes, sobre as nomenclaturas da instituição ao longo da história nos capítulos seguintes.

[3] Constituído em 2012, o NAIF foi institucionalizado em 2016. Os núcleos são órgãos responsáveis pela gestão de ações e projetos artísticos e culturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/naif-institucional/13505-nucleo-de-ciencia-arte-e-cultura-do-if-goiano-naif.html e https://instagram.com/naif.ifgoiano?utm_medium=copy_link

[4] O Centro de Convenções e Teatro Lauro Martins foi inaugurado em janeiro de 2022, espaço construído pela prefeitura do município. Fonte: https://www.unirv.edu.br/ver_noticias.php?codabr=17629

parceria com vários profissionais, instituições e empresas ligados à arte e à cultura da cidade e região, o NAIF realizou o Art'Cum Cerrado Festival[5], 1° Festival de Arte e Cultura do *campus* em novembro de 2019. Com o tema "Conexões"o evento propôs fazer uma abordagem da diversidade cultural brasileira por meio de diversas linguagens artísticas, culturais e científicas. O festival visou promover a união de pessoas de variados campos de atuação e propostas culturais para que fossem estabelecidas boas conexões que promovessem mais acesso à Educação e à Cultura.

Diante desse cenário dinâmico e incitador, a ideia de estudar e aprofundar os conhecimentos na área da cultura surgiu como uma possibilidade mais que apropriada. Nesse intuito, a partir de conversas com alguns colegas do nosso *campus* que já haviam realizado o doutoramento na Universidade do Minho, pude conhecer um pouco da instituição e verificar a existência do curso em Estudos Culturais, que me chamou bastante a atenção. Aliada à qualidade de ensino, a oportunidade de vivenciar uma experiência internacional, como forma de enriquecimento pessoal e profissional, motivou a decisão de ir para Portugal. Me candidatei à vaga e fui aprovada para ingressar no doutoramento em Estudos Culturais. Mas a mudança só se tornou viável porque meu esposo, também professor no IF Goiano, concordou com a ideia e foi aceito no programa de doutoramento da área de Informática na mesma universidade. Assim, ambos fomos aprovados no edital do Programa Institucional de Capacitação Docente do IF Goiano em fevereiro de 2020 e chegamos na cidade de Braga, Portugal, no dia 05 de março, nós quatro, minha filha com 6 e meu filho com 3 anos de idade naquela altura. Participei das atividades do curso no dia 06, e logo no dia seguinte, devido ao 1° caso de Covid-19[6] ter sido detectado no *campus* Gualtar, precisamente no prédio do Instituto de Ciências Sociais (ICS) (onde eu havia frequentado no dia anterior e por uma única vez), todas as atividades presenciais foram encerradas... Foi um período muito difícil para todos, como sabemos. As nossas crianças não puderam ir para a escola e nós tivemos que lidar com a situação da melhor forma possível, o que acarretou em atrasos no andamento do curso, mas que conseguimos superar unidos, com saúde e com a compreensão dos nossos professores.

Por conseguinte, a pesquisa que se apresenta está inserida no âmbito da educação pública de ensino superior, sob a ótica dos estudos culturais, com o intuito de conhecer, principalmente, como a cultura está (ou não) articulada nos IFs brasileiros, que fazem parte da RFEPCT. Importa perceber, a partir dessa (não) articulação, o papel que a cultura pode ter no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto dos IFs. Nesse sentido, é fundamental conhecer o lugar que a cultura ocupa na estrutura organizacional dos IFs, bem como as políticas institucionais de cultura, suas interfaces e relações com o setor cultural local e as comunidades onde essas instituições estão localizadas.

O pensar educativo, associado a experimentações e vivências culturais, conta com valiosas contribuições de inúmeros pensadores e educadores ao redor do mundo, como Paulo Freire (Freire, 1987, 1992, 1996), Edgar Morin (Morin, 2011), Lawrence Grossberg (Grossberg, 2019), bell hooks[7] (Hooks, 2013, 2021a), (Williams, 1958, 1969) e Sir Ken Robinson (Robinson & Aronica, 2018, 2021; Robinson, Minkin & Bolton, 1999). Com enfoque particular no ensino superior, pode-se sublinhar alguns dos trabalhos de Santos (2004), Mato (2019), Albino Canelas Rubim

[5] https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/ultimas-noticias-rio-verde/12613-vem-ai-art-cum-cerrado-festival.html e https://instagram.com/artcum.cerrado.festival?utm_medium=copy_link

[6] A Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo. Em virtude desse cenário, foram necessárias medidas de distanciamento social, isolamento e quarentena individual em nível mundial, a fim de conter a proliferação do vírus. Fonte: https://bvsms.saude.gov.br/covid-19-2/

[7] bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana, 1952 - 2021, escolhido por ela para assinar suas obras em homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. A grafia do pseudônimo em letras minúsculas foi adotada para enfatizar suas reflexões em vez de sua identidade. Ver: https://casadeaprendizagens.com.br/educadores-de-referencia/quem-foi-bell-hooks

(2019), Chauí (2003), Márquez e Melero Aguilar (2020), Martins (2017), entre outros, que trazem à luz questões extremamente sérias e relevantes acerca da função social das universidades, principalmente as públicas.

Consonante a isto, ressalta-se o papel primordial do ensino superior no cumprimento da Agenda 2030 e seus 17 ODS, acordo firmado entre os 193 Estados-membros da ONU, publicado em setembro de 2015 (ONU, 2015). A Agenda 2030, estruturada em 17 ODSs e 169 metas, busca colocar a humanidade no caminho da preservação dos direitos humanos para todos e acabar com a desigualdade de gênero e raça em todo o planeta até 2030. Os ODSs são uma chamada universal à ação para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de igualdade, paz e prosperidade[8]. O documento, considerado abrangente e ambicioso, aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, econômico, ambiental). A educação de qualidade é o foco do ODS 4. Como não há um ODS específico para cultura na Agenda, tomar-se-á o documento *Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento da Agenda 2030* (UNESCO, 2019), como norteador para coleta e análise de dados, abarcando todas as quatro dimensões Meio-ambiente & Resiliência, Prosperidade & Subsistência, Conhecimento & Habilidades e Inclusão & Participação, que serão descritas mais detalhadamente na seção metodológica.

A relação entre Ensino Superior e a Agenda 2030 tem sido debatida e investigada por diversos autores (de Cámara, Fernández & Castillo-Eguskitza, 2021; Paletta & Bonoli, 2019; Perales Franco & McCowan, 2021; Ruiz-Mallén & Heras, 2020), entre outros, demonstrando o importante papel da educação, particularmente de nível superior, no desenvolvimento de ações em prol do cumprimento dos ODSs. Esta relevância também pode ser percebida e, de certa forma, legitimada pela elaboração e publicação de guias da Agenda 2030 específicos para o setor acadêmico, como por exemplo, *Introdução aos ODSs em Universidades: um Guia para Universidades, Instituições de Ensino Superior e o Setor Acadêmico* elaborado pela Sustainable Development Solutions Network (SDSN), Rede de Soluções de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (SDSN, 2017) da região Austrália Pacífico, e *Guia Agenda 2030: Integrando ODSs, Educação e Sociedade* (Cabral & Gehre, 2020), organizado no Brasil, sob a coordenação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade de Brasília (UnB).

Nos trabalhos e guias mencionados, pode-se conhecer vários projetos e iniciativas que contribuem para o conhecimento, a articulação e o desenvolvimento da Agenda 2030, demonstrando engajamento e atuação das instituições de ensino superior. Relatórios, como o *Implementando a Agenda 2030 na Universidade: Casos inspiradores de educação para os ODSs nas universidades espanholas*, da Red Española para el Desarollo Sostenible (REDS), Rede Espanhola para o Desenvolvimento Sustentável (REDS, 2020) trazem experiências bem sucedidas e sugestões inspiradoras. A elaboração deste documento, segundo a REDS (2020), vem atender também à chamada pública da rede global SDSN, aberta a todas as universidades do mundo, para a construção de uma versão atualizada e ampliada do guia de 2017, denominada *Acelerando a educação para os ODSs nas universidades*, que foi publicada em setembro de 2020 (SDSN, 2020).

Não há dúvidas de que a educação é fundamental neste desafio global, sendo imprescindível na construção de um mundo sustentável para as pessoas, o planeta e a prosperidade (ONU, 2015), conforme descrito no ODS 4: Educação de Qualidade. Vale ressaltar que é a primeira vez que uma agenda internacional faz referência peculiar ao ensino superior, ODS 4.3, exigindo igualdade de acesso entre homens e mulheres (de Cámara et al., 2021), o que reconhece e legitima o papel das instituições na efetivação dos ODSs, além de convocar a comunidade acadêmica para a ação. Tal constatação é evidenciada pelo Guia da SDSN ao definir "como lugares dedicados à criação de conhecimento e ensino para o benefício da sociedade, as universidades têm tradicionalmente ocupado uma

[8] http://www.agenda2030.org.br/sobre/

posição ímpar na sociedade que as torna particularmente adequadas para fornecer liderança na implementação dos ODSs"(SDSN, 2017, p. 28).

Ao mudar o foco de análise para a cultura na Agenda 2030, não é possível identificar um ODS específico, contudo, há menção explícita à cultura no ODS 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis, na meta 4 "Fortalecer os esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural mundial"(ONU, 2018, p. 22). Para dar notoriedade à cultura e na intenção de representar de forma mais significativa e genuína a realidade nacional, o guia brasileiro acrescenta três ODSs à agenda: ODS 18: Igualdade Racial, ODS 19: Arte, Cultura e Comunicação e ODS 20: Povos Originários e Comunidades Tradicionais (Cabral & Gehre, 2020). Esta ampliação, por assim dizer, é igualmente observada na Universidade do País Basco, cujo plano estratégico "*EHUagenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e um painel de indicadores*", contempla ODS 18, ou 17 + 1: Diversidade Cultural e Linguística (de Cámara et al., 2021, p. 16).

Numa lente mais aguçada, pode-se dizer que a cultura é transversal na Agenda 2030, tomando aqui a própria complexidade da palavra, destacada por Raymond Williams, no seu livro *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, "***Culture*** é uma das duas ou três palavras mais complicadas na língua inglesa"[9](Williams, 2007, p. 117). Tal conceito será explanado de forma aprofundada na seção 1.2. Por agora o que se pretende pontuar é que esta complicação conceitual, apreendida desse modo, está relacionada aos esforços, que vêm sendo realizados há décadas, em posicionar a cultura como uma dimensão do desenvolvimento, conforme ressalta Martinell Sempere (2020). Estes empenhos visam essencialmente, segundo o autor, "exigir a incorporação da cultura às políticas públicas", a despeito de sua situação residual ou secundária reputada na maior parte dos países, "por considerar como gastos supérfluos ou por incompreensão de suas contribuições para o desenvolvimento sustentável"(p. 130). Nesse sentido, Martinell Sempere (2020, p. 130) busca contribuir para o avanço desta empreitada, "mobilizando amplos setores sociais para mudar de opinião e aceitar que a cultura é essencial para o desenvolvimento sustentável e para alcançar os ODSs da Agenda 2030."

Tendo consciência desta complexidade, a UNESCO, fundada em 1945, com o propósito de construir a paz, por meio da cooperação internacional em Educação, Ciências e Cultura[10], tem-se empenhado, sobretudo na última década, em defender e fomentar o papel da cultura para o desenvolvimento sustentável. Tais esforços resultaram em "três importantes resoluções adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas (2010, 2011 e 2013), que reconhecem o papel da cultura como facilitadora e impulsionadora do desenvolvimento sustentável", culminando na integração da cultura na Agenda 2030, conforme descrito no já mencionado ODS 11.4 (UNESCO, 2019, p. 10). Cabe ressaltar ainda que, segundo a UNESCO (2019), devido à sua transversalidade, a cultura contribui não só como um setor de atividade para o desenvolvimento, mas impulsiona todos os setores. Nesse sentido, a UNESCO publica em 2019, os *Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento da Agenda 2030* que "visam colher os benefícios da experiência única da UNESCO em monitorar, recolher e analisar dados quantitativos e qualitativos no domínio da cultura, aumentando a visibilidade da cultura para a implementação da Agenda 2030"(UNESCO, 2019, p. 7).

Esta lupa cultural também pode ser interpretada como necessária e imprescindível na articulação com a educação. Eventos como *University & Culture European Summit* [11], organizado sob a Presidência Portuguesa do Conselho

[9] Itálico e negrito do autor.
[10] https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco
[11] https://www.university-and-culture.pt/2021/web/home.php

da União Europeia (UE), realizado nos dias 29 e 30 de março de 2021 e o Seminário Internacional Direito à Cultura[12], organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, realizado nos dias 4 e 5 de março deste mesmo ano, ambos formulados e transmitidos online, são exemplos do quão imperioso é o debate sobre a relação entre cultura e educação, substancialmente de nível superior, destacando sua importância e indissociabilidade. Na cúpula europeia, várias falas ilustraram esta interpretação, envidenciam-se algumas aqui: "Temos que restaurar a criatividade, colocar a arte em todos os níveis". "Universidade sem muros, aprender no campo", Michael Murphy, presidente da Associação Universitária Europeia; "Universidades deveriam ser mais abertas à sociedade". "Envolver a comunidade em projetos criativos", John Clammer, professor, sociólogo e escritor, Jinal Escola de Artes Liberais e Humanidades, na Índia e João Teixeira Lopes, presidente da Associação Portuguesa de Sociologia, pesquisador na área de políticas e práticas culturais, ao entender comunidade como um sistema heterogêneo, em que cultura e arte são *toolkits*, indagou: "O que são participantes culturais? Neste sentido de comunidade são públicos em ação! Não são consumidores! Eles são públicos engajados em fazer e performar cultura". A mensagem deixada pelo professor José Teixeira Coelho Netto[13], emérito da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), no seminário da UFMG, é contundente, para ele, o Brasil tem a educação mais desculturalizada que ele conhece e recomenda: "Toda a nossa atenção tem que estar voltada para a cultura na educação!"

É neste instigante tripé, alinhando Educação Pública Superior, Cultura e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Agenda 2030 como pano de fundo, que esta investigação pretendeu desatar nós, costurar pontos, estabelecer e fortalecer laços consistentes.

Assim, buscamos conhecer quais as políticas culturais que têm sido desenvolvidas e implementadas nos IFs pesquisados, quais são as principais diretrizes e ações em articulação com a sociedade que contribuem para o desenvolvimento comunitário sustentável, tendo como base a Agenda 2030 e os indicadores de cultura da UNESCO. Nesse sentido, formulamos a seguinte questão de investigação: Que papel pode ter a cultura no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto do ensino superior, especialmente nos IFs brasileiros?

A escolha em pesquisar os IFs brasileiros deve-se, primeiramente, às suas características e finalidades peculiares, conforme descrito na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais - Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), na seção II; art. 6°, em que destaca-se a alínea IV: "orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal". Entendendo os IFs, portanto, como espaços educativos fundamentais na elaboração e implementação de estratégias ancoradas na cultura, capazes de impulsionar o desenvolvimento humano e consequentemente contribuir para a consecução dos ODSs. Outro quesito deve-se à própria organização e a aspectos institucionais dos IFs, que os diferenciam das universidades, essencialmente por ofertar ensino verticalizado, que, de acordo com a lei supracitada, seção II; art. 6°; III, pode ser entendido no sentido de: "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão". Tais aspectos serão descritos em detalhe no capítulo 2.

Por conseguinte, uma análise mais pormenorizada é crucial, visto que há 302 Instituições de Educação Superior (IES) públicas no Brasil, sendo 43,7% estaduais (132), 36,4% federais (110) e 19,9% municipais (60). Das federais 57,3% correspondem às universidades, 1,8% aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 4,5% às

[12] https://ufmg.br/comunicacao/eventos/15-festival-de-verao-seminario-internacional-debatera-direito-a-cultura

[13] Infelizmente o professor Teixeira Coelho faleceu no ano seguinte, aos 78 anos. https://jornal.usp.br/institucional/morre-teixeira-coelho-um-pensador-da-cultura-extremamente-original/

faculdades e aos centros universitários e 36,4% aos IFs, que totalizam 38 instituições, dados do Censo da Educação Superior 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[14]. Importante salientar o trabalho que as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras vêm realizando para construir e implementar uma política cultural e planos de cultura em seus *campi*, tendo como base o PNC, criado pela Lei n° 12.343, de 2 de dezembro de 2010, (Brasil, 2010a), cuja duração prevista pela lei era de 10 anos, mas teve vigência alterada para 12 anos em junho de 2021[15] e ampliada para 14 anos em novembro de 2022[16]. A partir do trabalho desenvolvido no Fórum Nacional de Gestão Cultural das Instituições de Ensino Superior (FORCULT)[17], em sua 4ª edição, que foi realizada online em setembro de 2020 devido às condições impostas pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), foi publicado o documento *FORCULT: instrumento para implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES* (Mencarelli & Coelho, 2020), o que contribui de forma notória para auxiliar e fortalecer a cultura no âmbito das IPES, num cenário em que poucas instituições têm uma política e um plano de cultura definidos e/ou em processo de desenvolvimento.

Adicionado a isso, convém destacar que o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei n° 13.005/2014, (Brasil, 2014a), estabelece na meta 12.7: "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social". Para tanto, a resolução n° 7, de 18 de dezembro de 2018, "estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7"(Brasil, 2018). O prazo estipulado para a implantação das diretrizes era de três anos, a contar da data da homologação da resolução, no entanto, devido ao estado de calamidade pública decorrente da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), foi prorrogado para dezembro de 2022[18]. Ante o exposto, as IES devem adequar os projetos pedagógicos dos seus cursos, o que possibilita estruturar e definir ações que integrem a cultura ao currículo de forma mais robusta, favorecendo intercâmbio de saberes e vivências entre as comunidades interna e externa aos IFs, além de incentivar o diálogo Educação, Cultura e Desenvolvimento Sustentável.

Destarte, as peculiaridades dos IFs, seus entrelaçamentos com a cultura e sua participação no cumprimento da Agenda 2030 suscitam estudos mais aprofundados, não só devido à urgência mundial agravada pela crise pandêmica, mas fundamentalmente na responsabilidade de uma prática educativa consciente, cidadã e esperançosa, no sentido freiriano de esperançar, ou seja, como ação em busca de um sonho, e não uma espera passiva. Tendo isso em conta, Freire explica o que é sonhar:

> Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. [...] Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (Freire, 1992, p. 47)

Com estes ares de esperança, procuramos identificar quais as políticas culturais que têm sido desenvolvidas e implementadas nos IFs investigados, quais são as principais diretrizes e ações em articulação com a sociedade que

[14] https://www.gov.br/inep

[15] https://www.camara.leg.br/noticias/767546-sancionada-lei-que-prorroga-plano-nacional-de-cultura/

[16] https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/17/promulgada-mp-que-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-cultura

[17] O FORCULT é uma entidade de natureza propositiva e consultiva, instituída em 2017, destinada à articulação entre agentes culturais para promover a reflexão crítica, a orientação e o acompanhamento de políticas culturais e da gestão da cultura nas Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras. https://forcultnacional.ufg.br/

[18] https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/2020/12/29/prorrogacao-do-prazo-de-implantacao-de-diretrizes-curriculares/

contribuem para o desenvolvimento comunitário sustentável, tendo como base a Agenda 2030 e os indicadores de cultura da UNESCO.

Apresentamos, portanto, como o trabalho está estruturado:

Capítulo 1 contempla o quadro teórico-conceitual que fundamenta o estudo.

As informações acerca do contexto investigado são apresentadas no capítulo 2.

No capítulo 3 encontram-se os objetivos da investigação e a descrição do processo metodológico adotado.

O capítulo 4 descreve, analisa e discute os resultados da investigação.

As reflexões finais estão delineadas no capítulo 5.

1

Quadro teórico-conceitual

1.1 Estudos Culturais

Esta pesquisa está inserida na corrente de investigação dos Estudos Culturais[1], campo de estudo que tem seu surgimento ligado à criação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. O CCCS nasce com o intuito de refletir cientificamente sobre a cultura como prática social num olhar mais próximo das culturas populares e grupos sociais marginalizados. Seus principais teóricos fundadores são Richard Hoggart, Edward Thompson, Raymond Williams e Stuart Hall. Devido a ser uma corrente considerada jovem, diversificada e até mesmo controversa, julgamos importante apresentar um pouco de sua história, seus desenvolvimentos, desafios e contributos.

A emergência dos Estudos Culturais pode ser interpretada como uma resposta contundente à teoria cultural vigente, que estava pautada nas concepções advindas da tradição arnoldiana[2] de cultura, dominante desde os meados do século XIX. As incipientes análises críticas centravam-se, basicamente, nas distinções entre alta e baixa cultura, e à valorização, ao reconhecimento e fortalecimento das produções e das manifestações culturais populares. Mas antes de adentrarmos de fato no campo dos Estudos Culturais, cabe tentar compreender um pouco mais do cenário teórico antecessor.

De acordo com Cevasco (2003, p. 27), "a versão de Matthew Arnold da cultura como repositório de valores humanos fundamentais vai encontrar sua expressão disciplinar no ensino da literatura inglesa". Assim, o estudo da literatura inglesa se coloca como essencial para o futuro da humanidade, tendo como "função social primeira substituir a religião e promover o cimento social necessário para manter a coesão de classes sociais com interesses antagônicos" (Cevasco, 2003, p. 29). Além de disseminar o sentimento de patriotismo, principalmente após a Primeira Guerra Mundial: "a todos a literatura deve humanizar, civilizar e neles fortalecer o sentimento de identidade nacional, acima dos interesses do mundo real" (Cevasco, 2003, p. 31).

Essa relação entre cognitivo e afetivo estava abalada e era a causa da crise moderna, segundo I. A. Richards,[3] psicólogo e um dos mentores do projeto de Cambridge English. Richards afirmava que a predominância do "discurso científico com alto valor cognitivo mas escasso conteúdo afetivo levaria a um grande desequilíbrio social", sendo necessária, portanto, "uma reorganização da cultura" para reverter a situação (Cevasco, 2003, p. 32). Assim como

[1] Estudos Culturais grafados com iniciais maiúsculas (EC) para identificá-los como campo científico e não por considerá-los uma disciplina acadêmica, questão ainda hoje controvertida e em aberto.

[2] Matthew Arnold (1822-1888), poeta britânico, crítico literário e social, principal teórico da "tradição da cultura e da civilização."

[3] I. A. Richards. *Science and Poertry*. Londres, Psyche Miniatures, 1926, citado por Cevasco (2003, p. 33).

Arnold, ele oferta "a cultura como uma alternativa à anarquia, mas cultura como uma ideia precisa ser baseada em uma concepção de valor que dependa não das antigas 'chaves da sabedoria', mas daquilo que pode ser descoberto na nova consciência" (Williams, 2011, p. 272). Para conseguir atingir essa "nova consciência", "a crítica tem que se basear em um padrão comum de julgamento", o que exige uma "mudança na forma de ler literatura em geral, e, em especial a poesia" (Cevasco, 2003, pp. 32-33). Com este intuito, o projeto Cambridge English preconizava que o modo de ler literatura não deveria levar em consideração o contexto sócio-histórico ou a biografia de autor, devendo ater-se simplesmente às palavras na página. O sucesso deste projeto culminou em tornar a disciplina de literatura inglesa no carro-chefe das humanidades na década de 1930, como aponta a autora.

Em decorrência dessa repercussão, I. A. Richards torna-se professor em Harvard nos Estados Unidos, contribuindo com o seu método para a formação da Nova Crítica americana. Em Cambridge F.R. Leavis, "crítico literário britânico mais influente do século XX", foi o responsável pela expansão deste projeto, conforme relata Cevasco (2003, p. 34). Em 1932, Leavis e sua esposa, a também crítica literária Q.D. Leavis, fundaram a revista *Scrutiny* e a dirigiram até seu último número, em 1953. Segundo Cevasco (2003, pp. 35-36):

> Fazer crítica literária à moda de *Scrutiny* era muito mais do que avaliar poemas ou romances e peças de teatro. Era cultivar a inteligência e a sensibilidade. Era chegar a um consenso de valores por meio da prática da leitura ensinada por Richards e transformada por Leavis na forma "natural"de ler. O *close reading*, o método da leitura das palavras na página, era para ele uma forma de descobrir e ativar os valores humanos mais fundamentais contidos nas obras literárias. Fazer crítica pressupunha construir um consenso de valores a partir do qual seria possível julgar os rumos incertos da civilização contemporânea - no dizer de Leavis, a civilização da máquina: contra seus males se levanta a literatura, encarnação dos valores da cultura. Falar a linguagem da cultura significava opor-se à padronização crescente de uma sociedade de massas que se formava no entreguerras. Propagar essa linguagem por meio do ensino - Leavis formou gerações de professores/militantes da literatura - era contribuir para a manutenção, ainda que sob condições restritas, da sociedade ideal da comunidade orgânica. Esse um dos mais persistentes mitos do imaginário dos "leavistas": teria havido, em um passado remoto, uma sociedade integrada cujos únicos remanescentes são as obras literárias. A forma de manter a ligação com esse mundo de valores é a leitura das grandes obras. No presente não há ligação possível entre o mundo da civilização (da produção material da vida) e o da cultura (dos valores humanos).

Como bem analisa a autora, o legado de Leavis, embora marcado por autoritarismo e elitismo, teve grande influência na sociedade inglesa até os anos de 1960, com destaque para a mudança do tipo de autoritarismo: a autoridade da crítica de gosto é substituída pela dos "poucos e bons" que dominam a linguagem da cultura (Cevasco, 2003, p. 39). O conceito de cultura, portanto, continua "restrito à esfera ideal, sem parte com o mundo onde efetivamente adquire sentido. Trata-se de uma visão elitista e idealista de cultura que tem muito pouco a ver com a luta para uma sociedade mais democrática"(p. 39). Contudo, vale pontuar que o leavisianismo foi além de executar a incumbência ideológica necessária para untar o funcionamento da sociedade inglesa, pois conseguiu abrir espaço de crítica no interior da sociedade mais conservadora da Europa. "O alvo do ataque da linguagem da cultura era o mundo "real", do comercialismo, da exploração e da apropriação dos meios de comunicação de massa para a propagação do lixo cultural", conforme esclarece Cevasco (2003, p. 40). A partir dessa militância abre-se espaço fundamental para crítica da conjuntura vigente, lugar que os Estudos Culturais buscarão ocupar na tentativa de articular uma cultura mais extensiva, que contribua de forma efetiva para mudar o *status quo*.

Neste panorama, em que, ao contrário do que se pensava das Humanidades, mais especificamente da Literatura nacional, as Ciências, a Economia e a Sociologia nascente eram vistas com suspeita, a institucionalização da disciplina de Estudos Culturais ocorre inicialmente dentro das *polytechnics* britânicas (equivalentes aos institutos universitários de tecnologia/profissionalizantes), nos finais da década de 70, devido à necessidade de atender à demanda estudantil da época, "sem abrir demais as instituições mais elitistas" (Mattelart & Neveu, 2004, p. 128). Ou seja, em razão da sua falta de legitimidade acadêmica, os Estudos Culturais tiveram seus "pólos de investigação sobre cultura" estabelecidos nestas instituições, "consideradas de segunda linha", onde usufruindo de suas competências interdisciplinares certificam sua originalidade e demarcam o seu "território científico" (p. 128). Este espaço também vai sendo conquistado em outros lugares fora do Reino Unido, pois, além de os temas estudados pelo CCCS (culturas jovens, mídia) fazerem sentido nessas realidades (América do Norte, Austrália, essencialmente), suas produções são de grande valor e a língua inglesa facilita este intercâmbio (Mattelart & Neveu, 2004).

Assim, é no começo do século XXI que a influência da corrente de pesquisa dos Estudos Culturais se estende internacionalmente, de forma ampla, "não há mais países onde não existam departamentos ou ensino de estudos culturais" (Mattelart & Neveu, 2004, p. 127). Esta expansão, tanto demográfica como temática, alavancada principalmente nos Estados Unidos (estrutura acadêmico-financeira favorável) e pelo interesse dos departamentos de Língua, de Civilizações Britânicas e Anglo-Saxônicas de todo o mundo sobre a matéria, provoca uma "multiplicação de pesquisadores e descobertas" que desencadeia, por outro lado, aspectos negativos como "perda de identidade, de rigor e de fecundidade" (p. 127). De certa maneira, esta dispersão permite aos investigadores em Estudos Culturais abordarem "quase todos os assuntos de que as ciências sociais e as humanidades podem tratar", sem ter que "justificar competências ou sondagens que comunidades mais 'disciplinares' exigiriam para controle da entrada no campo científico" (Mattelart & Neveu, 2004, pp. 149-150). Tal postura pode ser atribuída à origem anti/interdisciplinar dos Estudos Culturais, instigada em oposição a uma especialização excessiva das áreas científicas e a uma separação de disciplinas, advogando em prol de intercâmbios férteis entre os conhecimentos, visto que seria sob o enfoque do cultural que os desafios da contemporaneidade poderiam se beneficiar. Contudo, esta recusa da disciplina, no que tange ao respeito às normas, seriedade e controle científico, pode colocar em questão o rigor do trabalho e dos métodos, como advertem os autores supracitados.

Em relação à metodologia dos Estudos Culturais, Nelson, Treichler e Lawrence (2011, p. 9) apontam que eles "não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua". Esta metodologia, que "pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*", justifica-se pela relevância em escolher uma prática mais apropriada às questões de investigação e seus contextos, num exercício de autorreflexão e crítica (Nelson et al., 2011, p. 9). Desse modo, os referidos autores sugerem a análise textual, a etnografia, a análise de conteúdo, a semiótica, entrevistas, entre outras, como opções metodológicas na investigação em Estudos Culturais. Cabe ressaltar que esta flexibilidade reivindicada pelos Estudos Culturais está diretamente relacionada com a defesa e valorização de "temas abandonados ou menosprezados" academicamente, como, por exemplo, etnicidade, gênero, comportamentos sexuais, mídia (Mattelart & Neveu, 2004, p. 149). Entretanto, o investigador sueco Johan Fornäs (2020) chama a atenção para o cuidado em "enfatizar a importância da contextualização em contraste ao formalismo centrado no texto, sem enfatizar simultaneamente a atenção às formações de significado textuais", salientando que tal prática "reduz os estudos culturais ao seu aspecto científico social, perdendo sua capacidade derivada das humanidades para a construção de significados interpretativos, o que o torna distinguível de outros ramos da sociologia ou da ciência política" (Fornäs, 2020, p. 303).

Em esforço semelhante, Nelson et al. (2011) destacam que "uma disciplina acadêmica, como a Literatura,

não pode começar a fazer Estudos Culturais simplesmente ampliando o seu domínio para abarcar formas culturais específicas (...). Os Estudos Culturais envolvem *como* e *porque* esse trabalho é feito, não apenas seu conteúdo"[4]. Sobre as fronteiras disciplinares, Ortiz (2004) esclarece algumas diferenças percebidas na institucionalização das ciências sociais entre as universidades norte-americanas e brasileiras, ressaltando uma imposição mais rígida e forte nos Estados Unidos, ao passo que no Brasil são "mais porosas, fluidas, permitindo uma interação maior entre os praticantes das ciências sociais" (p. 123). Ao reforçar o caráter multidisciplinar dos Estudos Culturais, Ortiz não incentiva o "fim das fronteiras", mas reforça a importância da autonomia do saber, do valor relacional da multidisciplinaridade, questionando como ela pode contribuir para uma construção mais adequada do pensamento. O autor sugere ainda a "transdisciplinaridade como ponto de partida para uma 'viagem' entre saberes compartimentados" (Ortiz, 2004, p. 122).

Consequentemente, a identificação do campo de pesquisa e o comprometimento científico são assuntos recorrentes na área, como nota-se na edição de maio de 2020 do *International Journal of Cultural Studies* [5] em que se solicita a estudiosos de todo o mundo a responderem questões como: "O que e onde estão os estudos culturais hoje? O que deveria ou poderia se tornar? Qual é o seu significado? O que está em jogo quando avaliamos o desenvolvimento contínuo e o amadurecimento dos estudos culturais como campo?". Em resposta, Fornäs (2020, p. 299) prefere a ideia de campo transdisciplinar, que convida "a união na e através da diversidade" que combina fronteiras e transgressões, "reconhecendo distinções e diferenças e, simultaneamente, defendendo intercâmbios e comunicação", visão também partilhada por Ortiz (2004). O pesquisador sueco pede inclusive "por um engajamento renovado com o conceito de cultura e com os processos de interpretação que são os traços distintivos da pesquisa cultural em relação à pesquisa social" (Fornäs, 2020, p. 303). Este apelo corrobora as intenções de Mattelart e Neveu (2004) quando criticam a explosão de revistas e trabalhos científicos em Estudos Culturais alicerçando seus "fundamentos" de forma acentuada "em benefício dos filósofos e dos autores rotulados de pós-modernos", desconectados "de toda uma contribuição das abordagens 'histórica', 'geopolítica' e de 'economia política' da mídia e da cultura, e de uma marginalização explícita do papel e das referências associados aos pais fundadores" (p. 152). Aliada a essa internacionalização mal contextualizada, os autores apontam a *linguist turn* das ciências sociais e da filosofia como fator impactante na produção científica dos Estudos Culturais. Isso porque ao enfatizar "o papel da linguagem como mediadora obrigatória de toda a descrição de/ação sobre o mundo social", a virada linguística coloca em voga questões sobre ideologia e poder simbólico, entretanto, entender tudo como discurso pode implicar em não analisar adequadamente "os fatos econômicos, as relações diretas de força e os fatos de morfologia social" (Mattelart & Neveu, 2004, p. 163).

No que tange ao engajamento político e social, a gênese dos Estudos Culturais está marcada pela vontade de associar desafios da ciência com questões ligadas à realidade, aos problemas existenciais. Segundo Mattelart e Neveu (2004, p. 153), a partir de 1980, podemos notar um processo de despolitização da corrente, ocasionado principalmente pela desagregação da rede de contatos entre os movimentos sociais e os intelectuais e por ações governamentais "contra as políticas de intervenção cultural e de formação contínua". Na França, esta relação de articulação entre empenhamento e pesquisa é praticamente inexistente, de acordo com os autores supracitados, salvo os fenomenais exemplos de Foucault e Bourdieu. Vale dizer que a corrente britânica teve pouca influência na academia francesa, visto que o terreno científico das culturas populares ou ilegítimas já estava sendo trabalhado por investigadores importantes como Morin, Metz, Barthes e Bourdieu (Mattelart & Neveu, 2004).

[4] Itálicos dos autores.

[5] Ver https://journals.sagepub.com/toc/icsa/23/3

No contexto latino-americano, a institucionalização da investigação sobre culturas populares ocorreu nos anos 80, com destaque para os contributos de Jesus Martin Barbero, Nestor Garcia Canclini, Renato Ortiz e Jorge Gonzalez, apoiados em teóricos de origem europeia, mas não a inglesa (Mattelart & Neveu, 2004). Os *Estudios Culturales* estabelecem-se em anos marcados por regimes autoritários, transições democráticas conturbadas, trágicos desaparecimentos e exílios de vários acadêmicos, fatores inibidores, em certa medida, da articulação "militância-pesquisa". Portanto, temáticas como "consumo ou identidade" são menos comprometedoras "do que analisar as estruturas de poder, os movimentos sociais ou a extrema concentração da mídia" (p. 144). Além disso, devido a hegemonia estadunidense, os *Estudios Culturales* são renomeados para *Latin American Cultural Studies*, "reduzidos ao estatuto de um ramo de um saber anglófono por universitários estadunidenses que pesquisam a América Latina", o que coloca em risco a singularidade e o sentido legítimo das investigações latinas, bem como a clássica "tradução-traição" (Mattelart & Neveu, 2004, pp.145-147). Importante salientar que o estatuto conferido aos fenômenos culturais (cultura popular, religiões) pela intelectualidade da Europa e dos Estados Unidos tem um "menor" prestígio comparado a temas considerados "mais importantes" como "modernização, industrialização, urbanização", ao passo que os intelectuais latinos estão preocupados em associar a temática cultural com o dilema da identidade nacional, logo, "discutir 'cultura' de uma certa forma era discutir política" (Ortiz, 2004, pp. 124-125). No entanto, esse elo entre identidade nacional e luta política é enfraquecido, entre outros fatores, com o processo da globalização, evidenciando as identidades particulares (regionais, étnicas, de gênero) em face à identidade nacional (Ortiz, 2004).

A chegada dos Estudos Culturais no Brasil, segundo o artigo *Delineamentos para uma Cartografia Brasileira dos Estudos Culturais* de Ana Carolina D. Escosteguy (Escosteguy, 2004), pode ser identificada no trabalho do professor Fernando Correia Dias da UnB, do Departamento de Sociologia (F. C. Dias, 1994), que buscou elucidar as temáticas de cultura dentro da realidade brasileira, sob a perspectiva do pensamento sociológico nacional. A autora indica também as análises produzidas pelos professores da USP, Maria Elisa Cevasco (Cevasco, 2003), de Literatura Inglesa e Luiz Roberto Alves (Alves, 1996), da Escola de Comunicação e Artes, "que reivindicam a existência de uma reflexão brasileira de caráter semelhante à narrativa britânica dos estudos culturais, porém anterior àquela presente, por exemplo, no pensamento de Antônio Cândido"[6] (Escosteguy, 2004, p. 19).

A criação, em 1986, da Coordenação Interdisciplinar de Estudos Culturais (Ciec), conduzida pela professora Heloísa Buarque de Hollanda na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é mencionada no artigo *Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil* de Wortmann, dos Santos e Ripoll (2019) como importante marco que impulsiona a pesquisa na área no contexto brasileiro. Os autores também chamam a atenção para a publicação do artigo *Uma introdução aos Estudos Culturais*, de Escosteguy (1998), que teve grande repercussão na área de Comunicação, no sul do Brasil principalmente, trazendo alguns conceitos de autores britânicos e estadunidenses, sob a perspectiva dos Estudos Culturais em relação à Comunicação Social. Wortmann et al. (2019) buscam fazer uma trajetória dos Estudos Culturais no Brasil, trazem vários trabalhos e nomes que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento desta corrente de investigação no país. Segundo os autores, "é possível dizer que vários estudos registram como, no âmbito brasileiro, os Estudos Culturais têm sido conectados produtivamente a diferentes áreas de estudo" (p. 5). Devido a esta diversidade e a relação mais próxima com a educação que esta investigação propõe, buscamos respaldo adicional no trabalho que o grupo gaúcho, incentivado pelo pesquisador Tomáz Tadeu da Silva[7], situado, sobretudo, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vem realizando, não só pelo pioneirismo na publicação de traduções, mas também

[6] Crítico literário brasileiro, romancista, sociólogo e professor Antônio Cândido de Mello e Souza (1918-2017).

[7] Escritor, tradutor, professor na área de Educação, com ênfase em Teoria do Currículo.

pela intensidade e qualidade da produção acadêmica realizada na linha de pesquisa em Estudos Culturais. Outra égide extremamente importante para o desenvolvimento desta tese está no notável trabalho produzido pelo Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT)[8] da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com realização de pesquisas, atividades de extensão e formação, além publicação de livros. Em adição, não poderíamos deixar de mencionar as valiosas contribuições desenvolvidas no âmbito do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS)[9] da Universidade do Minho, Portugal, principalmente no domínio científico dos Estudos Culturais, as quais ajudaram grandemente na elaboração deste trabalho.

Cabe ressaltar aqui a preocupação com a fragmentação dos temas e a consequente criação de novas micro-comunidades de pesquisadores fechadas em seus próprios guetos advertida por Mattelart e Neveu (2004, p. 165) que recomendam o retorno ao desenvolvimento de "uma teoria geral da cultura e da sociedade ancorada na carne do social", além de indagar em que medida a militância pode impulsionar ou ameaçar o trabalho intelectual. Sobre esta questão, Nelson et al. (2011) afirmam que os praticantes dos Estudos Culturais não fazem simplesmente uma crônica de mudança cultural, mas intervêm nessa mudança e veem-se a si próprios não apenas como estudiosos "fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados". Na visão de Fornäs (2020), ao descrever os estudos culturais como um movimento, defende que seja intelectual, não político nem cultural, reforçando a necessidade de cooperação internacional e interdisciplinar para garantir a liberdade acadêmica e o pensamento crítico, num cenário atual de descrédito e desvalorização da ciência. Outra apreensão de Mattelart e Neveu (2004), também mencionada por Fornäs (2020, p. 302), refere-se a como as conexões "inter-, multi- e trans-disciplinares" podem ser realmente produtivas, sugerindo discussões mais aprofundadas sobre suas possibilidades e limitações.

Após a apresentação do terreno em que pretendemos assentar os próximos passos, alguns conceitos teóricos, pertinentes a este estudo, são delineados na tentativa de sustentar e amaciar a "terra" para receber os primeiros encontros de muitos caminhos a trilhar.

1.2 Cultura

Definir cultura, conforme Raymond Williams já alertara, não é uma tarefa fácil. No seu livro *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, Williams aponta as origens da palavra nas línguas inglesa, francesa e alemã, principalmente, apresentando referências sobre o uso de **cultura** para aludir ora à produção *material*, da arqueologia ou da *antropologia cultural*, ora aos "sistemas de *significação* ou *simbólicos*" da história e dos *estudos culturais*. Ou seja, frente à quantidade e à "sobreposição de sentidos", o autor busca esclarecer o "uso conceitual" de cultura, dizendo que: "o complexo de significados indica uma argumentação complexa sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência" (Williams, 2007, p. 122)[10].

Em seu célebre ensaio "*Culture is Ordinary*", Williams (1958) explica:

> Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Alguns escritores reservam esta palavra para um ou para o outro desses sentidos: eu insisto nos dois e na relevância de sua conjunção. As perguntas

[8] https://www.cult.ufba.br/
[9] https://www.cecs.uminho.pt/
[10] Negrito e itálicos do autor.

> que faço a respeito de nossa cultura são perguntas a respeito de nossos propósitos comuns e gerais mas também perguntas sobre significados pessoais profundos. A cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar. (Williams, 1958, p. 4)

Em seus livros *Cultura e Sociedade*[11] e *The Long Revolution*[12], Williams faz uma análise das transformações da vida social desde os finais do século XVIII até os anos 1960. Segundo M. V. Costa (2010, p. 132), Williams tem como base para sua argumentação as transformações no conceito de cultura, que examina ao considerar a teoria da cultura como "a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida". Para ele, já lá em meados do século XX, vivia-se uma "cultura em expansão", que carecia de diagnóstico e compreensão mais rigorosos para conseguir interpretar as imensas e profundas transformações pelas quais o mundo estava passando. Nesse compasso, a humanidade começa a experimentar novas formas de viver e pensar, intensificados no pós-guerra, caracterizados por mudanças de vários domínios e amplitudes de ordens distintas: tecnológicas, econômicas, filosóficas, sociais, científicas, artísticas, culturais e tantas outras. O que Williams denominou de uma "longa revolução" marca igualmente o domínio intelectual, inspirando com esse espírito dos novos tempos as pesquisas e os estudos nas áreas das ciências humanas e sociais, particularmente (M. V. Costa, 2010).

Segundo Cevasco (2003, p. 23), a contribuição de Williams traz uma diferença essencial ao debate que é a "percepção materialista de cultura: os bens culturais são resultado de meios também eles materiais de produção [...], que concretizam relações sociais complexas envolvendo instituições, convenções e formas". Nesse sentido, "definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida" (p. 23). O que significa "pensar a cultura *na* sociedade"[13] e não separada dela, em um inventado Reino do Espírito, onde a cultura/literatura tinha o papel de guardiã dos valores em um mundo em crise, conforme Arnold e Leavis postulavam (Cevasco, 2003, p. 50).

De uma forma geral, podemos dizer que a constituição subjetiva do ser humano vem sendo consideravelmente influenciada pela revolução tecnológica e midiática dos últimos 60 anos. Há, portanto, como afirma M. V. Costa (2010, pp. 132-133), apoiada nos estudos de Raymond Williams (1961, 1969), Fredric Jameson (1996), David Harvey (2001), Zigmunt Bauman (1998, 1999, 2001, 2007), Richard Sennet (2006), entre outros, "a emergência de uma profunda transformação na 'estrutura do sentimento'. Muitos autores concordam que na lenta transformação cultural que atravessa o século XX está implicada uma mudança da sensibilidade". Cevasco (2001, p. 97) explica que o termo "estrutura de sentimentos" foi cunhado por Williams com o intuito de "descrever como nossas práticas sociais e hábitos mentais se coordenam com as formas de produção e organização socioeconômica que as estruturam em termos de sentido que consignamos à experiência do vivido". A autora argumenta:

> Se Raymond Williams tem razão ao afirmar em *Culture and Society* que o conceito de cultura é o registro das reações às mudanças no nosso modo de vida, o momento de Leavis é o da reafirmação de uma versão idealizada de cultura: essa linguagem de uma humanidade que, por ser abstrata, pode ser revestida dos valores que mais interessam à estrutura hegemônica. [...] O fato dessa estrutura de sentimentos ter se materializado na fundação e expansão de uma disciplina acadêmica teve efeitos duradouros sobre a crítica literária como concebida na Inglaterra, e não apenas lá. Trata-se de uma disciplina militante, mas sua esfera de atuação é separada do domínio dos interesses reais. (Cevasco, 2001, pp. 110-111)

[11] Título original *Culture and Society* (1958), traduzido para o português por Anísio Teixeira, Leônidas Hegenberg e Octanny da Mota, publicado no Brasil em 1969.

[12] Publicado na Inglaterra em 1961, ainda sem tradução para o português.

[13] Itálico da autora.

Em oposição a essa visão de cultura, o trabalho de Williams, oportunizado pela nova organização social, desloca essa estrutura e abre caminho para a constituição de um "outro domínio disciplinar, *o cultural studies*[14], cuja função cultural vai ser a de recolocar as questões em outra dimensão e constituir um espaço onde se possa fazer oposição a esta hegemonia" (Cevasco, 2001, p. 112).

Essas implicações, advindas da nova composição social, suscitam inquietações, críticas e reflexões, como podemos ver nos trabalhos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. O livro *Dialética do Iluminismo*, publicado por ambos em 1947, utilizava o termo "cultura de massas"em suas primeiras versões, no entanto, esta expressão foi substituída por "indústria da cultura" (1972) com o intuito de abolir "a interpretação que convém aos advogados daquela, ou seja, que se trataria de qualquer coisa como uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas, a forma contemporânea de arte popular. A indústria da cultura encontra-se nos antípodas de tal concepção" (Adorno, 2003, p. 97). Os autores explicam:

> O cliente não é rei, como a indústria da cultura gostaria de fazer crer; não é o sujeito, mas sim o objecto. A própria expressão "meios de comunicação de massas", que se tornou corrente para a indústria da cultura, desloca a ênfase para um território inócuo. A questão prioritária não são as massas nem as técnicas de comunicação em si mesmas, mas o espírito que lhes é insuflado, a voz do dono. A indústria da cultura subverte a atenção concedida às massas ao duplicar, reforçar e intensificar uma mentalidade que presume inata e inalterável. Como é que essa mentalidade poderia ser modificada é questão que jamais se coloca. As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria da cultura, por pouco que esta pudesse existir se não se adaptasse às massas. (Adorno, 2003, p. 98)

Como consequência dessa ideologia, "a conformidade ocupa o lugar da consciência; e nunca a ordem que dela brota é confrontada com o que proclama ser ou com os interesses reais do ser humano" (Adorno, 2003, p. 104). Nessa empreita, ao cercar as massas, sem tolerar desvios, o sistema da indústria cultural "impõe incessantemente os mesmos padrões de comportamento". Para confrontar tais forças somente "uma desconfiança profundamente inconsciente, o último resíduo, no seu espírito, da diferença entre arte e realidade, pode explicar que ainda haja quem não encare e aceite o mundo na forma em tudo idêntica à que lhes é servida pela indústria da cultura" (Adorno, 2003, p. 105).

Seria a educação capaz de implodir este último resíduo ou ela não escapa a esse cerco imposto pela indústria da cultura? São várias nuances a analisar, embora acreditemos que uma educação crítica, pautada na ética e na valorização do conhecimento, seja um dos caminhos mais apropriados, como Freire (1996, pp. 24-25) aborda ao explanar sobre formação docente:

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um

[14] Mantivemos a grafia, tanto itálico quanto as letras minúsculas, da autora.

> ensaio estético e ético.

Trataremos das interlocuções entre cultura e educação mais adiante, na subseção 1.2.2. Entretanto, vale ressaltar a importância da abordagem da Escola de Frankfurt, principalmente os trabalhos de Adorno e Horkheimer sobre a crítica à cultura de massas e a indústria da cultura, conforme Kellner (2001, p. 44) enfatiza: "foram os primeiros a analisar sistematicamente e a criticar a cultura e as comunicações de massa no âmbito da teoria crítica da sociedade". Inaugurando, assim, um novo olhar em relação às consequências do que chamaram de "indústria cultural" na reprodução das sociedades atuais,

> uma vez que as chamadas cultura e comunicações de massa ocupam posição central entre as atividades de lazer, são importantes agentes de socialização, mediadoras da realidade política e devem, por isso, ser vistas como importantes instituições das sociedades contemporâneas, com vários efeitos econômicos, políticos, culturais e sociais. (Kellner, 2001, p. 44)

Em sua análise da Escola de Frankfurt, Kellner (2001, p. 45) adverte sobre a problemática dicotomia cultura superior e inferior, recomendando a sua substituição "por um modelo que tome a cultura como um espectro e aplique semelhantes métodos críticos a todas as produções culturais que vão desde a ópera até a música popular, desde a literatura modernista até as novelas". Outro ponto questionado por Kellner (2001, p. 45) refere-se "a posição da Escola de Frankfurt, de que toda cultura de massa é ideológica e aviltada, tendo como efeito engodar uma massa passiva de consumidores". Neste aspecto, o filósofo norte-americano sugere que "devemos ver os momentos críticos e ideológicos em todo o espectro da cultura, e não limitar os momentos críticos à cultura superior, identificando como ideológicos todos os da cultura inferior" (p. 45). Desse modo, é preciso pensar "na possibilidade de se detectarem momentos críticos e subversivos nas produções da indústria cultural assim como nos clássicos canonizados da cultura superior modernista que a Escola de Frankfurt parecia privilegiar como lugar de contestação e emancipação artística" (Kellner, 2001, p. 45). Além disso, o referido pesquisador recomenda ser necessário "fazer a distinção entre a codificação e a descodificação das produções da mídia, reconhecendo que um público ativo frequentemente produz seus próprios significados e usos para os produtos da indústria cultural" (p. 45).

Os trabalhos da Escola de Frankfurt acerca da indústria cultural foram desenvolvidos entre 1930 e 1950, ao passo que os Estudos Culturais britânicos surgiram nos anos 1960, como explanado na seção 1.1. Segundo Kellner (2001), tanto os Estudos Culturais como a teoria crítica da Escola de Frankfurt descrevem "modelos teóricos do relacionamento entre a economia, o Estado, a sociedade, a cultura e a vida diária, dependendo, pois, das problemáticas da teoria social contemporânea" (Kellner, 2001, p. 49). Para ele, o ponto crucial é que os Estudos Culturais

> subvertem a distinção entre cultura superior e inferior - como a teoria pós-moderna e diferentemente da Escola de Frankfurt - e assim, valorizam formas culturais como cinema, televisão e música popular, deixadas de lado pelas abordagens anteriores, que tendiam a utilizar a teoria literária para analisar as formas culturais ou para focalizar sobretudo, ou mesmo apenas, as produções da cultura superior. (Kellner, 2001, p. 49)

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, a cultura está situada "num contexto sócio-histórico no qual esta promove dominação ou resistência, e critica as formas de cultura que fomentam a subordinação" (Kellner, 2001, p.

49). Dessa maneira, o professor distingue esta corrente de investigação "dos discursos e das teorias idealistas, textualistas e extremistas que só reconhecem as formas linguísticas como constituintes da cultura e da subjetividade", acrescentando que "os estudos culturais, ao contrário, são materialistas porque se atêm às origens e aos efeitos materiais da cultura e aos modos como a cultura se imbrica no processo de dominação ou resistência" (p. 49).

Na análise de Kellner (2001), a novidade trazida pelos Estudos Culturais britânicos está em perceber a relevância da cultura de mídia e a maneira como ela está envolvida nos processos de dominação e resistência. Não obstante, há questões que abrangem a terminologia adequada para descrever os objetos característicos dessas configurações de cultura que transpõem a vida cotidiana na forma de coisas familiares como o rádio, a televisão, os telefones celulares, a internet, as redes sociais, estes últimos incorporados mais recentemente às nossas dinâmicas diárias. O autor explica que o termo "cultura de massa" é rejeitado por Raymond Williams e os componentes da escola de Birmingham, pois, segundo argumentam, "tende a ser um termo elitista, criando uma oposição binária entre alto e baixo, oposição essa que despreza 'as massas' e sua cultura" (p. 50).

Em substituição, portanto, Kellner (2001) assinala que o termo "popular" foi empregado, inicialmente, por Hoggart (1958) e Williams (1958), dois fundadores dos Estudos Culturais britânicos para:

> indicar uma cultura relativamente autônoma da classe trabalhadora, que era do "povo". O discurso do "popular" também foi utilizado por muito tempo na América Latina e em outros lugares, para descrever a arte produzida pelo povo e para o povo, como esfera oposta a cultura dominante ou hegemônica, que é muitas vezes uma cultura colonialista, imposta de cima para baixo. Portanto, na América Latina e em outros lugares, a expressão "forças populares" indica os grupos que lutam contra a dominação e a opressão, enquanto "cultura popular" indica a cultura do povo, feita pelo povo e para o povo, no sentido de que o povo produz essa cultura e participa das práticas culturais que articulam suas experiências e aspirações. Portanto, chamar de "cultura popular" os produtos comerciais da indústria cultural feitos para as massas oblitera uma distinção entre dois tipos bem diferentes de cultura. (Kellner, 2001, p. 51)

Quanto ao termo mais adequado para definir cultura, Kellner (2001, p. 54) defende o uso da expressão "cultura de mídia", alegando que "a nossa *é* uma cultura de mídia, que a mídia colonizou a cultura, que ela constitui o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura, [...] que vivemos num mundo no qual a mídia domina o lazer e a cultura."[15]

Em grande medida, há que se concordar com Kellner (2001), embora esta concepção possa não dar conta de toda a complexidade das sociedades contemporâneas. Como Morin (2011, p. 50) constata: "diz-se justamente **A** *Cultura*, dize-se justamente **as** *culturas*". No sentido de que: "não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, **mas *a* cultura existe apenas por meio *das* culturas"**[16] (Morin, 2011, pp. 50-51). Aqui devemos estar atentos às questões relativas ao duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas, como o autor explica: "é a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade" (p. 50). No contexto educacional, essa atenção é fundamental no exercício de criar comunidade, pois "todos nós somos muito mais que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum", e essa "unidade

[15] Itálico do autor.

[16] Negritos e itálicos do autor.

dentro da diversidade exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal", como ensina Hooks (2021b, pp. 176-177) em seu livro: *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*.

Stuart Hall, por sua vez, no texto[17] *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, explica o uso da expressão "centralidade da cultura" ao dizer que ela "indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo.[...] Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais" (Hall, 1997, p.22)[18]. Introduzindo o conceito, o autor faz uma diferenciação entre os aspectos substantivos e epistemológicos da cultura, apoiado em Paul du Gay[19] descreve:

> Por "substantivo", entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por "epistemológico"nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a "cultura"é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo. (Hall, 1997, p, 16)

Quando aborda o aspecto substantivo da cultura, Hall (1997, p. 27) apresenta quatro dimensões. A primeira está relacionada com "a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si", referindo-se, por exemplo, à decadência do trabalho na indústria, à expansão dos serviços e de outras formas de trabalho, ao aumento das horas de lazer, à diminuição do número de integrantes das famílias, ao envelhecimento das pessoas e à diminuição da frequência às missas dominicais na igreja. Tais mudanças implicam nas duas seguintes dimensões: "a cultura vista como uma força de mudança histórica global e a transformação cultural do quotidiano". A última dimensão trata do papel central da cultura na formação das identidades pessoais e sociais, entendendo que "a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um "eu verdadeiro e único", mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente)"(p. 26)[20]. Ou seja, as identidades são formadas culturalmente.

Sobre os aspectos epistemológicos, Hall (1997) inicia discorrendo acerca da profunda mudança teórica conceitual da noção de "cultura" nas ciências sociais e humanas, que vinha ocorrendo nos finais da década de 80 e início dos anos 90. Revolução esta, conhecida como a "virada cultural", isto é, "uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente" (p. 27). Segundo o autor, esta revolução advém da *linguist turn*, "virada linguística", mencionada anteriormente. O cerne da questão está na relação entre a linguagem ou sistema de significação e o que pode ser descrito como "realidade". Nesse sentido, "o significado surge não das coisas em si - a 'realidade' - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos" (p. 29). Logo, a "virada cultural" está intrinsecamente ligada a esta nova postura em relação a linguagem, "pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes

[17] Capítulo do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson, publicado na Inglaterra em 1997, traduzido e publicado no Brasil pela revista *Educação & Realidade*.

[18] Itálico do autor.

[19] Escritor, professor e pesquisador nas áreas de sociologia, política, história e estudos culturais.

[20] Itálico do autor.

sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas" (Hall, 1997, p. 29).

Importante esclarecer a percepção reducionista quando entende-se, a partir desta alteração de paradigma, que tudo é "cultura" ou tudo é "discurso". Para tanto, Hall salienta:

> O que aqui se argumenta, de fato, não é que "tudo é cultura", mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*.[21] (Hall, 1997, p. 33)

Em entendimento congruente, Klaus P. Hansen,[22] citado por Opitz (1998, p.40), assinala que "o ser humano produz significados". Isso permite, segundo Opitz, "definir cultura como um sistema de estandardizações que abrangem as interações sociais e a comunicação, mas também os pensamentos e sentimentos individuais. A cultura produz e determina ideias, sensações e afetos, criando, assim, uma realidade específica". Nessa esteira dinâmica, Wolfgang Welsch (1999, p. 6) aponta que "as concepções de cultura não são apenas conceitos descritivos, mas conceitos operativos. Nosso entendimento de cultura é um *fator ativo* em nossa vida cultural".[23] Por conseguinte, contrariamente ao conceito tradicional de culturas únicas, homogêneas socialmente, culturalmente consolidadas e delimitadas interculturalmente, postulado pelo filósofo e escritor alemão Johann Gottfried Herder, nos finais do século XVIII, Welsch busca uma compreensão de cultura mais apropriada e atualizada. Para ele, não há uniformidade na constituição das sociedades, nem tampouco culturas configuradas como esferas fechadas ou ilhas autônomas. Em seu argumento cita a declaração neo-herderiana de T.S. Eliot[24] de 1948 sobre a definição de cultura: "todo o modo de vida de um povo, do nascimento ao túmulo, da manhã à noite e até durante o sono" (Welsch, 1999, p. 2), tornou-se hoje, segundo o autor, "um decreto obviamente ideológico", visto que "as sociedades modernas são multiculturais em si mesmas, abrangendo uma infinidade de formas e estilos de vida variados". Welsch (1999) propõe, portanto, o conceito de "transculturalidade", que "visa uma compreensão multifacetada e inclusiva, não separatista e exclusiva da cultura" (p. 7).

Partindo desta visão transcultural, cabe trazer, dentre as reflexões contemporâneas acerca do conceito de cultura, a importante tese de "*Cultura em três dimensões*", elaborada pelo então Ministério da Cultura brasileiro (Brasil, 2011), restituído recentemente pelo atual governo. Pertinente ressaltar que o uso deste conceito de cultura no Brasil está presente na maioria dos documentos que tratam de política cultural, principalmente os das IPES analisadas nesta investigação, por isso a necessidade de sua explanação aqui. De acordo com E. Costa e Agustini (2014), esta proposição apresenta três dimensões: a simbólica, a cidadã e a econômica, que são complementares e indissociáveis na composição de políticas culturais, não havendo subordinação entre elas. Assim, pautadas pelo documento Brasil (2011), as autoras esclarecem:

> A dimensão simbólica é representada pelos valores, crenças e práticas que caracterizam a expressão humana; a cidadã, parte do princípio de que os direitos culturais estão incluídos no âmbito dos direitos humanos e, como tal, devem ser considerados a base na concepção

[21] Itálicos do autor.
[22] Professor, escritor, um dos principais teóricos culturais da Alemanha.
[23] Itálicos do autor.
[24] Poeta, crítico literário, dramaturgo e editor de nacionalidade americana-inglesa.

> das políticas culturais; e a econômica, compreende que a Cultura é um elemento estratégico e dinâmico na economia dos países, capaz de gerar trabalho e riqueza em um ambiente que, crescentemente, valoriza a informação, a criatividade e o conhecimento. (E. Costa & Agustini, 2014, p. 33)

Outras definições de cultura promulgadas em documentos da UNESCO são pertinentes ao escopo deste estudo, como por exemplo, a que está na declaração da Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, a MONDIACULT, realizada no México em 1982:

> Em seu sentido mais amplo, a cultura pode, hoje, ser considerada como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 1982)

Diante do exposto, assumimos neste estudo, a complexidade que o termo "cultura" abrange, compreendendo que as linguagens artísticas: teatro, música, artes visuais, dança, literatura, circo, entre outros, estão dentro da dimensão simbólica e material da cultura. No entanto, devido à importância da arte no desenvolvimento humano como um todo, não só nos processos educativos, faz-se necessário e pertinente elucidar sobre o tema.

1.2.1 Cultura e Arte

A palavra arte, segundo Raymond Williams (2011, p. 67)[25], normalmente significava "habilidade", especializou-se ao longo do século XVIII, "primeiramente para significar "pintura" e depois para se referir às artes imaginativas de um modo geral". Em sua investigação, Williams (2011, p. 67) se propõe a "distinguir entre a ideia de cultura como arte e a ideia de cultura como todo um modo de vida". Para ele:

> "Cultura" = "modo de vida"e "cultura" = "arte" não representam alternativas antagônicas. Não importa o quanto isso seja difícil de entender de forma detalhada, a arte é parte do modo de vida, e o artista individual tem, anterior e interiormente, uma parcela importante de experiência social sem a qual ele não pode nem começar. (...) O valor de uma obra de arte, assim como do indivíduo, está na integração específica da experiência que é tanto uma seleção quanto uma resposta à complexidade da organização da vida, sem o que a arte não poderia ser comunicada e o indivíduo não poderia ter alcançado sua individualidade consciente. A comunicação como um todo é uma atividade criativa, no sentido em que (..) é aprendendo a perceber, a descrever e comunicar essa descrição para os outros que criamos a realidade comum de nossas vidas. A melhor forma de se pensar as instituições é vê-las como formas de comunicação, incorporando uma versão específica da realidade e uma resposta específica a ela.... (Cevasco, 2001, pp. 67-68)[26]

Tom Borrup (2006, p. 5) aponta que "arte pode ser tanto um objeto quanto um ato, valioso e rotineiro, praticado individualmente ou coletivamente", expressão de uma cultura. Na percepção de Bourriaud (2009, p. 147), "a arte é

[25] Publicação original em 1958, versão brasileira da edição de 1987.

[26] Citação de Raymond Williams, "Critical Forum on Culture and Society", *Essays in Critism*, v.9, p. 435.

uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos ou objetos". Nesse entendimento, a arte engloba "todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar uma visão do mundo, seja este real ou fruto da imaginação. Através de recursos plásticos, linguísticos ou audiovisuais, a arte permite expressar ideias, emoções, percepções e sensações" (da Rocha, da Rosa Filho & Guimarães, 2019, p. 11). Com base nas declarações do grupo de artistas WochenKlausur[27] que realiza intervenções sociais desde 1993, Kester (2012, p.101) assinala que "a arte nos permite pensar de maneiras incomuns, fora do pensamento estreito da cultura da especialização e fora das hierarquias a que estamos pressionados quando somos funcionários de uma instituição, organização social ou partido político". Nessa perspectiva, o autor ressalta que "este tipo de arte nasce da comunicação e da reflexão intersubjetiva sobre as possibilidades de fazer parte de um mundo de mudança". Ao analisar os trabalhos do artista Jay Koh[28], Kester (2012, p. 105) diz que, para Koh,"o trabalho de arte não é simplesmente um objetivo físico mas um processo social: a catalização do diálogo, a troca de ideias, e a geração coletiva de novos paradigmas estéticos". Em seu livro *Conversation pieces. Community and communication in modern art*, Kester propõe o processo de interação diálogica entre artistas e colaboradores, pautado numa abertura recípocra, numa "vontade de aceitar os efeitos transformadores da diferença" (Kester, 2012, p.174). Dessa forma, a partir desta identificação empática entre artista e comunidade, seria possível uma prática dialógica, pois permitiria-se "pensar fora da nossa própria experiência e estabelecer um relacionamento compassivo com os outros" (p. 150).

Em visão consonante, o livro *Práticas Artísticas Comunitárias*, organizado por Cruz, Bezelga e Rodrigues (2017), reúne uma compilação de textos que suscitam a reflexão e o debate, além de ilustrar a diversidade de concepções e abordagens práticas nos contextos das artes e das comunidades. No artigo de abertura "Teatro e Comunidades: A experiência brasileira", a autora Márcia Pompeo Nogueira ressalta que "[...] não basta se apresentar numa comunidade para que sua prática possa ser entendida como teatro na comunidade. É preciso que seu conteúdo e/ou sua forma dialoguem com a comunidade" (Cruz et al., 2017, p. 14). Nesse sentido, o teatro "passa a ser o espaço privilegiado para refletir sobre questões de identidade de comunidades específicas, [...] sendo porta-voz de assuntos locais, o que poderia contribuir para expressão de vozes silenciosas ou silenciadas da comunidade" (p. 18). No texto, Nogueira aponta que esta nova abordagem de fazer teatro é inspirada nos trabalhos de Augusto Boal[29] e Paulo Freire, ou seja, baseia-se no respeito aos problemas reais do povo, dinamizado pelo diálogo. Este método implica muitos desafios, pois exige tempo preparatório de conhecimento mútuo entre comunidade e facilitadores, conversa em busca de temas significativos que possam fundamentar o desenvolvimento conjunto de processos teatrais, reitera a autora.

Nesse potente olhar transformador da arte, Junior Perim, um dos fundadores da organização não governamental *Circo Crescer e Viver*[30] localizada no Rio de Janeiro, Brasil, sublinha no livro *De baixo para cima* (E. Costa & Agustini, 2014, pp. 133-134) que "fazer cultura de baixo pra cima é, desde o primeiro passo, estar aberto ao encontro, às novas experiências, a pensar o sentido da intervenção cultural, pensar a dimensão social da cultura, com responsabilidade". Para ele, "é possível transformar o espaço da expressão artística em espaço da inclusão produtiva, espaço de desenvolvimento pessoal, espaço de construção do equilíbrio social na cidade" (E. Costa & Agustini, 2014, pp. 133-134). Ao ser perguntado sobre como a nova cultura das redes marcou sua geração, Marcus

[27] Ver: https://wochenklausur.at/methode.php?lang=en

[28] Projeto *Exchanging Thought* (1995-96) realizado em Chiang Mai, Tailândia - transações *cross* culturais e diferenças profissionais na base do respeito e igualdade num processo onde o espectador se torna participante.

[29] Dramaturgo e ensaísta brasileiro (1931-2009). Ver: http://augustoboal.com.br/vida-e-obra/

[30] Ver: https://www.circocrescereviver.org.br/

Vinícius Faustini[31] diz que "a internet deu para o pobre o que era a vida – a rua, e aí entra o Passinho.[32] Dançar no quintal, gravado, virou arte. [...] A gente não quer botar só informação. A gente quer botar a vida. E isso está virando arte" (E. Costa & Agustini, 2014, pp. 161-162). Perim acrescenta: "olha só, aqui se produz afeto e afeto produz ação. E ação produz transformação" (p. 165). Essa ligação fortalecida no território, compreendido numa dimensão afetiva, é reforçada na fala de Faustini "o território é o que as pessoas produzem, expressam, não só o lugar. [...] Não existe território sem ação do sujeito!" (E. Costa & Agustini, 2014, p. 145). Tal percepção ecoa nos postulados de Michel Maffesoli (2014, p. 5): "Digo e repito: *o lugar cria ligação*".[33]

Pode-se pensar esta lógica territorial no sentido do *habitar*[34] de Heidegger[35], conforme Pires (2018) explica: "*Habitar* é, segundo Heidegger, fundamental ao ser constituinte do homem e define-se pelo construir que propicia limites, posições a partir das quais se permite o acesso ao sentido essencial das coisas" (p. 33). Esta ponte possibilitada pelo *habitar*, abordada no estudo em questão, refere-se à obra artística (re)construída pela arte do *graffiti*, num espaço urbano. O reconhecimento do *graffiti* como arte urbana é problematizado, principalmente pela percepção do artista Katre[36] que foi entrevistado na pesquisa. Para ele, no seu percurso artístico inicial, o *graffiti* era (é) considerado *vandalismo*[37], visto como uma prática ilegal, feita às escondidas, que seria o "verdadeiro" *graffiti*. Com o aprimoramento da técnica, entre outros fatores, o artista passa a ressignificar a prática artística do *graffiti* como *street art*, contudo, remete a ideia de não valorização da arte urbana, de certa maneira, em função do estigma de *vandalismo* do *graffiti* (Pires, 2018). Sob a ótica do território, a autora, respaldada nos trabalhos de Hebdige[38], analisa a prática artística do *graffiti* como uma forma de apropriação do espaço, numa "lógica propiciadora da afirmação das sub-culturas urbanas, das etnias, etc" (Pires, 2018, p.40). Assim, os espaços abandonados, locais comumente escolhidos por artistas de rua, tornam-se "por um lado, numa espécie de refúgio que se propicia à livre expressão, na invisibilidade, de uma prática interdita, por outro, numa espécie de 'ritual' fundamental ao reconhecimento de uma condição de pertença a uma identidade coletiva" (p. 41).

Nesse movimento interativo na busca por construções identitárias e liberdade de expressão, a arte apresenta-se como aliada extremamente valiosa. Por conseguinte, reflexões e mudanças em conceber e fazer arte vêm ocupando os palcos mais diversos da vida contemporânea. Nas múltiplas interlocuções plausíveis, Pires, Mota-Ribeiro e Beyaert-Geslin (2017, p. 7) abordam a aproximação com a comunicação, "nas suas possibilidades de interrogação sobre os públicos, a mediação, os discursos produzidos sobre o campo da cultura e das artes, por um lado, e a arte propriamente dita nos seus desdobramentos intermodais e interdisciplinares", por outro, principalmente, "nos modos como (a arte) convoca, cada vez mais, as competências e as potencialidades da comunicação, tanto na criação como na produção". Tais mudanças e entrecruzamentos podem ser ilustrados, em certa medida, pela declaração de Laurel Jones (Bay Consulting Group)[39] expressa no livro *The Creative Community Builder's Handbook*:

[31] Diretor teatral, dramaturgo e escritor. Atual secretário municipal de cultura do Rio de Janeiro.

[32] Dança de passos rápidos, considerada mais como uma variação do funk carioca. Fonte:https://rioonwatch.org.br/?p=21737

[33] Itálicos do autor.

[34] Itálico da autora.

[35] Martin Heidegger, filósofo alemão, escritor e professor universitário (1889-1976).

[36] Artista francês. Trabalha com fotografia, *graffiti* e desenvolve projetos de arte de natureza variada. Ver: https://www.widewalls.ch/artists/katre/artworks.

[37] Itálico da autora.

[38] Dick Hebdige, teórico e sociólogo britânico, professor de arte e estudos de mídia (1951-).

[39] Avaliação dos Programas Artísticos, Cidade de San José, relatório encomendado pelo Escritório de Assuntos Culturais de San José, agosto de 2002.

> As incubadoras de artes hoje estão se definindo mais como ferramentas de desenvolvimento comunitário e se afastando da abordagem de modelo de negócios mais popular no início dos anos 1990. Os objetivos são mais sobre avivar edifícios, bairros, escolas e comunidades específicas por meio das artes. (Borrup, 2006, p. 30)

Pensar neste avivamento nos ambientes institucionais de ensino para jovens e adultos, não só em termos materiais, como pinturas, esculturas, paisagismos e fotografias, mas sobretudo em termos imateriais, relacionados aos sentimentos, como alegria, bem-estar, respeito, pertencimento àquela comunidade, é fundamental para uma educação humana de qualidade, e a arte tem um papel essencial neste processo.

Grosso modo, a percepção de que a arte é uma manifestação cultural, integrante de uma ou de várias culturas, e de que a cultura, num sentido mais amplo (concepção antropológica), engloba toda uma forma de vida, sendo a arte, portanto, uma parte deste todo, é geralmente bem aceita, porém nem sempre muito bem compreendida. O par "arte-cultura" ou "arte e cultura" está presente nos discursos orais e escritos, muitas vezes entendido como uma coisa só, inseparável, por assim dizer. Nesse construto de significados, repleto de complexidade conceitual, a cultura pode enfrentar dificuldades em integrar e desenvolver ações nos ambientes de formação educacional e profissional, justamente por uma compreensão redutora de suas possibilidades. Não que a arte em si, com todas as suas potencialidades, ocupe uma posição menos fundamental, não se trata disso, e sim de união de forças e de uma compreensão mais expandida de cultura que favoreça a interação dialógica e produtiva entre os saberes.

Chauí (2008, p. 64) atenta-nos sobre os perigos em tomar a cultura num sentido menos abrangente, sob a lógica de mercado, o que implicaria em reduzir a cultura "à condição de entretenimento e passatempo, avesso ao significado criador e crítico das obras culturais". A autora acrescenta: "não que a cultura não tenha um lado lúdico e de lazer que lhe é essencial e constitutivo, mas uma coisa é perceber o lúdico e o lazer no interior da cultura, e outra é instrumentalizá-la para que se reduza a isso, supérflua [...]" (2008, p. 64). Essa preocupação também é advertida por Adorno: "as formas culturais no estilo da indústria da cultura deixaram de ser *também* mercadorias: são-no agora de forma integral" [40] (Adorno, 2003, p.99). Os riscos desta visão mercadológica, em que a mercadoria "cultura" pode ser mensurada, também indicam que "a cultura é tomada em seu ponto final, no momento em que as obras são expostas como espetáculo, deixando na sombra o essencial, isto é, o processo de criação" (Chauí, 2008, p. 64).

Tal percepção também é notada por Calabre (2007, p. 100): "A ação na área da cultura tem sido frequentemente vista através de uma visão limitada ao acontecimento episódico, ao evento, inclusive por muitos dos gestores da área pública". Em virtude disso, para que a cultura seja compreendida como processo de criação, Chauí (2008) sugere uma nova relação com a cultura:

> Entendê-la como *trabalho*.Tratá-la como trabalho da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate, e como trabalho no interior do tempo, é pensá-la como *instituição social*, portanto, determinada pelas condições materiais e históricas de sua realização.[41](Chauí, 2008, pp.64-65)

Por conseguinte, a cultura como trabalho, "opera mudanças em nossas experiências imediatas, abre o tempo com o novo, faz emergir o que ainda não foi feito, pensado e dito", abre caminhos para que todas as pessoas possam ser "produtoras de cultura, no sentido antropológico da palavra: [...] sujeitos, agentes, autores da sua

[40] Itálico do autor.
[41] Itálicos da autora.

própria memória" (Chauí, 2008, pp. 65-66). Destarte, discorrendo sobre a relação do Estado com a cultura, a autora orienta a "concebê-la como um *direito do cidadão* e, portanto, assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, o direito de criar as obras, [...] e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais" (Chauí, 2008, pp.65). Tal relação e seus desdobramentos serão tratadas na subseção 1.2.3 Cultura e Política.

Nesse sentido, alarga-se "o conceito de cultura para além do campo restrito das belas-artes", o que garante às pessoas que, "naquilo em que são *sujeitos da sua obra*, tenham o direito de produzi-la da melhor forma possível"[42](Chauí, 2008, p. 66). Esta investigação corrobora os postulados desta visão democrática de cultura e busca contribuir para a difusão desta acepção, assegurando este direito a todos cidadãos e cidadãs, principalmente àqueles e àquelas que integram as comunidades internas e externas dos IFs, foco desta investigação.

Embora conscientes destas dificuldades conceituais, as palavras "cultura" e "arte" são usadas no texto em conjunto com frequência, pois aparecem assim em muitos documentos e departamentos institucionais pesquisados.

Como o objeto deste estudo está intimamente ligado na relação entre cultura e educação, far-se-á alguns apontamentos acerca do ensino superior, foco de análise sugerido. Lembrando que, conforme o documento da UNESCO (2019, p. 12) destaca, "alguns ODSs, como a educação, são objetivos de desenvolvimento humano que podem ser alcançados de forma mais eficaz com a cultura".

1.2.2 Cultura e Educação

Conforme elucida Cevasco (2001, p. 120), um dos impulsos precursores do processo intelectual de Williams, iniciado lá nos anos de 1940, é "a percepção de que estudar a cultura pode ser a porta de entrada para uma crítica empenhada, que visa entender o funcionamento da sociedade com o objetivo de transformá-la". Obviamente que esta percepção está intimamente relacionada com a própria experiência de vida do autor, nascido numa comunidade rural, na região fronteiriça do país de Gales com a Inglaterra, neto de agricultores e filho de um sinaleiro que trabalhava na ferrovia e era militante do Partido Trabalhista. Quando ele ganha uma bolsa de estudos para ingressar em Cambridge, essa formação social é confrontada com o "ápice da cultura oficial inglesa, assim como, é claro, o núcleo cultural do sistema de classes"(Cevasco, 2001, p. 117). Por conseguinte,

> A cultura como modo de vida envolve processos e não apenas produtos culturais. Para dar conta dessa percepção é preciso mudar não só o que se estuda – para abarcar as inúmeras formas de significação, assim como as convenções e instituições, mas também, esta mudança crucial, como e porque se estuda[43]. Os *cultural studies*, porém, não interessam apenas porque expandem o campo e os métodos da literatura ou da sociologia ou da antropologia. Interessam porque exprimem uma posição relevante para se entender a cultura. (Cevasco, 2001, p. 55)

A ênfase em 'como e porque se estuda' não só convoca para reflexão crítica e construção de sentido, mas também tenta promover ambientes educacionais mais amistosos, curiosos e criativos. Contudo, essa mudança não configura um processo fácil e muito menos rápido. Entre vários fatores que influenciam, Hooks (2013) cita o apego à tradição, aos modos convencionais de praticar o ensino em sala de aula, além do medo de mudar e perder qualidade. Mas antes de discutir um pouco mais sobre esses fatores presentes no contexto formal de educação, é

[42] Itálicos da autora.
[43] Grifos nossos.

importante pensar em como o conceito de cultura pode intervir, consciente ou inconscientemente, nas maneiras e nas razões de ensinar e aprender.

Nesse sentido, cabe salientar que a concepção de cultura defendida por T.S. Eliot como "todo o modo de vida de um povo" assente na alegação básica de que "a cultura tem um crescimento orgânico, ou seja, cresce naturalmente, não é preciso planejar e nem ajudar o seu desenvolvimento. O que interessa é preservar a continuidade e evitar mudanças" (Cevasco, 2001, p. 133). Esta posição, como explica Cevasco (2001, p. 133), tem mira certa: "o nascente do Bem-Estar Social, com sua ênfase na extensão da educação (a escola secundária, provida pelo Estado, se tornou obrigatória em 1944) e na disseminação da cultura a todos os níveis da sociedade (o Arts Council[44] foi fundado em 1946)". A análise da autora revela que por trás desse "aparente espírito democrático em pensar a cultura como um modo de vida" está a restrição logo de partida dada pela "introdução dos três níveis: o cultivo pessoal, do grupo, e de toda a sociedade, cada um com os seus objetivos separados" (Cevasco, 2001, p. 133). Na citação de Eliot[45]: "de acordo com a minha visão de cultura, toda a população deveria ter um papel ativo em todas as atividades culturais: não todos na mesma atividade, nem no mesmo nível" (Cevasco, 2001, p. 133).

Esse modo de distinguir os níveis está presente na segmentação do todo social em grupos, classes e elites. "A estas cabe recuperar a identidade classe-função[...]. Às elites caberia preservar a distinção de espírito e liderar a sociedade" (Cevasco, 2001, p. 133). Contra esta constatação de Eliot de que existem níveis diferentes de consciência cultural, Williams aponta que não se "deve difundir um só tipo de cultura entre as classes, um ideal que pressupõe uma concepção unívoca de cultura", assinala Cevasco (2001, p. 134). Tal percepção também pode ser vista no posicionamento fabiano:[46] "iluminar as massas com as luzes que a classe dominante acha satisfatória para si própria e esperar que a difusão não mude, nem a cultura difundida, nem o modo de vida, que se tornaria mais homogêneo" (Cevasco, 2001, p. 134). Posição esta que foi claramente arquitetada em grande parte dentro dos sistemas educacionais, conforme Williams (2011) ressalta, e ainda ressoa em muitos sítios na atualidade. Portanto, na avaliação de Cevasco, para Eliot estender a cultura denota mudança, o que implica em algo negativo, e já Williams vê como benefício. Ao assinalar suas discordâncias em relação aos pensamentos de Eliot, Williams pondera:

> Contra o programa real e poderoso para a manutenção de classes sociais, e contra o capitalismo industrial que realmente mantém as divisões humanas que ele endossa, a observação ocasional, por mais profundamente sentida, sobre a imoralidade da exploração ou da usura, parece, realmente, uma veleidade muito frágil. Se a cultura fosse apenas um produto especializado, é possível que ela pudesse ser mantida em uma espécie de área reservada, longe das tendências reais da sociedade contemporânea. Mas, se ela é, como Eliot insiste que deve ser, "todo um modo de vida", então todo o sistema deve ser considerado e avaliado em sua totalidade. (Williams, 2011, p. 268)

[44] Conselho de Artes da Grã-Bretanha, reestruturado em 1994 em Conselhos Nacionais de Artes da Inglaterra, da Escócia e do país de Gales. Ver: https://www.artscouncil.org.uk/

[45] *Notes Towards Definition of Culture*, p. 38, 1949.

[46] O Socialismo Fabiano, Fabianismo ou Sociedade Fabiana é um movimento político e ideológico de caráter democrático, socialista reformista e não-marxista. Apesar de vislumbrarem o socialismo num futuro distante, os fabianos se diferem dos marxistas e dos social-democratas clássicos porque não ambicionam derrubar o Estado como os primeiros, nem ocupar seus principais cargos como os segundos, mas sim atingir de maneira indireta a política através da mudança na cultura política da população. Nesse sentido, sua principal estratégia é chamada de *permeation* e consiste no convencimento das pessoas sobre a importância das reformas sociais através da argumentação e propaganda política. Seu público não está nas massas, mas sim entre as elites políticas, intelectuais e culturais. Ver: https://www.infoescola.com/sociologia/socialismo-fabiano/

Pensando nessa totalidade, difícil não refletir sobre a sua complexidade. Daí evocar Morin (2011) faz-se oportuno e necessário. Segundo o autor, "*complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)" (Morin, 2011, p. 36). Adicionado a isso, "há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si" (p. 36). Nesse sentido, "o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade", consequentemente, "a educação deve promover a "inteligência geral"[47] apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global" (Morin, 2011, p. 36). Nesta complexa tarefa, convictos de que "a sociedade é constituída e constituinte de cultura", como Cevasco (2001, p. 136) pontua a partir da obra de Williams, busca-se compreender como esta percepção está relacionada com os sistemas educacionais, principalmente no âmbito do ensino superior oferecido pelos IFs.

Diante disso, a pedagogia engajada, alicerçada nas obras de Paulo Freire e bell hooks, é uma aliada de extrema importância. Contra o sistema de "educação bancária", em que os alunos são considerados agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem, a educação como prática de liberdade não só valoriza a participação ativa dos alunos, mas demanda a construção coletiva de conhecimento. Entretanto, esta mudança da estrutura convencional da sala de aula não está facultada, ela exige compromisso com a diversidade cultural, respeito e reconhecimento das diferenças, compreensão, aceitação e afirmação de que "nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder" (Hooks, 2013, p. 46). Em adição, o artigo "Educação e Cultura ou Morte" de Araújo (2005, p. 1) reitera a preocupação com a clara expulsão da cultura nas escolas brasileiras, caracterizando-a como uma "separação esquizofrênica", pois considera que "a educação é o braço sistematizado da cultura, é a ordenação do que se deve tratar em cada faixa etária para dar eficiência no aprendizado". Como consequência, o autor analisa:

> A educação, entendida exclusivamente como formação profissional, abandonando a formação do cidadão e do ser humano, fica reduzida ao papel subalterno de adestramento para a produção, preparação de mão-de-obra amesquinhada, linha auxiliar do acirramento da já perversa concentração de renda. (Araújo, 2005, p. 2)

Acrescenta-se, conforme analisam Jiménez e Carbó (2010, p. 239), que a concepção de competências na educação artística e cultural ficou limitada "à esfera expressiva e talvez comunicativa, deixando fora do seu alcance as competências cognitivas e aquelas relacionadas com a ampliação da visão do mundo contemporâneo". Além disso, segundo as autoras, essas formações são frequentemente estruturadas de forma isolada, desconectadas da prática e da experiência. Por conseguinte, "é necessário fazer um esforço de natureza epistemológica, filosófica e pedagógica para incorporar a educação artística num sentido formativo, transversal e ligado à experiência", não apenas em termos do currículo, "mas sobretudo, como parte da formação inicial e contínua dos professores" (Jiménez & Carbó, 2010, p. 239-240). Nesse sentido, é fundamental revisitar a investigação contemporânea que comprova a relevância e "o peso deste ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento complexo e na autoafirmação das pessoas, nas suas memórias culturais e estéticas", assim como na sua capacidade de diálogo intercultural, conforme sugerem as pesquisadoras supracitadas (p. 240).

Por isso, as questões culturais presentes, consciente ou inconscientemente, nos ambientes educacionais englobam o exercício de uma pedagogia engajada e crítica, particularmente no âmbito das instituições públicas de

[47] O desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral maior é sua faculdade de tratar problemas especiais. (Morin, 2011, p. 36)

educação, financiadas integralmente pelo governo de um país, portanto, mais suscetíveis às mudanças políticas de gestão.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 11), dois processos marcam o setor educacional universitário nos últimos anos do século passado e o início do novo milênio, "o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda". Para ele, ambos constituem os dois pilares de um enorme plano global de política universitária determinado a modificar profundamente a maneira como o bem público da academia tem sido produzido, transfigurando-o num imenso "campo de valorização do capitalismo educacional" (Santos, 2004, p. 11).

Consequentemente, Andrew Feenberg (2017) aponta o crescimento progressivo de financiamento privado para pesquisa nas universidades, em substituição ao público, sob alegação de maior integração entre universidade e sociedade; tal mudança é sublinhada pelo autor como influência da reforma neoliberal, iniciada a partir dos anos 1980. Todavia, a concepção de "sociedade" aqui está resumida a negócio empresarial, o que é "prejudicial tanto à ciência como à educação, desvirtuando a investigação em prol da lucratividade de curto prazo, subvertendo a integridade acadêmica e depreciando as humanidades e as ciências sociais" (p. 364). Esta constatação é reforçada por Moisés Martins (2017) ao descrever que a ideologia universitária hoje é comercial, sendo a universidade uma empresa, a educação um serviço, o ensino e a pesquisa "oportunidades de negócio", os docentes "profissionais de serviços ou consultores e os alunos clientes" (p. 143). Nesse contexto, o financiamento de projetos de investigação fundamental que não atendam à lógica pragmatística, ou seja, que não tenham "utilidade social" são preteridos face aos que porventura alcancem mais consumidores (Martins, 2017).

Este nexo, de acordo com Martins (2017, p. 138), contraria o sonho que a universidade configura, desde a sua origem no século XIII, que é o de supor que a vida humana "se organize como uma história de sentido", sendo a cultura "toda a verdade da Universidade". Ao comparar com os dias atuais, o autor questiona qual o lugar da cultura no ensino e na investigação, já que, segundo ele, a qualidade exigida na academia está diretamente ligada à utilidade, levando a crer que ensino e pesquisa que não sejam úteis possam estar fadados a desaparecer. Nessa linha de pensamento, a universidade acaba por refletir o que Martins chama de "hegemonia da razão instrumental" ou "hegemonia do paradigma epistemológico que conduziu à racionalidade técnica e ao economicismo" (2017, p. 134). Nesse sentido, o conhecimento científico produzido nas instituições de ensino superior foi, no decorrer do século XX, "um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades" (Santos, 2004, p. 28).

Tal processo, incentivado a produzir patentes e/ou publicações revisadas por pares tendem, conforme analisa Mato (2019, p. 9), "a promover a dissociação das práticas acadêmicas de suas relações com as práticas de outros agentes sociais fora da academia. Essas políticas públicas tendem a dissociar o trabalho intelectual da reflexão política e ética". Mato (2019, p. 10) aponta a necessidade de reavaliar esse relacionamento entre instituições científicas e/ou universidades com os diversos setores sociais, colocando em pauta a reformulação da extensão. Nesse sentido, sublinha a existência de modelos inovadores de ensino-aprendizagem atualmente em desenvolvimento em várias universidades de caráter mais local, "sob a rubrica de extensão de um novo tipo, ou programas de extensão bidirecionais ou dialógicos, em vários países da América Latina". Como exemplo destes avanços, o autor cita a criação de um número significativo de instituições de nível superior implementadas por grupos ou organizações de intelectuais de povos indígenas ou afrodescendentes. Tais avanços podem ser verificados também a partir de programas específicos dentro das instituições de ensino superior, "por meio de consórcios e coexecuções entre universidades e indígenas, afrodescendentes, camponeses, mulheres, jovens, colonos e/ou de vários

outros setores sociais agrupados de acordo com seus interesses particulares" (Mato, 2019, pp. 10-11). Segundo o pesquisador venezuelano, esse *modus operandi* já vem acontecendo há décadas em muitos países do mundo, não só na América Latina. "Enquanto isso, na maioria dos países, as políticas públicas enfocam favoravelmente, quando não exclusivamente, em esquemas de cooperação apenas com empresas"(Mato, 2019, pp. 10-11). Em seu argumento, Mato (2019) destaca que:

> Esses tipos de experiências de colaboração com outros atores sociais, além de vincular tradições diversas de produção de conhecimento, oferecem oportunidades fecundas de articulação de três áreas da vida universitária que costumam operar institucionalmente separadas, ensino, pesquisa e extensão. Além disso, esses tipos de experiências estão servindo para reconceituar a ideia de extensão, criticando e indo além das modalidades unidirecionais convencionais. Precisamos aprender a desenvolver e praticar formas frutíferas de colaboração intercultural. (Mato, 2019, p. 11)

Em raciocínio semelhante, Santos (2004) sugere o conhecimento pluriversitário, que consiste em:

> um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogéneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (Santos, 2004, p. 30)

Convém pontuar a compreensão de diálogo adotada neste trabalho, ou seja, diálogo no sentido do pensamento filosófico, "como arte da discussão e como método de observar um assunto sob todas as perspectivas". Os gregos chamavam a isso dialéctica" (Schwanitz, 2004, p. 58). Essa nova forma de pensar, inaugurada pela filosofia, possibilita que, de acordo com Schwanitz (2004), o pensamento mantenha-se conectado às normas de "convívio em sociedade e do discurso público", livre das "amarras da religião, dota-se das suas próprias leis que são as leis da lógica" (p. 58). Esta visão democrática do conhecimento ecoa nos postulados freirianos: "Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga" (Freire, 1992, p. 41).

Em consonância, a reforma da universidade proposta por Santos (2004, p. 39) tem como principal objetivo "responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo". Para tanto, o autor recomenda cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública.

Ao explanar sobre o acesso, o autor defende a gratuidade das universidades públicas e o fomento de bolsas para alunos trabalhadores, em oposição aos empréstimos. Os alunos bolsistas prestariam serviços dentro ou fora do *campus*. Poderiam, por exemplo, ajudar alunos com dificuldade de aprendizagem em escolas de níveis básico e/ou médio, o que poderia favorecer o ingresso futuro destes estudantes na universidade. Outro ponto central está ligado a ações contra a discriminação racial/étnica, articuladas com acesso ao mercado de trabalho

ou empregos no setor público. Tais esforços devem abarcar também qualquer tipo de discriminação, seja de raça/etnia, gênero e/ou sexualidade. Na avaliação de Santos (2004, p. 53), "a universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência". Por isso, democratizar o acesso é particularmente exigente porque questiona a universidade no seu todo, não apenas quem a frequenta, mas também de que maneira os conhecimentos são difundidos a quem a frequenta, pontua Santos (2004). O que invoca uma concepção diferente de cultura na academia, cujas perguntas como e porque se estuda[48] são fundamentais nesse processo (Cevasco, 2001; Freire, 1992, 1996; Hooks, 2013; Williams, 2011).

A segunda área de ação é a extensão, conforme Santos (2004, pp. 53-54) recomenda:

> A reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no *curriculum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. Esta é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação, do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: "incubação" da inovação; promoção da cultura científica e técnica; actividades culturais no domínio das artes e da literatura.

Esta perspectiva corrobora as reflexões de Mato (2019) acerca da importância da rearticulação da extensão, mais próxima da sociedade e comprometida com o desenvolvimento humano e sustentável. Vale dizer que, segundo o estudo *Diagnóstico da gestão cultural em IPES brasileiras*, publicado em 2020, "88 das 99 instituições respondentes (84,6% do total) têm sua gestão cultural sob a alçada de uma Pró-Reitoria de Extensão ou órgão equivalente, geralmente responsável pela criação de projetos que aproximam a universidade e a sociedade como um todo" (Nunes, 2020, p. 164). Na subseção 1.2.3.1 abordaremos um pouco mais sobre essa organização institucional da cultura nos IFs e suas implicações.

As próximas áreas indicadas por Santos (2004), a pesquisa-ação e a ecologia de saberes, "são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto actuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação". A primeira "consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa". Há articulação entre os "interesses sociais e os interesses científicos dos pesquisadores", assim "a produção do conhecimento científico ocorre estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil" (Santos, 2004, p. 55). A segunda "é um aprofundamento da pesquisa-acção", ou seja, incita "uma revolução

[48] Grifos nossos.

epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência" (Santos, 2004, p. 56). Ou seja:

> a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (Santos, 2004, p. 56)

Santos (2004, p. 57) explica que tanto a pesquisa-ação, quanto a ecologia de saberes "situam-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade. As 'oficinas de ciência' (*science shops*) representam bem essa relação". Uma oficina de ciência é uma unidade que pode estar ligada a uma universidade e que responde a solicitações da comunidade para o "desenvolvimento de projetos que sejam claramente de interesse público" (Santos, 2004, p. 58). Conforme afirma o autor português, em alguns países, como na Dinamarca, as oficinas de ciência são incorporadas nas atividades curriculares de cursos distintos, demonstrando ser uma experiência significativa de democratização da ciência e de orientação solidária da atuação universitária. Além das oficinas, pode-se citar outras iniciativas em andamento que aspiram a contextualização do conhecimento científico, tendo em "comum a reconceptualização dos processos e prioridades de pesquisa a partir dos utilizadores e a transformação destes em co-produtores de conhecimento" (p. 59). Nomeia, a título de exemplo, a participação e os contributos dos doentes de AIDS no desenvolvimento de experimentos clínicos e nos encaminhamentos na busca pela cura da enfermidade no Brasil e na África do Sul (Santos, 2004).

A última área trata da relação do ensino superior com a escola pública, considerada fundamental na reconquista da legitimidade da universidade. Devido à complexidade da área, Santos (2004, p. 60) foca num tema específico: o saber pedagógico, subdividindo-o em três sub-temas: "produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública". Embora sejam temas de extrema importância, não há espaço neste processo investigativo para o seu devido aprofundamento. No entanto, cabe frisar a necessidade de aproximação das instituições de ensino superior com as escolas públicas, capaz de promover uma integração efetiva e eficaz entre a formação profissional e a prática de ensino, contribuindo para requalificar o papel social da universidade. Percepção igualmente ratificada por Albino Canelas Rubim (2019, p. 6) ao dizer que "a contemporaneidade acentua o caráter cosmopolita da instituição e, simultaneamente, demanda, cada vez mais, sua integração local, como instituição comprometida com o desenvolvimento e a democracia de sua sociedade". É nessa direção que esta pesquisa pretendeu avançar.

Dentre os desafios contemporâneos das instituições de ensino como um todo, estão em voga o trabalho docente e a participação ativa do estudante no processo ensino-aprendizagem. O relatório *All our futures: creativity, culture and education*, resultado do trabalho de uma comissão liderada por Sir Ken Robinson encarregada de analisar a criatividade, a cultura e a educação para o governo britânico (Robinson et al., 1999), ressalta que a "educação enfrenta desafios sem precedentes. Enfrentar esses desafios exige novas prioridades na educação, incluindo uma ênfase muito mais forte na educação criativa e cultural e um novo equilíbrio no ensino e no currículo" (Robinson et al., 1999, pp. 5-6). À vista disso, a reflexão freiriana adverte:

> Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto

> a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. (Freire, 1992, p. 42)

Como parte de seu projeto da nova concepção de cultura, Raymond Williams aponta a democratização do acesso à educação como uma das principais aliadas na luta para que se abra a possibilidade de uma cultura comum. Em seus estudos sobre a obra de Williams, Cevasco (2001) apreende três importantes desejos do autor, obviamente no contexto das áreas de interesse do pensador:

> O primeiro é que a educação seja considerada como ordinária, o acesso deve ser aberto a todos e os conteúdos repensados. Esta é um das facetas do Williams professor que começou sua carreira na educação de adultos. Em 1986, rememorando a formação dos *cultural studies* nos anos 40 e 50 lembra que começaram nas aulas da Worker's Education Association em resposta a uma nova situação social, que abria o campo dos estudos a uma outra classe que exigia a relação entre o que estudava e o que vivia. O segundo desejo refere-se a política cultural: a sociedade deve financiar a produção artística e cultural. O terceiro desejo é o mais abrangente: a mudança do caráter da sociedade capitalista e sua lógica cultural, a comunicação de massas [...] a audiência de "massa" deve ter seu acesso à produção facilitado, de forma a transformá-la em produtores ao invés de simples consumidores do que os outros acham que vão gostar. (Cevasco, 2001, pp. 73-74)

No que tange ao primeiro desejo, pensando no contexto da educação formal e nas relações entre professores e alunos para que não só o acesso mas a permanência e o êxito sejam facilitados, faz parte desse processo buscar compreender por que as práticas pedagógicas convencionais tendem a se sobrepor às outras abordagens de ensino. Segundo Hooks (2013), tal percepção pode estar vinculada ao fato de que muitos professores não questionam as suas práticas pedagógicas por medo de estarem questionando a própria identidade. Neste ponto, Hooks (2013, p. 184) aborda como a profissão de professor carrega uma imagem separatista entre a mente e o corpo, ressaltando a importância do saber intelectual e negando "a história do corpo de conhecimento personificado no professor". Nesta visão tradicional, o corpo do professor inerte, parado à frente da classe, remete, "estranhamente, ao corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade" (Hooks, 2013, p. 184). Consequentemente, mesmo que o docente esteja vestido com uma roupa suja ou amarrotada, o que importa é se sua mente está funcionando de forma elegante e eloquente. Esta noção romântica do professor, argumenta hooks, está atada "a uma noção de mente transitiva, de uma mente que, em certo sentido, está sempre em conflito com o corpo" (Hooks, 2013, p. 184). Para ela, "uma das razões pelas quais todas as pessoas nesta cultura (ocidental) [...] tendem a ver os professores universitários como gente que não trabalha é com certeza essa sensação de corpo imóvel", o que, de certa maneira, influencia a desvalorização da profissão sentida nos dias de hoje (p. 184). Outro fator tem a ver com o medo de crítica negativa da pedagogia progressista, que impede a experiência de novas estratégias de ensino por parte dos professores (Hooks, 2013).

Quanto ao corpo discente, educado de maneira convencional, Hooks (2013, p. 192) salienta que "muitos alunos confundem a falta de formalidade tradicional reconhecível com uma falta de seriedade", além de se sentirem

ameaçados e resistirem às práticas de ensino que requerem a sua participação ativa. Nesse sentido, a autora ressalta:

> Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos. Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialética e recíproca, temos de ensinar-lhes o processo. [...] Eles aceitam a mudança no foco de representação (por exemplo: escritores brancos x escritoras negras), mas resistem a mudar as maneiras como pensam sobre as ideias. Isso é ameaçador. É por isso que a crítica do multiculturalismo busca fechar de novo a sala de aula - deter essa revolução em como sabemos o que sabemos. É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse. Uma forte reação procura deslegitimar a pedagogia progressista, dizendo: "Ela nos impede de ter pensamentos sérios e uma educação séria". Essa crítica nos conduz de volta à questão de ensinar de maneira diferente. [...] O prazer na sala de aula provoca medo. Se existe riso, pode ser que um intercâmbio recíproco esteja acontecendo. (Hooks, 2013, pp. 193-194)

Mas essa ideia de reciprocidade, de respeito entre alunos e professores nem sempre é levada em conta. É como se as ideias dos professores não pudessem ser divertidas, tocantes. "Para provar a seriedade acadêmica do professor, os alunos devem estar semimortos, silenciosos, adormecidos. Não podem estar animados, entusiasmados, fazendo comentários, querendo permanecer na sala de aula" (Hooks, 2013, p. 194). Talvez por esta visão do *modus operandi* da escola ainda estar tão culturalmente arraigada, as ações e discussões sobre cultura ocupam predominantemente os espaços ligados à área de extensão dentro das universidades e dos IFs, como se não coubessem nas dinâmicas da sala de aula, tanto que as políticas culturais, tópico do segundo desejo de Williams, são, em sua maioria, elaboradas e implementadas sob a gestão extensionista no âmbito acadêmico brasileiro, como veremos.

Em relação ao terceiro desejo mencionado por Williams, apesar dos grandes desafios impostos pelo capitalismo e sua lógica cultural, agarra-se aos pequenos passos, ao possível de se realizar em nosso campo de atuação, na esperança (no sentido freiriano, é claro) de mudança, mas conscientes de que não existe apenas uma forma para encetar a construir um novo modelo, como sugere Boaventura de Sousa Santos ao escrever na contracapa do livro *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos* escrito pelo pensador equatoriano Alberto Acosta (2016): "A única certeza é de que a trajetória deve ser democrática desde o início, construída pela e para a sociedade. Os seres humanos são uma promessa, não uma ameaça". Essa construção democrática perpassa indubitavelmente pela educação e pela política.

1.2.3 Cultura e Política

Recorre-se a Arendt e Guarany (2006, p. 38) para entender que o conceito de política "exige uma resposta tão simples e tão conclusiva em si que se poderia dizer que outras respostas estariam dispensadas por completo. A resposta é: o sentido da política é a liberdade". Nessa perspectiva, pode-se inferir que o ser político deva ser livre. Liberdade esta, igualmente assinalada por M. C. L. e. Gama (2013), como sendo basilar na definição de políticas culturais.

De antemão a questão que se coloca é como fazer uma política para a liberdade, conforme adverte Porto (2007) em seu ensaio "Cultura para a política cultural" publicado no livro *Políticas Culturais no Brasil* (A. A. C. Rubim &

Barbalho, 2007). Segundo a autora, deve-se começar pelo estabelecimento de "um marco de atuação política que priorize com força a formação ética e humanística do cidadão", promovendo "um amálgama com potencial para garantir que a trajetória da vida de cada um, e de todos nós, seja mais do que profissão, trabalho e renda". Em sua explanação, Porto (2007) indaga quem serão os responsáveis por cuidar do lado humano, espiritual, do imaginário e do sonho se a cultura estiver preocupada apenas com o econômico, o entretenimento e a disputa por verbas sociais. Obviamente não há nada contra estas dimensões, mas o ponto irremediável é não deixar que esqueçamos o essencial: "o que nos torna humanos não é a função e sim a inspiração" (Porto, 2007, p. 175). Pensando em fontes inspiradoras, dificilmente não encontraremos (ou pelo menos, deveríamos encontrar) algumas ou muitas doses delas em ambientes educacionais e/ou culturais para nos embebedarmos. Por isso, a autora recomenda que uma gestão cultural realmente atenta deve estar disposta em dotar a educação "do que ela parece ter perdido, o conhecimento humanístico e a autonomia crítica", daí a importância de "um processo educacional e educativo enriquecedor, que amplie a visão de mundo e as perspectivas de cada um, partir de dentro e de fora dos muros escolares" (Porto, 2007, p. 175). Voltaremos a essas intersecções com a política educacional um pouco mais a frente.

No âmbito na esfera pública, Rua (1997, p. 1), apoiada no conceito de Schmitter[49]: política é a resolução pacífica de conflitos, delimita um pouco mais ao dizer que: "a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos".

Este exercício de compreensão política pressupõe engajamento contínuo, visto que há uma "despolitização da sociedade provocada, também, pela espetacularização da própria política" (M. C. L. e. Gama, 2013, p. 1). Sobre essa despolitização, Morin (2011, p. 97) ressalta que a política acaba por se autodissolver "na administração, na técnica (especialização), no pensamento quantificante (sondagens, estatísticas)". Fragmentada, ela perde "a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não quantificáveis", contribuindo para "a gigantesca regressão democrática, com os cidadãos apartados dos problemas fundamentais da cidade" (Morin, 2011, p. 97).

Em relação ao conceito de democracia, Morin (2011, p. 95) afirma que, apesar de não ser simples defini-la, pode-se dizer: "a democracia comporta, ao mesmo tempo, a autolimitação do poder do Estado pela separação dos poderes, a garantia dos direitos individuais e a proteção da vida privada". Nas sociedades democráticas "o indivíduo é cidadão; por um lado, exprime seus desejos e interesses; por outro lado, é responsável por sua cidade e solidário com ela" (Morin, 2011, p. 95). A democracia, "como poder popular (demos = povo; krathós = poder), exige que a lei seja feita por aqueles que irão cumpri-la e que exprima seus direitos" (Chauí, 2008, pp. 69). Trata-se, portanto, de "um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade" (Morin, 2011, p. 96).

Devido a esta complexidade, Chauí (2008) sugere caracterizar a democracia como uma forma geral de uma sociedade, para além da mera percepção de regime político, considerando-a como:

> - Forma sócio-política definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às

[49] Philippe C. Schmitter é um cientista político americano especializado em política comparada. É professor emérito do Departamento de Ciências Políticas e Sociais do Instituto Universitário Europeu. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Philippe_C._Schmitter

> mesmas leis das quais todos são autores [...];
> - Forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário,[...]. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos[...];
> - Forma sócio-política que busca enfrentar as dificuldades acima apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a ideia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para *criar novos direitos*[50][...];
> - Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, consequentemente, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser.[...];
> - [...] A marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as "minorias") sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos;
> - Forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições. [...] Eleger significa não só exercer o poder, mas manifestar a origem do poder, repondo o princípio afirmado pelos romanos quando inventaram a política: eleger é "dar a alguém aquilo que se possui, porque ninguém pode dar o que não tem", isto é, eleger é afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo. (Chauí, 2008, pp. 67-69)

Destarte, debater com seriedade sobre política, de forma democrática, não é tarefa fácil, e articulá-la à cultura na educação torna-se crucial "com base na pluralidade humana que trata da convivência entre os diferentes" (Arendt & Guarany, 2006, p. 21).

Para tanto, há que se ter em mente que a relação entre política e cultura é historicamente antiga, conforme explica Antônio Albino Canelas Rubim (2019), um dos mais renomados pesquisadores brasileiros na área de políticas culturais. Contudo, é importante atentar que previamente a cultura era utilizada como instrumento para concretizar uma política, ou seja, com finalidade política. A partir do surgimento das políticas culturais, em meados do século passado, a ótica é invertida, visto que agora a política é o instrumento para a consolidação de fins culturais (Albino Canelas Rubim, 2019). Essa percepção reverbera no contexto brasileiro, conforme lembra Calabre (2007, p. 87), pois apesar da relação entre o Estado e a cultura no Brasil ter iniciado seus primeiros capítulos nas décadas de 1930 e 1940, essas ações, em sua maioria não eram "necessariamente tratadas como políticas culturais", configuravam-se mais como atos isolados. A autora reitera que a política cultural como uma ação mundial e estruturada surge no pós-guerra, entre os anos de 1950, afirmando que "a institucionalização da política cultural é uma característica dos tempos atuais" (Calabre, 2007, p. 88).

Evoca-se, então, a conhecida definição do antropólogo argentino Néstor García Canclini:

> Entenderemos por políticas culturais o conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, pelas instituições civis e pelos grupos comunitários organizados para orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para

[50] Itálico da autora.

> um tipo de ordem ou de transformação social. (García Canclini, 1987, p. 26)

Em entendimento congruente, Rubim busca definir mais detalhadamente o conceito:

> As políticas culturais contemplam um conjunto articulado, continuado e sistemático de ações e formulações, que implicam em diretrizes, metas e atividades. Elas requerem legislações, normas e rotinas e mobilizam recursos institucionais, materiais, legais, humanos e financeiros. Toda esta plêiade de esforços visa desenvolver a dimensão simbólica da sociedade; atender as necessidades culturais da população; assegurar cidadania e direitos culturais; e possibilitar hegemonia para manter ou transformar a vida societária. [...] para tomarem um caráter público, as políticas culturais necessitam preencher dois requisitos fundamentais: serem submetidas ao crivo do debate público capaz de forjar deliberações também públicas. Deste modo, as políticas deixam de ser meramente estatais e passam a ser efetivamente públicas. (Albino Canelas Rubim, 2019, p. 12)

Nesse sentido, compreende-se a política cultural como parte integrante das políticas públicas, conforme a socióloga Anita Simis (2007) assinala em seu artigo "A política cultural como política pública". De acordo com a autora, de maneira genérica, a expressão *política pública* remete à "escolha de diretrizes gerais, que tem uma ação, e estão direcionadas para o futuro, cuja responsabilidade é predominantemente de órgãos governamentais", os quais procedem aspirando "o alcance do interesse público pelos melhores meios possíveis, que no nosso campo é a difusão e o acesso à cultura pelo cidadão" (Simis, 2007, p. 133).

Por se tratar de um direito humano assegurado pela Constituição Federal Brasileira (1988), em seus artigos 215 e 216, reconhecido também internacionalmente nos documentos da ONU e da UNESCO, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e em inúmeros outros, a cultura é "um dever do Estado que, por sua vez, deve promover o acesso a todos e gratuitamente" (Simis, 2007, p. 134). Entretanto, a autora adverte:

> No Estado democrático, o papel do Estado no âmbito da cultura, não é produzir cultura, dizer o que ela deve ser, dirigi-la, conduzi-la, mas sim formular políticas públicas de cultura que a tornem acessível, divulgando-a, fomentando-a, como também políticas de cultura que possam prover meios de produzi-la, pois a democracia pressupõe que o cidadão possa expressar sua visão de mundo em todos os sentidos. (Simis, 2007, p. 135)

Posição também defendida por Chauí (2008, p. 64): "O Estado é produto da cultura e não produtor dela" e por Calabre (2007, p. 106): "O Estado não deve ser um produtor de cultura, mas pode e deve ter a função de democratizar as áreas de produção, distribuição e consumo. Cultura é fator de desenvolvimento". Cabe acrescentar, conforme nos alerta A. A. C. Rubim (2011, p. 21), que esta afirmação é aceita no sentido de que a produção cultural estatal não pode ser de "modo unilateral, à margem e acima da sociedade", autorizada a produzir, impor ou induzir escolhas estéticas ou teóricas. Mas, como demonstra a experiência histórica, "o Estado democrático tem possibilidade de produzir cultura, sem subsunção automática à visão oficial[...] As universidades públicas brasileiras são exemplos disto" (A. A. C. Rubim, 2011, p. 21). Nesses termos,

> um Estado – nem máximo, nem mínimo – pode e deve produzir cultura em íntima conexão e sinergia com a sociedade, desde que seja capaz, enquanto arranjo democrático, de garantir, através de variados dispositivos, uma autonomia relativa para os personagens do

> campo cultural – criadores eruditos e populares, intelectuais, artistas, cientistas etc. – e da sociedade. (A. A. C. Rubim, 2011, p. 23)

Desse modo, conceber a cultura como direito significa ter o direito de participar nas decisões políticas, de poder interceder na acepção de diretrizes e orçamentos públicos para a cultura, com o propósito de assegurar tanto o acesso quanto à produção cultural pelos cidadãos (Chauí, 2008). Ou seja, "uma política cultural definida pela ideia de *cidadania cultural*[51], em que a cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos" (Chauí, 2008, p. 66).

Importante ressaltar que estes posicionamentos são também marcados por razões históricas e tentam responder às intervenções do Estado brasileiro na cultura. Cabe, portanto, apresentar um breve histórico da política cultural no Brasil, em âmbito federal, com o intuito de compreender melhor o cenário brasileiro, uma vez que a administração da política de cultura nacional tem, em grande medida, reflexos significativos nas políticas culturais locais das instituições de ensino, principalmente daquelas veiculadas e financiadas pelo governo federal, como é o caso dos IFs.

Não se pretende aqui tratar em detalhes de toda a genealogia das políticas públicas de cultura do país, mas sim tentar traçar um panorama geral, identificando quais foram os períodos históricos na relação entre o Estado e a cultura que mais marcaram e influenciaram o setor, refletindo substancialmente no campo da educação em nível superior. Para isso, acredita-se ser necessário voltar um pouco mais no tempo, à época colonial.

Conforme destaca Barbalho (2007, p. 38): "É vastamente conhecida a proibição da metrópole portuguesa no que diz respeito à criação de instituições de ensino, seja qual for o nível, de editoras, de jornais, enfim, de toda instituição produtora de bens simbólicos na sua colônia americana". Os primeiros indícios de mudança começam a surgir, de forma muita lenta, com a vinda da corte portuguesa em 1808, e tem ímpeto considerável para a época no período de D. Pedro II – "impulso motivado pela preocupação do Imperador em estabelecer alguns elementos iniciais de nacionalidade" (Barbalho, 2007, p. 38). São exemplos deste movimento ocorridos no século XIX: a vinda da Missão Artística Francesa, as bolsas de estudos concedidas aos artistas, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Imperial de Belas-Artes, da Biblioteca e do Museu Nacional, como explica o autor.

Foi apenas no século XX que surgiram as primeiras universidades no país, ao passo que nas colônias hispânicas no Novo Mundo, entre os séculos XVI e XIX, "mais de 30 instituições em 15 cidades, localizadas desde Guadalajara, em México, até Santiago do Chile, passando por Santo Domingo, Havana e Filipinas, se outorgaram o título de universidade" (González González, 2010, p. 77). Na jovem república brasileira, entre os anos de 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas possibilitou "a construção institucional na área da cultura, o fortalecimento de indústrias culturais, como a cinematográfica, a radiofônica, a editorial e a jornalística", o que permitiu certa independência à nossa produção simbólica (Barbalho, 2007, p. 39). É sob a gestão Vargas que acontece a "primeira intervenção sistemática do Estado brasileiro na cultura", com a intenção de "unir o país em torno do poder central, construir o sentimento de 'brasilidade'[...], criar uma identidade nacional", elucida o referido autor (pp. 40-41). Ou seja:

> A questão é de ordem política e cultural: a valorização do homem brasileiro e sua relação com o Estado. Nesse sentido, uma de suas preocupações é demonstrar que o regime transcende ao aspecto meramente econômico e político, possuindo também uma base cultural. (Barbalho, 2007, p. 41)

[51] Itálico da autora.

Construir a Nação, portanto, era o lema no Estado Novo, o que dava permissão ao Estado para intervir na cultura como componente dessa construção. Assim a valorização da 'cultura brasileira' como política de governo conduz a enaltecer "a cultura popular mestiça, elevando-a a símbolo nacional", como destaca Barbalho (2007, p. 41). Com esse mote, são criadas várias instituições culturais: o Serviço Nacional de Teatro (SNT), o Instituto Nacional do Livro (INT), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), além do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que coordenava várias áreas: radiofusão, teatro, cinema, turismo e imprensa, conforme informa o autor.

Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde é desmembrado, surgindo os Ministérios da Saúde (MS) e o da Educação e Cultura (MEC), hoje Ministério da Educação (MEC). Embora a área cultural estivesse alocada, por assim dizer, no escopo do MEC, a dimensão das demandas do campo da educação direcionava as ações no âmbito das políticas do governo federal, deixando em segundo plano as demandas advindas do setor cultural. As primeiras atividades transversais junto às instituições de ensino superior só vão acontecer, mesmo que timidamente, no final da década de 1970, como veremos mais adiante (de Souza, Braga, Severo, Mendes & Carvalho, 2021).

A outra intervenção sistemática do Estado na área cultural vai ocorrer no período do regime militar, instaurado em 1964. De acordo com Barbalho (2007, p. 42), a preocupação das elites dirigentes, nesse momento, "não é mais 'criar uma nação', e sim garantir sua integração". Novamente, conforme afirma o autor, a cultura é apreendida como parte essencial na garantia da nacionalidade. Sob tal prospectiva, no ano de 1966 é criado o Conselho Federal de Cultura (CFC), composto por conceituados intelectuais, de perfil tradicional (viés conservador, reverência ao passado), com a função de forjar a política cultural do governo militar (Barbalho, 2007). Cabe enfatizar que a década de 70 é marcada por uma atuação de maior envergadura do Estado no campo cultural, caracterizando o momento de forma importante no processo de institucionalização da cultura dentro da esfera governamental (Barbalho, 2007; Calabre, 2005; Miceli, 1984; Reis, 2008; A. Rubim, 2007). A criação de relevantes instituições culturais são exemplos disso: Conselho Nacional de Direito Autoral (1975), Fundação Nacional de Artes (Funarte) (1975), Conselho Nacional de Cinema (1976), Radiobrás (1976), além da reformulação da Embrafilme, que apenas distribuía a produção cinematográfica, passa a atuar na área também a partir de 1975 (Reis, 2008).

Dentre estas, de acordo com Botelho (2011), pode-se afirmar que a Funarte foi a entidade que trabalhou de forma mais próxima e frequente com as instituições de ensino superior. Isso acorreu devido a uma demanda oriunda de muitas universidades para apoiar as suas atividades culturais, já que o MEC não provia os recursos necessários. Poucos dias após a fundação da Funarte, foi anunciada, sob a gestão de Ney Braga, do MEC (na época Ministério da Educação e Cultura), durante o governo Geisel (1974-1978), a primeira Política Nacional de Cultura, inaugurando assim um plano de ação oficial no país que versa sobre princípios orientadores de uma política cultural (Barbalho, 2007). O documento previa a formação de profissionais do campo cultural, a fim de qualificar o trabalho técnico, elegendo, assim, as universidades como os ambientes apropriados para tal ofício. Como explicam de Souza et al. (2021, p. 5), "é sob essa orientação que a Funarte inicia um forte trabalho junto às universidades, voltado à formação profissionalizante e à educação artística", resultando na realização de diversas ações, como: o Projeto Universitário (PU) (1977), o Projeto Festivais de Arte e o Projeto Fazendo Arte (1980). Desse modo, as atividades da Funarte, no fim da década de 1970, "ainda que de caráter descontinuado, e mesmo sob a égide do regime autoritário", consolidaram-se "como as primeiras políticas transversais" entre as áreas da educação e da cultura, "avaliadas como exitosas, ainda que experimentais" e interpretadas mais como resultado "da atuação da Funarte do que de uma política consolidada do ministério" (de Souza et al., 2021, p. 5).

Em sua análise do documento, Barbalho (2007, p. 44) enfatiza que os ideólogos da Política Nacional de Cultura

consideravam que a diversidade do povo brasileiro (mestiçagem entre brancos, indígenas e negros) contribuía para a unidade nacional, conforme trecho do documento citado pelo autor: "A sobrevivência de uma nação se enraíza na continuidade cultural e compreende a capacidade de *integrar* e *absorver* suas próprias alterações. A cultura, com tal sentido e alcance, é o meio indispensável para *fortalecer* e *consolidar a nacionalidade*"[52](Brasil, 1975, p. 9). Por seu turno, "a unidade nacional se salvaguarda na medida em que se protege dos valores estrangeiros impostos pelos meios de comunicação de massa e pela indústria cultural, como ditam as normas da Ideologia de Segurança Nacional" (Barbalho, 2007, p. 45).

Percebe-se, como avalia Reis (2008, p. 81), "as claras intenções de controle e manipulação social, tratando a cultura como uma questão de segurança nacional". Convém lembrar que o país estava sob um regime ditatorial, repleto de censura e desmandos que geravam medo e insegurança, dificultando a colaboração dos intelectuais e artistas com os dirigentes culturais do governo. Adicionado a isso, como bem explica Miceli (1984, p. 28), a atitude estatal de privilegiar ações artísticas eruditas, "deixando os gêneros e veículos mais rentáveis como 'reserva' cativa para iniciativa privada", contribuíram para "a ênfase governamental na política de preservação 'patrimonial' ". A escolha oficial em investir na guarda e conservação de obras do passado, "cujo interesse histórico, documental, e por vezes estético, não paira qualquer dúvida", revela-se conveniente, pois tais obras e monumentos, em sua maioria, "já se encontram dissociados das experiências e interesses sociais que lhes deram origem" (Miceli, 1984, p. 28). Assim, na avaliação de Miceli (1984, p. 29), as diretrizes da Política Nacional de Cultura pautavam-se na salvaguarda do 'patrimônio histórico e artístico', representando "a única esfera de atividade dos órgãos e agentes do poder público".

Após o período da ditadura (1964-1985), com a redemocratização do país, Fernando Collor de Mello (1990-1992) assume a presidência e empreende um esfacelamento do recente Ministério da Cultura (MinC), instituído em 1985, a partir da separação com o MEC. Nesse cenário devastador para o campo cultural, em que não só o MinC é extinto, mas diversas instituições culturais como o SPHAN e a Embrafilme, o governo Collor prossegue com a política de incentivo fiscal, iniciada no governo Sarney, em 1986. Este formato, conforme explica Barbalho (2007, p. 47), propõe basicamente "uma relação entre poder público e setor privado, onde o primeiro abdica de parte dos impostos devidos pelo segundo". E em contrapartida, o setor privado deveria investir recursos próprios para promover determinado produto cultural. "A ideia não é apenas a de estabelecer incentivos à cultura, mas, principalmente, de introduzi-la na esfera da produção e do mercado da sociedade industrial; de criar um mercado nacional de artes" (Barbalho, 2007, p. 47). Entretanto, as principais críticas à Lei Sarney acusaram-na de ser vulnerável e de favorecer a sonegação e a evasão fiscal, além de não fazer distinção entre os produtos culturais que podiam ser considerados viáveis, do ponto de vista comercial, daqueles que precisavam de apoio público, resultando, assim, na sua revogação (Barbalho, 2007; Calabre, 2007).

Em 1991, a Lei 8.313 de Incentivo à Cultura é criada, também conhecida como Lei Rouanet. No ano seguinte, já no governo Itamar Franco, o MinC é restabelecido. A Lei 8.685 é criada em 1993, a Lei do Audiovisual, específica para projetos da área, nos domínios de produção, exibição, distribuição e infra-estrutura. De acordo com Calabre (2007, p. 95), tais instrumentos legais dão início ao "processo da conformação de uma nova política, mais voltada para as leis de mercado, na qual o Ministério tinha cada vez menos poder de interferência".

Segundo Barbalho (2007, p. 48), essa visão de Estado mínimo alinhada com uma política de incentivo fiscal "reforçam a submissão da cultura à lógica do mercado". Tal postura segue sendo adotada nos dois governos

[52] Itálicos do autor.

Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), sob a gestão do Ministro Francisco Weffort. Em 1995, Weffort reformula a Lei Rouanet, introduzindo um agente responsável por captar recursos, que faz a ponte de negociação entre os interesses do artista e do empresário. De acordo com L. F. Costa (2011, p. 22), embora esta reformulação tenha reconhecido a existência do trabalho de intermediação e tenha, de certa maneira, oficializado a produção cultural no país "como uma função de organização da cultura através da elaboração de projetos, captação de recursos, administração de eventos etc", ela não procurou, enquanto plataforma política, "dar uma base para este possível campo em constituição". Ou seja, a demanda por este tipo de profissional se intensificou, mas não houve incentivo em programas de capacitação e formação para esses agentes. Na análise de Barbalho (2007, p. 48), a nova versão da lei "reforçou o movimento de transferência para o mercado de uma parcela crescente da responsabilidade sobre a política cultural do país". Consequentemente, esse modelo de delegação do poder de decisão sobre o destino dos recursos públicos incentivados para a iniciativa privada tem seu ápice nesta administração do MinC, possibilitando à Lei Rouanet tornar-se "um importante instrumento de marketing cultural das empresas patrocinadoras" (Calabre, 2007, p. 95). Assim, quem, de fato, financia a produção é o contribuinte. Trata-se, portanto, "de uma apropriação gratuita do capital e da cultura pelos interesses privados, e ainda, com a fama creditada à iniciativa privada" (Simis, 2007, p. 145).

Este formato de gestão pública do campo cultural, por intermédio da Lei Rouanet, sem ter uma política nacional de cultura norteadora, acabou reforçando as desigualdades existentes entre as regiões do país no que tange ao apoio à produção cultural, pois as principais empresas patrocinadoras encontram-se no eixo Rio-São Paulo (Barbalho, 2007; Porto, 2007). Outro aspecto relevante está ligado aos requisitos de profissionalização crescente exigidos dos artistas, além de terem que contar com um pessoal de apoio (produtores, captadores de recursos, pesquisadores...), o que intensifica uma outra desigualdade: "a dos criadores que não possuem um nível mínimo de assessoria" (Barbalho, 2007, p. 49). Os artistas e produtores também criticam os interesses dos empresários, que apesar de contarem com as vantagens financeiras e fiscais, querem apenas projetos que tenham visibilidade na mídia e/ou sucesso de público:

> A lógica do mercado termina por pautar a discussão acerca da identidade nacional e da diversidade cultural. O governo FHC não está preocupado com a "segurança nacional", nem, portanto, com a integração e a salvaguarda da cultura brasileira, mas com a formação de um mercado nacional e internacional para os diversos bens culturais produzidos no país. (Barbalho, 2007, p. 50)

Lula assume a presidência da república do Brasil em 2003, nomeando o cantor e compositor Gilberto Gil como seu Ministro da Cultura. Observa-se que a concepção sobre identidade muda de ótica, pluralizando-se. Conforme analisa Barbalho (2007, p. 52):

> A diversidade não se torna uma síntese, como no recurso à mestiçagem durante a era Vargas e na lógica integradora dos governos militares, nem se reduz à diversidade de ofertas em um mercado cultural globalizado. A preocupação da gestão Gilberto Gil está em revelar os brasis, trabalhar com as múltiplas manifestações culturais, em suas variadas matrizes étnicas, religiosas, de gênero, regionais etc.

Esse novo olhar institucional, que concebe a cultura sob uma perspectiva antropológica, valorizando todos

os modos de expressão cultural, vai permear e direcionar não só a gestão do MinC, mas também a de outros ministérios, como o MEC e o Ministério do Meio Ambiente (Barbalho, 2007). Nessa visão ampliada, o governo busca incluir os grupos e redes de trabalhadores da cultura (historicamente excluídos) nas atividades do MinC, abrindo o diálogo com a sociedade civil (Barbalho, 2007; Calabre, 2007). Com esse propósito, o MinC criou um dos mais relevantes programas da gestão Gil, o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, cuja principal ação é o Ponto de Cultura. A ideia consiste em selecionar projetos culturais desenvolvidos pela sociedade civil, por meio de edital público, visando "estabelecer uma rede entre estes pontos e o Estado de modo a promover o fluxo de informação, conhecimento, experiência" (Barbalho, 2007, p. 55).

Outra perspectiva a destacar no governo Lula refere-se à cobrança do papel crucial do Estado na elaboração e execução de políticas culturais, opondo-se à noção mercadológica da cultura empreendida nos governos anteriores, explica Barbalho (2007). Embora a nova compreensão institucional de identidade nacional abrace a diversidade cultural, de forma plural e inclusiva, "a diversidade não dá conta dos conflitos entre as culturas" (Barbalho, 2007, p. 56). Para o autor, o desafio na formulação de uma política pública de cultura perpassa em como trabalhar as questões das identidades e da diversidade, incorporando as diferenças. Nessa tentativa, Calabre (2007) ressalta a importância de um processo contínuo de democratização cultural, em que a concepção de cultura é percebida como força social de interesse e participação coletivos, sendo, portanto, expressão de cidadania. Em sua visão, "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" (Calabre, 2007, p. 102).

Calcado nesse aprimoramento conceitual e político, o MinC também precisou avançar em termos institucionais, estabelecendo bases para ampliar o seu perímetro de alcance e atuação de forma transversal às grandes temáticas do país, conforme avaliam de Souza e Acco (2018). De acordo com os autores, o fortalecimento institucional do MinC, tanto dentro como fora do governo, "garantiu condições para a efetivação de políticas estruturantes, capitaneadas por processos participativos inéditos em se tratando da gestão cultural brasileira" (de Souza & Acco, 2018, p. 2). Esse processos foram iniciados com a realização das Conferências Nacionais de Cultura, as duas primeiras ocorreram nos anos de 2005 e 2010, além de consultas públicas, seminários e debates em todas as regiões brasileiras. A partir desses movimentos de escuta e diálogo com a sociedade, foi possível, então, elaborar e oficializar o Sistema Nacional de Cultura (SNC) (Emenda Constitucional n° 71/2012) e o PNC 2010-2020 (Lei N.° 12.343/2010)[53]. O SNC constitui o corpo institucional da Política Nacional de Cultura do país, tratando-se de uma lei orgânica "que define um modelo de gestão amplo e complexo, composto por diversos elementos, estabelecendo ainda um pacto federativo entre União, estados e municípios, engenharia nada fácil num país de dimensões continentais" (de Souza & Acco, 2018, p. 3). O PNC configura-se como um dos principais componentes do SNC, sendo ainda, apesar do adiamento da sua atualização, o documento norteador e responsável pelo planejamento do setor cultural em âmbito nacional. Por conseguinte,

> Este fortalecimento do setor cultural, a criação de bases estruturais e institucionais, a legitimidade social a partir de processos de participação, todo este contexto gerou importantes deslocamentos na agenda de cultura do governo federal durante os governos petistas (2003-2016). Neste período, a cultura pautou e foi pautada por diversos outros setores[...] Com isso, o MinC passou a aproximar-se de diversas outras agendas, e dentre elas, a da Educação. (de Souza & Acco, 2018, p. 4)

[53] Vigência prorrogada até 2024.

Nesse cenário de aproximação e diante das preocupações assinaladas sobre cultura na educação, numa análise do contexto brasileiro, Nunes (2020, p. 159) afirma que os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) implementaram diversas políticas governamentais, adicionadas às diretrizes elaboradas em cada uma das IES do país, com o propósito de "incrementar a participação de professores, técnicos administrativos e estudantes em projetos culturais visando a construção de programas coletivos e integradores dentro do campo cultural". Este empenho, na avaliação de Albino Canelas Rubim (2019), visava superar o distanciamento entre educação e cultura, sentido desde o antigo Ministério da Educação e Cultura e ficou ainda mais acentuado após a separação, em 1985, em dois ministérios diferentes, o de Educação e o de Cultura, como mencionado anteriormente. Vale dizer que, embora muitas pessoas vejam esta separação como a causa de um escoamento do diálogo e das ações entre as duas pastas, Botelho (2011) afirma que a abjunção da área cultural do restante do MEC sempre existiu, tanto é que universidades e institutos federais recorrem aos subsídios das instituições vinculadas ao campo cultural para bancar suas atividades nessa área. Entretanto, segundo a autora, essa dinâmica apartada não é "uma particularidade brasileira: na maioria dos países, mesmo os desenvolvidos, o relacionamento entre as duas pastas é difícil, cheio de percalços" (Botelho, 2011, p. 97), a exemplo de Portugal, conforme os trabalhos de M. Gama (2021), M. C. L. e. Gama (2013) apontam.

De um modo geral, os governos petistas promoveram várias inaugurações nas políticas públicas e fortaleceram as relações entre cultura e educação. Conforme destacam de Souza et al. (2021), três marcos podem ser considerados como substanciais nesse trabalho de interação e envolvimento das duas áreas, com foco no ensino superior: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, o PNC, em 2010 e o Programa Mais Cultura nas Universidades, lançado no final de 2013. O REUNI foi um importante programa que possibilitou um grande volume de investimentos nas IPES com o objetivo de suscitar condições de acesso e permanência, além de qualificar e ampliar as estruturas físicas e os recursos humanos, como, por exemplo, construção de prédios, laboratórios, criação de novos cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação e novos *campi*. Para os autores, a implantação do REUNI teve impactos também nos setores ligados ao campo da cultura e das artes nas universidades, seja na política cultural universitária, seja por intermédio de investimentos diretos no tripé ensino-pesquisa-extensão diretamente envolvido com a área. Em virtude disso, houve apoio para formação docente e desenvolvimento de pesquisa e extensão na área de cultural, além de incentivos para cursos associados às artes, à diversidade e à economia da cultura, como explicam de Souza et al. (2021). Na avaliação de Acco (2012) citado por de Souza et al. (2021, p. 6),"o programa possuía um grande potencial em se converter num importantíssimo mecanismo de afirmação da política de educação e cultura".

Na avaliação dos autores, o PNC:

> consolida em sua redação metas relacionadas à interação entre educação e cultura, em que, das sete metas dedicadas ao tema "Educação e produção de conhecimento", cinco (as metas 15, 16, 17, 18 e 19) estão diretamente ligadas ao ensino superior e ao ensino técnico, especificamente voltadas à formação de agentes e gestores culturais, fomento à pesquisa, à qualificação, à capacitação e à certificação dos agentes culturais (Brasil, 2013). Neste sentido, a centralidade dada às IPES no PNC demonstra que estas instituições passaram a desempenhar um papel cada vez mais estratégico para a consolidação do desenvolvimento humano, social, político e econômico, potencializado pela dimensão cultural. (de Souza et al., 2021, p. 6)

Partindo dessa percepção, elaboramos a tabela 1 com o intuito de identificar as intersecções entre as metas

estabelecidas no PNE e as do PNC, levando em consideração o âmbito de atuação dos IFs e os objetivos desta investigação.

PNE 2014-2024 Metas	PNC 2010-2024 Metas
6 - Educação integral Até o fim da vigência do PNE, oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.	**07** 100% dos segmentos culturais com cadeias produtivas da economia criativa mapeadas.
8 - Escolaridade média Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	**09** 300 projetos de apoio à sustentabilidade econômica da produção cultural local.
9 - Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	**12** 100% das escolas públicas de educação básica com a disciplina de arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural. **13** 20 mil professores de arte de escolas públicas com formação continuada. **14** 100 mil escolas públicas de educação básica desenvolvendo permanentemente atividades de arte e cultura.
10 - EJA integrada à Educação Profissional Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Os dados de 2012 apontam que apenas 0,7% dos alunos do EJA de Ensino Fundamental têm esta integração. No Ensino Médio, a porcentagem sobe para 2,7%.	**15** Aumento em 150% de cursos técnicos, habilitados pelo Ministério da Educação (MEC), no campo da arte e cultura com proporcional aumento de vagas. **16** aumento em 200% de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, com aumento proporcional do número de bolsas. **17** 20 mil trabalhadores da cultura com saberes reconhecidos e certificados pelo Ministério da Educação (MEC).
11 - Educação Profissional Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Em 2012, houve 1.362.200 matrículas nesta modalidade de ensino. A meta é atingir o número de 4.086.600 de alunos matriculados.	**18** Aumento em 100% no total de pessoas qualificadas anualmente em cursos, oficinas, fóruns e seminários com conteúdo de gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura. **19** Aumento em 100% no total de pessoas beneficiadas anualmente por ações de fomento à pesquisa, formação, produção e difusão do conhecimento.
12 - Educação Superior Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.	**20** média de quatro livros lidos fora do aprendizado formal por ano, por cada brasileiro. **43** 100% das unidades da federação com um núcleo de produção digital audiovisual e um núcleo de arte, tecnologia e inovação.

Tabela 1: Pontos de intersecção entre as metas do PNE e do PNC. Fonte: elaboração própria.

Embora este estudo não tenha enfoque na educação básica com formação profissional de nível médio (integrada, concomitante ou subsequente)[54], ela está presente em todos os IFs, exercendo forte influência no funcionamento das instituições, por isso deve ser considerada no panorama investigado. Algumas das metas do PNC, que acrescentamos às mencionadas por de Souza et al. (2021), podem ser desenvolvidas em parceria com os IFs, como a 07, a 09, a 20 e a 43. As metas 12, 13 e 14 também podem ter contribuição dos IFs tanto na oferta de vagas para formação de professores quanto na elaboração e no desenvolvimento de projetos de arte e cultura juntamente com as escolas de educação básica. Esta articulação corrobora as recomendações de Santos (2004) no que tange à aproximação das universidades com as escolas públicas, adequando, evidentemente, às particularidades dos IFs. A título de ilustração, apresentamos os quadros a seguir:

[54]Integrada: o estudante realiza o ensino médio e o curso técnico juntos na mesma instituição, ou seja, de forma integrada. Concomitante: os estudantes precisam ter concluído o ensino médio ou, pelo menos, o primeiro ano dele. Nos cursos concomitantes a formação é feita de forma separada. Os estudantes cursam as disciplinas do ensino médio em uma instituição e faz a formação técnica em outra. Subsequente: quem deseja fazer um curso técnico subsequente deve ter concluído o ensino médio. Neste caso, os estudantes realizam apenas o curso de nível técnico para a profissionalização. Fonte: https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/especial/curso-tecnico-integrado-subsequente-e-concomitante-qual-a-diferenca.htm

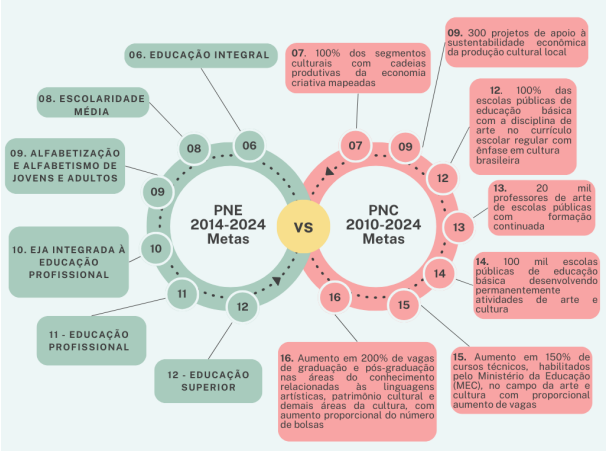


Figura 1: Quadro ilustrativo 1: pontos de intersecção entre as metas do PNE e do PNC. Fonte: elaboração própria.

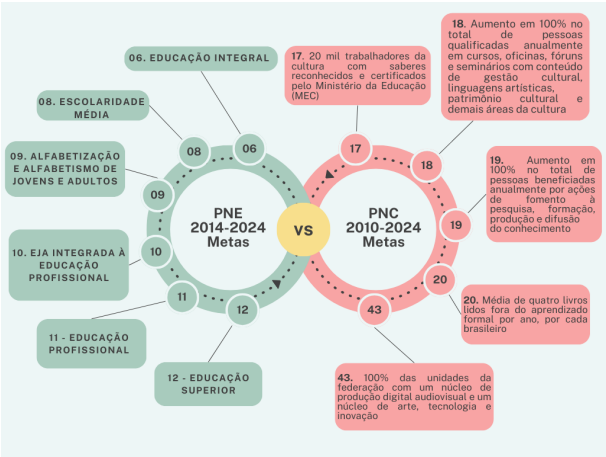


Figura 2: Quadro ilustrativo 2: pontos de intersecção entre as metas do PNE e do PNC. Fonte: elaboração própria.

Em relação ao terceiro marco, o Programa Mais Cultura nas Universidades configura-se como resultado e instrumento para dar seguimento aos diversos debates ocorridos em seminários conjuntos e em outras ações conduzidas em parceria entre ambas as áreas. Para receber o orçamento referente ao programa, as IPES tinham que apresentar planos de cultura bienais que indicassem como os recursos seriam implementados. Por se tratar de uma ação conjunta entre o MEC e o MinC, foi estabelecido um sistema de gestão compartilhado com representações dos ministérios, das instituições envolvidas e de outros atores, conforme explicam de Souza et al. (2021). Na avaliação dos autores, "o programa foi um salto qualitativo e quantitativo em relação a uma tentativa frustrada do MinC ao lançar, em 2010, o Programa Cultura e Universidade", pois naquela altura a investida foi feita "de forma isolada e com recursos oriundos tão somente da própria pasta, que já contava com parco orçamento, além de outras fragilidades e controvérsias" (de Souza et al., 2021, p. 7).

Tais políticas constituíram iniciativas relevantes, porém "tímidas frente à envergadura da separação existente e às necessidades de cooperação e entrelaçamento demandadas entre cultura e educação", conforme analisa Albino Canelas Rubim (2019, p. 11). Com a mudança no governo federal, ocorrida em 2016, essas ações foram fortemente descontinuadas. Apesar disso, a aprovação do PNC (2010-2020) ajudou a aflorar os ânimos na busca

por mais interações entre educação e cultura. O PNC, além de inscrever várias metas de formação em cultura, a sua "própria existência" e "sua previsão federativa de desenvolvimento de planos setoriais, estaduais e municipais em cultura", o que, segundo o autor, estimula a criação de planos de cultura no âmbito das universidades também (p. 11). De fato, a exemplo da Universidade Federal do Cariri (UFCA)[55], muitas IPES têm trabalhado enormemente na elaboração e construção de uma política cultural em conjunto com um plano de cultura.

Vale lembrar, entretanto, que a atualização do PNC ainda não foi realizada pelo governo brasileiro, houve apenas a ampliação de mais quatro anos de vigência, ou seja, até 2024. Este adiamento está diretamente ligado ao desmonte do Ministério da Cultura iniciado na gestão de Michel Temer (Agosto de 2016-2018) e concretizado no mandato de Jair Bolsonaro (2019-2022), que alocou a cultura numa Secretaria vinculada ao Ministério do Turismo, reduzindo consideravelmente seu escopo de atuação. Com base no relatório final do gabinete de transição governamental, instituído em novembro de 2022, desde 2016 houve uma perda de 85% no orçamento da administração direta da cultura e 38% no da administração indireta. Além da redução de 91% dos recursos do Fundo Nacional de Cultura (FNC), principal mecanismo de financiamento governamental do setor. O documento aponta ainda um retrocesso de 20 anos na execução orçamentária ligada à cultura, durante o governo Bolsonaro, com uma redução de tamanho que levou a Secretaria Especial da Cultura a ter um terço dos cargos que existiam no MinC em 2016.[56]

Obviamente não se pode esquecer dos constrangimentos e impactos causados pela pandemia da Covid-19 que afetaram os quatro cantos do nosso planeta. É certo que o campo cultural foi um dos setores econômicos que mais sentiu os efeitos da pandemia de maneira aprofundada, sendo um dos primeiros a interromper as suas atividades. No Brasil, metade dos cinco milhões de trabalhadores da área viu o faturamento cair de 50% a 100% durante a crise sanitária, segundo pesquisa da UNESCO: *Percepção dos impactos da COVID-19 nos setores cultural e criativo do Brasil*, realizada em 2020[57]. Devido ao isolamento social, foi necessário desenvolver estratégias para conseguir garantir o sustento, transformando o ambiente virtual no único espaço possível àquela altura. Houve então uma multiplicação das *lives*, das transmissões ao vivo de áudio e vídeo na internet, em plataformas digitais, configurando "a virtualização do setor cultural num dos aspectos mais remarcáveis durante a pandemia da Covid-19", conforme apontam Aguiar e Aguiar (2021, p. 6). As autoras destacam ainda que a resposta do governo aos novos desafios impostos pela pandemia veio substancialmente do poder legislativo, que assumiu o papel protagonista "na criação e implementação de política pública e garantia dos direitos culturais e de renda para os trabalhadores da cultura", visto que o poder executivo federal adotou uma postura negacionista da doença, "ignorando os protocolos da Organização Mundial da Saúde" (Aguiar & Aguiar, 2021, p. 13). Como resultado de forte empenho e mobilização de agentes culturais, gestores municipais e estaduais de cultura de todo o Brasil, a lei 14.017/2020, denominada Lei Aldir Blanc (LAB)[58], foi aprovada e viabilizou auxílio financeiro emergencial para os agentes e espaços culturais. De acordo com o boletim dos resultados preliminares da *Pesquisa Panorama Nacional Lei Aldir Blanc*, realizada pelo Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC), a LAB (também chamada de LAB1) é considerada não só como a principal medida de apoio, mas também como um dos principais acontecimentos da política cultural nos últimos anos (OBEC, 2022).

Outro instrumento de apoio ao setor foi o Projeto de Lei Complementar n°73/2021, que culminou na Lei Paulo

[55] Ver: https://www.ufca.edu.br/plano-de-cultura/

[56] Informações da Agência Brasil: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2022-12/reconstrucao-do-ministerio-e-primeira-tarefa-na-area-da-cultura

[57] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375069

[58] Compositor e escritor Aldir Blanc, que morreu em maio de 2020, vítima da Covid-19.

Gustavo (LPG)[59]. A norma, apresentada ao legislativo em maio de 2021, foi enviada para sanção do presidente da república em março de 2022, no entanto, foi vetada integralmente por Bolsonaro em abril. O congresso nacional derrubou o veto, e a lei foi publicada no Diário Oficial da União em 08 de julho de 2022. A presidência da república se mobilizou mais uma vez contra o apoio à cultura e tentou reverter a situação, por meio da Medida Provisória n° 1.135/2022, a qual permitia o adiamento dos repasses. Porém, o Supremo Tribunal Federal, não acolheu a manobra, e suspendeu a MP em 08 de novembro de 2022.[60]

Ainda no ano de 2022, a área da cultura obteve mais uma vitória, o projeto de lei n°1518/21 que institui a Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura (PNAB) foi convertido na Lei 14.399/22 (chamada de LAB2). A política nacional tem previsão de vigência de cinco anos e beneficiará trabalhadores da cultura, entidades e pessoas físicas e jurídicas que atuem na produção, difusão, promoção e preservação e aquisição de bens, produtos ou serviços artísticos e culturais, incluindo o patrimônio cultural material e imaterial.[61]

Ao assumir a presidência da república do Brasil em 2023, Lula reestrutura a pasta, nomeando a cantora e compositora Margareth Menezes como Ministra da Cultura. O reestabelecimento do MinC reacende os ânimos do setor, além de impulsionar novas ações e articulações, não só entre o próprio campo cultural, mas também com outras áreas, como a educação. Algumas ações importantes que têm sido realizadas pelo MinC nesses primeiros meses de governo ratificam os novos e promissores ares, como, por exemplo o Decreto regulamentar 11.525/2023 para a execução da Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar n° 195/2022), a retomada da Política Nacional Cultura Viva (PNCV) (Lei 13.018/2014) e a PNAB (Lei n° 14.399/2022), regulamentada a partir da assinatura do Decreto n° 11.740/2023. Esta última, com caráter permanente e descentralizado, vai injetar R$ 15 bilhões em estados, municípios e no Distrito Federal até 2027, já podendo ser considerada a maior iniciativa voltada ao setor cultural da história do Brasil.[62]

Esse processo de recuperação e organização das informações é permeado por escolhas e esforços de trazer à tona momentos da história recente e decisões políticas relevantes para esta investigação, não imune a falhas e tampouco a diferentes interpretações, por certo. Cientes disso, este histórico, embora sucinto, indica que o campo cultural no país não ocupa uma posição estável, por assim dizer, em termos de estrutura organizacional e política. Também é possível perceber que a relação da cultura com a área da educação carece de mais interação e fortalecimento, em especial na formação de nível superior, foco deste estudo.

Nesse sentido, um dos caminhos está intrinsecamente ligado com a consolidação e a implementação de políticas culturais dentro dos ambientes educacionais. Esse movimento de institucionalização da cultura começou em âmbito federal impulsionado pelas políticas públicas e editais nos governos petistas, principalmente, reverberando também nas esferas estaduais e municipais, conforme assinala Gomes (2017). Contudo, há que se ter em conta que precisamos ainda percorrer um longo trajeto "para que possamos tirar a palavra *cultura* dos documentos e torná-la letra viva tão relevante quanto outras dimensões do trabalho universitário e acadêmico" (Gomes, 2017, p. 34).[63]

Por conseguinte, para o desenvolvimento das políticas culturais nas instituições de ensino superior, Albino

[59] Ator, humorista, diretor, roteirista e apresentador brasileiro, falecido em maio de 2021 devido a complicações causadas pela Covid.

[60] Dados disponíveis em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/da-luta-a-execucao-a-trajetoria-da-lei-paulo-gustavo

[61] Fonte: Agência Câmara de Notícias https://www.camara.leg.br/noticias/931577-na-area-da-cultura-aprovacao-da-lei-aldir-blanc-2-foi-destaque-em-2022/

[62] Dados publicados no site do MinC: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/politica-nacional-aldir-blanc-e-lancada-em-brasilia

[63] Itálico do autor.

Canelas Rubim (2019) recomenda levar em conta o estabelecimento e elaboração de normas, infraestruturas, orçamentos e pessoal específico, que possa pensar, coordenar e realizar as atividades culturais em harmonia com as políticas formuladas. Para a construção democrática e representativa da política, o autor orienta realizar um extenso e participativo diagnóstico cultural de toda a instituição. Para ele, o diagnóstico constitui-se "como peça básica para a tessitura dialogada, democrática e participativa das políticas culturais universitárias" (Albino Canelas Rubim, 2019, p. 12). Afirma ainda que é igualmente pertinente promover um "processo de discussão, plural e sincero"que seja capaz de determinar e construir prioridades, "ou seja, produzir um horizonte para o plano de cultura da universidade, documento que expressa e sintetiza suas políticas culturais" (Albino Canelas Rubim, 2019, p. 12).

Atualmente, essas atribuições em busca do enlaçamento entre cultura e educação estão, em sua maioria, sob a responsabilidade da gestão extensionista nas IPES brasileiras. De acordo com Nunes (2020), em seu artigo *Diagnóstico da gestão cultural em Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras*, as atividades de cultura estão alocadas dentro da área de Extensão em quase 85% das IPES pesquisadas neste estudo. Ainda que muitos gestores e estudiosos da matéria, não considerem ser a Extensão o lugar mais adequado para o desenvolvimento das ações relativas ao campo cultural, conforme adverte Gomes (2017). No entanto, para o autor, mais importante do que órgãos específicos para a cultura no âmbito das IPES é a sua valorização, cujos elementos primordiais são "fundamentação conceitual, investimentos em equipamentos e projetos de difusão, de profissionalização e de formação de pessoal. Portanto, desde que devidamente valorizada e com fortes investimentos, a cultura cabe muito bem nas pró-reitorias de extensão" (Gomes, 2017, p. 34).

Em virtude dessa constatação e dos avanços conquistados pelo Programa de Extensão Universitária (Proext)[64] e depois Proext Cultura[65], é oportuno trazer ao debate algumas considerações acerca de políticas públicas voltadas para cultura e extensão nas instituições de ensino superior.

1.2.3.1 Cultura e Extensão Universitária

Primeiro, algumas observações são pertinentes. A organização institucional das universidades e dos institutos federais está estruturada em três pilares fundamentais: ensino, pesquisa e extensão. Embora haja diferenças importantes entre os IFs e as universidades, como veremos em detalhe no próximo capítulo, utilizamos o termo extensão universitária neste trabalho por abarcar as atividades desenvolvidas no âmbito dos IFs que são equivalentes às das universidades, além de possibilitar acesso a experiências semelhantes partilhadas na literatura científica referente ao tema. Em termos conceituais, convém esclarecer que o relacionamento das universidades com a sociedade na Europa, América do Norte e Ásia é denominado "terceira missão universitária" (3M), e o termo "extensão" é utilizado exclusivamente na América Latina, conforme explicam Dassoler, Trierweiller, Ferenhof, Konrath e Vincenzi (2023). A principal diferença apontada pelos autores está na abordagem prioritariamente econômica (universidade como motor da economia e progresso socioeconômico) do conceito 3M e na prioritariamente social (difusão cultural e serviços sociais) da via extensionista, comentados mais adiante. Desse modo, o termo "extensão universitária" configura-se mais apropriado ao contexto aqui investigado, sendo assim definido pelo documento Política Nacional de Extensão Universitária, FORPROEX (2012, p. 15): "A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da

[64] Política nacional para a extensão universitária, lançada pelo MEC em 2003. (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019).

[65] Iniciativa se deu no âmbito do MinC em 2008 mas acarretou na junção de todos projetos extensionistas num único programa gerido pelo MEC, o Proext (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019).

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade".

Dentre as oito áreas temáticas previstas por esta política a cultura é uma delas. O objetivo das áreas é nortear a sistematização das ações de extensão universitária em áreas correspondentes a grandes focos de política social: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho (FORPROEX, 2012, p. 25).

Aguçando o olhar para as políticas públicas direcionadas para cultura e extensão, o artigo *Cultura e extensão universitária: dez anos da tentativa de institucionalização de uma política pública no âmbito do Ministério da Cultura* (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019) expressa, logo de partida, um sentido de desvalorização tanto da área de extensão quanto da cultura no ambiente acadêmico. Segundo os autores, apesar das IPES estarem, por lei, comprometidas equitativamente com o ensino, a pesquisa e a extensão, "na prática, o que se observa é que a extensão universitária tem sido relegada, historicamente, a um papel marginal dentro destas instituições", não sendo diferente "do papel que a cultura ocupa formalmente perante as estruturas universitárias, havendo algum destaque, assim como na sociedade como um todo, para as belas artes" (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 75).

Para entendermos com mais clareza o cenário, cabe mencionar alguns momentos que marcam a entrada da extensão universitária na agenda política e que impactaram a conjuntura no Brasil, assim como a incorporação da cultura nessa política. Sabendo que trata-se de um processo longo e impreciso, como advertem Pozzer e Trevisan de Leon (2019), podemos situar as primeiras experiências coordenadas e definidas como extensão universitária na Inglaterra, por volta da metade do século XIX, numa visão de educação continuada, compreensão muito difundida e predominante em muitas universidades brasileiras. Outra influência veio do modelo estadunidense, alguns anos depois do europeu, caracterizado pela prestação de serviço, especialmente na área rural (Dantas & Guenther, 2021; FORPROEX, 2012; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019).

O surgimento da extensão nos estatutos das universidades no Brasil inicia-se nos anos de 1930, mas a perspectiva de que as universidades "deveriam estar atentas aos problemas das comunidades e a se engajarem em prol da solução dessas mazelas" só foi se propagar entre os anos de 1960 e 1964, por meio de movimentos sociais, em particular, jovens da União Nacional dos Estudantes (UNE), impulsionados pelo Manifesto de Córdoba[66] de 1918 e pelas reformas universitárias latino-americanas, conforme elucidam Pozzer e Trevisan de Leon (2019, p. 77) e Dantas e Guenther (2021).

Com a reforma universitária designada em 1968, a extensão torna-se obrigatória em todas as instituições de ensino superior do país (Dantas & Guenther, 2021; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Não nos esqueçamos que a ditadura era o regime naquela altura, resultando, portanto, em ações como cursos e serviços estendidos à comunidade, de cunho assistencialista organizadas pelo governo autoritário. Após o período turbulento da ditadura militar, como vimos em linhas anteriores, a retomada para a construção da democracia brasileira dá os primeiros passos em meados de 1980 e as discussões acerca da extensão universitária entram em cena novamente alavancadas pela criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), instituído em 1987 (Dantas & Guenther, 2021; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Um dos principais fatos marcantes desse momento está no artigo 207 da constituição de 1988, em que institucionaliza a extensão universitária, estabelecendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[66] O Manifesto de Córdoba de 1918, como ficou conhecido, representa a inserção dos estudantes argentinos no debate das funções e qual papel da Universidade perante os conhecimentos que nela são produzidos e para quem são dirigidos (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019).

Em meados de 1990, quando as políticas neoliberais são implementadas no Brasil, ganha força o "autodenominado movimento extensionista", composto por professores, estudantes, técnicos administrativos e movimentos sociais envolvidos em projetos de extensão universitária e o tema é inserido definitivamente na agenda política (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 77). Com esse movimento, vários projetos extensionistas surgiram em parceria com os setores organizados da sociedade civil, o que permitiu criar vias de comunicação mais próximas entre os movimentos sociais e as universidades, oportunizando diálogo, compartilhamento e produção de conhecimentos. Consequentemente, as demandas advindas dos movimentos sociais entraram na pauta das universidades, provocando efeitos não apenas na extensão, mas também no ensino e na pesquisa. Essas implicações, decorrentes do ingresso da extensão na agenda política, vão questionar que público deve ser "atendido" de forma prioritária pela política extensionista, tornando clara a divergência sobre o conceito de extensão universitária e, "principalmente, sobre a visão do papel que a universidade pública deveria cumprir na sociedade brasileira" (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 78).

Segundo os autores supracitados, há duas concepções sobre este papel: uma mais voltada aos interesses do mercado, numa perspectiva de educação continuada (cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu*) que é um modelo considerado hegemônico dentro das burocracias acadêmicas; e a outra mais alinhada com o movimento extensionista, na defesa dos interesses públicos de toda a sociedade, não apenas do "mercado", numa perspectiva de "cumprimento" do papel social da universidade pública. Na primeira, os argumentos sustentam a ideia de abertura às demandas externas num sentido de atualizar os conhecimentos provenientes do "mercado", tornando a formação profissional mais "competitiva para o mundo do trabalho e produzindo pesquisas aplicadas que, se patenteadas, também se tornariam fonte de recurso para as instituições de ensino superior e empresas patrocinadoras" (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 78). Tal visão é coerente com o conceito 3M (Dassoler et al., 2023). Na segunda, fundamentada nas correntes políticas e acadêmicas progressistas das universidades, consideradas minoritárias dentro das burocracias universitárias, tem como principal premissa democratizar a produção do conhecimento, por intermédio de programas e projetos interdisciplinares (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Destarte, sob essa compreensão, as demandas que não são de interesse do setor privado devem/deveriam ser o foco ou receber atenção igual por parte das universidades.[67]

Não obstante ambas as concepções detivessem fortes argumentos, o interesse econômico continuava prevalecendo nas práticas extensionistas. Mas, como explicam Pozzer e Trevisan de Leon (2019), a exigência pelo desempenho do papel social das universidades públicas vinha crescendo e ganha mais fôlego com o sucesso de projetos piloto, com grande repercussão na mídia. Em decorrência disso, no fim da década de 1990, muitas universidades decidem criar linhas de financiamento para os projetos de cultura e extensão de caráter público, como foram os casos da USP, com a criação de um Fundo de Cultura e Extensão para subsidiar projetos e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que criou o edital para seleção de projetos extensionistas comunitários. De acordo com Pozzer e Trevisan de Leon (2019, p. 79), "esses modelos viriam a influenciar alguns anos mais tarde o que se tornou o maior programa de extensão universitária do Brasil, o Proext do governo federal".

Há que se ter em conta a vinculação do momento histórico e das circunstâncias políticas à implementação do Proext. A eleição de Lula como presidente do Brasil em 2002 proporciona condições para que as correntes progressistas das universidades, minoritárias em suas respectivas burocracias (devemos nos lembrar), "pudessem

[67] Exemplos disso são as doenças tropicais, como a malária e a dengue, que pouca ou nenhuma atenção recebem das indústrias farmacêuticas e de cosméticos em suas pesquisas milionárias nas universidades, ou ainda a cultura periférica, que sempre foi preterida à cultura erudita, nos parcos espaços institucionais disponíveis para os fazeres artísticos e culturais (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 78).

participar ativamente, e talvez de forma inédita na história brasileira, dos espaços de tomada de decisão, tanto nas instituições de ensino superior quanto nos próprios órgãos do poder público federal" (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 79). Para explicar essas movimentações e seus desdobramentos, os autores dividem o período de implementação do Proext em três ciclos. No primeiro (2003-2007), muitos ministérios (da Saúde, do Desenvolvimento Agrário, do Trabalho) requisitaram parcerias com as universidades públicas para desenvolverem programas e projetos extensionistas. Neste ciclo, quando o MEC estava em fase de implementação do programa, os valores investidos sofreram pouca variação, não ultrapassando os seis milhões de reais e o perfil dos projetos contemplados mantinham características expressivas de cunho assistencialista. Outro ponto destacado por Pozzer e Trevisan de Leon (2019) trata dos projetos culturais que só passaram a ser atendidos com recursos deste edital em 2007.

O segundo ciclo (2008-2009) traz uma relevante inovação, pois as iniciativas de promoção da extensão universitária aconteceram no âmbito do MinC, com a designação Proext Cultura. Essa ação teve forte influência na gestão do MEC, ocasionando na junção de todos os projetos e programas extensionistas, que estavam espalhados pela esplanada dos ministérios, "agora vinculados a um único programa administrado pelo MEC e regulamentado pelo Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, que criou, portanto, o Proext" (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 79). Cabe aqui pontuar as principais razões pelas quais o MinC conseguiu inovar em sua política para a extensão:

> Um fator importante foi a presença de gestores que realizaram extensão universitária ao longo de suas formações acadêmicas no centro de decisão da política. Outro fator que merece destaque é o fato da produção de conhecimento e de conteúdo cultural externo às universidades já ser consagrado e ter sua relevância reconhecida, inclusive no mundo acadêmico. [...] Um terceiro fator que deve ser apontado é a relação instituída, muitas vezes de sucesso, das universidades com o poder público local. Há inúmeras cidades em que o campus universitário representa o principal, senão o único, equipamento cultural do município ou da região, com sala de cinema, teatro, estúdio, equipamentos etc. Assim a vida cultural dessas cidades ou regiões perpassa a universidade. Dessa maneira, minimiza-se o estranhamento das ações de extensão universitária, uma vez que a relação entre a comunidade e a universidade já se dá em uma base sólida, propositiva e com resultados práticos. E, por fim, não se pode deixar de citar a existência de uma coordenação de cultura dentro do FORPROEX que se tornou um importante interlocutor político. (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 80)

O conjunto desses fatores permitiu ao Proext Cultura se consolidar e também influenciar, em alguma medida, a política de extensão universitária nacional como um todo, contribuindo significativamente para os ambientes culturais das instituições. Pozzer e Trevisan de Leon (2019) destacam a valorização acadêmica dos trabalhos na área da extensão como um primeiro objetivo estratégico, pois, historicamente, na avaliação da produtividade docente as atividades extensionistas têm menor peso comparadas às desenvolvidas na pesquisa e no ensino. Tal medida inclui também os discentes envolvidos em projetos de extensão, que não recebiam o mesmo reconhecimento acadêmico atribuído à iniciação científica, por exemplo. Nesse empenho, foi necessário exigir aprimoramento da metodologia dos projetos, estabelecimento de mecanismos de avaliação abrangentes para iniciativas culturais e de extensão, e desenvolvimento de indicadores que capturem a complexidade desses projetos, além de cobrar pela divulgação do que se é produzido nos projetos em formato de relatórios técnicos, relatos de experiência e artigos acadêmicos, ressaltam os pesquisadores. Vale acrescentar o constante estímulo à criação de revistas científicas com espaço para publicação de trabalhos provenientes de projetos de cultura e extensão, bem como o incentivo e a promoção

de eventos específicos.

No bojo de outro objetivo estratégico está a "busca por maior institucionalização da cultura e extensão dentro das universidades e órgãos relacionados", conforme Pozzer e Trevisan de Leon (2019, p. 81) assinalam. Por conseguinte, a necessidade de uma maior atenção ao campo extensionista por parte do MEC tornou-se inadiável, garantindo, portanto, a institucionalização do Proext no âmbito deste ministério, num terceiro ciclo da política de extensão (2010-2016), com valores cada vez maiores, nos primeiros anos (2003-2007) entre de R$ 4.500.000,00 e R$ 6.850.000,00, chegando a mais de R$80.000.000,00 nos anos de 2013 a 2015 (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 81). Segundo os autores, podemos adicionar às ações para alcançar este objetivo a abertura de linhas de financiamento para cultura e extensão universitária por parte das agências estaduais de fomento, como é o caso da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Um terceiro objetivo estratégico, considerado bastante delicado, refere-se à redução da dissimetria entre os saberes acadêmicos, científicos e os saberes populares, externos à universidade. Para avançar nesse sentido, o Proext Cultura promoveu alguns editais em que constava como pré-requisito a presença de um agente cultural externo à instituição, cuja participação era beneficiada com bolsas de apoio pelo trabalho desempenhado (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Na avaliação dos autores, de modo geral, o Proext foi se fortalecendo ao longo dos anos até 2016, quando o programa foi bruscamente interrompido pelo novo governo, instituindo um período no qual diversas políticas públicas sofreram contingenciamento de recursos. Esse reposicionamento já pôde ser percebido em 2016, com a diminuição de 50% da quantia aplicada ao programa em relação a 2015, e nos anos subsequentes (2017 e 2018), quando nenhum recurso foi aplicado, mesmo que o programa ainda constasse como uma política da Secretaria de Ensino Superior do MEC.

Convém lembrar que a criação da política de extensão e cultura por parte do governo federal aconteceu simultaneamente a uma das maiores transformações universitárias experienciada no Brasil, com a expansão significativa do número de vagas em universidades públicas[68], com a sua interiorização, com a criação da RFEPCT, inclusive fora dos centros urbanos. Além da implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e da consolidação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que possibilita financiamento aos estudantes para realizarem seus cursos de graduação/licenciatura em instituições não gratuitas. A título de comparação é relevante pontuar que no período anterior a 2003, vivenciado nos anos 1995-2002, as ações extensionistas tinham um "viés estritamente assistencialista", coordenado pelo programa Universidade Solidária (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 82). Em outras palavras:

> O surgimento do Proext, em 2003, foi uma transformação radical na concepção extensionista e abriu possibilidade de contemplar ações artísticas e culturais que eram negligenciadas pelas políticas anteriores. Contudo, foi a intervenção do MinC, a partir 2007, com a formulação do Proext Cultura em 2008, que a pauta da cultura adentrou aos editais do Proext de forma efetiva, com a participação da cultura passando de 0% dos recursos para 31% em 2008. (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 82-83)

Mesmo que os recursos investidos não tenham sido tão significativos quando comparados aos montantes destinados à pesquisa e ao ensino, eles representaram um avanço considerável, já que as ações culturais e artísticas sempre careceram de suporte institucional. Essa importante novidade abriu portas para o setor cultural acessar

[68] Segundo o INEP, as vagas nas instituições públicas federais de ensino superior saltaram de cem mil para um pouco mais de 453 mil entre 2002 e 2016. No censo de 2022, esse número alcançou 533.973, sendo 43.064 destas vagas oferecidas na modalidade Ensino à Distância (EAD). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior

fundos públicos, contribuindo para legitimar, organizar e fortalecer o campo. Em números, o valor inicial destinado às ações de cultura em 2007 foi R$ 1.200.000,00, chegou a R$ 12.139.949,00 em 2011, sendo o último R$ 7.469.821,00, registrado em 2016, conforme Pozzer e Trevisan de Leon (2019, p. 84) informam.

Cabe frisar a relevância do Proext para a política de preservação do patrimônio cultural, em que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) focaliza o programa para desenvolvimento de suas ações em 2014. E também para as novas instituições de ensino superior que estavam sendo implementadas com a expansão, como já mencionado.

Isso se deu principalmente porque, segundo os autores, muitos destes novos *campi* não possuem programas de pós-graduação, ou mesmo iniciação científica, então os professores veem na cultura e na extensão uma oportunidade para produção de conhecimento e realização de pesquisas. "Esse fenômeno tem transformado essas 'unidades' ou 'localidades' em lócus privilegiado para a prática de projetos de cultura e extensão universitária", gerando excelentes resultados, "trabalhos de referência nessa área, e até a marca dos chamados 'campi extensionistas' ou 'campi da cultura' " (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 84). Como exemplo os investigadores citam o caso da USP Leste, campus criado em 2005 com dez novos cursos e uma unidade de ensino Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), que investiu na formulação e implementação de projetos de cultura e extensão, sendo umas das instituições universitárias mais beneficiadas com recursos do Proext. No entanto, Pozzer e Trevisan de Leon (2019) advertem que dentre os desafios que estão postos há a constância do nível das produções culturais e extensionistas ao longo do tempo, além de uma maior institucionalização da pesquisa, do ensino e da pós-graduação.

Esse panorama auxilia a perceber um outro aspecto relevante sobre a principal diferença entre "terceira missão" e "extensão", levantado no artigo *Indicadores da Terceira Missão Universitária: perspectivas para mensurar as contribuições das universidades para a sociedade* por Dassoler et al. (2023). Para os autores, ambas promovem intercâmbio e diálogo com os outros setores sociais, fomentam a troca de saberes, superando o discurso da hegemonia acadêmica, substituindo-o pelo sentido de aliança com os demais setores da sociedade. Entretanto, quando se trata de mensurar as contribuições das universidades para a sociedade utilizando indicadores, há divergências importantes nos portfólios:

> Ao analisar os indicadores da 3M, constata-se que há um esforço para incluir todas as atividades relacionadas à interação universidade-sociedade, incluindo o ensino (prioritariamente com indicadores da educação continuada), a pesquisa (prioritariamente com indicadores de transferência de tecnologia e inovação) e o compromisso social. Ao analisar os indicadores da extensão das universidades brasileiras, constata-se que estes deixam de representar alguns resultados da relação universidade-sociedade quando se referem às atividades de ensino e de pesquisa. Isso porque os indicadores são apresentados nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) sob outro formato ou dimensões, e analisados separadamente: indicadores de ensino, indicadores de pesquisa e indicadores de extensão, entre outros. (Dassoler et al., 2023, p. 4)

Essas percepções ajudam na defesa de maior integração entre os pilares institucionais, contribuindo na busca por mais fortalecimento e valorização não apenas das atividades de cultura e extensão, como também de todo o trabalho desenvolvido dentro e fora das instituições de ensino superior, numa perspectiva de atrelar o projeto educativo institucional às demandas da comunidade, conforme sugerem os trabalhos de Mato (2019), Santos (2004), Martínez-Rodríguez (2019), Ruíz (2011), entre outros.

Na visão de Pozzer e Trevisan de Leon (2019, p. 84), não obstante o cenário promissor desencadeado pelo Proext, a cultura e a extensão universitária não conquistaram um papel central nos modelos político-pedagógicos das universidades, mesmo que elas "sejam formas de democratizar o acesso às instituições e, sobretudo, ao conhecimento produzido", requerendo outras ações e intervenções por parte dos gestores, substancialmente quando a política é interrompida como foi o caso do não lançamento de editais em 2017 e 2018.

Ainda que a cultura e a extensão tenham conseguido mais espaço nas instituições/universidades, há muito para avançar na compreensão da política universitária tanto por parte do governo, quanto das instituições e também da sociedade em geral, na avaliação dos pesquisadores. Dois aspectos principais são enfatizados por Pozzer e Trevisan de Leon (2019): questões técnicas relacionadas aos trâmites burocráticos dentro da administração pública e maior institucionalização da área de extensão e cultura.

Em relação ao primeiro, citam o exemplo do Proext Cultura, programa desenvolvido em parceria com o MinC, que significou um progresso na valorização dos "saberes populares", pois deu voz aos agentes culturais externos à universidade como parte crucial para a produção cultural e de conhecimento, contemplando-os com bolsas de apoio. Tal medida só foi possível devido ao delineamento institucional do programa, que previa parcerias com as fundações de apoio. Com a institucionalização do Proext e com a gestão integral pelo MEC, essa possibilidade foi inviabilizada, visto que a legislação vigente impõe travas para pagamento de bolsas a agentes externos às instituições (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Além disso, os autores expressam a necessidade de dotação orçamentária prevista em lei, já que a base legal do Proext não traz esta previsão, dependendo, portanto, de vontade política de cada gestão. Outro fator refere-se às dificuldades verificadas pelas universidades para viabilizar os repasses dos recursos financeiros, a execução orçamentária e a prestação de contas dos programas e projetos, recomendando maior investimento em contratação e qualificação de servidores a fim de superarem essas dificuldades técnicas.

Quanto ao segundo, para além de uma maior atenção ministerial e de linhas de financiamento estáveis e constantes, deve-se contar também com estrutura física e recursos humanos que tenham condições para desenvolver projetos de curto, médio e longo prazos, com maior envolvimento do corpo docente e discente, assim como uma institucionalização da relação entre as universidades e a sociedade civil, as quais, de certo modo, representam as comunidades localizadas próximas às instituições. Em adição, a sistematização e o registro das atividades têm sido exigidos a todos os comprometidos com projetos extensionistas, como a elaboração de plano de extensão pelos professores, e também a cobrança pela elevação do peso atribuído às ações de cultura e extensão na avaliação docente (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019).

Para os referidos autores, o Proext desempenhou papel central na organização de um campo extensionista, promovendo a articulação entre docentes, discentes e técnicos administrativos, colocando o tema da extensão universitária na agenda do principais movimentos sociais e da sociedade civil. Devido à regularidade dos editais, lançados anualmente até 2016, foi possível montar uma rede, que se une ao importantes esforços empreendidos substancialmente pelo FORPROEX, com a realização de diversos eventos, publicações, incentivando "a criação e o fortalecimento de fóruns regionais, que, em alguma medida, têm discutido política acadêmica para a cultura e extensão e propondo ações para a área" (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019, p. 86).

Impulsionada por esses ventos, temperados com ânimo pelas conquistas alcançadas, mas também com boas doses de resistência à supressão iniciada em 2016, a ideia de criar o FORCULT surge em 2017, com a realização do primeiro encontro no mês de setembro na cidade de Salvador dentro da programação do XIII Encontro de Estudos

Multidisciplinares em Cultura (Enecult). Com base nas informações do sítio eletrônico do fórum[69], o FORCULT tem como propósito "promover o debate e a formulação de propostas acerca do papel das instituições de ensino superior brasileiras (IES) na elaboração e na condução de políticas públicas culturais". Desde então o fórum se reúne anualmente, após a realização dos fórum regionais, acontecendo em conjunto com algum evento da área cultural, de forma presencial e/ou remota. Por meio de assembleia deliberativa, a institucionalização do FORCULT efetuou-se em 2019. Outra deliberação foi o envio de uma carta de apresentação ao FORPROEX, com o intuito de compartilhar experiências e estratégias profícuas ao campo cultural e extensionista de cada instituição integrante da rede, no sentido de que ambos os fóruns pudessem fortalecer-se mutuamente. O desenvolvimento das ações vem sendo organizado em grupos de trabalho (GTs), compostos por servidores das IESs. Em 2020, os documentos produzidos pelos GTs foram o Regimento do FORCULT e o *FORCULT: instrumento de para a implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES*, Mencarelli e Coelho (2020).

Em 2021, na sua quinta edição, o FORCULT reforça na carta de Goiânia o "compromisso com a criação e fortalecimento das políticas culturais das IPES, formuladas a partir de processos participativos de proposição e de execução das ações culturais", além de expressar "um sentido de urgência na defesa da cultura e de sua institucionalização em benefício do acesso a bens públicos que apontem para o exercício pleno de nossa democracia". Tal posicionamento sublinha os tempos difíceis que a área da cultura e da educação estavam enfrentando, marcados por "retrocesso do processo civilizatório, desvalorização das políticas culturais, desinvestimentos nas políticas educacionais, negacionismo da ciência e de ataque às universidades públicas e serviços públicos", como apontado na carta.

No ano seguinte, o VI FORCULT acontece em novembro com os ares de esperança renovados, pois o resultado das eleições presidenciais já tinha sido promulgado. Com a vitória de Lula, o reestabelecimento do MinC e o fortalecimento de outras instituições culturais anunciam, de forma importante, a retomada cultural. A carta de Campinas começa demonstrando esse sentimento de reestabelecer os diálogos propositivos entre as IPES, o setor cultural e o governo federal. Dentre as reivindicações do documento está "a recriação, com as devidas atualizações e correções, das políticas e programas culturais do governo federal interrompidos desde 2016", enfatizando "o acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação para a implementação de uma política articulada e integrada entre as duas pastas".

Outro importante marco de 2017 foi a publicação do documento *Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU)*, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Indicadores de Avaliação da Extensão do FORPROEX, instituído em maio de 2015, com o "objetivo de promover estudos e assessorar a Coordenação Nacional e as IES na validação de indicadores e metodologia para avaliação da extensão universitária nas instituições públicas de ensino superior" (Maximiano Junior et al., 2017, p. 7). Ressalta-se no documento a intenção do FORPROEX de "contribuir no processo de construção do modelo de matriz orçamentária, no tocante à Extensão, o que significará avanço considerável no processo de institucionalização da Extensão Universitária e da indissociabilidade desta para com o Ensino e a Pesquisa" (p. 8).

No processo de desenvolvimento da pesquisa, foram propostos cinquenta e dois (52) indicadores, subdivididos em cinco dimensões de avaliação da extensão universitária: a) Política de Gestão (PG) - 13 indicadores; b) Infraestrutura (Infra) - 8 indicadores; c) Plano Acadêmico (PA) - 9 indicadores; d) Relação Universidade - Sociedade (RSU) - 8 indicadores; e) Produção Acadêmica (Prod) - 9 indicadores. É pertinente dizer que as orientações desse documento

[69] Disponível em: https://forcultnacional.ufg.br/o-forcult/

dão suporte extremamente valioso ao complexo processo de avaliação das atividades de extensão. Ainda que a cultura esteja alocada na área de extensão na maioria das instituições públicas de ensino superior do Brasil, optamos por utilizar o documento *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019), em virtude da intenção desse estudo de saber qual o papel a cultura pode ter no desenvolvimento comunitário sustentável dentro do contexto dos IFs, com base na Agenda 2030 da ONU (2015). O uso desses indicadores também visa "colher os benefícios da experiência única da UNESCO em monitorar, recolher e analisar dados quantitativos e qualitativos no domínio da cultura, aumentando a visibilidade da cultura para a implementação da Agenda 2030."(UNESCO, 2019, p. 7). O que não impede contar com as contribuições apresentadas no documento *IBEU* como forma complementar de análise.

Outrossim, buscamos compilar os principais pontos abordados na linha do tempo apresentada como um resumo deste breve histórico da Política Cultural no Brasil, como podemos ver nas figuras 3 e 4.



Figura 3: Linha do tempo 1: Política Cultural no Brasil. Fonte: elaboração própria.



Figura 4: Linha do tempo 1: Política Cultural no Brasil. Fonte: elaboração própria.

1.3 Desenvolvimento Comunitário Sustentável

Esta parte do capítulo traz uma breve compilação de fatos e documentos que marcam o surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável no âmbito das Nações Unidas até a promulgação da Agenda 2030 e do documento *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019). Além disso, busca discorrer e discutir sobre o sentido de comunidade e suas implicações para o desenvolvimento sustentável, bem como sobre o inegável papel da cultura no contexto da educação superior nesses processos desafiadores.

1.3.1 Desenvolvimento Sustentável

Embora um dos principais marcos para o entendimento acerca do desenvolvimento sustentável seja a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente Humano (CNUMAH), realizada em Estocolmo, Suécia, em 1972, a expressão *desenvolvimento sustentável* só vai aparecer pela primeira vez em 1980 no documento denominado *Estratégia de Conservação Mundial* (*World Conservation Strategy*), elaborado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUNC) e *World Wildlife Fund* (WWF) a pedido do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), de acordo com Barbieri (2020). Devido à importância da CNUMAH, também conhecida por Conferência de Estocolmo, que trouxe à tona a questão ambiental de forma mais visível e alcançou maior repercussão na mídia e eventualmente nos programas de governo, cabe apresentar alguns aspectos que vão influenciar os debates e as decisões envolvendo a relação entre desenvolvimento e meio ambiente (E. d. S. Dias, 2017).

A Conferência de Estocolmo se deu no contexto da Segunda[70] Década do Desenvolvimento da ONU, inciada em 1971, sendo importante evidenciar as diferenças do que significava (significa) problemas ambientais para os países industrializados (decorrentes dos processos de desenvolvimento, como poluição industrial e escassez de recursos energéticos) e para os países em desenvolvimento (pobreza e falta de desenvolvimento). No caso dos países em desenvolvimento, essa interpretação trouxe em seu bojo a ideia de que "a pobreza é a maior poluição", o que permitiu a instalação de empresas poluidoras nesses países para que pudessem operar e impulsionar o crescimento econômico, sob a prerrogativa de gerar emprego e renda (Barbieri, 2020, p. 25). Ainda que as percepções sobre os óbices relacionados ao binômino desenvolvimento-meio ambiente fossem divergentes e o debate bastante complexo, a CNUMAH avançou em propostas, aprovando vários documentos oficiais, com destaque para um plano de ação e uma declaração de princípios, avalia o autor supracitado.

Conforme salienta Barbieri (2020, pp. 28-29), um dos resultados concretos mais relevantes da Conferência de Estocolmo foi a criação do PNUMA, atualmente denominado ONU Meio Ambiente (*UN Environment*), "órgão que iria desempenhar um papel central na coordenação e liderança das ações da ONU em relação ao meio ambiente, muitas das quais eram até 1972 realizadas pela UNESCO". Uma dessas ações foi a solicitação do documento *Estratégia de Conservação Mundial* em que a expressão *desenvolvimento sustentável* aparece pela primeira vez, como referido anteriormente.

Outra decorrência efetiva da Conferência foi a profusão de criação de órgãos governamentais em diversos países para tratar de problemas ambientais, como controle da poluição e do uso de recursos naturais (água, minérios, fauna, flora). Nessa direção, várias organizações contribuíram para que as discussões pudessem avançar, com destaque para a ONU e suas agências. Dentre elas, a UNESCO desempenhou um papel preponderante como

[70] A Primeira Década do Desenvolvimento 1960 a 1970, instituída em 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, foi um passo significativo para a compreensão de desenvolvimento, que buscou realizar esforços para desencadear um amplo programa de redução da pobreza nos países"subdesenvolvidos" a partir do crescimento econômico como promotor da melhoria de vida (Barbieri, 2020, p. 19).

promotora de eventos intergovernamentais como a Conferência e Uso Racional de Recursos em 1968 e o Programa Homem e Biosfera. Este último data seu início em 1971 e estabelece que as reservas da biosfera são os meios de ação para a conservação da natureza. No ano de 2019 a Rede Mundial de Reservas de Biosfera estava composta por 686 reservas em 122 países, dentre eles o Brasil, que conta com sete reservas da biosfera[71], segundo Barbieri (2020).

Além disso, a UNESCO exerceu e continua a exercer uma função muito importante na promoção da educação ambiental, cujo papel é imprescindível para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e na formação de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana.[72](ONU, 1972). Com o propósito de atender ao princípio 19 da Declaração e às recomendações do Plano de Ação, a UNESCO e o PNUMA criaram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) para fomentar o intercâmbio de informações, ideias e experiências sobre educação ambiental. Dentre as contribuições dos trabalhos realizados pelo PIEA estão dois relevantes documentos acerca da educação ambiental sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável, a Carta de Belgrado (1975) e a Declaração de Tbilisi (1977), os quais continuam sendo úteis nos dias de hoje, conforme aponta Barbieri (2020).

Vários acordos multilaterais ambientais foram firmados após a Conferência de Estocolmo na intenção de responder às recomendações do Plano de Ação, tais como a Convenção de Viena para a Proteção da Camada de Ozônio de 1985 e a Convenção de Basileia sobre Controle de Movimentos de Resíduos Perigosos e seu Depósito de 1989. O referido autor chama a atenção para o importante papel desempenhado pelas Organizações não Governamentais (ONGs) na construção dessa ordem internacional, colaborando na realização de atividades como reuniões técnicas, conferências, treinamentos, projetos de pesquisa, assessoria técnica, sem as implicações decorrentes dos interesses políticos geralmente presentes na organizações governamentais e intergovernamentais. Com o intuito de favorecer a comunicação e a interação entre as ONGs e o PNUMA, há na sede do programa em Nairóbi, Quênia, um centro de coordenação ambiental. O estabelecimento da sede do PNUMA em Nairóbi, deslocado das atenções (mídia) e de recursos, foi interpretado por muitos ambientalistas como algo em segundo plano, percepção validada pela demora em suas instalações, 11 anos depois do seu anúncio em 1973, de acordo com E. d. S. Dias (2017).“Mais tarde, a Agenda 21, aprovada em 1992, iria considerar as ONGs como um grupo prioritário de parceiros para o alcance de padrões de desenvolvimento sustentável” (Barbieri, 2020, p. 31).

A despeito dos avanços mencionados, o cumprimento do Plano de Ação deixou muito a desejar, conforme afirma a Declaração de Nairóbi aprovada em 1982, durante a Assembleia Mundial dos Estados promovida pelo PNUMA para avaliar os dez primeiros anos da Conferência de Estocolmo. Os principais motivos compreendem entendimentos e previsões inadequadas do benefícios da proteção ambiental em longo prazo, à inapropriada coordenação de abordagens e esforços realizados, somados à falta de recursos disponíveis e sua distribuição desigual, aponta o documento. Fatores como deterioração descontrolada do meio ambiente, o desmatamento, a degradação do solo e da água e a desertificação atingiam (e continuam a atingir ainda hoje) proporções alarmantes, colocando em risco as condições de vida em grande parte do mundo (ONU, 1982). De acordo com Barbieri (2020, p. 32), a Declaração de Nairóbi coloca a pobreza e os padrões de consumo perdulário no mesmo patamar de ameaça ao meio ambiente, no sentido de que ambos podem causar a “superexploração do meio ambiente”. Entretanto, a

[71] Mata Atlântica, Cinturão Verde de São Paulo, Cerrado, Pantanal, Caatinga, Amazônia Central e Serra do Espinhaço. Disponível em https://reservasdabiosfera.org.br/

[72] Princípio 19 da Declaração de Estocolmo sobe o Ambiente Humano

Agenda 21, documento elaborado posteriormente, aponta que as principais razões de degradação do meio ambiente mundial são os modelos insustentáveis de consumo e produção, sobretudo nos países industrializados, ainda que reconheça certos tipos de pressão ambiental geradas pela pobreza, assinala o autor. Tanto a erradicação da pobreza quanto a mudança no padrão de consumo vão se tornar dois temas centrais do desenvolvimento sustentável nos anos subsequentes, como veremos (Barbieri, 2020).

Por sugestão da Conferência de Nairóbi, a Assembleia Geral da ONU cria em 1983 a Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) também conhecida por Comissão de Brundtland (em referência à presidente da comissão Gro Harlen Brundtland[73]). Com a publicação do relatório *Nosso Futuro Comum* da CMMAD no ano de 1987, a expressão *desenvolvimento sustentável* passa a ser difundida com mais intensidade. Neste documento, apesar da tentativa de alguns de vinculá-lo somente às questões ambientais, a autora reforça o compromisso da Comissão de discutir estas questões como consequências dos processos de desenvolvimento praticados pelos países, ressaltando a indissociabilidade do meio ambiente e do desenvolvimento, conforme aponta Barbieri (2020). A acepção mais famosa da expressão desenvolvimento sustentável está neste relatório: "o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades" (CMMAD, 1991, p. 46 citado por Barbieri, 2020, p. 36).

O núcleo central do relatório supracitado está na formulação dos princípios do desenvolvimento sustentável compreendido como direito humano, ecoando o reconhecimento do desenvolvimento como direito humano, postulado no ano anterior pela Assembleia Geral da ONU (Barbieri, 2020). Com base na *Declaração sobre o direito ao desenvolvimento* da ONU (1986), "desenvolvimento é um processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa ao constante incremento do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos". A questão aqui, elucidada por Falzarano (2020), recai sobre como os fatores culturais influenciam o desenvolvimento econômico, considerando que esta influência não produz os mesmos efeitos em conjunturas distintas, pois "não existe um estado normativo natural, neutro ou universal dos sistemas socioeconômicos" (p. 143). Essas conexões com a cultura serão abordadas um pouco mais adiante.

As movimentações pelo desenvolvimento sustentável tornam-se mais populares a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro, 1992, em que as "linhas mestras" do relatório *Nosso Futuro Comum* foram consagradas, ou seja, "a relação entre a pobreza e degradação ambiental e a necessidade de encontrar novos padrões de produção e consumo sustentáveis para esta e as futuras gerações", conforme aponta Barbieri (2020, p. 39). Não se pode negar o esforço da comissão de enfatizar a mudança da qualidade do crescimento econômico como objetivo do desenvolvimento sustentável, e não como um fim em si mesmo. Nesse sentido, o crescimento é parte importante do processo de aperfeiçoamento da qualidade de vida de toda a humanidade. Esse entendimento é determinante na adesão expressiva de muitas empresas de grande porte e multinacionais ao desenvolvimento sustentável após a conferência do Rio.

A CNUMAD reuniu representantes de 178 países, incluindo cerca de 100 chefes de estados, números até aquela ocasião nunca vistos em uma conferência da ONU, legitimando, assim, a merecida denominação Cúpula da Terra (*Earth Summit)*. Concomitante ao evento oficial de caráter intergovernamental, aconteceu o Fórum Global das ONGs, que reuniu cerca de 4.000 entidades da sociedade civil do mundo todo, um acontecimento sem precedentes até então, visto que na Conferência de 1972 o contingente presente era de aproximadamente 500, segundo Barbieri (2020). Vale lembrar a atmosfera otimista que o mundo vivenciava pós queda do muro de Berlim e com o fim da

[73] Ex-ministra do Meio Ambiente e ex-primeira-ministra da Noruega, chefiou a CMMAD durante os anos de seu funcionamento (1983 a 1987)

Guerra Fria, em que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e vários países comunistas estavam transpondo para economias de mercado, e "a palavra de ordem era globalização, tendo como elemento central os mercados livres das amarras do dirigismo estatal" (Barbieri, 2020, p. 63).

Como resultado da CNUMAD vários documentos foram aprovados, sendo os principais: Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento; Convenção sobre Mudança do Clima; Convenção da Biodiversidade; e a Agenda 21. Atentaremo-nos mais ao último por ser um programa de ação para implementar o desenvolvimento sustentável, sendo, portanto, um documento extremamente fundamental para a construção da Agenda 2030, alguns anos depois.

A Agenda 21 compreende 40 capítulos distribuídos em quatro seções: Seção I - Dimensões econômicas e sociais; Seção II - Conservação e gestão de recursos para o desenvolvimento; Seção III - Fortalecimento do papel de grupos principais e Seção IV - Meios de implementação. Barbieri (2020, p. 82) salienta que o documento "é uma espécie de receituário abrangente para guiar a humanidade em direção ao desenvolvimento econômico que seja ao mesmo tempo socialmente justo e ambientalmente sustentável". Em sua análise, o autor assinala que a Agenda 21 consolida diversos relatórios, tratados, protocolos e outros documentos elaborados durante décadas pela ONU em áreas-programas para enfrentar problemas específicos.

Na intenção de integrar as atividades relativas ao desenvolvimento e meio ambiente em planos nacional, sub-regional, regional e internacional, a ONU aprova um novo arranjo institucional, em consonância com o estabelecido no capítulo 38 da Agenda 21. Assim, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) passou a presidir a coordenação e a integração das políticas e programas sobre meio ambiente e desenvolvimento no sistema da ONU, instalando a Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS) em 1993. De acordo com Barbieri (2020, p. 86), a CDS "foi o primeiro órgão a se dedicar integralmente ao desenvolvimento sustentável" e possuía entre as suas atribuições "a de apresentar recomendações à Assembleia Geral, via ECOSOC, sobre o andamento das atividades da Agenda 21". No ano de 2013, a CDS foi desfeita, dando lugar ao Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (HLPF), composto por chefes de Estado e governantes e vinculado diretamente à Assembleia Geral da ONU, premissa que provê um poder de ação maior do que o da extinta CDS.

Por se tratar de uma espécie de manual orientador para os países, regiões e comunidades nos seus processos em busca de uma nova concepção de sociedade, a Agenda 21 não é um documento que impõe vínculos obrigatórios aos estados signatários. Na realidade, refere-se a um plano de ações não mandatário, cuja execução está condicionada à vontade política dos governantes e à mobilização da sociedade, explica Barbieri (2020). Em sua configuração global, direciona muitas questões aos diferentes níveis de governo, requerendo a cooperação entre eles, sendo um dos componentes essenciais para alcançar a sustentabilidade institucional. Por conseguinte, para colocá-la em prática faz-se necessário seu desdobramento em agendas regionais, nacionais e locais.

As Agendas 21 locais são consideradas fundamentais para o processo de desenvolvimento sustentável pois constituem o nível de governo mais próximo da população. No âmbito do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Agenda 21 Local (A21L) é considerada um indicador da dimensão institucional do desenvolvimento sustentável, sendo que sua institucionalização efetua-se por meio do Fórum da Agenda 21 Local criado pelo poder Executivo ou Legislativo municipal. Ou seja, por se tratar de um processo de planejamento estratégico participativo, este indicador demonstra a mobilização da sociedade, das empresas e dos governos para implementação da Agenda nos municípios brasileiros nos anos posteriores à Rio-92, salienta Barbieri (2020).

No que tange à análise da Agenda 21, é pertinente ressaltar que o seu conteúdo resulta de um consenso entre muitos países desiguais, não sendo difícil perceber a adoção de "uma postura dúbia, cautelosa e que saiu pela

tangente em relação aos temas polêmicos" (Barbieri, 2020, p. 90). Exemplo disso é a questão da dívida externa dos países em desenvolvimento, em que ao mesmo tempo em que recomenda condições mais generosas para os países endividados, condecora os países pobres que estavam honrando seus compromissos, não obstante os altos encargos da dívida. Não há um posicionamento de desaprovação à cobrança pesada, mesmo que isso diminua a capacidade desse países de obter novos recursos de outras fontes internacionais, assinala o autor.

A questão dos recursos financeiros é considerada uma das mais graves restrições às atividades recomendadas pela a Agenda 21. Como tentativa de viabilizar esses recursos, foi criado o Fundo Global para o Meio Ambiente, Global Environmental Facility (GEF), proposto inicialmente como um programa piloto do Banco Mundial em 1991 e depois tornou-se o principal mecanismo de financiamento das convenções aprovadas no Rio e de outras posteriores. O GEF é gerido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), PNUMA e Banco Mundial, este último atua como depositário dos seus recursos. Somado a isso, a Assistência Oficial ao Desenvolvimento (ODA), compromisso aceito pelos países desenvolvidos a destinar 0,7% do seu Produto Nacional Bruto[74] como forma de doação ou concessão aos países não desenvolvidos, tem sua importância, apesar de não ter sido cumprida integralmente. E mesmo se isso tivesse acontecido, não seria suficiente, avalia Barbieri (2020). Outro documento decorrente da pauta sobre o financiamento do desenvolvimento pós-Rio-92 é o Consenso de Monterrey, firmado em 2002 nesta cidade do México. Nele, apesar de reiterar que a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social é do próprio país, há o reconhecimento de que as economias nacionais estão agora inter-relacionadas com o sistema econômico mundial, reforçando o papel essencial da ODA em países como pouca capacidade de atrair investimentos privados diretamente. Entretanto, a despeito dos países com maior capacidade de contribuir com ajuda externa terem assumido este compromisso, poucos cumpriram com o acordo estabelecido pelo Consenso. Em 2015, "somente seis países alcançaram a meta e suplantaram-na, entre eles apenas um dos sete mais ricos, o Reino Unido", demonstrando "uma grande lacuna entre as intenções acordadas coletivamente em reuniões diplomáticas de alto nível, como as realizadas sob o auspício da ONU, e sua efetivação" (Barbieri, 2020, p. 93).

No que tange à análise da ajuda financeira para o desenvolvimento é válido ressaltar as diversas críticas que recaem sobre o uso indevido desse recurso, seja para pagamento de dívidas, para favorecimento de negócios com o próprio doador, ou até mesmo problemas envolvendo corrupção e desvio de valores. Adicionado a essas disfunções localizadas, Barbieri (2020, p. 94) aponta "um problema de ordem geral ligado à dependência dos recursos da ODA por parte dos países não desenvolvidos devido à deterioração dos preços das *commodities* que são seus principais produtos de exportação". Nesse cenário, os países não desenvolvidos reivindicam por condições mais justas e iguais para comercialização internacional, o que resultaria em não precisar recorrer à ODA. Argumento que pode ser legitimado pelo que aconteceu no Brasil na primeira década desse século, quando se observou um alta significativa no preço das *commodities*, alavancada pela presença da China como grande importador no mercado mundial, permitindo a realização do maior programa de inclusão social, com mais de 30 milhões de pessoas retiradas da miséria (Barbieri, 2020).

No âmbito do documento da Agenda 21 é reiterada a ideia de que o comércio multilateral aberto, equitativo, seguro e não discriminatório é compatível com o desenvolvimento sustentável. Mesmo passados mais de 20 anos, ela continua sendo uma fonte relevante para atingir padrões de desenvolvimento sustentável, "até porque muitas

[74] O Produto Nacional Bruto (PNB) é um amplo indicador de atividade econômica de uma nação. É o valor de todos os bens e serviços produzidos em um país em um ano pelas suas empresas. Inclui os rendimentos obtidos pelos cidadãos e pelas empresas no exterior, mas não inclui os rendimentos obtidos por estrangeiros dentro do país. Fonte: https://brasilescola.uol.com.br/economia/produto-nacional-bruto-pnb.htm

das suas recomendações não foram cumpridas a contento, ou foram colocadas apenas em termos de intenção sem estabelecer metas de cumprimento", explica o autor (Barbieri, 2020, p. 94).

Como vimos, a CNUMAD foi um evento de proporções grandiosas, marcada pelo otimismo nos ambientes econômicos e políticos internacionais, impulsionada também pela onda de democratização de muitos países da América Latina, África e Ásia, alguns estavam sob regimes ditatoriais, outros ainda eram colônias e lutavam por sua independência à época da Conferência de Estocolmo, 1972. Entretanto, esses ares otimistas foram minguando nos anos seguintes, dificultando a implementação da Agenda 21. Como exemplo, podemos citar a lentidão na definição de metas quantificadas de redução de Gases de Efeito Estufa (GEEs) para estabilizar a sua concentração devido à resistência de países cuja economia depende de combustíveis fósseis, como os Estados Unidos, Japão, Arábia Saudita e outros. Diante dessas dificuldades de cumprir as áreas-programas da Agenda 21, a Assembleia Geral da ONU realizou uma sessão especial, em 1997, na cidade de Nova Iorque, para avaliar o progresso dos acordos e recomendações da CNUMAD. O documento resultante dessa sessão foi o "Programa para Impulsionar a Agenda 21", indicando as áreas da Agenda 21 que demandavam ações urgentes. Apesar das críticas, pois "as condições de ajuda e de cooperação pouco mudaram, o programa deu voz pela primeira vez aos representantes dos grupos de parceiros principais, como autoridades locais, mulheres, indústria e comércio", destaca Barbieri (2020, p. 99).

Quando o fim do século 20 se aproximava, a chegada do novo milênio trazia em seu bojo uma atmosfera propícia para propostas inovadoras e que fortalecessem o papel da Nações Unidas frente aos desafios do século 21. Nesse sentido, a ONU considerou ser o ano 2000 um momento singular e simbólico para que os estados-membros elaborassem um projeto comum para a nova era vindoura. Destarte, a Cúpula do Milênio (*Millennium Summit*) realizou-se na sede da ONU em 2000, onde foi aprovada a Declaração do Milênio. Sob a orientação do então secretário-geral da ONU Kofi Annan[75], (1997-2007), estabeleceu-se o Pacto Global (*Global Compact*)[76], um programa destinado às empresas para se engajarem com o desenvolvimento sustentável de maneira concreta.

Na Declaração do Milênio constam cinco questões fundamentais para a promoção do desenvolvimento: (1) paz, segurança e desarmamento; (2) desenvolvimento e erradicação da pobreza; (3) proteção ao meio ambiente comum; (4) direitos humanos, democracia e bom governo; e (5) necessidades especiais para a África e fortalecimento das Nações Unidas. A partir delas, foram delineados oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), previstos para serem alcançados num prazo de 15 anos, sendo que cada um continha uma ou mais metas.

[75] Diplomata da República de Gana. Prêmio Nobel da Paz em 2001 pelo seu compromisso pessoal com o combate à AIDS/HIV e à pobreza (1938-2018) (Barbieri, 2020).

[76] Ver: https://www.pactoglobal.org.br/sobre-nos/



Figura 5: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Fonte: http://www.odmbrasil.gov.br/

Em termos globais algumas metas foram alcançadas, como a meta 1- A - que previa reduzir pela metade a proporção de pessoas com renda menor que US$ 1,25 por dia. Outras foram alcançadas parcialmente, como no caso da meta 4 - A - a taxa mundial de mortalidade de crianças menores de 5 anos era de 90 mortes a cada 1.000 crianças nascidas em 1990, passou para 43 em 2015. Num movimento contrário, a meta 1 - C - o desemprego e a precarização do trabalho aumentaram devido a recessão global iniciada com a crise do *subprime*[77] nos Estados Unidos em 2007, aponta Barbieri (2020, p. 105). Conforme o autor explica, a crise influenciou sobremaneira o alcance dos ODMs, principalmente as metas do Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM) - 8 que implicam os meios e recursos para auxiliar o cumprimento das metas dos outros ODMs, de forma que um desempenho ruim daquelas acaba comprometendo a consecução destas últimas. Na avaliação do pesquisador,

> A Declaração do Milênio vai além dos oito ODMs. Ela enfatiza a necessidade de promover a democracia e os direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento; de proteger as pessoas e grupos vulneráveis, como os refugiados e as pessoas removidas involuntariamente de seus lares, assim como crianças usadas em conflitos armados ou submetidas às condições degradantes como prostituição e pornografia. Uma atenção especial foi dada à África a fim de apoiar a consolidação da democracia, conseguir erradicar a pobreza e alcançar o desenvolvimento sustentável e se integrar a economia mundial. Para isso, propõe adotar medidas especiais, tais como cancelamento das dívidas, acesso aos mercados, aumento da ODA, dos investimentos diretos estrangeiros e da transferência de tecnologia. (Barbieri, 2020, pp. 105-106)

Por conseguinte, a estratégia de concentrar esforços em questões específicas, como erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade materna, revelou ser adequada, embora nem todas as metas tivessem sido cumpridas, o que já era presumível quando foram estabelecidas. Entretanto, era necessário que as metas fossem ambiciosas para incentivar um empenho concentrado dos países e suas subdivisões, das organizações intergovernamentais, ONGs e empresas. De acordo com J. D. Sachs (2012, p. 2206), especialista no assunto, ao reunir essas prioridades em um conjunto facilmente compreensível de oito objetivos e estipular metas mensuráveis com prazos determinados,

[77] Crise financeira de 2008, popularmente chamada de crise do *subprime*, foi um dos piores desastres econômicos globais dos últimos anos. Originada nos EUA, ela teve início com o estouro da bolha de hipotecas no mercado financeiro e se alastrou pelo restante do mundo, com efeitos catastróficos e duradouros. Fonte: https://warren.com.br/magazine/crise-do-subprime/

os ODMs contribuem para a promoção da conscientização global, a responsabilização política, o aprimoramento das métricas, o *feedback* social e as pressões públicas. Em razão das avaliações positivas da experiência dos ODMs, realizadas anualmente pela Comissão de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (CSD), ela iria se repetir ao final do seu período vigente com outra denominação e abrangência. No contexto brasileiro, os ODMs constituíram objetos de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, além de iniciativas promovidas pela sociedade civil organizada. No que tange ao ODM - 1, podemos citar os programas Bolsa Família, Brasil sem Miséria e Programa de Alimentos da Agricultura Familiar de âmbito nacional (Barbieri, 2020).

No ano de 2002, foi realizada a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável (CMDS), em Johanesburgo, África do Sul, dez anos após a CNUMAD com representantes de 192 países e a participação importante da sociedade civil em propostas de parcerias, uma novidade da CMDS, conhecida como Rio+10. Dois documentos foram aprovados durante a cúpula, a Declaração de Johanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável e um Plano de Implementação das Decisões da CMDS. Na visão de Barbieri (2020, p. 111), a CMDS "representa um ponto de inflexão no movimento do desenvolvimento sustentável", pois "os documentos aprovados vão pouco além de exortações e conclamações típicas das Nações Unidas" que visam "atender a expectativa de nunca encerrar uma cúpula sem aprovar documentos, ainda que inócuos, para não admitir o seu fracasso". Ele acrescenta a constatação de que a relação entre crescimento e desenvolvimento não é diretamente proporcional, lembrando o crescimento econômico expressivo dos anos de 1990 mas que não foi suficiente para reduzir as desigualdades sociais e regionais. Em sua análise, os dez anos que separam a Rio-92 da Rio+10 foram marcados por dois movimentos antagônicos: o do desenvolvimento sustentável e o neoliberal. O primeiro fundamenta-se no "fortalecimento do Estado de Direito e dos governos nacionais, subnacionais e locais como agentes centrais do processo de desenvolvimento" (p. 111) No caso do segundo, sua base está numa doutrina de política econômica reconfigurada do liberalismo clássico que "considera os mercados como mecanismos mais eficazes de alocação de recursos produtivos de uma sociedade, desde que não sejam distorcidos pelas intervenções estatais que os impedem de operarem com liberdade", sendo esta "uma condição para ampliar o bem-estar das populações" (p. 111). A diferença da versão atualizada do liberalismo está em aceitar intervenção do estado no plano macroeconômico em situações eminentes de crises cíclicas e no plano institucional, com o intuito de evitar concorrência predatória por parte de grandes empresas interessadas em controlar mercados, explica o autor.

Para Barbieri (2020, p. 113), "a promoção do desenvolvimento sustentável é uma questão de interesse público tão relevante que transcende a dicotomia *mercado versus intervenção estatal*"[78]. Nesse sentido, o mercado deve funcionar em regime de livre-concorrência, produzindo bens e serviços com eficiência, mas com "marco jurídico e normativo que somente o Estado pode instituir", conforme atesta relatório de desenvolvimento do Banco Mundial (World Bank, 1991). A partir desse entendimento, os pontos convergentes desses dois movimentos podem aumentar os instrumentos de ação, tanto para as organizações empresariais quanto para os governos, o que contribui para o engajamento em busca do desenvolvimento sustentável.

A próxima conferência mundial foi a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS), realizada em 2012 no Rio de Janeiro, após 20 anos da Rio-92, por isso ficou conhecida como Rio+20. Segundo Barbieri (2020, p. 114), a CNUDS visou garantir "o compromisso político renovado para o desenvolvimento sustentável, avaliando o progresso até o momento e as lacunas remanescentes na implementação das medidas aprovadas nas principais cúpulas", além de focar nos temas: "(1) uma economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável

[78] Itálico do autor

e da erradicação da pobreza; e (2) o marco institucional para o desenvolvimento sustentável". Consequentemente, o documento aprovado "O Futuro Que Queremos" revigora os compromissos com o desenvolvimento sustentável e com o fomento de um futuro econômico, social e ambientalmente sustentável para o planeta e para as gerações atuais e futuras. Em linhas gerais, a CNUDS não teve a mesma repercussão e nem o mesmo brilhantismo da CNUMAD de 1992. Entretanto, há que se ter em conta que o ambiente social e econômico seguia turbulento em decorrência da crise mundial iniciada em 2007 e de programas de ajustes macroeconômicos assentes em austeridade fiscal. Além da escalada terrorista, sobretudo o ataque da Al-Qae-da ao *World Trade Center* em Nova Iorque em 11 de setembro 2001, piorando a situação que já estava ruim, assinala o autor. Em sua avaliação, pondera que mesmo assim houve progresso, "a CNUMAD repassou praticamente todas as questões discutidas até então sobre desenvolvimento sustentável e desencadeou muitos processos em diferentes níveis, do global ao local", bem como avançou a discussão sobre temas importantes, apresentando novas perspectivas como é o caso da economia verde e inclusiva, sendo este último termo adicionado devido à sugestão do governo brasileiro, colocando "a questão social na linha de frente da discussão e dos objetivos da conferência" (Barbieri, 2020, pp. 122-127).

Os movimentos para a construção da Agenda 2030 abarcando os ODSs começaram a partir da preparação para a Rio+20 e das avaliações sobre o cumprimento dos ODMs, uma vez que o fim do seu período estava próximo. No ano de 2010, em seção plenária de alto nível da Assembleia Geral da ONU sobre os ODMs foi solicitado ao Secretário Geral recomendações para avançar na elaboração de uma agenda sobre desenvolvimento sustentável para além de 2015. O resultado dessa reunião foi a criação de uma equipe de tarefas (*task team)* com 60 organizações do sistema ONU para gerar uma agenda pós-2015 (Barbieri, 2020). No documento resultante da Rio+20, "O Futuro Que Queremos", há recomendação para que os ODSs "fossem orientados para a ação, concisos, fáceis de comunicar, limitados em número e inspiradores, de natureza global e aplicável em todos os países", levando em consideração "as diferentes realidades locais, capacidades e níveis de desenvolvimento e respeitando suas políticas e prioridades" (Barbieri, 2020, p. 129). Outra orientação estava ligada a concentrar os objetivos nas áreas prioritárias do desenvolvimento sustentável como a erradicação da pobreza, segurança alimentar, água e saneamento, energia, saúde e outras expressamente incluídas no capítulo V do documento. Em conformidade com "O Futuro Que Queremos", os ODSs "deveriam ser elaborados mediante um processo intergovernamental inclusivo, transparente e aberto às partes interessadas", daí a constituição de um Grupo de Trabalho Aberto (*Open Working Group)*, designado pela Assembleia Geral da ONU em 2013 com representantes de mais de 30 países.

Vale pontuar que os ODSs são fruto de um intenso debate de todos os níveis, do internacional ao local, diferentemente dos ODMs que foram aprovados sem ampla discussão em escala global. "Nenhum outro plano de ação ou agenda recebeu tantas sugestões como a agenda de desenvolvimento pós-2015", reitera Barbieri (2020, p. 130), destacando as indicações realizadas online pela internet e redes sociais, como Facebook, e da rede independente de consulta, a SDSN, formada por instituições universitárias, institutos de pesquisa, associações de profissionais, empresas e outros segmentos da sociedade. Ressalta ainda, a relevância da pesquisa *My World* que ouviu cerca de 1,2 milhão de pessoas de mais de 190 países, dando voz às pessoas comuns, sobre sua visão de mundo e os desafios enfrentados no seu dia a dia. As questões levantadas não diferiram muito das ações prioritárias eleitas, sendo saúde, educação, emprego, segurança e combate à corrupção as principais demandas dos participantes e que foram levadas em conta na Agenda 2030.

O relatório final apresentado em 2014 pelo Grupo de Trabalho Aberto propôs 17 ODSs compostos por 169 metas a serem alcançadas até 2030. Ainda que a proposta dos ODSs se fundamentasse nos ODMs buscando concluí-los e responder aos novo desafios, estes últimos foram pensados apenas para os países menos desenvolvidos ou em

desenvolvimento, ao passo que os primeiros para todos os países, afinal há pobreza, desigualdade social, de gênero, analfabetismo, degradação ambiental nesses países também, ressalta Barbieri (2020). No mesmo ano, o relatório síntese do secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, denominado "O caminho para a dignidade até 2030" sustentou a premência de uma agenda para o período de 2016-2030 que englobasse os ODSs sugeridos pelo Grupo de Trabalho Aberto e "atendesse as muitas vozes que pediam uma agenda **centrada nas pessoas e sensível ao planeta**"[79], visando "assegurar dignidade humana, igualdade, proteção ambiental, economia saudáveis e liberdade de escolhas para todas as pessoas" (ONU, 2014).

Por conseguinte, em 2015, o documento "Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" foi aprovado durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Nova Iorque. A Agenda é composta pelos ODSs, por uma declaração de futuro, princípios e compromissos, além de sugerir os meios para a sua efetivação, acompanhamento e avaliação. Ela configura-se como um plano de ação para o período de 2016 a 2030, calcado em cinco elementos essenciais e inter-relacionados, a saber:



Figura 6: Elementos essenciais para o desenvolvimento sustentável. Fonte: Os 5Ps da Agenda 2030. Disponível em: https://sp.movimentoods.org.br/os-5-ps-da-sustentabilidade/

Os cinco elementos da figura 6 também são conhecidos como os 5 Ps da Agenda 2030 em referência às suas iniciais, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa (*People, Planet, Prosperity, Partnership, Peace*). Os três primeiros estão relacionados, respectivamente, às dimensões social, ambiental e econômica do desenvolvimento sustentável; os dois últimos, às dimensões política e institucional que guiam a governança da Agenda 2030 (Barbieri, 2020).

Os 17 ODSs da Agenda 2030 foram aprovados por 193 países, inclusive o Brasil, e estão listados logo a seguir[80]:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

[79] Grifo no documento original

[80] Fonte: ONU Brasil https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades.
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.
5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos.
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos.
8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos.
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos (Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima).
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

A figura 7 mostra os ícones que os representa, auxiliando a comunicação:



Figura 7: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Fonte: Nações Unidas no Brasil. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

De acordo com Barbieri (2020, pp. 131-132),

> A Agenda 2030 reafirma os propósitos e princípios das Nações Unidas, no pleno respeito ao Direito Internacional, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos tratados internacionais de direitos humanos, na Declaração do Milênio, no documento final da Cúpula Mundial de 2005 e em outros documentos resultantes de conferências e cúpulas nas Nações Unidas. [...] Ou seja, a Agenda é uma síntese de todos os documentos em relação às áreas prioritárias do desenvolvimento sustentável e sob o ponto de vista operacional.

Na visão do autor, a Agenda 2030 expressa uma ambição aparentemente desmedida: ingressar numa jornada coletiva com o compromisso de "não deixar ninguém para trás"[81]. Esse compromisso tem algo de quixotesco, no sentido de sonhar o sonho impossível, pois sabemos que indubitavelmente muita gente ficará para trás, pondera o pesquisador. No entanto, o que importa é "manifestar a ideia de que o desenvolvimento é um direito de todos e que todos devem se comprometer em tornar essa ideia uma realidade" (Barbieri, 2020, p. 201). Cabe aqui enfatizar que, embora reconheçamos a importância dos ODSs, concordamos com Baltà e Pascual (2020, p. 41) no sentido de que os ODSs "representam apenas uma determinada interpretação das formas de desenvolvimento e vida desejáveis". Desse modo, faz-se necessário um olhar crítico, mas cuidadoso e respeitoso, que valorize e impulsione processos de investigação, reflexão e intervenção comprometidos com uma compreensão de desenvolvimento integrada aos fatores culturais, vinculados ou não diretamente à Agenda.

Esse comprometimento pode encontrar forças na educação de qualidade, foco do ODS 4 da Agenda 2030 e na cultura, considerada transversal a todo o documento e essencial para o seu cumprimento. Nesse esforço, para pensar sobre essas intenções e percepções de mundo, intrinsecamente relacionadas com as culturas de vida das populações, Boff (2016, p. 15) invoca a Carta da Terra[82] a ajudar na reflexão:

> Como nunca antes na história, o destino comum nos conclama a buscar um novo começo. Isto requer uma mudança na mente e no coração. Requer, outrossim, um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de *um modo de vida sustentável* nos níveis local, nacional, regional e global.[83]

Podemos dizer que essa mudança na mente também ecoa nos postulados de Morin (2011) sobre a reforma do pensamento, em que as possibilidades sociais estão relacionadas com as cerebrais. Ou seja, o gênero humano possui "recursos criativos inesgotáveis" que podem possibilitar a "*cidadania terrestre*"[84], estando "a educação no cerne dessa nova missão" (Morin, 2011, p. 63). Quanto à mudança no coração, reverbera os ensinamentos de Paulo Freire e bell hooks na defesa da prática transformadora do amor como ética de vida, intrinsecamente ligado às suas reflexões na área educacional (Freire, 1992, 1996; Hooks, 2013, 2021a, 2021b).

Na tentativa de conceituar sustentabilidade, Boff (2016, p. 14) apresenta o que ele considera ser o seu significado fundamental:

> o conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas como todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento

[81] Preâmbulo da Agenda 2030.

[82] Documento produzido a partir de uma consulta feita durante oito anos, 1992 a 2000, entre milhares de pessoas de muitos países, culturas, povos, instituições, religiões, universidades, cientistas, sábios e remanescentes das culturas originárias (Boff, 2016, p. 13). Ver https://cartadaterrainternacional.org/leia-a-carta-da-terra/

[83] Itálico do autor.

[84] Itálico do autor.

> das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões.

Em consonância, Anand e Sen (2000) afirmam que "no cerne da ideia de sustentabilidade está a concepção de que as decisões atuais não devem prejudicar as perspectivas de manutenção ou elevação dos padrões de vida no futuro" (p. 2033). Nessa perspectiva, Falzarano (2020) sublinha que a própria ideia de sustentabilidade requer o envolvimento de várias áreas do conhecimento (ambiental, social, ecológica, econômica e cultural) para que ela se concretize. Ou seja, a sustentabilidade implica em "preservar os recursos naturais (o meio ambiente), garantir o crescimento sem comprometer o planeta (a economia) e melhorar as condições de vida (o social)" (Falzarano, 2020, p. 144). Em sua análise, porém, "há uma cisão entre as contribuições científicas dedicadas aos vínculos entre cultura e desenvolvimento econômico e aquelas relativas à cultura e ao desenvolvimento sustentável"(p. 144). Tais implicações serão discutidas um pouco mais à frente, no entanto, cabe dizer por agora que esta constatação remete aos apontamentos de Mattelart e Neveu (2004, pp. 195-196) acerca da cultura quando ressaltam: "ao passar da alçada da UNESCO para a Organização Mundial do Comércio (OMC), os debates sobre a cultura e sobre a legitimidade das políticas culturais oscilaram no ar da negociação para a rubrica 'serviços' ". Aqui convém lembrar que a OMC foi criada em 1995 com a prerrogativa de ensejar o trâmite comercial internacional de produtos e serviços (de qualquer natureza) por intermédio de isenção progressiva "dos entraves do comércio", assim "como através da eliminação do tratamento discriminatório nas relações comerciais internacionais, ou seja, das barreiras alfandegárias e não alfandegárias criadas pelos países" (Dupin, 2015, p. 19). Daí que, a partir da criação da OMC, a discussão sobre o tratamento a ser dado aos produtos culturais no âmbito dos acordos de livre comércio internacional é colocada em pauta.

No contexto da OMC, os bens e serviços culturais são vistos exclusivamente de um ponto de vista econômico e comercial, não se aceitando o conceito de "exceção cultural" sob a regra de que "não há exceção possível" na OMC (Dupin, 2015). Este conceito de"exceção cultural" parte do princípio de que os bens e serviços culturais têm natureza particular, carregam conteúdo, valores e modos de vida específicos que constituem a identidade cultural de um país, portanto, não podem ser classificados apenas pelos seus aspectos comerciais (Serfert, 2005). Na raiz histórica desses impasses, há, conforme explica Dupin (2015, p. 18), a proteção da indústria cinematográfica nacional, reivindicada por países europeus contra a entrada de filmes americanos na década de 1920, "o que era considerado principalmente como uma ameaça às suas culturas nacionais". Outro episódio destacado pela autora que exigiu um posicionamento do órgão de Controvérsias da OMC aconteceu em 1997, quando o Canadá, acusado pelos Estados Unidos de restringir legalmente a entrada no país de jornais e revistas, foi condenado, configurando um obstáculo ao livre comércio destes itens. A partir disso, estava claro "que a liberalização do comércio podia avançar sobre as políticas públicas nacionais" (Dupin, 2015, p. 18).

Como proposta alternativa, na intenção de gerar um novo instrumento internacional sobre a diversidade cultural removendo a discussão sobre bens e serviços culturais do âmbito da OMC, surge, então, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, em 2005. Esse relevante marco legal internacional da cultura traz em seu bojo, conforme aponta Dupin (2015, p. 16), os seguintes desafios principais: "o reequilíbrio do comércio de bens e serviços culturais; a adoção e fortalecimento de políticas públicas de cultura", além "da criação de um quadro de cooperação e de solidariedade internacional; e a integração da cultura nas políticas de desenvolvimento sustentável". Na avaliação da autora, o documento,

> apesar de ser um instrumento legal que reconhece a especificidade das atividades, bens e

> serviços culturais enquanto portadores de identidades, valores e sentido, no que diz respeito ao objetivo de restabelecer o equilíbrio das trocas comerciais de bens e serviços culturais, a Convenção da Diversidade Cultural não é capaz de modificar o atual cenário internacional, marcado por importantes interesses econômicos e financeiros. Por este motivo, alguns autores apontam como uma lacuna normativa da Convenção de 2005 o fato de ela não dispor de um organismo de regulação de controvérsias, nos moldes da OMC. Além disso, pode-se afirmar que para ganhar força a Convenção precisaria alcançar um status universal, o que ela dificilmente conseguirá, tendo em vista que os Estados Unidos não têm intenção de ratificá-la, tendo sido contrários à sua adoção desde o início das negociações. (Dupin, 2015, p. 21)

Todavia não se pode negar a forte influência da Convenção na fundamentação de políticas públicas de cultura em diversos países, como o Brasil, contribuindo inclusive para a instituição de um Ministério de Cultura em outros, a exemplo do Peru, em 2010, conforme aponta o relatório de um estudo realizado sobre a implementação da Convenção em abril de 2014. Segundo Dupin (2015, p. 22), a investigação conduzida em 22 países-membros dos cinco continentes mostrou que o documento teve uma notável repercussão na "concepção de novas políticas e programas, especialmente nas áreas que compõem as indústrias culturais e criativas nos países da África, América Latina e da Ásia". Em adição, o relatório menciona as melhorias de políticas existentes, proporcionando a base para tonificar a associação com outras áreas, sobretudo as estratégicas de desenvolvimento sustentável, em nível nacional e regional (Dupin, 2015).

Nesse compasso, Falzarano (2020) invoca os postulados de Max Weber (1991)[85] para assinalar a função da cultura em facilitar a manutenção e transformação da ordem social, dois aspectos complementares na construção das sociedades. Do ponto de vista conceitual, "a aplicação da perspectiva weberiana ao conceito de desenvolvimento sustentável permite compreendê-lo como um fenômeno cultural, capaz de solicitar ideias específicas de valor", as quais "não só diferem das subjacentes ao conceito ortodoxo de desenvolvimento, mas têm potencial para transformá-las, enfatizando seu caráter particular e não universal" (p. 144).

Ao avaliar a Agenda 2030, Falzarano (2020) afirma que:

> O cenário dos ODSs é, portanto, apenas uma representação ideal-típica do consenso internacional sobre o futuro com o objetivo de fornecer um quadro conciso dos elementos fundamentais que definem o espírito do desenvolvimento sustentável como uma construção conceitual. Nestes objetivos, as dimensões social, econômica e ambiental estão interligadas e interdependentes: não existem práticas, medidas, políticas ou iniciativas relacionadas ao desenvolvimento que possam corresponder a apenas uma dessas três dimensões. Embora não haja uma relação hierárquica entre eles, a interdependência inclina, em alguns aspectos, o equilíbrio para uma perspectiva ética orientada para as necessidades humanas, em que a proteção do meio ambiente não é tanto um objetivo em si, mas sim um meio de encontrar formas de desenvolvimento válidas e sustentáveis ao mesmo tempo. O seu carácter sustentável refere-se principalmente a uma mudança regulatória, associada, por um lado, aos tipos de estruturas sociais e mentais preferidas e, por outro, aos meios de produção, industrialização e governação que delas decorrem. (Falzarano, 2020, p. 145)

Pela ênfase na sustentabilidade social, econômica e ambiental delineada na Agenda 2030, Falzarano (2020) considera que "o desenvolvimento sustentável se torna tanto um conceito quanto um projeto social, o que o distancia

[85] Obra *Economia e Sociedade* originalmente publicada em 1922.

da concepção ortodoxa de desenvolvimento" (p. 146). Por conseguinte, de forma concisa, reforça três características da noção de sustentabilidade elucidadas no estudo: "tem as suas raízes em três juízos de valor: igualdade de direitos para as gerações futuras; transmissão [...] fiduciária de natureza intacta; [...] justiça internacional "(Tiezzi, Marchettini, 1999, pp. 41-42 citado por Falzarano (2020, p. 146)).

Nesse sentido, o autor alerta sobre os riscos de não fazer uma leitura crítica do conceito de desenvolvimento sustentável, conforme os trabalhos de Escobar (1995) e W. Sachs (1992) enfatizam. O que deve se ter em conta é justamente o conceito de desenvolvimento e suas consequentes práticas, que são marcados por normas e valores, pertencentes a determinados contextos históricos e culturais. Portanto, Falzarano (2020, p. 147) recomenda: "uma análise rigorosa do vínculo entre cultura e qualquer tipo de desenvolvimento deve problematizar a própria noção de desenvolvimento como uma construção culturalmente determinada".

A discussão, não só sobre a ideia e/ou conceito de desenvolvimento, mas principalmente a sua relação empírica com a sustentabilidade, é imprescindível e cada vez mais necessária na contemporaneidade. Numa análise crítica de como a expressão desenvolvimento sustentável é utilizada no meio empresarial e nos discursos oficiais, Boff (2016, p. 45) esmiuça a afirmação: "*Para ser sustentável o desenvolvimento deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto.*"[86] Segundo ele, desenvolvimento aqui está diretamente relacionado à crescimento material, pois é "medido pelo aumento do Produto Interno Bruto (PIB), pelo crescimento econômico, pela modernização industrial, pelo progresso tecnológico, pela acumulação crescente de bens e serviços, pelo aumento de renda das empresas e das pessoas" (p. 46). O autor afirma que o desenvolvimento de que se fala é o que realmente existe, ou seja, "aquele industrialista/capitalista/consumista", que se caracteriza por ser "antropocêntrico, contraditório e equivocado". Antropocêntrico, por estar "centrado no ser humano, como se não existisse a comunidade de vida que igualmente precisa da biosfera e demanda sustentabilidade". Contraditório, porque "desenvolvimento e sustentabilidade obedecem a lógicas diferentes e que se contrapõem" (p. 47). Ou seja:

> Desenvolvimento é linear, deve ser crescente, supondo a exploração da natureza, gerando profundas desigualdades [...] e privilegia a acumulação individual. Portanto, é um termo que vem do campo da economia política industrialista/capitalista. A categoria sustentabilidade, ao contrário, provém do âmbito da biologia e da ecologia, cuja lógica é circular e includente. Representa a tendência dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico, à cooperação e à coevolução, e responde pelas interdependências de todos com todos, garantindo a inclusão de cada um, até dos mais fracos. (Boff, 2016, pp. 47-48)

Por conseguinte, Boff (2016, p. 48) pontua que *sustentabilidade* e *desenvolvimento*[87] "têm lógicas que se autonegam: uma privilegia o indivíduo, a outra o coletivo; uma enfatiza a competição, a outra a cooperação: uma a evolução do mais apto, a outra a coevolução de todos juntos e inter-relacionados". Nesses termos, conforme explica o autor, caso esta compreensão esteja mesmo correta, *sustentabilidade* e *desenvolvimento* configuram uma contradição. Para ele, o uso da expressão "desenvolvimento sustentável" é equivocada, pois tende a apreender como causa aquilo que é efeito, isto é, alega-se que "a pobreza é a principal causa da degradação ecológica", logo poder-se-ia pensar que "quanto menos pobreza, mais desenvolvimento sustentável e menos degradação, o que efetivamente não é assim" (Boff, 2016, p. 48). Em sua análise, é este tipo de desenvolvimento industrial/capitalista que produz degradação, "pois delapida a natureza em seus recursos e explora a força de trabalho, pagando baixos salários e gerando assim pobreza e exclusão social" (Boff, 2016, p. 49). Contra isso e em favor de um desenvolvimento

[86] Itálico do autor.
[87] Itálicos do autor.

humano genuíno, mesmo que possa parecer utópico para alguns, propõe-se a tese de desenvolvimento comunitário sustentável. Contudo, cabe esclarecer que trata-se de uma utopia no sentido freiriano, ou seja, "configura-se na superação da sociabilidade capitalista ao abordar a educação como dimensão da práxis humana que se desenvolve no processo histórico" (Rodrigues, 2021, p. 29). Como Freire (1992, p. 47) aborda em seu livro: *Pedagogia da Esperança*: "Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens".

A concepção de desenvolvimento proposta aqui alinha-se ao postulado na Declaração da ONU sobre o *Direito dos Povos ao Desenvolvimento*, de 1993, pois "ali se compreende o desenvolvimento em sua dimensão integral", conforme destacado por Boff (2016, p. 50):

> O desenvolvimento é um processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa ao constante melhoramento do bem-estar de toda a população e de cada indivíduo, na base da sua participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento e na justa distribuição dos benefícios resultantes dele.

Há que se ter em conta que o uso político da expressão "desenvolvimento sustentável", advertido por Boff (2016, p. 51), simboliza "uma maneira hábil de desviar a atenção para os reais problemas (injustiça social, aquecimento global crescente e as ameças que pairam sobre a sobrevivência da nossa civilização e da espécie humana)". Mesmo que haja avanços na utilização de energias limpas, renováveis, "produção em níveis de mais baixo carbono, reflorestamento de regiões degradadas, criação de melhores sumidouros de dejetos", é necessário prestar bastante atenção: "tudo é realizado desde que não se afetem os lucros, não se enfraqueça a competição e não se prejudiquem as inovações tecnológicas" (Boff, 2016, p. 51).

Embora cientes desta problemática e de suas implicações, optamos por manter o adjetivo "sustentável" na ideia de desenvolvimento comunitário engendrada neste estudo. Primeiro motivo deve-se à percepção, de forma crítica, deste uso político e dos seus efeitos, além de outros usos possíveis, pois fazem parte desse processo investigativo, principalmente os que estão presentes no documento da Agenda 2030 (ONU, 2015) e no da UNESCO, sobre os Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento (UNESCO, 2019). Obviamente que o foco aqui está relacionado essencialmente com a cultura no ensino superior, contudo, não impede um olhar holístico. Segundo porque acreditamos na definição integradora de sustentabilidade proposta por Boff (2016, p. 116):

> Sustentabilidade é toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida, a sociedade e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que os bens e serviços naturais sejam mantidos e enriquecidos em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução.

Imbricada nesta concepção está o acolhimento da ideia de que a Terra é Mãe, reconhecida pela Assembleia da ONU no dia 22 de abril de 2009. Como explica Boff (2016, p. 132): "Esta declaração é carregada de significado. Terra como solo e chão pode ser mexida, utilizada, vendida e comprada. Terra como Mãe impossibilita esta prática porque devemos respeitá-la e cuidar como o fazemos com nossas mães". Nesse sentido, conforme Morin (2011, p. 66) recomenda, deve-se aprender a "estar aqui" no planeta e desenvolver: a) *a consciência antropológica* (reconhece a unidade na diversidade); b) *a consciência ecológica* (consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva - biosfera); c) *a consciência cívica terrena* (responsabilidade e solidariedade perante os filhos da Terra) e

d) *consciência espiritual* da condição humana (decorrente do exercício complexo do pensamento). Destarte, Morin (2011, p. 67) orienta ser "necessário ensinar não mais a opor o universal às pátrias, mas unir concentricamente as pátrias - familiares, regionais, nacionais - e integrá-las ao universo concreto da pátria terrestre". Para ele, "o mundo confederado deve ser policêntrico e acêntrico, não apenas política, mas também culturalmente". E para isso deve-se haver uma religação entre Oriente e Ocidente, Norte e Sul, apelando à "*simbiosofia*, sabedoria de viver junto" (Morin, 2011, p. 67).

Na sustentação dessa sabedoria e da trajetória para se chegar a uma sociedade sustentável está a realização da democracia, "entendida como a forma de organização mais adequada à natureza social dos seres humanos e à própria lógica do universo, pois se baseia na cooperação, na solidariedade e na inclusão de todos, também os mais vulneráveis", conforme Boff (2016, p. 136) argumenta. Ou seja, "a democracia parte do princípio de que todos são iguais e que, nas coisas que interessam à coletividade, todos têm o direito de participar das decisões", explica o autor (p. 137). Esses mesmos ventos dialogam com o sentido de comunidade, alvitrado neste estudo, que será mais bem elucidado na seção 1.3.2.

Como o presente trabalho insere-se no contexto latino-americano, precisamente no Brasil, faz-se necessário e pertinente trazer à tona, ainda que de forma incipiente, o importante legado teórico de Celso Furtado[88] sobre a relação dos aspectos da cultura nacional e o desenvolvimento. Segundo Barbalho (2011, p. 109), apoiado nos estudos de Octavio Rodríguez[89], a definição de desenvolvimento, na concepção de Furtado, "não se limita ao seu aspecto econômico. Pelo contrário, implica em uma totalidade sistêmica composta pelos elementos que compõem a cultura de uma sociedade". Desse modo, "entender o sistema cultural torna-se indispensável para a tarefa que se propõe, qual seja, entender o desenvolvimento e suas características nos países periféricos do capitalismo globalizado". Nessa linha de pensamento, Barbalho (2011, p. 111) salienta:

> a questão que se coloca quando se pensa sobre o subdesenvolvimento é o que o produz. Ou, de forma mais ampla, quais os fatores que inibem o desenvolvimento do sistema cultural dos países periféricos impedindo seu enriquecimento a partir de suas identidades nacionais. A resposta elaborada por Furtado é a de que o subdesenvolvimento resulta, em grande parte, da importação de valores externos a determinado sistema cultural, como, por exemplo, a lógica da sociedade do consumo que passa a vigorar nos grandes centros em especial após a Segunda Grande Guerra. A importação de tais valores pelos países periféricos se dá sem que haja a sua necessária tradução ou conversão de um sistema para o outro, restringindo-se à mera imitação.

Para conseguir superar o subdesenvolvimento, "os países periféricos devem romper com a lógica imitativa e buscar o que Furtado denominou de 'desenvolvimento endógeno' que significaria a liberação das forças criativas próprias ao sistema cultural e a superação da 'heterogeneidade social"', destaca Barbalho (2011, p. 112). De certa maneira, pode-se concatenar o pensamento de Furtado com a ideia de desenvolvimento comunitário sustentável proposta neste estudo, devido não só à visão ampla do conceito de cultura e à valorização da diversidade cultural,

[88] Um dos grandes economistas brasileiros, reconhecido internacionalmente, tendo sido um dos mais influentes pensadores da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) nos anos 1940 e 1950. Sua imensa obra, como, por exemplo, *Formação econômica do Brasil* e *Desenvolvimento e subdesenvolvimento* contribuiu para uma nova teoria do desenvolvimento e para a elaboração de políticas nacional-desenvolvimentistas no subcontinente. Furtado também teve participação notória na vida pública com a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), seu projeto para combater o crescimento desigual brasileiro, além de ter sido ministro do Planejamento no governo Goulart e da Cultura no governo Sarney (Barbalho, 2011, pp.107-108).

[89] Intelectual uruguaio, economista e escritor (1933-2017). Principal temática: teoria e políticas de desenvolvimento.

mas principalmente no entendimento de que as pujanças culturais podem promover desenvolvimento.

Nesse esforço de reflexão crítica, cabe pontuar que o uso do termo "desenvolvimento" nesta investigação não coaduna com a sua acepção convencional, entendido como progresso linear, numa visão mecanicista de crescimento econômico sem fim, que "tem sido visto como uma imposição cultural herdeira do saber ocidental - e portanto, colonial", como adverte Acosta (2016, p. 83). Na tentativa de transpor essa imposição e de construir outro mundo possível, o autor propõe o "Bem Viver" (*Buen Vivir*)[90], que "é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza", uma filosofia em construção e universal, que parte das vivências indígenas dos povos andinos e amazônicos mas também está presente em diversas culturas, como na filosofia africana do *ubuntu* - "eu sou porque nós somos", no fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais (pp. 26 e 36). Destarte,

> Nosso mundo tem de ser recriado a partir do âmbito comunitário. Como consequência, temos de impulsionar um processo de transições movido por novas utopias. Outro mundo será possível se for pensado e organizado comunitariamente a partir dos Direitos Humanos – políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais dos indivíduos, das famílias e dos povos – e dos Direitos da Natureza. (Acosta, 2016, p. 38)

Conscientes dos desafios impostos pelo sistema capitalista, buscamos inspiração adicional na filosofia de vida do "Bem Viver", forjada nos princípios de interculturalidade e de solidariedade, na condução e no entrelaçamento de ideias que ajudem na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Mesmo que o "Bem Viver" inscreva-se na linha de uma mudança civilizatória, numa proposta de superação do capitalismo, seu impulsionamento não deve esperar a saída do sistema para então começar a agir, recomenda o pensador equatoriano. Afinal, "as múltiplas vivências próprias do Bem Viver subsistem desde a época colonial" (Acosta, 2016, p. 85).

1.3.2 Comunidade e Sociedade

Como esta investigação propõe a ideia de desenvolvimento *comunitário* sustentável, faz-se necessário apresentar e discutir alguns conceitos de comunidade e sociedade, bem como suas implicações com a cultura e o ensino superior.

Para definir os conceitos de sociedade e comunidade, recorre-se, inicialmente, ao sociólogo alemão Ferdinand Tönnies (1855-1936), em sua célebre obra *Comunidade e Sociedade*, publicada em 1887.

Para apresentar sua tese, Tönnies (1976) considera como objeto de estudo apenas o relacionamento de afirmação mútua, descartando os de ordem negativa, que podem provocar destruição da vida ou do livre arbítrio. Assim, quando um grupo é formado por meio de um tipo positivo de relacionamento é chamado de associação. A associação, por sua vez, "é concebida tanto como vida real e orgânica - esta é a característica essencial da *Gemeinschaft* (comunidade), - ou como estrutura mecânica e imaginária - este é o conceito de *Gesellschaft* (sociedade)" (p. 37). A vida em *Gemeinschaft* (comunidade) é caracterizada pela "convivência íntima, privada e exclusiva do viver junto". Ao passo que a *Gesellschaft* (sociedade) "é a vida pública - é o próprio mundo" (p. 38). Pode-se dizer, portanto, que todo tipo de associação na qual a vontade natural predomina é chamada de *Gemeinschaft* (comunidade), e todas

[90] O termo utilizado pelo autor é *Buen Vivir*, oriundo do termo em kíchwa (*sumak kawsay*), língua da qual nasceu o conceito em sua versão equatoriana. De acordo com o *Shimiyukkamu Dicionario Kichwa-Español*, publicado pela Casa de Cultura de Ecuador em 2007, *sumak* se traduz como *hermoso, bello, bonito, precioso, primoroso, excelente*; *kawsay*, como vida. *Buen Vivir* é usado no Equador e *Vivir Bien*, na Bolívia, Bem Viver é a expressão em uso no Brasil (Acosta, 2016, pp. 10-11).

àquelas que "são formadas e fundamentalmente condicionadas pela vontade racional", de *Gesellschaft* (sociedade) (p. 17).

Segundo Max Weber (1991, p. 25), na sua renomada obra *Economia e Sociedade*, pode-se denominar 'relação comunitária' "uma relação social quando e na medida em que a atitude na ação social [...] repousa no *sentimento* subjetivo dos participantes de *pertencer* (afetiva ou tradicionalmente) *ao mesmo grupo*". No que tange à 'relação associativa', deve-se ter em mente uma relação social "quando e na medida em que a atitude na ação social repousa num *ajuste* ou numa *união* de interesses racionalmente motivados (com referência a valores ou fins)". Para ele, "a relação associativa, como no caso típico, pode repousar especialmente (mas não unicamente) num *acordo* racional, por declaração recíproca". Apesar dos termos utilizados serem semelhantes aos designados por Tönnies (1976), Weber (1991, p. 25) salienta, porém, que "a grande maioria das relações sociais tem caráter, *em parte*, comunitário e, *em parte*, associativo".[91]

Michel Maffesoli (2014, p. 83) considera um estranho paradoxo ao pensar que a *sociedade oficial* (sociedade), "a da solidariedade mecânica, a das instituições educacionais, sociais, políticas, econômicas conta com um *ego* onivalente. Com esse individualismo epistemológico de que se acaba de ver as raízes profundas [...], o jardim bem fechado nele mesmo". Contudo a *sociedade oficiosa* (comunidade), "a da solidariedade orgânica da vida corrente, a das solidariedades que se vivem no dia a dia, a da bricolagem existencial, encontra seu fundamento no 'nós' comunitário". Para ele, "essa realidade empírica, a da vida efetiva, tende a ficar por cima da abstração institucional. Esta vida efetiva é a dos afetos. É *estar-com*". Daí que "à época do 'eu' sucede, sem resistência, a época do 'nós"' (pp. 83-84).[92]

No livro *The Creative Community Builder's Handbook*, Tom Borrup (2006) fala do caráter elusivo do termo comunidade. Logo, opta por definir comunidade ao "referir-se às pessoas e aos ambientes naturais e construídos numa área geográfica definida". Embora esta definição possa indicar o mesmo que 'vizinhança', o autor esclarece que comunidade "inclui laços sociais, cívicos e econômicos", "inclui a identidade das pessoas". Nesse entendimento, o que importa "é que o lugar tenha - ou busque - identidade como uma comunidade, e tenha motivos para coalescer em torno dos mesmos interesses" (p. 4).

Há que se ter em conta a noção de identidade delineada por Hall (2002), em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*. Para ele, "o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas" (p. 12). Destarte, a identidade deve ser vista como um processo em andamento, sempre "incompleta", sendo "formada" (p. 39). Nessa construção identitária, as culturas nacionais em que os indivíduos nascem são umas das fontes mais influentes (Hall, 2002). A nação, na concepção de Benedict Anderson (2017, p. 27), "é imaginada como uma *comunidade* porque, independentemente da desigualdade e da exploração reais que possam prevalecer em cada uma das nações, é sempre concebida como uma agremiação horizontal e profunda"[93]. E é "essa fraternidade que torna possível que, milhões de pessoas, não tanto matassem, mas quisessem morrer por imaginários tão limitados" (Anderson, 2017, p. 27). Como ensina Morin (2021, p. 23): "a recusa a uma identidade monolítica ou redutora, a consciência da unidade/multiplicidade (*unitas multiplex*) da identidade são necessidades de higiene mental para melhorar as relações humanas".

[91] Itálicos do autor.
[92] Itálicos do autor.
[93] Itálico do autor.

Reside, imbricado na ideia de comunidade aqui proposta, o *sentimento de pertença*[94], apontado por Maffesoli (2014, p. 24) como fundador das raízes próprias de estar-junto. Com base nisso, as universidades ou instituições de ensino superior podem ser compreendidas como comunidades, articuladas internamente e externamente, pois "o espaço local é o fundador do 'estar-junto' de toda comunidade" (Maffesoli, 1984, p. 54). Para ele, a importância do sentimento, também assinalada pelo sociólogo Max Scheler[95], "é tudo isso, e muitas outras coisas ainda que a experiência quotidiana nos ensina, que deveria incitar-nos a não reduzir o conhecimento só ao cognitivo. Deveria forçar-nos a saber, assim, pensar com os sentidos. Estabelecer uma 'razão sensível' " (Maffesoli, 2014, p. 24).

Retoma-se, portanto, à problemática lançada anteriormente sobre as profundas transformações da sensibilidade e sua implicações na sociedade contemporânea, especialmente na educação superior. Segundo Martins (2017), a dissolvência do sentido de cidadania e da incursão do individualismo configuram os principais problemas da modernidade, caracterizando o que Agamben (1995) citado em (Martins, 2017, p. 61) chama de sociedade de "meios sem fins", preocupada com o presente, ou seja, "uma história sem Gênese nem Apocalipse".

Para a concepção maffesoliniana, é no presente que a vida acontece. Segundo Lemos (1997), Maffesoli busca olhar "a vida como ela é" e não como ela "deve ser". Traz à luz os conceitos de 'sociabilidade', caracterizado pela homogeinização e racionalização da vida, e o de 'socialidade', que " 'daria o tom' aos agrupamentos urbanos, diferenciando-se da sociabilidade por colocar a ênfase na 'tragédia do presente', no instante vivido além de projeções futuristas ou morais, nas relações banais do cotidiano"(Lemos, 1997, p. 1). Ou seja, "na sociedade contemporânea é a socialidade não institucional, tribal, que se sobressai" (p. 2). Nesse sentido, as condições pós-modernas de ser, representar e habitar o mundo, em um tempo "em que tudo é líquido, volátil e efêmero", conforme ensina (Bauman, 2007), afetam igualmente as relações no ambiente acadêmico.

Mas antes de abordar o campo mais específico das instituições de ensino, cabe tentar compreender e refletir com mais atenção sobre os aspectos que caracterizam uma comunidade e uma sociedade em tempos contemporâneos. Nesta tentativa, Marilena Chauí (2008, pp. 57-58) assinala:

> A marca da *comunidade*[96] é a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face-a-face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino [...]. Ora, o mundo moderno desconhece a comunidade: o modo de produção capitalista dá origem à *sociedade*, cuja marca primeira é a existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos.[...]. Em outras palavras, a comunidade é percebida por seus membros como natural (sua origem é a família biológica) ou ordenada por uma divindade (como na Bíblia), mas a sociedade impõe a exigência de que seja explicada a origem do próprio social. Tal exigência conduz à invenção da ideia de pacto social ou de contrato social firmado entre os indivíduos, instituindo a sociedade. A segunda marca, aquilo que propriamente faz com ela seja sociedade, é a divisão interna. Se a comunidade se percebe regida pelo princípio da indivisão, a sociedade não pode evitar que seu princípio seja a divisão interna. Essa divisão não é um acidente, algo produzido pela maldade de alguns e que poderia ser corrigida, mas é *divisão originária*, compreendida, pela primeira vez, por Maquiavel quando, em *O príncipe*, afirma:

[94] Itálicos do autor.
[95] Max Ferdinand Scheler (1874-1928), filósofo alemão.
[96] Itálicos da autora.

> "toda cidade é dividida pelo desejo dos grandes de oprimir e comandar e o desejo do povo de não ser oprimido nem comandado"; e reafirmada por Marx quando abre o Manifesto Comunista afirmando que, "até agora, a história tem sido a história da luta de classes". A marca da sociedade é a existência da divisão social, isto é, da divisão de classes.

Sem dúvida essas estruturas estão presentes dentro das instituições de ensino, permeando as relações. No entanto, entendemos que o ambiente acadêmico deva ser um dos lugares propícios para o exercício do diálogo respeitoso e reflexivo que favoreça a consciência crítica e o apoio mútuo em prol de condições dignas e igualitárias para todos. Nessa esteira, talvez seja oportuno resgatar, como sugere Boff (2016), o sentido originário de sociedade. Segundo o autor, tal sentido foi em grande medida absorvido "pela cultura do capital, pelo individualismo a ele inerente e pela centralidade conferida ao capital e ao mercado sobre as pessoas e os interesses coletivos dos cidadãos" (Boff, 2016, p. 135). Para ele:

> A sociedade deriva diretamente da natureza humana, que é essencialmente social e política. O ser humano é um indivíduo social. As pessoas decidem viver juntas, estabelecem um contrato social entre elas, pelo qual definem os objetivos comuns, os valores compartilhados e quais comportamentos são aceitáveis e quais não. Toda sociedade gira ao redor de três eixos entrelaçados entre si: o *econômico*, pela qual se garante a infraestrutura material para a vida; o *político*, que define o tipo de organização que os cidadãos desejam e as formas de exercício e distribuição do poder; o *ético*, que são os valores e princípios que informam as práticas e dão sentido coletivo à vida social dentro de uma aura espiritual de vida. (Boff, 2016, p. 135)

1.3.3 Cultura e Desenvolvimento

De acordo com Morin (2011, p. 49),"**Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana**".[97] Em nossa compreensão, esse significado encontra no ambiente escolar grandes e valiosas oportunidades de ser descoberto, vivenciado, construído e transformado. Nesse empenho desafiador a cultura possui um papel crucial, pois, como ensina Morin, "o homem só se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura" (p. 47).

À vista disso, a relação entre cultura e desenvolvimento tem sido debatida, investigada e problematizada em várias conferências, estudos e documentos em âmbito global, como na Declaração do México sobre as Políticas Culturais (UNESCO, 1982), na Conferência Intergovernamental de Estocolmo sobre as Políticas Culturais para o Desenvolvimento UNESCO (1998), na Declaração de Hangzhou (UNESCO, 2013), no relatório global da Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), o *Re|pensar as políticas culturais: criatividade para o desenvolvimento 2018* (UNESCO, 2018), na edição de número 27 da Revista Observatório Itaú Cultural (Martinell Sempere, Modé & Figueiredo, 2020) dedicada ao tema "Cultura e Desenvolvimento", e mais recentemente na Conferência Mundial da UNESCO sobre Políticas Culturais e Desenvolvimento Sustentável – a MONDIACULT 2022 (UNESCO, 2022), realizada também na cidade do México assim como a primeira, entre outros.

[97] Negrito do autor.

É notório, portanto, o engajamento histórico da UNESCO com ambos os conceitos - cultura e desenvolvimento, atuando de forma extremamente valorosa para a integração e fortalecimento do papel da cultura como promotora e facilitadora de desenvolvimento. Entretanto, convém reiterar, conforme adverte Alonso (2020, p. 64), sobre a dificuldade em delimitar os dois conceitos, visto que há um conjunto de "definições cujas diferenças, com base em várias razões (de ordem semântica, intelectual, política), garantem a total ausência de consenso". Embora tenhamos dedicado algumas páginas deste trabalho nessa tentativa, não há pretensão de fechar as acepções possíveis, apenas reiteramos aqui a complexidade sentida e reconhecida no campo.

Cronologicamente, esse envolvimento passa a ser visto com mais intensidade e importância a partir da Conferência Mundial sobre Políticas Culturais (MONDIALCULT), realizada na Cidade do México em 1982 (Kóvacs, 2020; Secretaria Geral Ibero-Americana, 2022). A MONDIALCULT promulgou a cultura como uma dimensão essencial constituinte do processo de desenvolvimento, e, por isso, somente é possível assegurar um desenvolvimento equilibrado por intermédio da integração dos fatores culturais nas estratégias para conquistá-lo (Kóvacs, 2020; UNESCO, 1982). Na mesma época, a UNESCO proclama a Década Mundial para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997). Dentre as atividades lançadas, está a criação da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento em 1992, sob a presidência de Javier Pérez de Cuéllar[98], que desempenhou papel primordial para evolução das abordagens sobre o tema, conforme reitera Kóvacs (2020). A publicação do relatório final da comissão, denominado *A Nossa Diversidade Criadora*, em 1997, contribuiu consideravelmente para o aprofundamento da reflexão, afirmando que "um desenvolvimento dissociado de seu contexto humano e cultural é um crescimento sem alma" e que "o papel da cultura não se reduz a ser um meio para atingir fins, mas constitui a base social dos próprios fins" (Kóvacs, 2020, p. 23). Entretanto, Wiktor-Mach (2018) aponta para a baixa repercussão deste relatório em comparação com o da Comissão de Brundtland, uma vez que este último conseguiu chamar atenção e mobilizar diversos atores para as questões que envolvem meio ambiente e desenvolvimento, como vimos anteriormente, ao passo que o primeiro não teve a mesma mobilização e adesão no sentido de integrar a dimensão cultural ao debate dominante sobre desenvolvimento.

Dando encaminhamento às recomendações da Comissão, a UNESCO promoveu várias iniciativas relevantes, com destaque para uma nova edição da Conferência, realizada desta vez em Estocolmo na Suécia em 1998, na intenção de reexaminar as políticas culturais no que tange a reconhecida incumbência primordial da cultura como sustentáculo, recurso e propósito do desenvolvimento humano. Cabe mencionar ainda as duas edições do Relatório Mundial sobre Cultura publicados nos anos 1998 e 2000, além de inúmeros novos esforços de reflexão sobre os indicadores culturais do desenvolvimento que contaram com o apoio da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (Aecid). As constatações da conferência apontaram que as políticas culturais devem estar alinhadas com as outras esferas da vida e serem compreendidas como um componente de importância transetorial ou transversal do desenvolvimento, explica Kóvacs (2020). Nesse sentido, o plano de ação de Estocolmo, composto de diretrizes básicas da política cultural para o desenvolvimento, salientou a importância de se levar em conta os valores universais e as diversidades locais concomitantemente na formatação das políticas culturais, na intenção de afinar essas políticas com a deferência ao pluralismo cultural. Sob essa perspectiva, o foco dos Estados membros centralizou-se no tema da diversidade cultural, considerada uma força pujante do desenvolvimento, não só para "o crescimento econômico, mas também para uma vida intelectual, emocional, moral e espiritual mais enriquecedora" (Kóvacs, 2020, p. 24). Além disso, o autor destaca que a diversidade foi reputada como "um

[98] Diplomata e político peruano (1920-2020), foi secretário-geral das Nações Unidas (1982 a 1992).

recurso indispensável para reduzir a pobreza e alcançar a meta do desenvolvimento sustentável", sendo necessário, portanto, "apoiar a proteção e a promoção da diversidade cultural por meio de uma ação regulamentar" (p. 24).

Por conseguinte, numa primeira etapa foi aprovada a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, da Unesco, em novembro 2001, (UNESCO, 2001), após o atentado de 11 de setembro, naquela circunstância era muito oportuno reiterar o valor primordial do diálogo intercultural e preterir o argumento do inevitável embate entre as culturas e as civilizações, lembra Kóvacs (2020). Posteriormente, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) evidencia "a complementaridade dos aspectos econômicos e culturais do desenvolvimento, uma vez que a cultura é um dos principais recursos para a sustentabilidade" (Kóvacs, 2020, p. 24). Para Wiktor-Mach (2018), a Convenção de 2005 marca os debates atuais sobre cultura e sustentabilidade. A autora polonesa aponta que, embora o objetivo do documento seja "proteger e promover a diversidade cultural («diversidade de expressões culturais»)", numa abordagem mais ampla de cultura, o que se vê na prática é uma centralização na atividade econômica dos bens e serviços produzidos pelas indústrias culturais, predominando uma visão estreita e pragmática de cultura em relação a uma economia regulada pelo mercado (p. 3).

Dentre as ações para integrar a dimensão cultural nas estratégias de desenvolvimento, Kóvacs (2020) destaca a experiência espanhola liderada pela Aecid por sua ambição e completude. Desde 2005, eles atuam em defesa da incorporação da dimensão cultural em todas as intervenções realizadas no âmbito do plano diretor da cooperação espanhola.

> Essa decisão veio acompanhada de iniciativas de pesquisa, formação e informação que contribuíram para a dinamização dos esforços no nível inter-regional. A Aecid, junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD e a UNESCO, realizaram projetos experimentais para fortalecer a integração da cultura, dimensão negligenciada, na realização dos ODMs. (Kóvacs, 2020, p. 25)

No que tange a estratégias internacionais e regionais, podemos citar a *Carta do Renascimento Cultural Africano* (2006), da União Africana, a *Declaração sobre Cultura e Desenvolvimento* e o relatório *Colocando a Cultura em Primeiro Lugar* (2009), da Commonwealth.[99]

Ingressando na década de 2010, o debate acerca da relação entre cultura e desenvolvimento adquiriu um novo entusiasmo no contexto de planejamento estratégico das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável no período de 2015 a 2030. De acordo com Kóvacs (2020), em decorrência da ausência de uma referência direta à cultura nos ODMs e na estratégia das Nações Unidas de desenvolvimento para o período de 2000 a 2015, houve nesse momento muito otimismo e muita energia por parte dos agentes do setor cultural para "remediar a persistente desconsideração do papel da cultura na nova agenda internacional de desenvolvimento humano" (p. 25). Na visão de Wiktor-Mach (2018), os ODMs estavam fundamentados no paradigma do desenvolvimento humano, que colocava ênfase na vida, na educação e no bem-estar como prioridades, representando uma era de antropocentrismo. Ela acrescenta que o campo da cultura foi considerado irrelevante no âmbito do desenvolvimento internacional por muitos anos, exigindo mais empenho da UNESCO e de seus parceiros de que é necessário realizar um trabalho conceitual significativo para persuadir os atores-chave do desenvolvimento sobre a importância da cultura.

[99] Comunidade das Nações, originalmente criada como Comunidade Britânica de Nações, é uma organização intergovernamental composta por 56 países membros independentes, busca favorecer o livre comércio entre os participantes da associação, fortalecer a democracia e o desenvolvimento. Ver: https://thecommonwealth.org/

Diversas iniciativas foram realizadas com esse intuito, como por exemplo: a Cúpula Mundial de Líderes Locais e Regionais (Cidade do México, novembro de 2010), que encampou um documento de orientação política intitulado *A Cultura É o Quarto Pilar do Desenvolvimento Sustentável* (Red Mundial de C.G.L.U., 2010), fundamentado na proposta de Jon Hawkes (Hawkes, 2001) de que a cultura, ou a "vitalidade cultural" como ele a descreve, deve ser considerada o "quarto pilar" da sustentabilidade, e também nas diversas evidências provenientes do trabalho de governos locais e organizações da sociedade civil, que estabelecem uma conexão entre a ação cultural local e o desenvolvimento sustentável em cidades, vilarejos e regiões. A proposta do documento traz em sua concepção a alteração do conceito de desenvolvimento sustentável tradicionalmente estruturado em torno das três dimensões: crescimento econômico, inclusão social e equilíbrio ambiental. A ideia de adicionar a cultura como uma quarta dimensão do desenvolvimento, encontra sustentação por ela configurar o nosso próprio entendimento do que significa desenvolvimento, além de determinar nossos comportamentos e ações no mundo. Para efetivar essa integração deve-se fortalecer os setores culturais e reconhecer a cultura em todas as políticas públicas, explica o pesquisador húngaro. Cabe mencionar que o trabalho de Hawkes (2001) enfatiza a vitalidade cultural como crucial para uma sociedade saudável e sustentável, ao lado da equidade social, responsabilidade ambiental e viabilidade econômica. O autor defende a cultura como um pilar essencial da sustentabilidade, ressaltando seu papel na promoção do bem-estar, da criatividade, da diversidade e da inovação. Nesse sentido, uma sociedade saudável requer um engajamento cultural vibrante dentro das comunidades, e a sustentabilidade só se concretiza quando a vitalidade cultural é adotada como parte integrante da sociedade.

Na avaliação de Wiktor-Mach (2018), essa abordagem prioriza a cultura e promove a sustentação do campo cultural, em vez de enfatizar a via de transformação social proposta nos ODSs. É, de fato, um apelo para que haja uma maior atenção às questões culturais no planejamento público. O conceito de cultura como o "quarto pilar do desenvolvimento sustentável" tem recebido um apoio significativo e foi discutido durante a Reunião de Especialistas da UNESCO, 'Rumo a um Novo Quadro de Política Cultural' em 2009, assinala a autora. Além de ter se tornado influente entre os atores urbanos, como as Cidades Unidas e os Governos Locais, como já mencionado.

Pensando no contexto da educação pública de nível superior, podemos equiparar essa ideia à da estruturação em quatro pilares nas instituições, adicionando a cultura aos três tradicionais (ensino, pesquisa e extensão), organização vigente em algumas universidades brasileiras, como a UFMG e a UFCA. Vale lembrar que este formato é bem recente, no caso da UFMG a Pró-reitoria de Cultura foi criada em 2022, conforme aludido em linhas precedentes. Por mais que saibamos do valor deste posicionamento institucional, esta configuração faz-se presente em poucas universidades e em nenhum IF até então. Entretanto, acreditamos que a transversalidade da cultura deva ser reconhecida e fortalecida dentro e fora das instituições para que possamos galgar passos firmes e engajados na construção de uma sociedade saudável e sustentável.

Outro evento importante foi o Congresso Internacional em Hangzhou, na China, em 2013, com o tema *Cultura: Chave para o Desenvolvimento Sustentável*. Nesse evento, as discussões foram pautadas pela incorporação da cultura na compreensão, na avaliação e na própria prática do desenvolvimento sustentável, além de como a sua contribuição pode somar para a resolução de questões mundiais relevantes, como a pobreza, o meio ambiente e a inclusão social. A partir desses debates, os resultados foram sintetizados na Declaração de Hangzhou, em que os participantes do congresso persistiram no papel imprescindível que deve ser assegurado à cultura nas estratégias públicas de desenvolvimento sustentável. Assim, o documento sugere à "comunidade internacional integrar a cultura como objetivo principal na nova agenda do desenvolvimento sustentável", com o intuito de "promover paz, reconciliação, direitos culturais, inclusão social, redução da pobreza, desenvolvimento urbano, cooperação, proteção

do meio ambiente e prevenção de desastres naturais, mudanças climáticas", além da "necessidade de preservar a diversidade como patrimônio cultural para as futuras gerações", elucida Kóvacs (2020, p. 26).

Segundo Wiktor-Mach (2018), este foi o primeiro congresso internacional a abordar de forma específica as intricadas conexões entre cultura e desenvolvimento desde a Cúpula de Estocolmo em 1998. O Congresso de Hangzhou chegou à conclusão de que novas abordagens são necessárias, destacando um princípio crucial: "um tamanho não serve para todos". Ou seja, diferentes perspectivas culturais resultariam em diferentes trajetórias de desenvolvimento. Também identificou o papel da cultura como uma "facilitadora" (fonte de significados, criatividade) e como um "motor" (como capital de conhecimento ou setor de atividade) do desenvolvimento sustentável, aponta Wiktor-Mach (2018, p. 8). A Declaração final concluiu que na agenda pós-2015 deveria incluir um objetivo específico centrado na cultura, juntamente com metas e indicadores pertinentes. Entretanto, a tarefa de estabelecer uma visão abrangente e holística para a cultura e o desenvolvimento foi considerada desafiadora para muitos, e "os conceitos e ideias pareciam mais uma lista de desejos do que um verdadeiro programa de mudança", avalia Wiktor-Mach (2018, p. 8). O texto argumenta ainda que são necessárias ferramentas precisas, como metas e indicadores, para demonstrar de forma mais ampla a influência positiva da cultura no desenvolvimento (UNESCO, 2013). Nesta direção, é conhecido o esforço metodológico da UNESCO baseado em ferramentas anteriores, como o Programa de Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento (CDIS) (2009–2013), que estava fundamentado no paradigma do desenvolvimento humano e propunha um conjunto de indicadores que demonstram como a cultura influencia as transformações sociais, pontua a autora. Em sua análise, há uma constante busca por abordagens para acompanhar o avanço em áreas que são complexas de mensurar. O desafio adicional reside em criar indicadores que evidenciem de forma clara a relação entre os impactos da cultura no desenvolvimento sustentável.

Outra reunião importante, o *Terceiro Fórum Mundial da Unesco sobre Cultura e Indústrias Culturais*, aconteceu em Florença no ano de 2014, onde houve participação de mais de 400 especialistas que discutiram o tema Cultura, Criatividade e Desenvolvimento Sustentável – Pesquisa, Inovação, Oportunidades. A Declaração de Florença (UNESCO, 2014b) reafirmou "a importância da cultura e das indústrias culturais como fontes de criatividade e inovação", e reiterou "a necessidade de quantificar o impacto econômico e social da cultura e da criatividade, reconhecendo a cultura como facilitadora e impulsionadora do desenvolvimento sustentável", o que "lhe deu a devida consideração na agenda de desenvolvimento pós-2015", assinala Kóvacs (2020, pp. 26-27).

Na construção deste documento foram levados em consideração os resultados das consultas feitas em 2014 no contexto dos diálogos sobre cultura e desenvolvimento pós-2015, coordenados pela UNESCO, Fundo de População das Nações Unidas (UNFP) e pelo PNUD. Essas conversas propiciaram legitimar as vozes da sociedade civil e dos agentes que atuam nos setores público e privado, marcando o posicionamento da imprescindibilidade de refletir explicitamente o papel da cultura na agenda de desenvolvimento. Como lembra Kóvacs (2020, p. 27), o fórum embasou-se nos resultados da campanha global "O futuro que queremos inclui a cultura"[100], alavancada por organizações não governamentais de cerca de 120 países e pelas conclusões do Relatório das Nações Unidas sobre a Economia Criativa 2013.

O fórum aconselhou aos governos a incluir metas e indicadores claros sobre a contribuição da cultura na agenda de desenvolvimento pós-2015, bem como requereu dos governos, da sociedade civil e do setor privado apoio para "a melhoria das capacidades humanas e institucionais, dos ambientes jurídicos e políticos; dos novos modelos de parceria e estratégias de investimento inovadoras; e dos programas de apoio, das avaliações comparativas e dos

[100] https://culture2015goal.net/

indicadores de impacto" com a "intenção de poder demonstrar com dados quantitativos a contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável" (Kóvacs, 2020, p. 27). Diante dessas mobilizações, Wiktor-Mach (2018, p. 9) considera que:

> A UNESCO tem procurado múltiplas formas de provar que a cultura pode ser social e economicamente benéfica, e também pode ajudar-nos a lidar com os desafios ambientais. O discurso sobre a cultura como uma dimensão separada do desenvolvimento foi posto de lado. A procura do nexo cultura-sustentabilidade expressa nesse documento destaca a contribuição pragmática da cultura para outros setores de desenvolvimento.

Destarte, nesse empenho de dar suporte à integração da cultura como um componente dinâmico para o desenvolvimento sustentável, a UNESCO divulgou vários relatórios internacionais trazendo dados concretos da contribuição da cultura para a qualidade de vida, além de demonstrar seu potencial notável para o desenvolvimento econômico e social. Assim, a elaboração da agenda pós-2015 tornou-se um ponto crucial para o setor cultural, especialmente para a UNESCO, reitera Wiktor-Mach (2018).

O Relatório das Nações Unidas sobre a Economia Criativa de 2013[101] analisou interações, especificidades e políticas locais, e a forma como a economia criativa é fomentada na prática nos países em desenvolvimento. Neste texto defende-se que a criatividade e a cultura estão estreitamente associadas à imaginação e à criação de novas ideias, produtos ou maneiras de compreender o mundo, pontua Kóvacs (2020). O relatório traz ainda informações sobre as experiências realizadas no domínio do Fundo Internacional para a Diversidade Cultural (FIDC), da UNESCO, e do Fundo do PNUD (Espanha) para a realização dos ODMs, no enquadramento da janela temática Cultura e Desenvolvimento. Vale ressaltar que a introdução de janela temática dedicada exclusivamente à cultura e ao desenvolvimento foi uma das principais novidades do Fundo para o cumprimento dos ODMs, que permitiu incorporar na agenda global a valorização das indústrias criativas e da preservação do patrimônio natural e cultural como meios eficazes de impulsionar o crescimento econômico, explica Duarte-Feitoza (2020). Para o referido pesquisador, a criação da Janela de Cultura e Desenvolvimento representou uma inovação em relação às abordagens convencionais do PNUD e das Nações Unidas na cooperação internacional para o desenvolvimento, ao abrir novas perspectivas no combate à pobreza. Além disso, desafiou o sistema de agências da ONU, que historicamente não considerava a cultura como uma área prioritária na cooperação para o desenvolvimento. Essa iniciativa também possibilitou a revitalização das identidades culturais como expressão de coesão social, preservação da memória histórica e herança cultural, sob uma abordagem abrangente.

Na intenção de avaliar os efeitos da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, a UNESCO publica dois documentos: o *Re|pensar as Políticas Culturais – Relatório Global da Convenção de 2005*, em 2015 e o *Re|pensar as políticas culturais: criatividade para o desenvolvimento*, em 2018. Os relatórios examinam o impacto positivo da convenção em políticas, planos e programas fundamentados no desenvolvimento cultural sustentável. "Apesar da notável evolução, ainda há muito a ser feito em termos de integração da dimensão cultural nos quadros de desenvolvimento sustentável", pondera Kóvacs (2020, p. 28).

É válido mencionar que a relação entre cultura e desenvolvimento passa a estar presente de forma regular na agenda da Assembleia Geral das Nações Unidas (Agnu) desde 2010. Podemos citar a resolução A/Res/70/214 (ONU, 2016) que tem como título *Cultura e Desenvolvimento Sustentável*, adotada na 70ª sessão da Agnu, realizada

[101] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230576

em dezembro de 2015. Esta quinta resolução sobre o tema sustenta-se nas quatro anteriores, num forte empenho conjunto internacional no sentido de reiterar o papel da cultura como facilitadora do desenvolvimento sustentável, afirma o autor supracitado.

Em setembro de 2015, a Agnu aprova a resolução A/Res/70/1 intitulada *Transformar o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015). A estratégia proposta para o período de 2015 a 2030 visa orientar os esforços para o desenvolvimento sustentável. Estruturada em 17 ODSs e 169 metas, a Agenda 2030 incentiva ações nas áreas consideradas prioritárias, conforme já mencionado neste trabalho.

Cabe frisar, como destaca Alonso (2020, p. 61), que a nova Agenda integra e reconhece de maneira evidente, "pela primeira vez desde 1950, o papel positivo que a cultura pode desempenhar na promoção do desenvolvimento sustentável". Ainda que a cultura não apareça de maneira explícita nos 17 objetivos principais, há referência ao princípio do respeito à diversidade cultural (§ 8) na introdução do documento e também o reconhecimento de que todas as culturas e civilizações podem contribuir para o desenvolvimento sustentável (§ 36). Nota-se também nos ODSs o intento de integrar os aspectos culturais às ações planejadas para alcançar as metas definidas (Kóvacs, 2020). Desse modo, no ODS 4 que trata da educação, a contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável está imbricada na promoção de uma cultura de paz e na valorização da diversidade cultural. Quando aborda crescimento econômico, trabalho digno e turismo (ODS 8), o fomento à cultura e aos produtos locais são mencionados. No que tange ao desenvolvimento urbano (ODS 11), a proteção do patrimônio cultural e natural do mundo tem sua importância enfatizada. Em relação à sustentabilidade do consumo e da produção, prevista no ODS 12, o documento reforça a valorização da promoção das culturas e dos produtos locais.

Contudo, a pesquisadora polonesa adverte ser fundamental que a ONU reconheça a importância da cultura no desenvolvimento, visando incorporá-la como um elemento central nas discussões e ações de desenvolvimento predominantes (Wiktor-Mach, 2018). Tal inquietação também encontra questionamentos no artigo "Cultura para el desarrollo y educación: ciudadanos globales" de Martinell Sempere (2015) que convoca-nos a pensar nas razões dessa presença implícita, não destacada da cultura na Agenda. Algumas considerações são apresentadas pelo autor:

a) Os Estados demonstram resistência em acolher a diversidade cultural presente em seus territórios. Em vez de optar pela homogeneização e gentrificação de áreas e culturas, a sustentabilidade social e inclusiva requer o reconhecimento, aceitação e celebração dessa diversidade.

b) A ordem de prioridades no desenvolvimento, conhecida como "a hierarquia das necessidades", geralmente enfatiza questões como fome, pobreza, saúde e educação, deixando a cultura em segundo plano. Muitas vezes, a cultura é vista como um luxo dispensável e não essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável.

c) A cultura permanece invisível no Produto Interno Bruto (PIB), apesar de sua significativa contribuição econômica. Isso ocorre devido à abordagem convencional do desenvolvimento econômico, que muitas vezes negligencia as contribuições tangíveis e intangíveis da cultura, como a coesão social, a construção de comunidades e a transmissão de valores.

d) O conceito de sustentabilidade, originado das ciências naturais, pode parecer estranho e distante em contextos culturais. Muitos profissionais ainda não conseguiram estabelecer as conexões entre cultura e sustentabilidade.

e) A cultura sendo utilizada como um meio. Uma perspectiva um tanto materialista da cultura sendo empregada para beneficiar outras disciplinas ou setores (como turismo, urbanismo, educação, além de estratégias de promoção corporativa etc.), em vez de ser reconhecida como um valor intrínseco em si mesma.

Podemos encontrar um pouco dessas dificuldades expressas no artigo "A Agenda 2030 e suas potencialidades para a cultura" de Cynthia Luderer (2021), que visa destacar a relevância da cultura no contexto dos ODSs. A autora analisa como a cultura é abordada na Agenda 2030, especialmente na Meta 11.4, e como isso se relaciona com as políticas culturais em Portugal. O estudo revela que há uma necessidade de maior clareza e articulação entre a cultura e os ODSs, especialmente no que diz respeito à implementação de ações concretas. Para tanto, a autora sugere que a coleta e a organização de dados culturais são fundamentais para desenvolver uma base de conhecimento que possa apoiar a formulação de políticas culturais eficazes e alinhadas com os ODSs. Nesse sentido, a criação de uma base de dados digitais sobre a cultura pode facilitar a visibilidade das contribuições culturais para o desenvolvimento sustentável e promover uma maior sensibilização entre diferentes setores e instituições. Desse modo, Luderer defende que a Agenda 2030 pode servir como uma ferramenta valiosa para fortalecer as políticas culturais em Portugal, mas isso requer um compromisso claro e uma estratégia integrada que reconheça a cultura como um pilar fundamental do desenvolvimento sustentável.

Em sua avaliação da cultura na Agenda 2030, o pesquisador húngaro afirma "podemos deduzir que a cultura é uma parte necessária em muitos outros campos de ação, embora o documento não faça uma referência explícita ao componente cultural de um problema ou à possível contribuição da cultura para a sua solução" (Kóvacs, 2020, p. 29). Ele cita o documento *A Cultura nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* organizado pelo Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU) como um dos vários que buscam fazer um inventário sistemático das formas de atuação nas quais a cultura pode ou deve ser vista como um recurso para a execução dos objetivos e das metas de desenvolvimento (CGLU, 2018).

Nesta mesma direção está o documento promulgado pela UNESCO em 2019: *Indicadores de Cultura para a Agenda 2030* que "visam colher os benefícios da experiência única da UNESCO em monitorar, recolher e analisar dados quantitativos e qualitativos no domínio da cultura, aumentando a visibilidade da cultura para a implementação da Agenda 2030" (UNESCO, 2019, p. 7). Os Indicadores Temáticos da UNESCO para a Cultura na Agenda 2030 (*Culture | Indicators 2030*) tem o propósito de mensurar e acompanhar o avanço da contribuição da cultura para a implementação dos objetivos e metas de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 em nível nacional e local. Este quadro de indicadores visa avaliar o papel da cultura como um setor de atividade, bem como sua contribuição transversal entre os diversos ODS e áreas de política. Nesse sentido, sua organização composta por indicadores temáticos pretende apoiar e complementar os indicadores globais acordados na Agenda 2030, promovendo a articulação entre os diversos objetivos e metas. O documento está estruturado em 4 Dimensões e 22 indicadores, a saber:

Dimensão 1 Meio-ambiente & Resiliência

- 1 Gastos com Patrimônio;
- 2 Gestão Sustentável do Patrimônio;
- 3 Adaptação Climática e Resiliência;
- 4 Instalações Culturais;
- 5 Espaços abertos para Cultura;

Dimensão 2 Prosperidade & Subsistência

- 6 Cultura no PIB;
- 7 Emprego Cultural;
- 8 Negócios Culturais;
- 9 Despesas Domésticas;

- 10 Comércio de Bens e Serviços Culturais;
- 11 Financiamento Público para Cultura;
- 12 Governança da Cultura;

Dimensão 3 Conhecimento & Habilidades

- 13 Educação para Sustentável Desenvolvimento;
- 14 Conhecimento Cultural;
- 15 Educação Multilíngue;
- 16 Educação Cultural e Artística;
- 17 Treinamento Cultural;

Dimensão 4 Inclusão & Participação

- 18 Cultura para Coesão Social;
- 19 Liberdade Artística;
- 20 Acesso à Cultura;
- 21 Participação Cultural;
- 22 Processos Participativos.

A figura 8 ilustra bem essa organização, apresentando as conexões com os ODSs em cada dimensão, além de demonstrar que os indicadores temáticos também contribuem transversalmente para o cumprimento do ODS 5 Igualdade de Gênero e do ODS 17 Parcerias para a Implementação dos Objetivos.

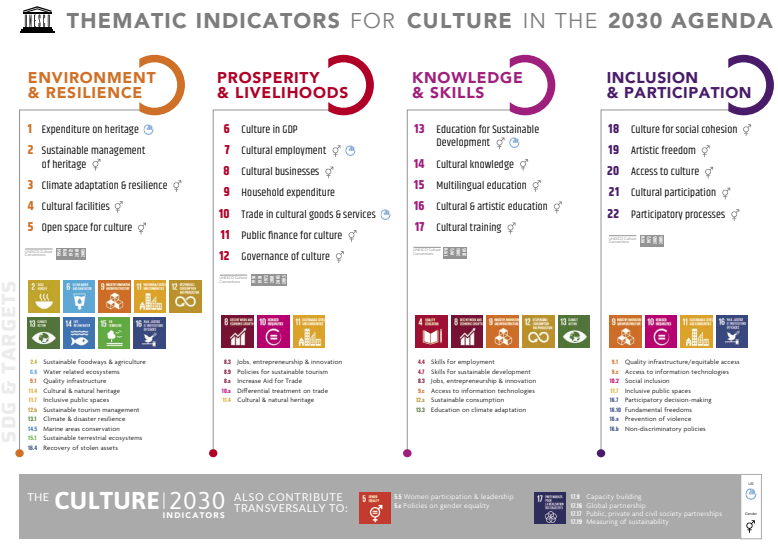


Figura 8: Indicadores de Cultura para a Agenda 2030. Fonte: https://unesdoc.unesco.org/

Esta investigação buscou sustentação metodológica neste documento a fim de alinhar as importantes e reconhecidas experiências da UNESCO em identificar, validar e potencializar o papel da cultura para o desenvolvimento sustentável. Apesar do nosso esforço em refinar o olhar de maneira holística, nos atentando aos vários campos de estudo integrantes dessa complexa teia de conhecimentos, temos consciência das nossas limitações. Ainda que

nosso foco resida na educação pública de ensino superior, há muitas nuances imbricadas nesse olhar também, além de diferenças importantes entre as universidades e os IFs, abordadas no próximo capítulo. Como vimos em linhas anteriores, a relação entre cultura e educação não está dada. Entretanto, entendemos que as mudanças demandam uma gama de fatores, entre eles tempo e esforços, os quais temos tentado contribuir por meio deste trabalho de investigação.

Por conseguinte, faz-se necessário trazer algumas considerações sobre a relação entre Ensino Superior e a Agenda 2030, cujos entrelaçamentos vêm sendo debatidos e investigados por diversos autores (de Câmara et al., 2021; Martínez-Rodríguez, 2019; Paletta & Bonoli, 2019; Perales Franco & McCowan, 2021; Ruiz-Mallén & Heras, 2020), entre outros, demonstrando o importante papel da educação, especialmente de nível superior, no desenvolvimento de ações em prol do cumprimento dos ODSs. Em adição, os documentos e eventos promovidos pela UNESCO, como a *Conferência Mundial de Educação Superior* realizada em 2009, (UNESCO, 2009), a *Reunião Mundial sobre a Educação para Todos* (UNESCO, 2014d), a *Conferência Mundial para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2014a), a *Declaração de Incheon do Fórum Mundial de Educação* (UNESCO, 2015), o *Documento de posição sobre a Educação depois de 2015*, (UNESCO, 2014c), têm evidenciado que a educação, em termos gerais, é um elemento chave para o desenvolvimento sustentável, posição igualmente ocupada pela educação superior e seu enfoque em uma transformação educativa contínua, tanto internamente, dentro das instituições, quanto para as comunidades externas (Martínez-Rodríguez, 2019).

A ONU reforça, na Agenda 2030, os princípios estabelecidos pela UNESCO sobre a abordagem abrangente da "Educação para Todos" ao longo da vida, o que inclui também o ensino superior. No âmbito dos ODSs, destaca-se a importância de:

> garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e competências necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2015, p. 17)

Outrossim, a educação pode ser considerada basilar para a consecução dos ODSs, sendo a formação de ensino superior eixo transversal a toda Agenda 2030. Todavia, o papel que a educação superior deve cumprir no novo milênio "não se resume apenas ao ensino das disciplinas tradicionais do currículo do curso", mas sim definir conjuntamente e em consonância com a participação social quais serão os conhecimentos, habilidades e valores necessários para a resolução de problemas sob o princípio da sustentabilidade, alerta Martínez-Rodríguez (2019, p. 190). Nesses moldes, a autora sugere o conceito de *universidade inovadora* sendo aquela que está em constante remodelamento, aperfeiçoando seu modelo de gestão, "para melhor cumprir a sua função social através da sinergia das atividades de formação, investigação e extensão universitária, sempre em conexão com a sociedade" (Alarcón, 2016; Martínez-Rodríguez, 2019, p. 190). Sugestão que encontra respaldo também nos trabalhos de Chauí (2003), Mato (2019), Santos (2004), abordados anteriormente.

Conforme mencionamos no início deste trabalho, a relevância do ensino superior para o cumprimento dos ODSs também pode ser percebida e, de certa forma, legitimada pela elaboração e publicação de guias da Agenda 2030 específicos para o setor acadêmico, como por exemplo, *Introdução aos ODSs em Universidades: um Guia para Universidades, Instituições de Ensino Superior e o Setor Acadêmico* elaborado pela SDSN, Rede de Soluções de

Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (SDSN, 2017) da região Austrália Pacífico, e *Guia Agenda 2030: Integrando ODSs, Educação e Sociedade* (Cabral & Gehre, 2020), organizado no Brasil, sob a coordenação da Unesp e da UnB.

Nestes trabalhos, é possível conhecer vários projetos e iniciativas que contribuem para o conhecimento, a articulação e o desenvolvimento da Agenda 2030, demonstrando engajamento e atuação das instituições de ensino superior. Relatórios, como o *Implementando a Agenda 2030 na Universidade: Casos inspiradores de educação para os ODSs nas universidades espanholas*, da REDS, Rede Espanhola para o Desenvolvimento Sustentável (REDS, 2020) trazem experiências bem sucedidas e sugestões inspiradoras. A elaboração deste documento, segundo a REDS (2020), vem atender também à chamada pública da rede global SDSN, aberta a todas as universidades do mundo, para a construção de uma versão atualizada e ampliada do guia de 2017, denominada *Acelerando a educação para os ODSs nas universidades*, que foi publicada em setembro de 2020 (SDSN, 2020).

Não há dúvidas de que a educação é fundamental neste desafio global, sendo imprescindível na construção de um mundo sustentável para as pessoas, o planeta e a prosperidade (ONU, 2015), conforme descrito no ODS 4: Educação de Qualidade. Convém enfatizar que é a primeira vez que uma agenda internacional faz referência peculiar ao ensino superior, ODS 4.3, exigindo igualdade de acesso entre homens e mulheres (de Cámara et al., 2021), o que reconhece e legitima o papel das instituições na efetivação dos ODSs, além de convocar a comunidade acadêmica para ação. Tal constatação é evidenciada pelo Guia da SDSN ao definir "como lugares dedicados à criação de conhecimento e ensino para o benefício da sociedade, as universidades têm tradicionalmente ocupado uma posição ímpar na sociedade que as torna particularmente adequadas para fornecer liderança na implementação dos ODSs" (SDSN, 2017, p. 28).

Na intenção de dar notoriedade à cultura e representar de forma mais significativa e genuína a realidade nacional, o guia brasileiro acrescenta três ODSs à agenda: ODS 18: Igualdade Racial, ODS 19: Arte, Cultura e Comunicação e ODS 20: Povos Originários e Comunidades Tradicionais (Cabral & Gehre, 2020). Esta expansão, por assim dizer, é igualmente observada na Universidade do País Basco, cujo plano estratégico "*EHUagenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e um painel de indicadores*", contempla ODS 18, ou 17 + 1: Diversidade Cultural e Linguística (de Cámara et al., 2021, p. 16).

Assim como a educação, podemos dizer que a cultura é transversal na Agenda 2030. No que tange à cultura, as dificuldades apontadas e sentidas no campo de investigação estão imbricadas de uma complicação conceitual, que há décadas vem exigindo esforços em posicionar a cultura como uma dimensão do desenvolvimento, conforme ressalta Martinell Sempere (2020). Estes empenhos visam essencialmente, segundo o autor, "exigir a incorporação da cultura às políticas públicas", a despeito de sua situação residual ou secundária reputada na maior parte dos países, "por considerar como gastos supérfluos ou por incompreensão de suas contribuições para o desenvolvimento sustentável" (p.130). Nesse sentido, Martinell Sempere (2020, p. 130) busca contribuir para o avanço desta empreitada, "mobilizando amplos setores sociais para mudar de opinião e aceitar que a cultura é essencial para o desenvolvimento sustentável e para alcançar os ODSs da Agenda 2030".

Esta pesquisa vem somar à esta mobilização, pois neste contexto desafiador e fascinante, que integra Educação Pública Superior, Cultura e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Agenda 2030 como base de referência, se propôs a explorar questões, promover conexões de ideias, estabelecer e fortalecer relações na construção de caminhos possíveis em prol de um mundo melhor, conscientes das nossas limitações, obviamente, mas sem deixar de esperançar.

2

O contexto do universo investigado

2.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Como tentativa de construir uma trajetória democrática de formação civilizatória, podemos dizer que a instituição da RFEPCT e a criação dos IFs no Brasil são expoentes dessa empreita na área da educação. De acordo com Pacheco (2020, p. 9), "os Institutos Federais foram uma construção coletiva, coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/MEC.[...] Participaram todos os dirigentes dos CEFETs, Agrotécnicas, Escolas Técnicas, vinculadas às Universalidades, especialistas, pensadores da EPT e, praticamente todos os dirigentes da SETEC". Antes de adentrarmos efetivamente na discussão acerca do projeto e da implantação da RFEPCT, é pertinente discorrer um pouco sobre os IFs, além de esclarecer as particularidades que os diferenciam das universidades. Nesse intento, um breve resgate acerca da história da educação profissional e tecnológica faz-se necessário para que possamos compreender com mais profundidade o contexto investigado.

Historicamente, as instituições que fazem parte da RFEPCT no Brasil, foram escolas técnicas que formavam, e ainda formam as pessoas para o trabalho industrial e agrícola, prioritariamente. A partir da lei 11.892 de 2008, a rede de Educação Profissional é ampliada em todo território nacional, agora com a tecnologia associada, o que suscita novas demandas de formação docente e discente, lançando desafios e questionamentos acerca dos objetivos institucionais. Como a lei diz em seu artigo 2°: "os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas" (Brasil, 2008). Nesses termos, a oferta de cursos dos IFs pode abarcar a Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Educação Básica de nível Técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados), além de cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Apesar da denominação "Instituto Federal" ser recente, muitas das instituições que compõem a RFEPCT foram criadas no início do século XX, precisamente no ano de 1909, pelo decreto 7.566, com a designação "Escola de Aprendizes Artífices" (Brasil, 1909). Ao longo dos anos, as nomenclaturas sofreram alterações, embora nem todas as instituições tenham aderido à mais recente, como é o caso do CEFET de Minas Gerais. Nesse sentido, além dos IFs, os CEFETs, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica do Paraná e o Colégio Pedro II compõem a Rede Federal de EPT. Entretanto, nesta investigação optamos por delinear o escopo de estudo composto somente pelos IFs, distribuídos nas cinco regiões brasileiras, somando 38 instituições, com

aproximadamente 578 unidades, dados de 2019[1]. O mapa a seguir ilustra todas as 661[2] unidades da RFEPCT distribuídas no território nacional:

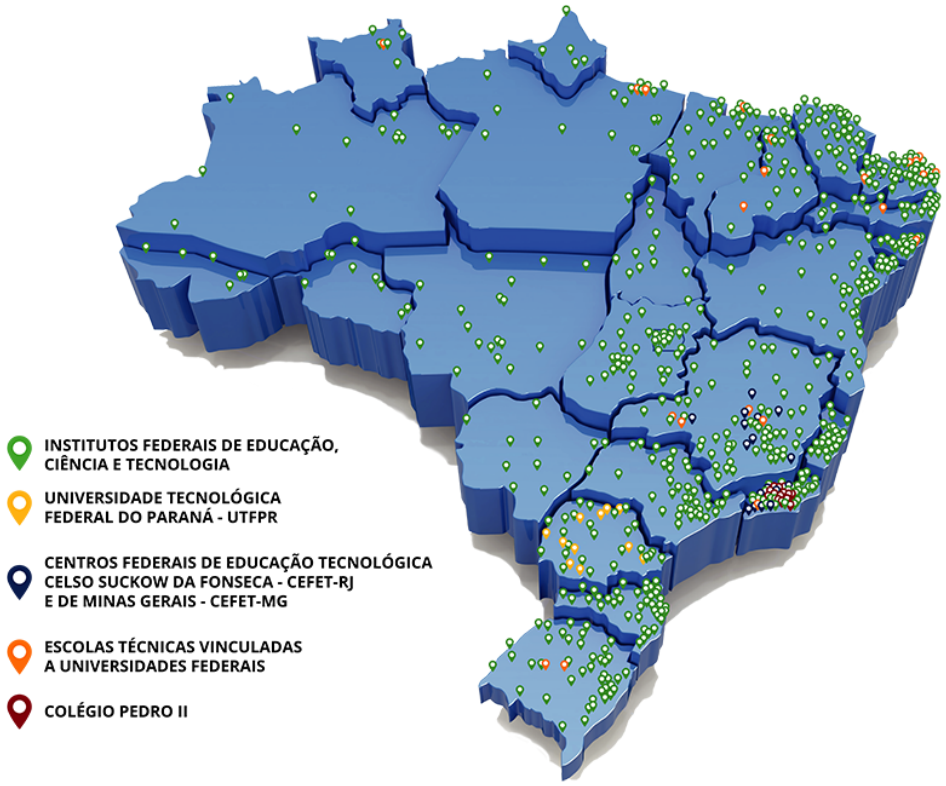


Figura 9: Mapa das instituições que compõem a RFEPCT. Fonte: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes

De acordo com Frigotto, Neves, Batista e dos Santos (2018), o nascimento dos IFs tem como propósito fomentar uma política de educação abrangente, contemplando todo o território nacional. "Não é sem motivo, haja vista o passado sociocultural brasileiro marcado pela exclusão de vários setores da sociedade dos direitos de cidadania. Um deles, por exemplo, foi o direito à educação" (Frigotto et al., 2018, p. 102). Para além disso, os IFs assumem o compromisso de combater as desigualdades sociais e regionais, atuando como agentes de desenvolvimento local. Ao se estabelecerem em diferentes regiões, buscam atender às demandas específicas do mercado de trabalho, oferecendo qualificação profissional e, consequentemente, ampliando as oportunidades de emprego e geração de renda para a população. Nessa nova perspectiva, os IFs priorizam a inclusão social e a formação cidadã, indo além das demandas do mercado, conforme descrito no documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010b, p. 21):

> Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos

[1] http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes

[2] Dados de 2019. Entre os anos 2005 e 2016 foram criados 422 *campi*, sendo 214 entre 2005 e 2010, além de 208 entre 2011 e 2016. Nesse período, também foram entregues ou incorporadas à Rede outras 92 unidades. Atualmente, são 682 unidades e mais de 1,5 milhão de matrículas. Em março de 2024, o governo federal anunciou a criação de 100 novos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Com os novos 100 *campi*, a Rede Federal passa a contar com 782 unidades, sendo 702 *campi* de IFs. Fonte: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais

> Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.[...] Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação.

Nesse movimento de expansão e rearranjos, cabe apresentar as configurações institucionais de origem dos atuais IFs, com base no trabalho de doutoramento *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade* de Andrade (2014).

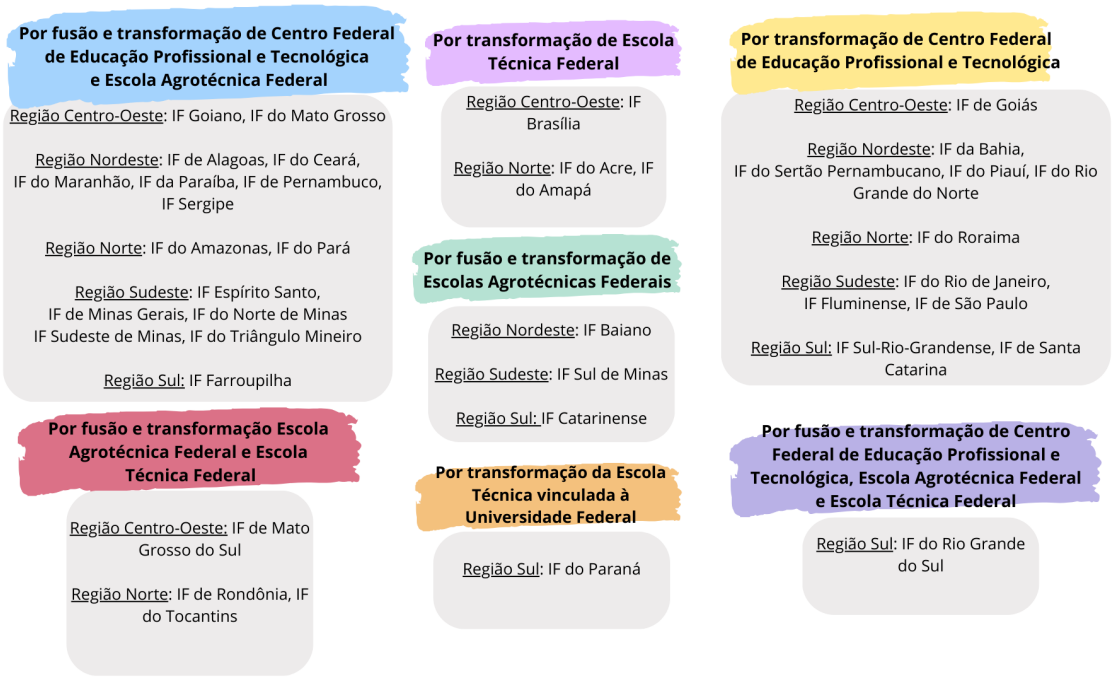


Figura 10: Configurações institucionais de origem dos atuais IFs. (Adaptado de Andrade (2014, pp. 106-108))

Na esfera da legislação nacional, a educação brasileira é regida pela Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo artigo 21 estabelece que a educação escolar está organizada em dois níveis: Educação Básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e a Educação Superior. Como forma de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, a Lei 11.741/2008 é sancionada e altera a LDB, oficializando esta reorganização dos níveis de formação escolar. Assim, o capítulo III da LDB que trata da educação profissional e tecnológica, diz no artigo 39 que a EPT "no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da

tecnologia" (Brasil, 1996).

Por conseguinte, o campo de atuação dos IFs envolve tanto o nível da educação básica (ensino médio integrado à formação profissional técnica, educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) quanto o nível superior (educação profissional e tecnológica, licenciaturas, bacharelados, mestrados e doutorados). Tal configuração possibilita, portanto, o ensino verticalizado que, de acordo com a lei Brasil (2008), seção II; art. 6°; III, pode ser entendido no sentido de: "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão".

Desse modo, os objetivos dos IFs, compreendidos no artigo 7° da lei, abrangem desde a oferta de ensino profissional técnico de nível médio até a formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), oportunizando ao estudante o ensino verticalizado. Ou seja, o aluno tem a opção de desenvolver grande parte da sua formação acadêmica profissional na mesma instituição. Segundo a lei, os IFs devem garantir o mínimo de 50% das suas vagas para a oferta de ensino profissional técnico de nível médio, bem como o mínimo de 20% das vagas para cursos de licenciatura[3], além de programas especiais de formação pedagógica (Brasil, 2008).

Essa importante característica diferencia os IFs das universidades, mesmo que hajam semelhanças entre ambos, como disposto no inciso 2 do 2° artigo da lei supracitada: "Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais" (Brasil, 2008).

No que tange às finalidades e características dos IFs, as mais relacionadas explicitamente com o campo cultural estão no artigo 6°: "IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal"; e "VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico" (Brasil, 2008).

Adicionado a isso, Pacheco (2020, p. 7) pontua que:

> Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892/2008. Tem como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado a formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão. Sob o ponto de vista legal está no mesmo nível das universidades, entretanto rompendo com a matriz "UNIVERSIDADE-ESCOLA TÉCNICA", que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada a hierarquia das classes sociais: Universidade para as classes e camadas privilegiadas e escola técnica para os trabalhadores. Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade. Aquilo que Paulo Freire chamava de "inédito viável".

Com esta proposta inovadora, não isenta de problematização, evidentemente, retomamos a discussão em

[3]Um dos tipos de graduação, nível superior, que existem para os que desejam exercer profissões relacionadas à educação e ao ensino.

busca de caminhos possíveis na área da educação para construir uma sociedade mais justa e integradora, tentando atender aos desejos postulados por Williams e às propostas por Santos no que tange à democratização ao acesso escolar, precipuamente. Nesse sentido, de acordo com Pacheco (2020, pp. 10-11), são fundamentos estruturantes da ação dos IFs:

a) a verticalidade, "que extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, em organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo fecundo e diverso entre as formações de diferentes níveis e modalidades", pois "implica na implantação de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os cursos da EPT, construídos livremente pelos educandos em diálogo com os educadores";

b) a transversalidade, "diz respeito ao diálogo entre educação e tecnologia. Este é o elemento transversal presente no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, entendendo a organização da EPT por eixos tecnológicos". Além de envolver "o diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes campi, Institutos e com a sociedade, objeto central de toda a ação educativa. Exige planejamento e trabalho coletivo";

c) a territorialidade, "trata do compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação. O IF e o campus são parte de um território e protagonistas do mesmo".

No artigo "A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão", Turmena e Neves de Azevedo (2017) analisam as articulações e documentos que fundamentaram a criação da RFEPCT, colocando em cheque, sob a perspectiva do materialismo histórico, suas razões e implicações. Com enfoque na educação profissional tecnológica, seus argumentos envolvem a qualificação de mão-de-obra em tempo e custos menores do que a formação de nível superior (universidade tradicional) numa tentativa de atender uma carência mercadológica de regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Nessa leitura, os IFs seriam o resultado de uma educação "escassa" para as pessoas "pobres e desvalidas da sorte, para que possam tentar se incluir na perversa sociedade de classes sob os ditames do capital" e não teriam sido pensados, na visão dos autores, "a partir da superação de uma apropriação educacional entendida como educação profissional e tecnológica com vistas à formação do ser humano, com base nos princípios da politecnia, visando à construção da emancipação humana do jugo do capital" (Turmena & Neves de Azevedo, 2017, p. 1079). Embora essas percepções devam ser consideradas, nosso olhar não pode estar fechado a elas. A presença e o funcionamento dos IFs em várias localidades representam mais que desenvolvimento econômico, com as devidas críticas, mas não podemos negar a sua importância, pois mesmo que não concordemos com o sistema, estamos inseridos nele, conscientes ou não de suas implicações. Há que se levar em conta também que os *campi* abrem as portas para o direito à educação e à cultura, visto que em inúmeras cidades brasileiras constituem-se em um dos poucos equipamentos culturais (senão o único) do município ou da região (Pozzer & Trevisan de Leon, 2019).

Os cursos de educação profissional e tecnológica EPT previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB são:

- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional;

- Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

- Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação.

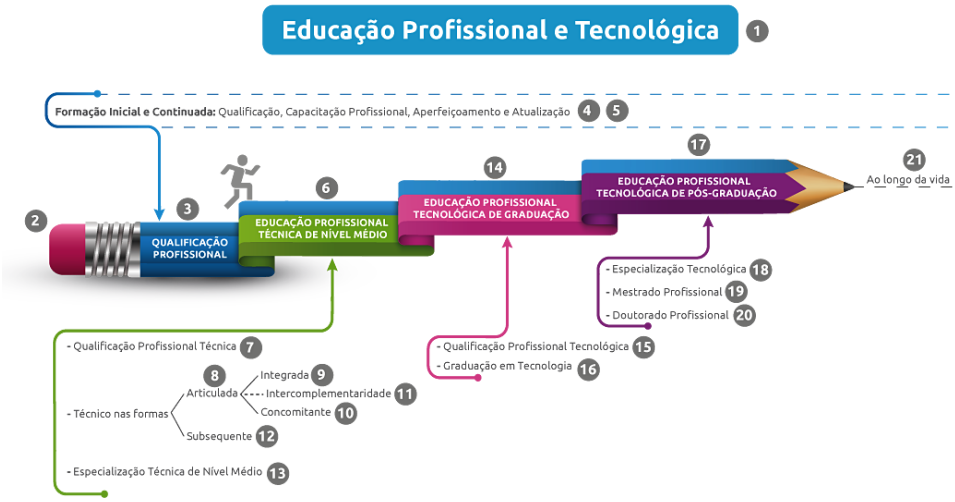


Figura 11: Cursos da EPT. Fonte: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept

Os cursos destinados à formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional são organizados para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Abrangem cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização dos cidadãos.

A educação profissional técnica de nível médio inclui os denominados Cursos Técnicos destinados a proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. Destina-se a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio.

No nível da educação superior, a trajetória da graduação em educação tecnológica, conhecida por curso superior de tecnologia ou Curso de Tecnólogo, pode contemplar saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica. A trajetória da pós-graduação, por sua vez, pode contemplar desde cursos de especialização até os programas de mestrado e de doutorado profissional e tecnológico. Podem acessar o Curso de Tecnólogo os concluintes do ensino médio, enquanto acessam a pós-graduação os concluintes de graduações.[4]

O livro *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*, organizado por Frigotto (2018), engloba diversas pesquisas acerca dos IFs que, desde a sua criação em 2009, "expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública", conforme descrito logo de partida na página de apresentação (p. 7). Convém destacar que o processo de interiorização dos IFs representou uma mudança significativa no cenário da educação profissional e tecnológica no Brasil, levando o acesso à educação para regiões historicamente marginalizadas e buscando promover o desenvolvimento local e regional. No entanto, essa expansão também trouxe consigo uma série de desafios e contradições.

Segundo os autores, podemos considerar como pontos positivos da interiorização:

- Democratização do acesso à educação: a criação de *campi* em cidades do interior possibilitou que milhares de jovens de áreas rurais e cidades menores tivessem acesso a um ensino médio e superior de qualidade, abrindo oportunidades antes inexistentes;
- Geração de empregos qualificados: a expansão dos IFs também resultou na criação de postos de trabalho para professores e técnicos, contribuindo para o desenvolvimento local e regional;

[4] Informações obtidas no portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept

- Impacto no desenvolvimento local: a presença dos IFs no interior tem o potencial de estimular o desenvolvimento econômico e social dessas regiões, por meio da formação de mão de obra qualificada, da oferta de cursos e serviços à comunidade e da realização de pesquisas e projetos de extensão voltados às necessidades locais.

No caso dos desafios e contradições, são aspectos a ponderar:

- Expansão acelerada e desigual: a rápida expansão da rede, impulsionada por metas quantitativas, resultou em um descompasso entre o crescimento do número de alunos e a infraestrutura e o quadro de pessoal disponíveis, especialmente nos *campi* mais novos;
- Dificuldade de fixação de docentes: a falta de infraestrutura e as condições de trabalho menos atrativas em cidades do interior dificultaram a fixação de professores e técnicos, gerando alta rotatividade e comprometendo a qualidade do ensino;
- Pressão por programas focais: a priorização de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)[5], voltados à formação rápida para o mercado de trabalho, desviou o foco dos IFs do ensino médio integrado e da formação mais ampla e crítica, gerando tensões e desafios para a gestão e o corpo docente;
- Descompasso entre oferta e demanda: a criação de cursos nem sempre levou em consideração as demandas e necessidades locais, resultando em baixa procura por alguns cursos e em dificuldades para a inserção dos egressos no mercado de trabalho;
- Centralização e falta de autonomia: a gestão centralizada da rede e a falta de autonomia dos *campi* para a tomada de decisões sobre a oferta de cursos e a organização pedagógica limitaram a capacidade dos IFs de responderem às especificidades e necessidades locais.

Em suma, a interiorização dos IFs representou um passo importante para a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica no Brasil, mas é fundamental que essa expansão seja acompanhada de investimentos em infraestrutura, na qualificação e fixação de docentes, na construção de projetos pedagógicos adequados à realidade local e no fortalecimento da autonomia dos *campi*. Somente assim será possível garantir a qualidade da educação oferecida e o cumprimento da missão dos IFs de promover o desenvolvimento social, econômico e cultural das regiões onde estão inseridos (Frigotto, 2018).

[5] Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Fonte: http://portal.mec.gov.br/pronatec-2

3

Procedimentos metodológicos

A partir das inquietações e reflexões acerca do tema investigado, a participação do ensino superior, no âmbito dos IFs, na pesquisa e na articulação de ações culturais em prol do desenvolvimento comunitário sustentável, formula-se a seguinte pergunta:

Que papel pode ter a cultura no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto do ensino superior, especialmente nos IFs brasileiros?

Na intenção de identificar e potencializar este papel, os documentos da Agenda 2030 (ONU, 2015) e os Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento (UNESCO, 2019) foram utilizados como parâmetro de análise.

Para tentar responder à pergunta de partida, outros questionamentos são pertinentes:

- Que políticas institucionais de cultura estão presentes nas instituições investigadas? (Bolsas, Parcerias com bens e serviços culturais locais, regionais e internacionais, Programas de Residência Artística, Currículo Inter/Transcultural). Tais políticas se relacionam com os ODSs e com os indicadores de cultura? De que maneira?

- Como estas políticas culturais foram definidas? Houve participação da comunidade interna e externa aos IFs no processo de elaboração das mesmas? Caso negativo, por quê?

- Como funciona o acesso a programas/projetos de cultura nos contextos analisados? (Edital, inscrição, eligibilidade – alunos ou não, gratuidade). Quem são os principais promotores/financiadores? Quem são os públicos-alvo? Qual a periodicidade de oferta?

- Que atividades de cultura, promovidas pelas instituições de ensino superior investigadas, favorecem a construção e valorização do senso de comunidade, estreitando laços com a população e o setor cultural locais? Pode-se verificar alguma mudança após estas intervenções, como, por exemplo, taxa de ingresso ou de retoma dos estudos devido à participação nestas atividades?

- Há espaços físicos dentro dos *campi* que possibilitam a interação social e científica, como sítios culturais, museus e centros de convivência? Como é o acesso a eles? Com a situação pandêmica, quais as estratégias que foram/estão sendo desenvolvidas? Quem é o público da cultura nestes ambientes? Que ações são realizadas nestes espaços que envolvem a comunidade em geral?

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

Verificar se a existência de uma organização política institucional da cultura nos IFs impacta ou contribui de alguma maneira para o desenvolvimento comunitário sustentável, com base na Agenda 2030 e nos Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento. Nesse sentido, sob a ótica multidisciplinar dos Estudos Culturais, procuramos conhecer experiências exitosas (boas e más) que indiquem caminhos possíveis na articulação entre o ambiente acadêmico e a sociedade em geral, oportunizando intercâmbios culturais, científicos e sociais, tão importantes na construção de uma comunidade. Como desdobramento, evidenciam-se os seguintes objetivos específicos:

3.1.2 Objetivos específicos

No domínio das instituições pesquisadas:

• Averiguar a existência ou não de políticas e planos institucionais de promoção à cultura tanto para a comunidade interna como externa;

• Identificar a existência ou não de núcleos de arte e cultura[1] institucionalizados, bem como as condições ambientais físicas e instrumentais disponíveis para a realização de ações promotoras de arte e cultura;

• Investigar o lugar que a cultura ocupa na estrutura institucional dos IFs investigados.

• Conhecer os pontos de interseção entre as principais políticas públicas de educação e cultura no âmbito da EPT;

• Verificar como se dá o acesso a programas/projetos de arte e cultura, bem como conhecer os principais promotores e incentivadores, possíveis facilidades e/ou dificuldades;

• Saber se após o envolvimento com projetos e/ou atividades culturais houve alguma mudança na comunidade, principalmente nos aspectos ligados ao acesso à educação e à cultura.

• Relacionar as principais ações culturais desenvolvidas nas instituições pesquisadas de acordo com a Agenda 2030, em especial os ODSs 4 Educação de Qualidade, 8 Trabalho Digno e Crescimento Econômico, 10 Reduzir as Desigualdades, 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis, 16 Paz, Justiça e Instituições Eficazes e 17 Parcerias, além dos indicadores de cultura, postulados nas quatro dimensões Meio-ambiente & Resiliência, Prosperidade & Subsistência, Conhecimento & Habilidades e Inclusão & Participação (UNESCO, 2019);

• Compilar as boas e as más práticas (no sentido de aprender com elas) e propor a construção de um guia que contribua para o engajamento do ensino superior na investigação e na articulação de ações de cultura em prol do desenvolvimento comunitário sustentável.

Com o propósito de alcançar os objetivos traçados nesta investigação, apresentamos a escolha e descrição da metodologia, além dos participantes do estudo. Desse modo, os procedimentos e instrumentos adotados para a recolha de dados, bem como a investigação empírica e as considerações éticas são indicadas.

[1] Os núcleos são orgãos responsáveis pela gestão de ações e projetos artísticos e culturais nos IFs.

3.2 Escolha do método

Segundo Lüdke e André (1986, p. 2), "a construção da ciência é um fenômeno social por excelência". Ou seja, a pesquisa, especialmente no campo das ciências sociais e humanas, não deve estar dissociada das atividades cotidianas e correntes dos indivíduos, isolada da realidade, mas sim, comprometida com "a realidade histórica" do seu tempo, e "não pairando acima dela como verdade absoluta". Assim, a busca pela compreensão e elaboração de conhecimentos acerca dos aspectos existenciais, com vistas a engendrar soluções para determinados problemas, implica necessariamente no estudo interpretativo e contextualizado da vida humana. Portanto, a abordagem qualitativa, *grosso modo*, considera os seres humanos diferentes de objetos, pois estes últimos são passíveis de serem operacionalizados e mensurados de forma profícua. Nesse sentido, conforme apontam Bauer e Gaskell (2002), o comportamento dos objetos pode (deve) ser quantificado e representado estatisticamente, o que é extremamente importante para demonstrar evidências científicas em várias áreas do conhecimento, no entanto, dada a complexidade da natureza humana e de suas relações, há informações impossíveis de serem quantificadas, logo, exige-se procedimentos metodológicos diferentes e diversos para ajudar neste empenho. Contudo, dados quantitativos pertinentes ao estudo, que contribuam para o processo investigativo em questão, podem e devem ser avaliados, haja vista, que na contemporaneidade "há várias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto quando da experiência do conhecimento, configurando-se várias perspectivas epistemológicas, o chamado *pluralismo epistemológico*, conforme afirma Severino (2013, p. 70)."[2]

Por conseguinte, embora esta investigação tenha caráter essencialmente quantitativo, recorremos também aos pressupostos qualitativos, pois "preocupam-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 32). Desse modo,

> Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (Gerhardt & Silveira, 2009, p.32)

O objetivo principal da investigação qualitativa, de acordo com LeCompte, Tesch e Goetz (1984), é a interpretação do fenômeno proposto a investigar, tendo como procedimentos: a observação, a descrição, a compreensão e a significação. A problemática central do presente estudo baseia-se no seguinte questionamento: **Que papel pode ter a cultura no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto do ensino superior, especialmente nos IFs brasileiros?**

Para tentar responder a esta pergunta, recorre-se ao método científico, entendido como "um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos" (Severino, 2013, p. 64). Os procedimentos dos métodos da pesquisa explicativa e da pesquisa-ação darão suporte nesta tarefa, a guisa de orientação, pois não se trata de uma pesquisa-ação *per se*, mas sim de uma investigação que contempla alguns pressupostos característicos deste tipo de pesquisa.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.35), a pesquisa explicativa "preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ou seja, este tipo de pesquisa explica

[2] Itálicos do autor.

o porquê das coisas através dos resultados oferecidos". Desse modo, não só registra e analisa os fenômenos estudados, mas busca também identificar as suas causas (Severino, 2013). Já a pesquisa-ação consiste em um tipo de investigação social com base empírica que, "além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada". Dessa maneira, "ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas" (Severino, 2013, p. 75).

Thiollent (1986, p. 41) destaca os principais objetivos de conhecimento que são potencialmente alcançáveis em uma pesquisa-ação:

> a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
> b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
> c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
> d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
> e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
> f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

Com a definição do método, faz-se necessário optar por técnicas que possibilitem obter informações pertinentes ao objeto de estudo desta investigação, de forma a assegurar a fiabilidade e o rigor científicos. Para tanto, a análise documental, o questionário e a entrevista foram utilizados.

Entende-se por análise documental, de acordo com Severino (2013), aquele que tem como fonte os documentos no sentido amplo, isto é, considera-se não só os impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, como filmes, fotos, gravações, documentos legais e/ou oficiais. O autor afirma que "nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise" (p. 76).

Nesse sentido, "a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse", conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 45), apoiadas em Caulley (1981). Para elas, "análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (pp. 44-45).

Para ter acesso aos dados sobre as políticas culturais e os planos de cultura dos IFs foi feita, inicialmente, uma busca por documentos públicos oficiais na internet. De posse dos dados preliminares, buscamos relacioná-los com o PNE e o PNC, além de verificar interlocuções com os documentos da Agenda 2030 (ONU, 2015) e dos Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento (UNESCO, 2019), todos os passos estão explicitados mais a frente na pesquisa empírica.

Em seguida, inquérito por questionário e entrevistas semi-estruturadas foram elaborados e implementados para obter informações mais detalhadas que permitam uma compreensão mais concreta da realidade investigada. O

público-alvo da investigação foi constituído pelas pessoas responsáveis institucionalmente pela cultura e/ou membros dos núcleos de arte e cultura ou servidores que trabalham diretamente na área cultural nas reitorias e nos *campi* dos 34 IFs brasileiros que aceitaram participar da pesquisa.

Segundo Severino (2013), o questionário é "um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo". Para que seja um instrumento eficaz, "as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos" (p. 78).

Contamos com o apoio da metodologia da UNESCO (2019) para elaboração dos questionários, levando em consideração as especificidades do contexto brasileiro e dos IFs.

Com o propósito de aprofundar os pontos levantados por meio do questionário, realizamos entrevistas não totalmente estruturadas, pois neste tipo de interação entre o pesquisador e o entrevistado, "não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista" (Lüdke & André, 1986, p. 39). Assim, "o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam" (Severino, 2013, p.77). Uma das principais vantagens da entrevista perpassa a maneira, cada vez mais exclusiva, de se realizá-la, pois permite eventuais correções, esclarecimentos e ajustes, que a tornam imensamente eficaz na aquisição das informações almejadas. "Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado"(Lüdke & André, 1986, p. 39).

3.3 Investigação empírica e considerações éticas

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas principais: a) análise documental de dados disponibilizados em documentos públicos oficiais nos sites dos IFs sobre as políticas culturais, os planos de cultura e a existência de núcleos de arte e cultura; b) questionário online enviado aos servidores responsáveis institucionalmente pela cultura nas reitorias e nos *campi* ou que trabalham diretamente na área cultural dos IFs visando identificar quais instituições possuem uma política cultural e/ou um plano de cultura estabelecidos ou em construção, além de buscar compreender o papel da cultura dentro e fora da instituição e sua relação com o desenvolvimento comunitário sustentável; c) entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os responsáveis institucionalmente pela cultura e/ou com os servidores que trabalham diretamente na área cultural dos IFs que possuem uma política cultural e/ou um plano de cultura estabelecidos ou em construção a fim de obter informações mais detalhadas que permitam uma compreensão mais concreta da realidade investigada. É necessário dizer que estava prevista uma quarta etapa: a elaboração de um guia de boas práticas para os IFs com a intenção de colaborar para a organização de informações e incentivar experiências envolvendo a cultura que contribuam para o desenvolvimento comunitário sustentável sob a perspectiva da educação pública. Entretanto, esta proposta não foi possível de ser concretizada neste trabalho. Explicamos as razões mais a adiante.

3.3.1 Local de realização da pesquisa e população a ser estudada

Esta pesquisa foi conduzida no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros e a população a ser estudada foram os servidores responsáveis institucionalmente pela cultura nas reitorias e nos seus

respectivos *campi* ou que trabalham diretamente na área cultural.

Os contatos dos possíveis participantes foram obtidos através de busca nos sítios eletrônicos institucionais de cada IF.

Relaciona-se, a seguir, as instituições coparticipantes que aceitaram participar desta investigação e informa-se também as que possuem Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP):

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) - não possui CEP
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) - não possui CEP
3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) - possui CEP
4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - possui CEP
5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - possui CEP
6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - possui CEP
7. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - não possui CEP
8. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - possui CEP
9. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - possui CEP
10. IF Goiano - possui CEP
11. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - não possui CEP
12. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) - possui CEP
13. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) - não possui CEP
14. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - não possui CEP
15. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais (IFNMG) - não possui CEP
16. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - possui CEP
17. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) - possui CEP
18. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - possui CEP
19. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - não possui CEP
20. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - possui CEP
21. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - possui CEP
22. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - não possui CEP
23. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraná (IFPR) - possui CEP
24. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Janeiro (IFRJ) - possui CEP
25. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) - não possui CEP
26. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - possui CEP
27. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) - não possui CEP
28. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) - possui CEP
29. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - possui CEP
30. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense (IFSul-rio-grandense) - não possui CEP
31. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - não possui CEP
32. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Segipe (IFS) - possui CEP
33. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - possui CEP
34. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO) - possui CEP

A pesquisa atendeu a todos os critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº

466, de 12 de dezembro de 2012[3] e a Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016[4] do Conselho Nacional de Saúde do Brasil. No processo para submissão do protocolo de pesquisa via Plataforma Brasil, um dos documentos exigidos é o Termo de Anuência Institucional. Portanto, o convite para participação na pesquisa foi enviado a todos os 38 IFs por meio de correio eletrônico institucional direcionado aos reitores e às reitoras das instituições. Anexa ao e-mail, foi encaminhada uma sugestão de Termo de Anuência Institucional para preenchimento e assinatura, formalizando assim o aceite da referida instituição em cooperar com o estudo. (Ver Anexo I)

O projeto foi submetido na Plataforma Brasil para apreciação ética abarcando todas as possíveis instituições coparticipantes. Após o primeiro parecer consubstanciado favorável emitido pelo CEP do IF Goiano com o CAAE N° 58201522.2.0000.0036, a proposta foi encaminhada automaticamente, via Plataforma Brasil, para os outros 23 CEPs, listados na proposta no ato da submissão como coparticipantes. Destes, 20 IFs conceberam participar da pesquisa. Das 14 instituições que não possuíam CEP credenciado pela CONEP à época da submissão do protocolo de pesquisa, 13 aceitaram participar do estudo. Assim, dentre as 38 instituições convidadas, apenas 4 não deram parecer favorável para a realização da investigação, sendo importante ressaltar que todos os 34 IFs coparticipantes emitiram Termo de Anuência Institucional.

Cabe dizer que devido ao processo de análise ética pela Plataforma Brasil ser demasiado moroso, não houve tempo hábil para atender a todas as alterações sugeridas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) não aprovou o protocolo de pesquisa e não possibilitou a opção de recurso. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) não enviou o Termo de Anuência Institucional, documento necessário para a participação na pesquisa.

3.3.2 Recrutamento, critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Os potenciais indivíduos participantes da pesquisa foram abordados, a princípio, por correio eletrônico, através do e-mail institucional disponibilizado publicamente no site do IF em questão, após parecer favorável do CEP decorrente da primeira apreciação ética e das avaliações conseguintes dos CEPs das instituições coparticipantes. No corpo da mensagem foi descrito o convite para a participação na pesquisa explicitando as informações básicas do estudo. Para maior divulgação e alcance do público-alvo da pesquisa, o convite também foi encaminhado via grupos de aplicativo de celular e através da lista de e-mails do FORCULT que integra um número expressivo de servidores e servidoras das IPES que trabalham diretamente na área cultural em suas instituições. Convém explicitar que não houve nenhuma etapa presencial.

No convite foi disponibilizado o link de acesso ao questionário online, via plataforma *Lime Survey*, cuja primeira seção era a apresentação da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[5] , onde solicitava-se o consentimento obrigatório para poder prosseguir e responder às questões. Na última seção do questionário era solicitada a disponibilidade para contatos futuros (não obrigatória) com o intuito de realizar um eventual contato com o(a) respondente para participar, caso fosse de seu interesse, da terceira etapa da pesquisa, que era a entrevista. Dessa forma, esta foi a estratégia de abordagem dos participantes da segunda e terceira etapas da pesquisa. Então, a adesão ocorreu após aceitação de participação voluntária na investigação, leitura e consentimento do TCLE, contido na primeira seção do questionário online. A princípio, o tamanho da amostra baseou-se na quantidade de

[3] https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf
[4] http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf
[5] Anexo II

campi dos IFs, que configurava aproximadamente um total de 500 (quinhentos) possíveis participantes da investigação. No entanto, pela busca realizada nos sites dos IFs e pela própria dinâmica institucional de mudança de cargos e funções, não é possível dizer que há um(a) servidor(a) responsável institucionalmente pela cultura ou que trabalhe diretamente na área cultural em cada um dos 500 *campi*. Diante disso, em termos de dados quantitativos, a amostra efetiva fundamentou-se nas 34 instituições que aceitaram participar da investigação.

Os critérios para a inclusão de participantes na pesquisa foram: a) indivíduos maiores de 18 (dezoito) anos e b) funcionários(as) públicos(as) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros que sejam responsáveis institucionalmente pela cultura nas reitorias e nos seus respectivos *campi* ou que trabalhem diretamente na área cultural. De posse dos contatos, foi enviado um convite conforme explicado anteriormente com o link para acessar o questionário online, via plataforma *Lime Survey*, cuja primeira seção continha a apresentação da pesquisa e do TCLE.

Na terceira etapa conversamos com os(as) servidores(as) das instituições que possuem uma política cultural e/ou um plano de cultura estabelecidos ou em construção, para dirimir eventuais dúvidas e favorecer a compreensão do cenário. Foram realizadas 4 entrevistas online, através da plataforma *Google Meet*, com as pessoas responsáveis institucionalmente pela cultura nas reitorias e/ou nos *campi* dos IFs e/ou que trabalhem diretamente na área cultural de suas instituições. O questionário e o guião da entrevista encontram-se em anexo (Anexos III e IV, respectivamente).

3.3.3 Modelo de análise

A partir deste diagnóstico inicial, baseado nas informações disponibilizadas online nos sites dos IFs, foi possível mapear as instituições que possuem uma política cultural, um plano de cultura estabelecidos e que contam com o apoio de um núcleo de arte e cultura ou departamento responsável pela área cultural. Nesta primeira etapa, vale esclarecer que a amostra considerada abarcou todos os 38 IFs, pois foi realizada antes de todo o processo de avaliação ética submetido na Plataforma Brasil. Entretanto, para fins de análise dos documentos relacionados às políticas de cultura, foram considerados apenas as instituições que consentiram participar desta investigação. Todos os procedimentos realizados, a discussão e análise dos dados estão descritos no capítulo 4.

Desse modo, os documentos orientadores da política cultural nestes IFs foram confrontadas com os instrumentos legais que versam sobre a EPT, principalmente a Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), as intersecções entre o PNE e o PNC, e também com a Agenda 2030 (ONU, 2015) e com os Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento (UNESCO, 2019). Aqui descrevemos os ODSs, as metas e os indicadores considerados mais adequados e pertinentes ao propósito desta investigação. Importante frisar que esta descrição não é excludente, apenas ajuda a respaldar e orientar a análise.

ODS 4 Educação de Qualidade[6], como por exemplo a meta 4.4 Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo e a meta 4.7 Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de

[6]Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

ODS 5 Igualdade de Gênero[7]. A meta 5.5 garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança, em todos os níveis de tomada de decisão, na vida política, econômica e pública.

ODS 8 Trabalho Digno e Crescimento Econômico[8] Meta 8.3 promover políticas orientadas para o desenvolvimento, que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros

ODS 10 Reduzir as Desigualdades[9]. Meta 10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

ODS 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis[10], na meta 4 Fortalecer os esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural mundial e 7 até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, em particular para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

ODS 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes [11]. Metas:16.7 garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis; 16.10 assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais e 16.b promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.

ODS 17 Parcerias para a Implementação dos Objetivos.[12] Em especial a meta 17.17 Incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil que sejam eficazes, a partir da experiência das estratégias de mobilização de recursos dessas parcerias.

No âmbito do documento *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019), os indicadores são fundamentados por um quadro conceitual de quatro dimensões temáticas transversais: (I) Ambiente & Resiliência, (II) Prosperidade & Meios de Subsistência, (III) Conhecimento & Competências e (IV) Inclusão & Participação. Cada dimensão combina vários objetivos e metas dos ODSs para captar a contribuição multifacetada e transversal da cultura para o desenvolvimento sustentável, ecoando assim a finalidade dos indicadores temáticos da Agenda 2030, conforme demonstrado anteriormente na figura 8.

Cabe aqui expor alguns aspectos para justificar a escolha do *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019) como documento norteador, bem como algumas críticas necessárias.

A primeira razão deve-se a própria atualidade do documento, na intenção de reforçar o importante papel da cultura para o desenvolvimento sustentável em consonância com os ODSs. Consequentemente, no que tange aos pontos fortes, podemos destacar: a) alinhamento robusto com os ODSs: facilita a integração da cultura nas estratégias de desenvolvimento sustentável, b) abordagem transversal: considera a cultura como um setor de atividade e também sua contribuição transversal em diferentes áreas, refletindo a natureza multifacetada da cultura; c) foco

[7] Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

[8] Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego leno e produtivo, e trabalho decente para todos.

[9] Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países

[10] Tornas as cidades e as comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.

[11] Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

[12] Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

na resiliência: dimensão específica sobre meio ambiente e resiliência, enfatizando o papel da cultura na proteção do patrimônio e na adaptação climática; d) dados qualitativos e quantitativos: combina o uso de ambos, proporcionando uma compreensão mais completa do impacto da cultura; e) adaptação a diferentes contextos: flexível para ser implementado em diferentes níveis (nacional e local) e com capacidades estatísticas variadas.

Nas palavras da pesquisadora Alonso (2020, p. 64):

> A matriz Indicadores de Cultura da Unesco para o Desenvolvimento (IUCD) coloca a cultura como catalisador e motor do desenvolvimento, ou seja, como fator de progresso econômico e social, e também como um objetivo do próprio desenvolvimento, oferecendo uma visão sistêmica do desenvolvimento na qual a cultura tem um papel a desempenhar.

Quanto aos pontos fracos podemos considerar: a) complexidade: a estrutura e a metodologia podem ser complexas para países com capacidades estatísticas limitadas; b) disponibilidade de dados: a coleta de alguns dados pode ser desafiadora, especialmente em países com sistemas de informação cultural menos desenvolvidos e c) ênfase nos indicadores de processo: a maior parte dos indicadores são de processo, o que pode dificultar a avaliação do impacto real a longo prazo.

Obviamente, não podemos deixar de mencionar outras fragilidades identificadas no documento *Os Indicadores de Cultura | 2030*. Embora haja um alinhamento vigoroso com a Agenda 2030 e a cultura possa, sem dúvida, influenciar e ser influenciada pelos ODSs 1 Erradicar a Pobreza, 3 Boa Saúde e Bem Estar e 7 Energia Acessível e Limpa, o documento da UNESCO (2019) não os inclui explicitamente em suas quatro dimensões temáticas. Na tentativa de compreender esta exclusão, algumas perspectivas podem ser levantadas:

- Foco e escopo: o documento busca fornecer um quadro prático e mensurável para avaliar a contribuição da cultura aos ODSs. Nesse sentido, pode-se ter optado por priorizar áreas onde a relação entre cultura e desenvolvimento é mais direta e facilmente quantificável, como a economia da cultura, a educação e a participação social;

- Complexidade da relação: a relação entre cultura e pobreza, saúde ou energia limpa pode ser complexa e indireta, dificultando a construção de indicadores claros e objetivos. A cultura pode influenciar a percepção de pobreza, as práticas de saúde e o uso de energia, mas essas relações são mediadas por diversos fatores socioeconômicos e contextuais;

- Limitações de dados: a coleta de dados sobre a dimensão cultural desses ODSs pode ser desafiadora, especialmente em países com sistemas de informação cultural menos desenvolvidos. A falta de dados confiáveis e comparáveis pode ter influenciado a decisão de não incluir esses ODSs no quadro de indicadores.

No entanto, é importante ressaltar que a exclusão desses ODSs não significa que o documento ignore completamente sua relação com a cultura. A própria natureza transversal da cultura, destacada no documento, sugere que ela pode influenciar e ser influenciada por todos os ODSs, mesmo que não estejam explicitamente contemplados nas dimensões temáticas (Alonso, 2020; Duxbury, Kangas & De Beukelaer, 2017; Kóvacs, 2020; Martinell Sempere, 2015; Throsby, 2017; Wiktor-Mach, 2018).

Em adição, a visão binária de gênero do ODS 5 Igualdade de Gênero, que tradicionalmente classifica as pessoas apenas como “homens” ou “mulheres”, é considerada inadequada por diversas razões, conforme apontado por pesquisadores e especialistas no tema, como Judith Butler e Kimberlé Crenshaw. Ambas estudiosas têm sido fundamentais para desconstruir a visão binária de gênero e defender uma abordagem mais inclusiva e interseccional. Essa concepção, postulada no documento, ignora a diversidade de identidades de gênero e expressões de gênero

que existem, deixando de fora a inclusão de pessoas transgênero, não binárias e outras identidades, além de mascarar as interseccionalidades que moldam as experiências de vida das pessoas. Gênero não é a única categoria social que influencia as oportunidades e desafios que alguém enfrenta. Raça, etnia, classe social, orientação sexual, deficiência e outras características se entrecruzam com o gênero, criando experiências únicas e complexas. Nesse sentido, a visão binária reforça estereótipos de gênero prejudiciais, pois, ao assumir que existem apenas dois gêneros e que eles têm características e papéis fixos, essa visão limita as possibilidades de vida das pessoas e perpetua desigualdades (Butler, 2003; Crenshaw, 2015).

Destarte, mesmo que o documento da UNESCO não aborde diretamente os ODSs 1, 3, 7 e careça de uma visão mais holística de gênero, é fundamental reconhecer que a cultura desempenha um papel importante na implementação das metas e, consequentemente, no cumprimento dos ODSs. Uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar, que considere a cultura em todas as suas dimensões, é essencial para alcançar os ODSs e construir um futuro mais justo e sustentável para todos (CGLU, 2018; Martinell Sempere, 2015; Martinell Sempere et al., 2020; Secretaria Geral Ibero-Americana, 2022).

Apresentamos a seguir um mapa mental, elaborado na tentativa de demonstrar as conexões entre o objetivo geral da pesquisa com os ODSs e as quatro dimensões temáticas da UNESCO de uma maneira ilustrada, facilitando a visualização. Vale ressaltar que, apesar de concebermos a cultura como transversal a todo documento da Agenda 2030 (ONU, 2015), a definição de alguns ODSs, metas e indicadores, estes dois últimos detalhados no capítulo 4, fez-se necessária para orientar as relações com o contexto investigado, sem que isso reduza a sua abrangência.

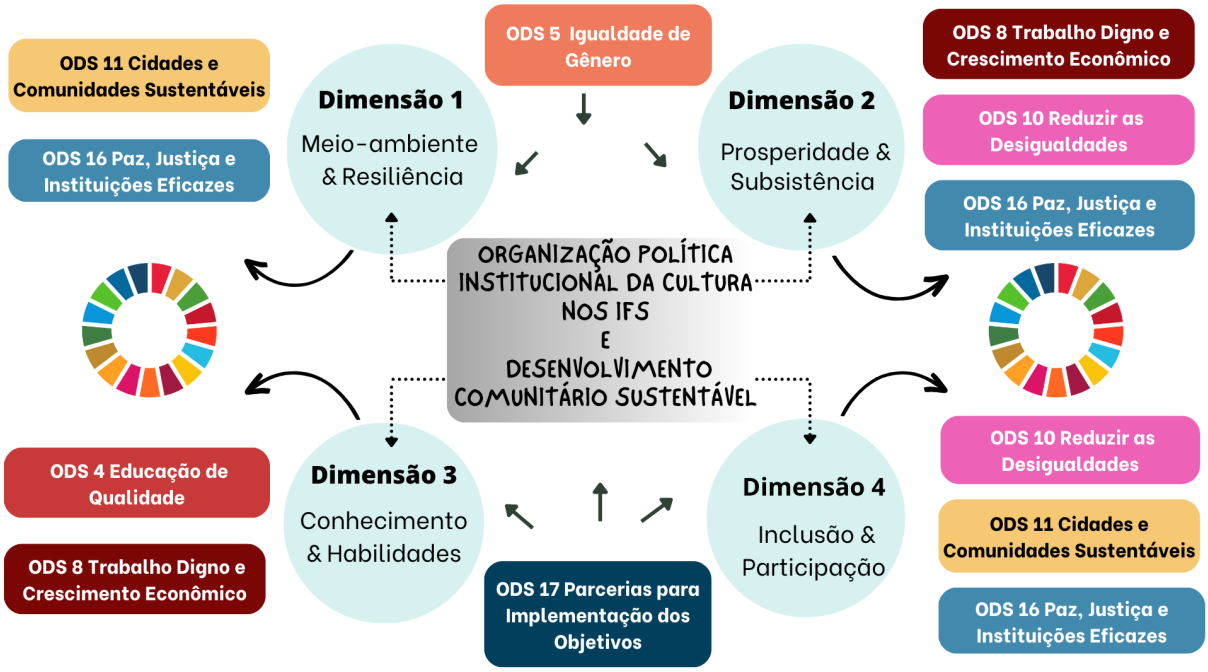


Figura 12: Mapa Mental: Conexões entre objetivo geral e a Agenda 2030.

Cabe dizer que todos os 22 indicadores postulados no documento da UNESCO (2019) contribuem transversalmente para alcançar o ODS 5 Igualdade de Gênero e o ODS 17 Parcerias para a Implementação dos Objetivos.

Dentro das dimensões, destacamos os seguintes indicadores:

Dimensão 1 Meio-ambiente & Resiliência, os indicadores: 2 Gestão Sustentável do Patrimônio, 4 Instalações Culturais e 5 Espaços Abertos para Cultura.

Na dimensão 2 Prosperidade & Subsistência, podemos citar os indicadores 11 Financiamento Público para Cultura e 12 Governança da Cultura.

Em relação à dimensão 3 Conhecimento & Habilidades, os indicadores 13 Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 14 Conhecimento Cultural, 16 Educação Artística e Cultural e 17 Treinamento Cultural.

Na dimensão 4 Inclusão & Participação, os indicadores 18 Cultura para Coesão Social, 20 Acesso à Cultura, 21 Participação Cultural e 22 Processos Participatórios.

Aqui é importante esclarecer que selecionamos 13 dos 22 indicadores pois são os que mais se relacionam com os objetivos e o contexto desta investigação, além de terem correspondência clara com as questões formuladas e aplicadas por meio dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Entretanto, veremos no capítulo seguinte que os outros 9 também foram levados em conta, mesmo que de forma indireta, quando notados em comentários registrados no questionário ou na entrevista, assim como nos documentos analisados.

Com base nas especificidades do contexto investigado, sustentados nas orientações de Quivy e Campenhoudt (1998) e na metodologia proposta pelo documento da UNESCO (2019), o modelo de análise foi estruturado de acordo com as quatro dimensões. Desse modo, relacionamos as informações obtidas por meio do questionário e da entrevista com os 13 indicadores mencionados, os quais chamamos de componentes na nossa proposta. O termo "indicadores" aqui tenta descrever os fatores que possibilitam identificar e/ou medir o componente, conforme podemos ver nas tabelas 2, 3, 4, 5:

Dimensões UNESCO (2019)	**Componentes**	**Indicadores**	**Questionário**	**Entrevista**
Dimensão 1 Meio-ambiente & Resiliência	2 Gestão Sustentável do Patrimônio	- Gestão de unidades culturais (museus, centros de convivência, sítios culturais, bibliotecas etc) nos IFs ou que funcionam em parceria/articulação com a instituição	Questões: 15a, 15a.1,15b, 15b.1, 15b.2	Questão: 4
	4 Instalações Culturais	- Unidades culturais (museus, centros de convivência, sítios culturais etc) nos IFs ou que funcionam em parceria/articulação com a instituição - Infraestrutura física (espaços fechados/cobertos, como: auditórios, centro de eventos, bibliotecas, etc.) para realização/promoção de atividades de arte e cultura - Condições de acesso a estes ambientes (gratuidade, acessibilidade, restrições)	Questões: 13a, 13b, 13b.1, 13b.2, 15a, 15a.1, 15b, 15b.1, 15b.2	Questão: 4
	5 Espaços Abertos para Cultura	- Espaços abertos /ao ar livre (área verde - gramado ou jardim, pátio, quadra etc.) que são ou podem ser utilizados para atividades ligadas à cultura - Condições de acesso a estes ambientes (gratuidade, acessibilidade, restrições)	Questões: 14a, 14b,14b.1, 14b.2	Não se aplica

Tabela 2: Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco

Dimensões UNESCO (2019)	Componentes	Indicadores	Questionário	Entrevista
Dimensão 2 Prosperidade & Subsistência	11 Financiamento Público para Cultura	- Bolsas para projetos (extensão, ensino, pesquisa) específicos para área de arte e cultura - A área de inserção acadêmica dos projetos e a quantidade de bolsas por ano - Orçamento (não considerando bolsas) específico para cultura	Questões: 22a, 22b, 22b.1	Questão: 2
	12 Governança da Cultura	- Perfil profissional do servidor (atua em reitoria ou *campus*, desempenha função ou cargo de gestão) - Política cultural formalizada em documento oficial - Plano de cultura - Conselho de cultura - Núcleo e/ou departamento de arte e cultura - Pilar institucional (ensino, pesquisa, extensão) responsável pela área de arte e cultura - Rede de cultura - Parcerias com outras instituições/empresas públicas ou privadas do setor cultural	Questões: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 7.1, 7.2, 8, 8.1, 8.2, 9, 9.1, 10, 11, 12a.3.1, 12b.3.1, 16, 17	Questões: 1, 1.1, 5, 5.1, 5.2

Tabela 3: Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco

Dimensões UNESCO (2019)	Componentes	Indicadores	Questionário	Entrevista
Dimensão 3 Conhecimento & Habilidades	13 Educação para o Desenvolvimento Sustentável	- Áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais (dança, teatro, música, artes visuais, audiovisual, circo, letras/literatura, artes digitais, design, cultura popular, outros)	Questão: 22.b.2	Questões: 1.4, 6
	14 Conhecimento Cultural	- Grupo de pesquisa formalizado ou em vias de formalização/formação na área de cultura e/ou educação - Publicações científicas (revistas próprias do respectivo IF ou documentos na área da cultura elaborados pelo IF ou em conjunto com outras instituições)	Questões: 20, 20.1, 21, 21.1	Questões: 1.4, 6
	16 Educação Artística e Cultural	- Cursos na área de arte e cultura	Questões: 19a, 19B	Não se aplica
	17 Treinamento Cultural	- Cursos na área de arte e cultura - Histórico de funcionamento do curso - Número de profissionais da área de arte e cultura, como professores de arte (geral), de música, de teatro, de dança, de artes visuais, de produção cultural, de letras/literatura, de design, técnicos de audiovisual, produtor cultural etc	Questões: 19a, 19b,19b.1, 19b.2	Questão: 1.4

Tabela 4: Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco

Dimensões UNESCO (2019)	Componentes	Indicadores	Questionário	Entrevista
Dimensão 4 Inclusão & Participação	18 Cultura para coesão social	- Ações no âmbito da cultura (projetos, cursos, parcerias etc.) que colaboram para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Questão: 23	Questões: 3.3, 4.1
	20 Acesso à Cultura	- Meios e canais de comunicação/divulgação da cultura - Áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais (dança, teatro, música, artes visuais, audiovisual, letras/literatura, artes digitais, circo, design, cultura popular, outros)	Questões: 18a, 18B, 22.b.2	Questão: 2
	21 Participação Cultural	- Grupos formais ou informais (de teatro, dança, música ou outra expressão artística) - Identificação (grupo ou coletivo de teatro, música, dança, canto ou coral, artes plásticas, poesia, cineclube, outros), quantidade de grupo/coletivo e número médio de participantes - Identificação dos membros do grupo/coletivo (alunos, servidores, membros da comunidade externa ao IF e/ou outros)	Questões: 19b.3, 19b.3.1, 19b.3.2	Questões: 3, 3.1, 3.2
	22 Processos Participativos	- Participação da comunidade externa ao IF no núcleo e/ou coordenação de Arte e Cultura - Área da gestão (ensino, pesquisa, extensão) responsável pelo núcleo e/ou coordenação de arte e cultura - Participação ativa de comunidades, grupos e indivíduos na construção de políticas de cultura, no planejamento e na realização de ações, projetos e/ou eventos artístico-culturais	Questões: 12a, 12a.1, 12a.2, 12a.3, 12b, 12b.1, 12b.2, 12b.3	Questões: 1.2, 1.3

Tabela 5: Modelo de Análise baseado nas dimensões da Unesco

Alguns questionamentos trazem informações que contemplam mais que um componente, como é o caso das perguntas 15a, 15a.1 e 15b do questionário e da pergunta 4 da entrevista, cujas respostas abrangem os componentes 2 Gestão Sustentável do Patrimônio e 4 Instalações Culturais integrantes da dimensão 1: Meio-ambiente & Resiliência. O mesmo acontece com a questão 6 da entrevista que abarca aspectos referentes aos componentes 13 Educação para o Desenvolvimento Sustentável e 14 Conhecimento Cultural alocados na dimensão 3 Conhecimento & Habilidades. Essas interseções serão tratadas em pormenor no próximo capítulo.

A pesquisa comprometeu-se a cumprir todas as normas e questões relativas à ética e deontologia na investigação científica. Desse modo, as instituições e as pessoas foram informadas sobre o estudo e convidadas a participar. Para o uso das informações, os participantes consentiram formalmente sua autorização por meio do TCLE, que acompanha este trabalho em documento separado (Anexo II).

4

Descrição, análise e discussão dos dados

4.1 Descrição

4.1.1 Perfil dos IFs

Para darmos início às discussões importa trazer algumas informações acerca do perfil dos IFs como suporte adicional às reflexões. Como vimos no capítulo 2, o processo histórico de criação, implantação e expansão da RFEPCT pode nos ajudar nesse exercício, nos atentando, sobretudo, no que tange às origens das instituições, seus propósitos e desafios, intrinsecamente alinhados aos cursos oferecidos. Outrossim, a oferta de formação na rede é organizada por 13 eixos tecnológicos, a saber:

1. Ambiente e Saúde;
2. Controle e Processos Industriais;
3. Desenvolvimento Educacional e Social;
4. Gestão e Negócios;
5. Informação e Comunicação;
6. Infraestrutura;
7. Militar;
8. Produção Alimentícia;
9. Produção Cultural e Design;
10. Produção Industrial;
11. Recursos Naturais;
12. Segurança;
13. Turismo, Hospitalidade e Lazer.

A partir dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha[1], elaboramos os gráficos com as informações referentes aos cursos por eixos tecnológicos de cada região do Brasil. Esta compilação engloba todas as modalidades, desde cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional (FIC) até os de Pós-Graduação, oferecidos presencialmente e/ou online.

De acordo com o gráfico 13, podemos observar na região Norte um número expressivo de cursos relacionados ao eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social com uma oferta total de 311 cursos, seguido do eixo

[1] http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha. Dados referentes ao ano de 2023.

tecnológico Recursos Naturais, com quase 300 opções:

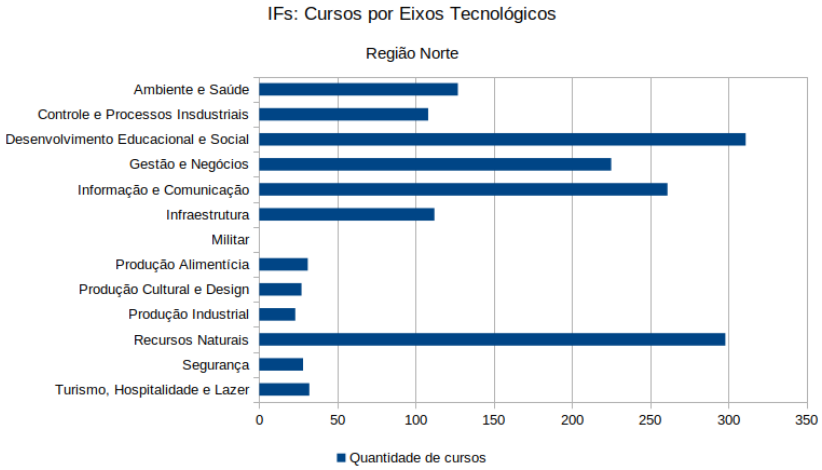


Figura 13: IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Norte

Na região Centro-Oeste, o eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social desponta com uma oferta de 434 cursos. O eixo tecnológico de Informação e Comunicação ocupa a segunda colocação com 226 possibilidades, conforme ilustrado no gráfico 14:

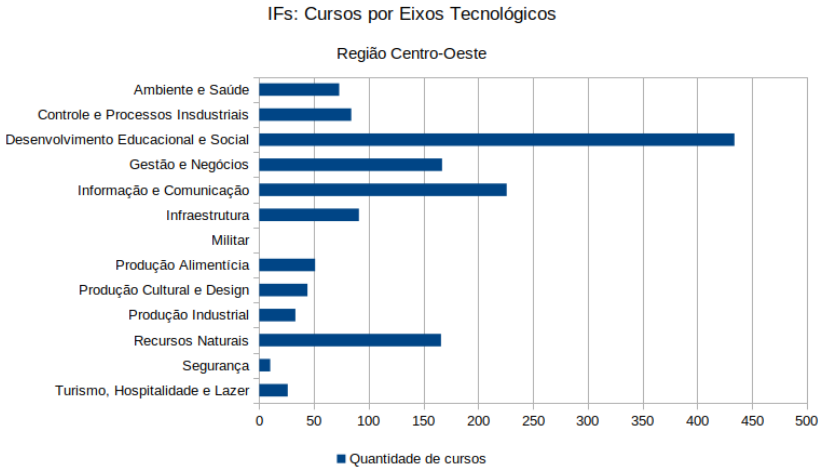


Figura 14: IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Centro-Oeste

Quanto à região Nordeste, o quantitativo de cursos do eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social supera 800 possibilidades, sendo o eixo tecnológico de Informação e Comunicação o segundo eixo com o maior número de oferta, chegando a quase 700 opções, como podemos observar a seguir.

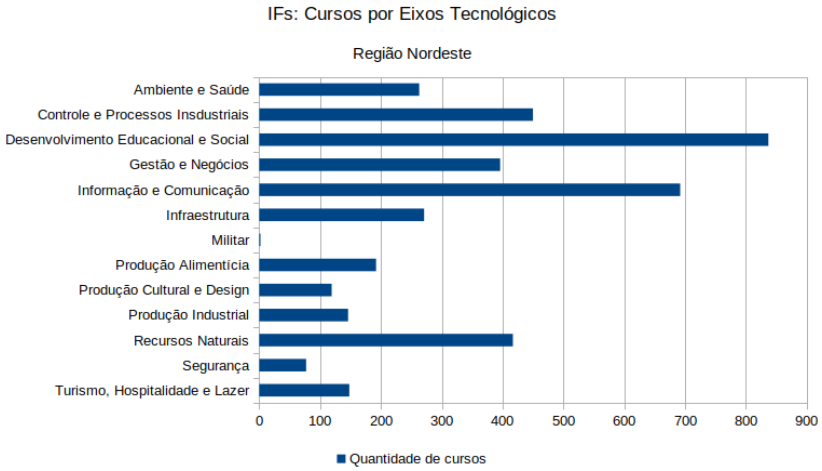


Figura 15: IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Nordeste

Em relação à região Sudeste, o eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social também desponta, ultrapassando 750 cursos, seguido do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais com praticamente 480 opções. O gráfico 16 ilustra o cenário:

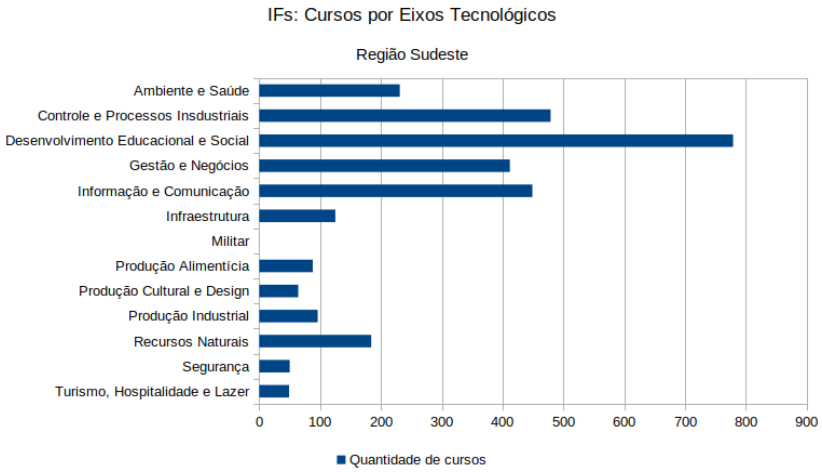


Figura 16: IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Sudeste

Na região Sul, a primeira colocação permanece com o eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social totalizando 482 cursos e o eixo tecnológico de Informação e Comunicação vem logo em seguida, disponibilizando 361 possibilidades de formação, como podemos ver no gráfico 17:

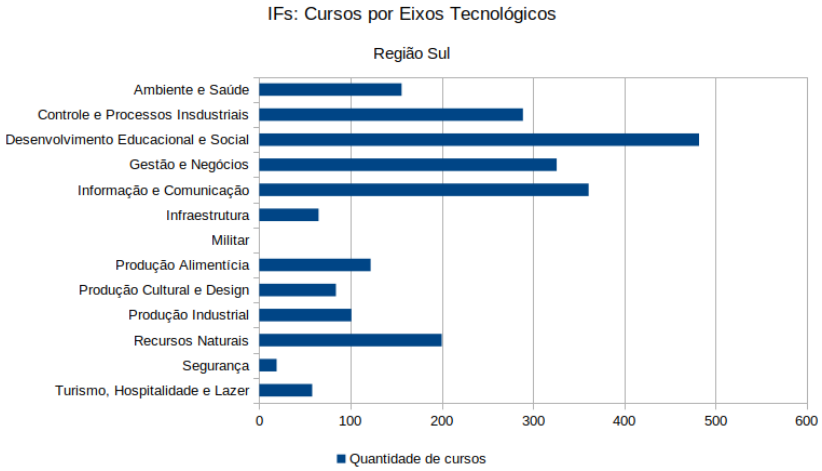


Figura 17: IFs Cursos por Eixos Tecnológicos - Região Sul

Embora possamos dizer que a cultura perpassa todos os cursos no sentido de que as relações humanas e os processos de ensino e aprendizagem são influenciados e marcados culturalmente, uma observação mais pormenorizada se faz necessária para tentar construir pontes entre os cursos e a organização política e institucional da cultura nos IFs. Desse modo, para orientar as discussões consideramos que os eixos tecnológicos Desenvolvimento Educacional e Social; Produção Cultural e Design e Turismo, Hospitalidade e Lazer dialogam de forma mais próxima com a temática da cultura, porque requerem um quadro técnico-profissional qualificado e contribuem para a formação de novos profissionais da área. Destarte, os gráficos auxiliam na identificação dessas formações distribuídas pelo país. Vejamos primeiramente o eixo tecnológico em Desenvolvimento Educacional e Social:

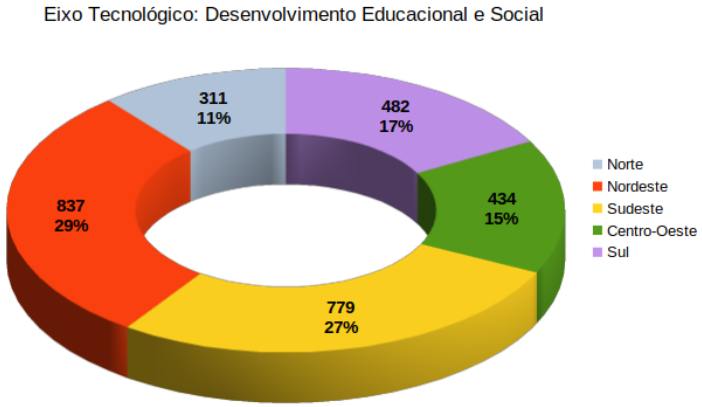


Figura 18: IFs: Cursos do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por região

Podemos perceber que as regiões Nordeste e Sudeste despontam com as maiores ofertas de cursos deste eixo tecnológico. Cabe dizer que as formações alocadas aqui compreendem "tecnologias relacionadas a atividades sociais e educativas", englobando "planejamento, execução, controle e avaliação de ações sociais e educativas; construção de hábitos saudáveis de preservação e manutenção de ambientes e patrimônios", bem como "de respeito às diferenças interculturais e de promoção de inclusão social, integração de indivíduos na sociedade; e a

melhoria de qualidade de vida", conforme descrito no Catálogo Nacional de Cursos[2]. Em virtude dessa abrangência, a maioria das licenciaturas[3] estão posicionadas neste eixo, abarcando várias áreas de conhecimento, como, por exemplo: Matemática, Química, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras, Geografia, Física, Computação, Educação Física, Dança, Teatro, Música, Artes Visuais, História, Ciências Sociais, entre outras.

Nesse sentido, fez-se necessário refinar um pouco mais as informações e dialogar de forma ainda mais próxima com os propósitos desta investigação, já que o nosso enfoque principal está na formação de nível superior. Tal estratégia não impossibilita, obviamente, um olhar holístico do contexto estudado, apenas ajuda a conduzir os passos e a encontrar alguns caminhos dentre os diversos possíveis.

Por conseguinte, o gráfico 19 demonstra os tipos de cursos do eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social ofertados pelos IFs da região Norte:

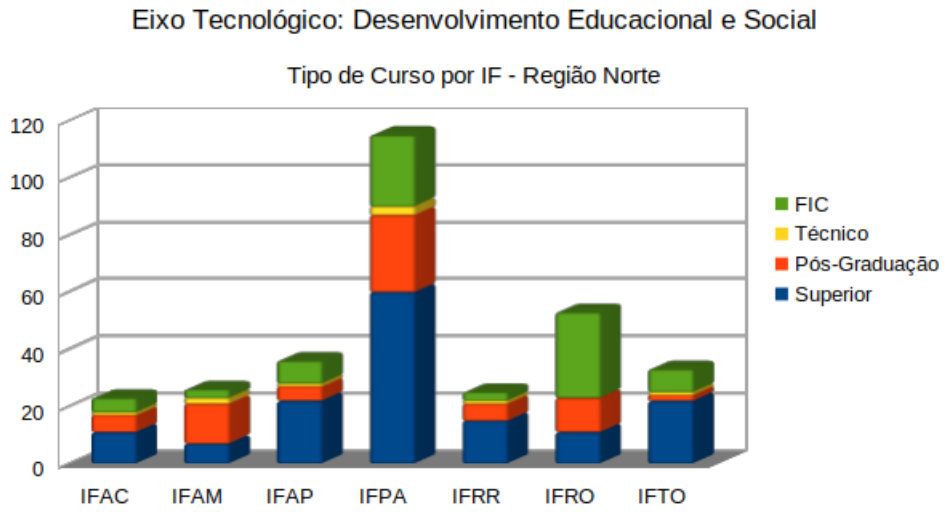


Figura 19: Região Norte: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF

Podemos observar que o IFPA desponta não só com a maior oferta de cursos, 115, mas também com o maior número de formações em nível superior, 60, além de 30 cursos em nível de pós-graduação em Desenvolvimento Educacional e Social. Dentre as opções de licenciaturas estão: História, Letras, Educação do Campo, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, entre outros. O IFAP e o IFTO oferecem 22 cursos superiores cada, dentre os quais podemos citar as licenciaturas em Física, Informática, Matemática, Química, Pedagogia, Teatro e Artes Cênicas. Em termos de pós-graduação, o IFAM destaca-se, oferecendo 14 opções de formação. A partir desta descrição, importa-nos perceber quais são os cursos superiores, considerados mais alinhados com a temática da cultura, presentes nesta região. Nesse sentido, pensando nas formações em diferentes linguagens artísticas, existem duas possibilidades oferecidas pelo IFTO, licenciatura em Teatro e Artes Cênicas, além de 13 licenciaturas em Letras dispostas nos seguintes IFs: IFAP, IFPA, IFRR e IFTO. Esta observação não oculta o caráter transversal da cultura presente nos outros cursos, entretanto, busca trazer à tona especificidades importantes que não podem ser negadas.

A seguir, o gráfico 20 traz os dados da região Centro-Oeste:

[2] http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file

[3] Um dos tipos de graduação, nível superior, que existem para os que desejam exercer profissões relacionadas à educação e ao ensino.

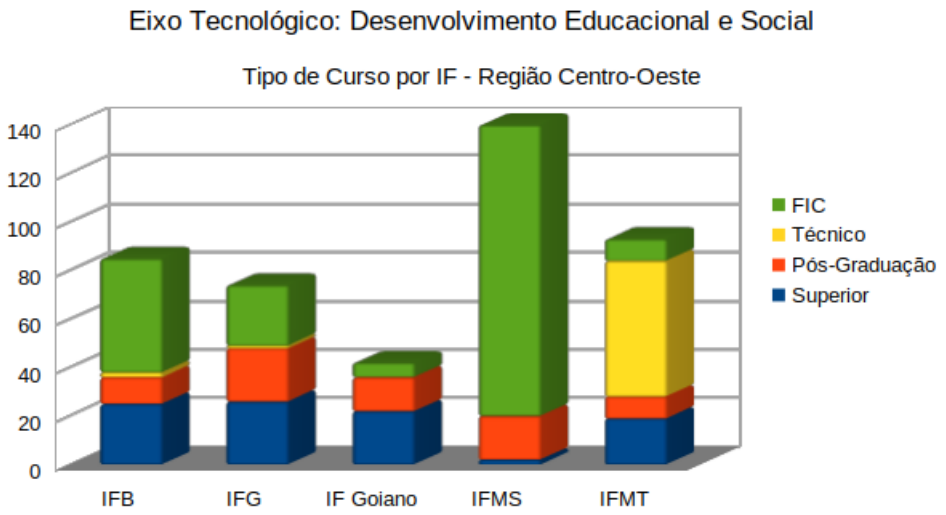


Figura 20: Região Centro-Oeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF

No que tange aos cursos de nível superior, IFB e IFG são os que oferecem mais opções, 25 e 26 respectivamente. Dentre as quais encontram-se licenciaturas em Física, Matemática, Música, Dança, Artes Visuais, Pedagogia, Química, História, Ciências Sociais, Letras e Ciências Biológicas. O IFG também evidencia-se na oferta de formação em nível de pós-graduação, disponibilizando mais de 20 cursos. O IF Goiano vem em seguida com 22 licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza, Pedagogia, Química, Educação Física, Matemática e Ciências Biológicas, além de 14 opções em nível de pós-graduação. Nesta região, no campo das linguagens artísticas, contabilizamos seis cursos superiores: três em Dança, dois em Música, um em Artes Visuais, além de nove licenciaturas em Letras, ofertados pelo IFG e pelo IFB.

A próxima região é a Nordeste, cujas informações estão dispostas no gráfico 21:

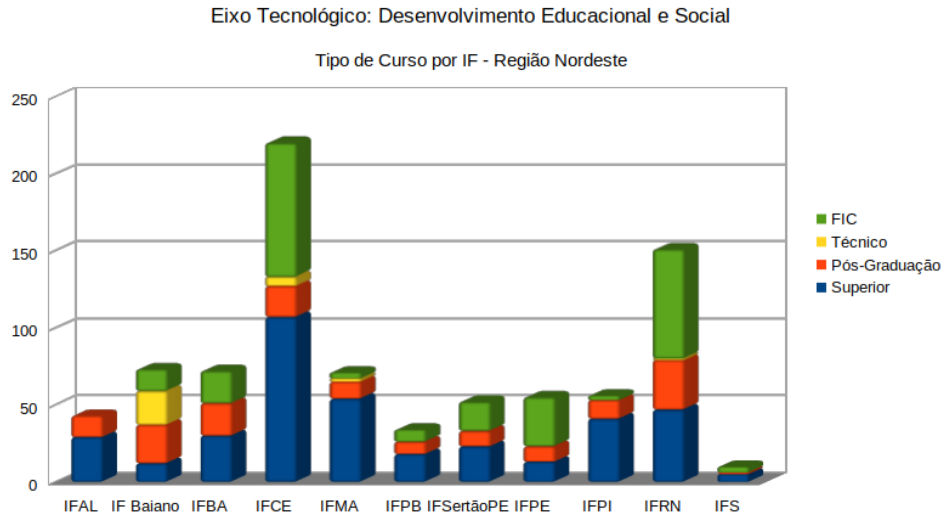


Figura 21: Região Nordeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF

Como podemos observar, o IFCE é a instituição que abriga a maior oferta deste eixo na região, são mais de

100 cursos superiores e 20 possibilidades de formação em nível de pós-graduação. O curso de Bacharelado em Serviço Social e as Licenciaturas em: Letras, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro compõem as opções de formação em nível superior do IF cearense. Logo em seguida estão o IFRN e o IFMA, com 54 e 47 opções de licenciaturas, respectivamente, em diversos campos de conhecimento, como: Educação do Campo, Física, Letras, Informática, Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, Matemática, Artes Visuais, Ciências Agrárias e Química. Em termos de pós-graduação, o IFRN também se sobressai contabilizando 32 possibilidades, distribuídas em especializações (*Lato Sensu*), mestrados e doutorados.

Designadamente ao campo cultural, cabe pontuar a existência de uma licenciatura denominada Intercultural Indígena no IFBA, licenciaturas em Música no IFSertãoPE e no IFPE, além de 40 opções na área de Letras, oferecidas pelos IFAL, IFCE, e IFPB. Neste refinamento, sobretudo referente às linguagens artísticas, podemos computar dez licenciaturas em Música (seis pelo IFCE, três pelo IFSertãoPE, uma pelo IFPE), quatro em Artes Visuais (duas pelo IFCE e duas pelo IFMA) e uma em Teatro pelo IFCE.

Vejamos agora a distribuição da região Sudeste:

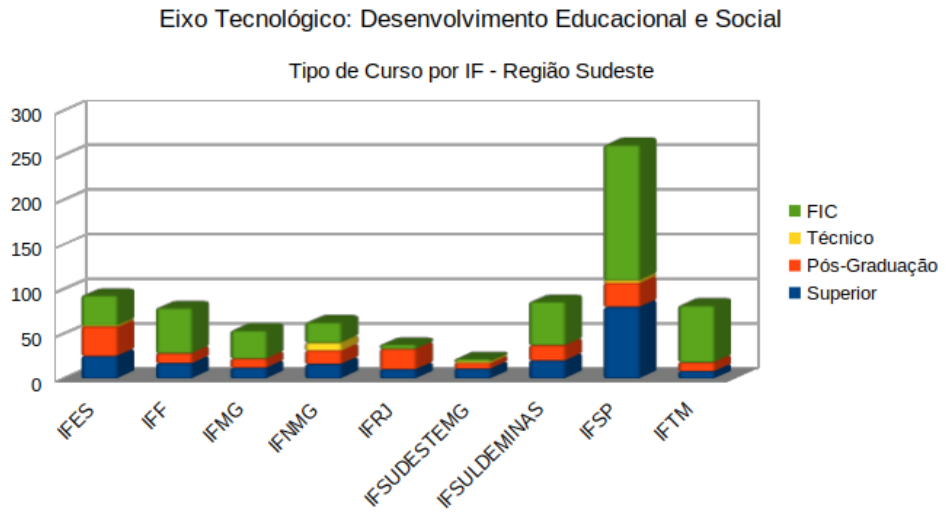


Figura 22: Região Sudeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF

Claramente o IFSP ocupa lugar de destaque em termos do montante de cursos oferecidos, 262 no total, sendo 80 formações de nível superior, 27 na pós-graduação, três técnicos e mais de 150 cursos FIC. As licenciaturas abrangem as áreas de Letras, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e Química. Na sequência, IFES, IFSULDEMINAS e IFF são as instituições que oferecem mais opções de cursos superiores, principalmente licenciaturas em: Letras, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Informática, Matemática, Pedagogia, Química, História, Educação do Campo, Educação Física, Música e Teatro. No que se refere à formação de pós-graduação, o IFES sobressai-se com mais de 30 opções, assim como o IFRJ, cuja oferta ultrapassa 20 cursos. Quanto às formações identificadas mais facilmente com a área cultural deste eixo tecnológico, destacamos 24 licenciaturas em Letras, distribuídas nas seguintes instituições: IFES, IFF, IFMG, IFSULDEMINAS, IFSP, IF Sudeste MG e IFTM, além de duas em Teatro e uma em Música, todas essas últimas ofertadas pelo IFF.

O gráfico 23 ilustra o cenário da região Sul:

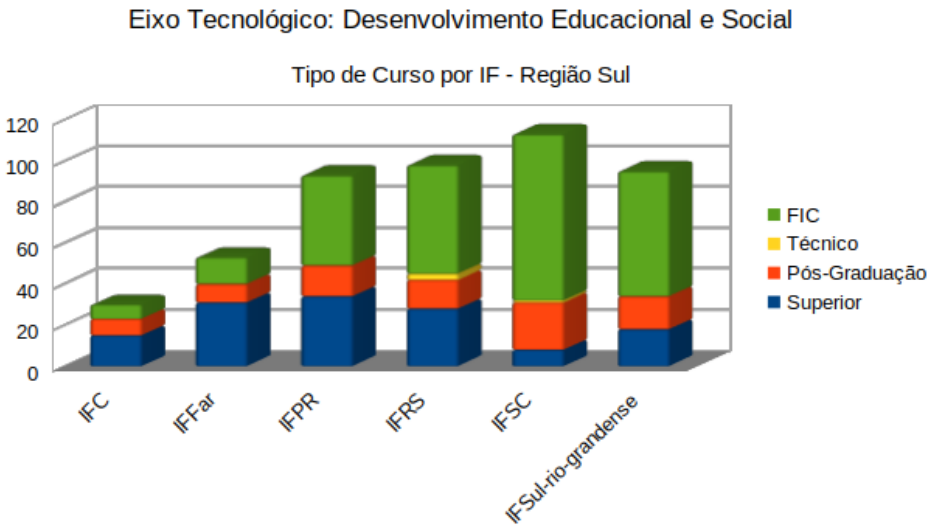


Figura 23: Região Sul: tipo de curso do Eixo Tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social por IF

Nota-se que o IFPR, o IFFar e o IFRS são as instituições que disponibilizam a maior quantidade de cursos superiores na região neste eixo tecnológico, com 34, 31 e 28 opções, respectivamente. Esta oferta é composta praticamente por licenciaturas nas várias áreas de conhecimento, como: Ciências Biológicas, Computação, Física, Matemática, Ciências Agrárias, Física, Pedagogia, Química, Letras, Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física. No que tange à pós-graduação, o IFSC destaca-se com cerca de 23 cursos, seguido do IFSul-rio-grandense com 16 possibilidades. Em termos de linguagens artísticas, duas licenciaturas em Artes Visuais são oferecidas pelo IFPR. A formação no âmbito das Letras abarca nove opções, sendo uma delas nomeadamente em Libras, proporcionada pelo IFSC.

Quando se trata do eixo tecnológico Produção Cultural e Design, as regiões Nordeste e Sul alcançam as primeiras colocações, sendo a região Norte a que oferece o menor número de cursos deste campo do saber.

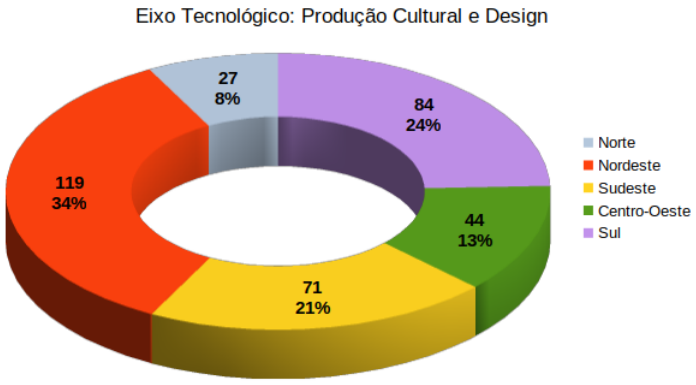


Figura 24: IFs: Cursos do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por região

Por conseguinte, apresentamos a distribuição dos cursos por IF da região Norte:

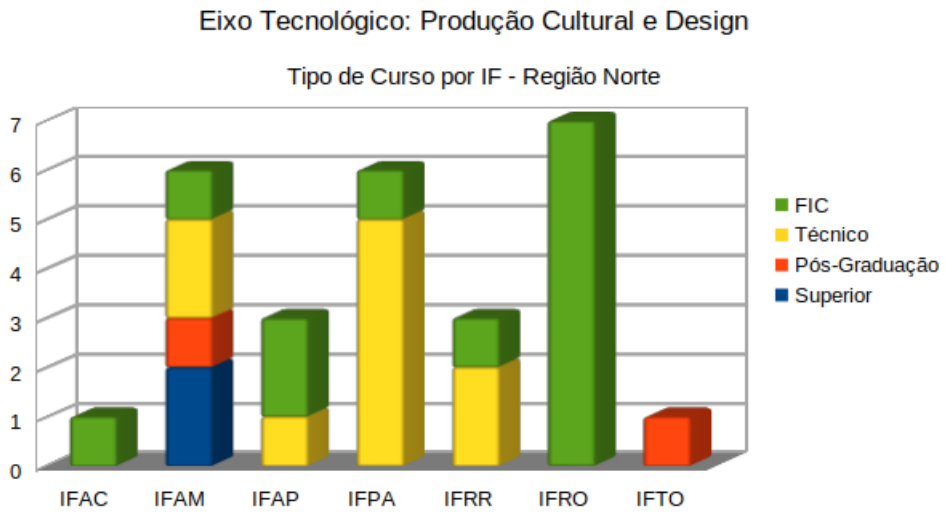


Figura 25: Região Norte: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF

Ao detalharmos as informações por tipo de curso em cada instituição, apenas o IFAM oferece formação em nível superior: dois cursos de Tecnologia em Produção Publicitária neste eixo tecnológico. Quanto à pós-graduação, há uma especialização em Produção Cultural e Design disponibilizada tanto pelo IFAM quanto pelo IFTO. A qualificação por meio de cursos técnicos e FIC compõem boa parte da oferta deste eixo nesta região.

Na sequência, o gráfico 26 traz os dados da região Centro-Oeste:

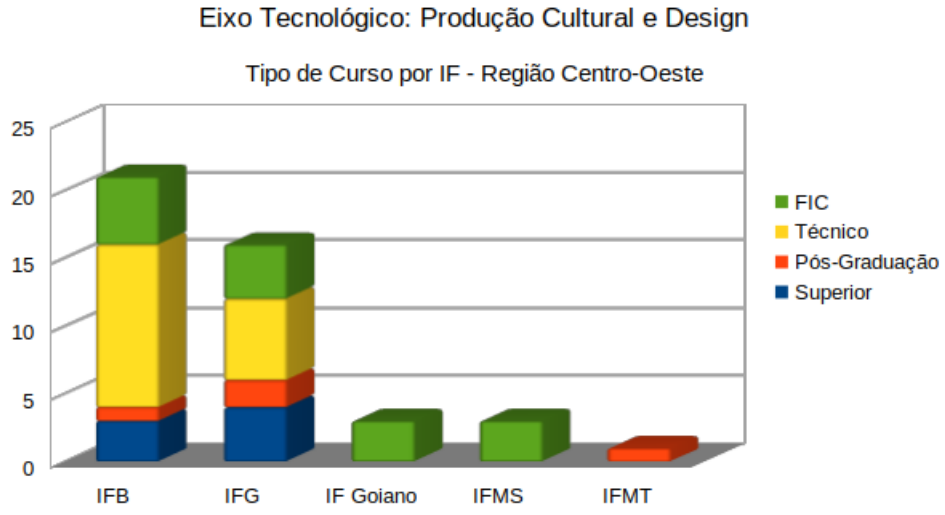


Figura 26: Região Centro-Oeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF

O IFG e o IFB são os únicos a dispor de formação superior neste eixo tecnológico, somando sete opções. O primeiro oferece dois bacharelados em Cinema e Audiovisual e dois cursos de tecnologia em Produção Cultural e Design. Já no segundo, a oferta compreende dois tecnólogos em Design de Produto e uma opção em Design de Moda. Os cursos de pós-graduação têm lugar nos referidos IFs e também no IFMT. A formação técnica e a proveniente de cursos FIC também contribuem para a qualificação neste campo de estudo.

A composição da região Nordeste está ilustrada no gráfico 27:

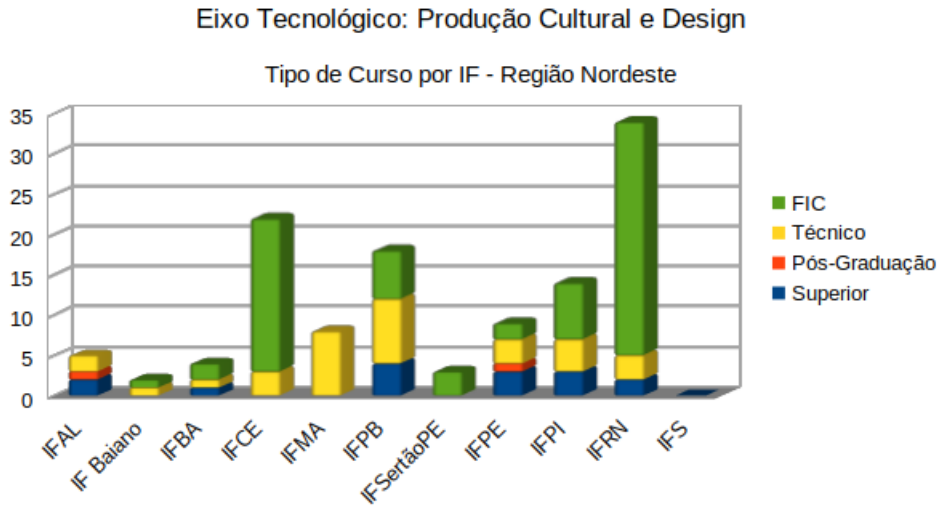


Figura 27: Região Nordeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF

Aqui somam-se 15 cursos superiores, todos de tecnologia, localizados nos seguintes IFs: IFAL (dois em Design de Interiores), IFBA (um em Produção Multimídia), IFPB (um em Design de Interiores e três em Design Gráfico), IFPE (dois em Design Gráfico e um em Produção Multimídia), IFPI (quatro em Design de Moda) e IFRN (um Produção Cultural e outro em Design de Moda). Apenas IFAL e o IFPE dispõem de formação em nível de pós-graduação neste eixo tecnológico. Vale pontuar que os cursos técnicos e FIC são componentes significativos desta área de conhecimento na região.

Seguimos para a região Sudeste, representada pelo gráfico 28:

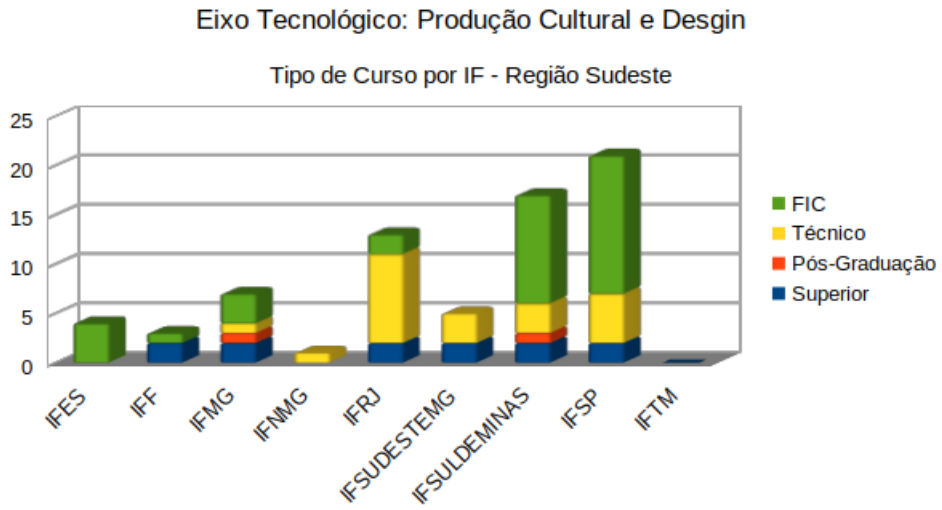


Figura 28: Região Sudeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF

Em relação ao sudeste do país, observamos um montante de 12 cursos superiores, disponibilizados nos IFs:

IFF, IFMG, IFRJ, IFSULDEMINAS, IFSULDEMINAS e IFSP. A maioria são cursos de tecnologia com formação em: Design de Interiores, Produção Cultural, Design de Moda, Conservação e Restauro e Produção Publicitária. Há um bacharelado em Produção Cultural no IFRJ e outro em Design oferecido pelo IFF. Quanto à pós-graduação, há duas especializações (*Lato Sensu*), uma no IFMG e outra no IFSULDEMINAS. Os cursos FIC e de nível técnico integram a oferta, ocupando lugar relevante na esfera formativa deste eixo tecnológico.

Vejamos agora o cenário da região Sul:

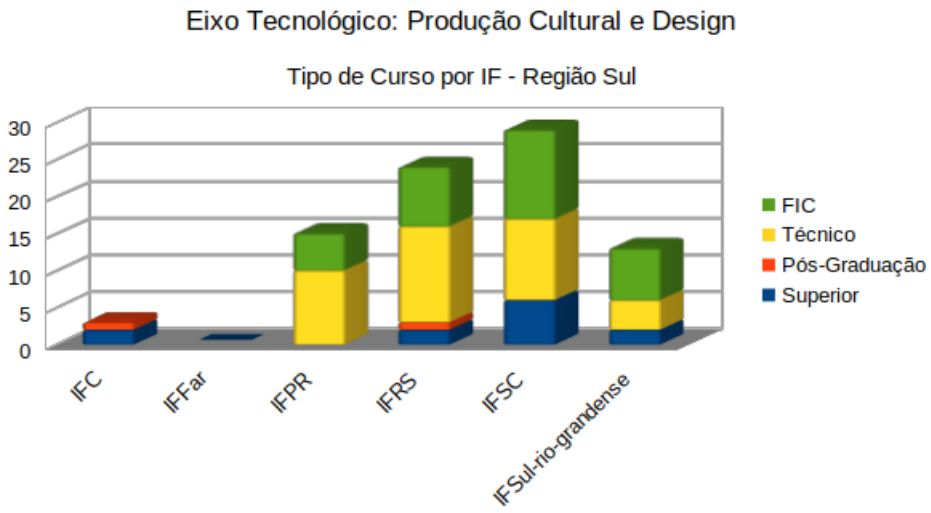


Figura 29: Região Sul: tipo de curso do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design por IF

O IFSC é a instituição com mais opções em formação de nível superior neste eixo, com seis cursos, cinco tecnólogos e um bacharelado. IFC, IFRS e IFSul-rio-grandense complementam a oferta com dois cursos cada, nas áreas de: Design de Moda, Produção Multimídia, Design de Produto e Design. Contabilizam-se ainda dois cursos de pós-graduação (*Lato Sensu*), 38 técnicos e 32 FIC deste domínio do saber na região.

Em relação ao eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, o cenário é bem parecido com o do eixo de Produção Cultural e Design. As regiões Nordeste e Sul são as que mais ofertam cursos deste eixo, seguidas da região Sudeste, como indicado no gráfico a seguir:

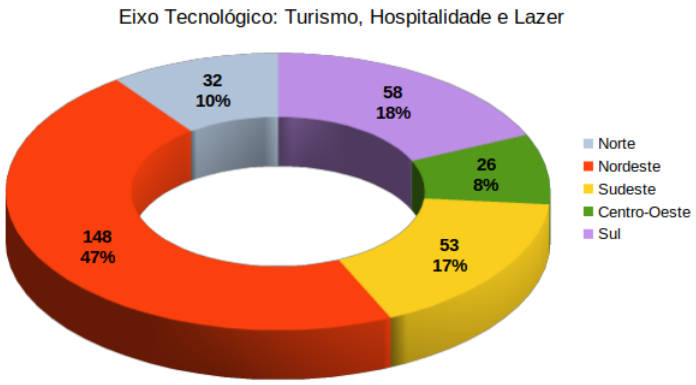


Figura 30: IFs: Cursos do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por região

Ao detalharmos os dados deste eixo tecnológico, o arranjo dos cursos pode ser visto nos gráficos a seguir:

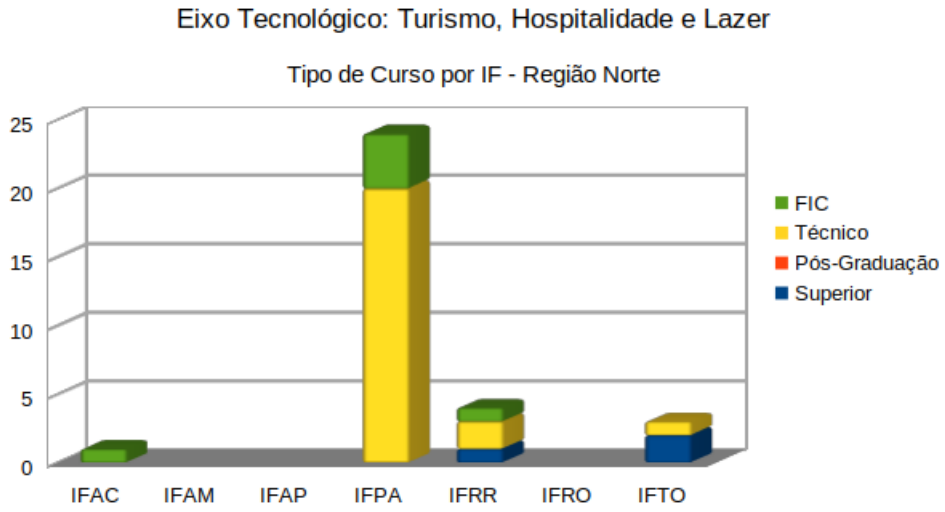


Figura 31: Região Norte: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF

Na região Norte, há três cursos superiores, sendo dois ofertados pelo IFTO e um pelo IFRR, todos tecnólogos em Gestão de Turismo. As qualificações em nível técnico e de formação inicial e continuada contribuem de forma significativa neste eixo, conforme podemos observar por meio do gráfico 31.

De seguida, a distribuição dos cursos da região Centro-Oeste está demonstrada no gráfico 32:

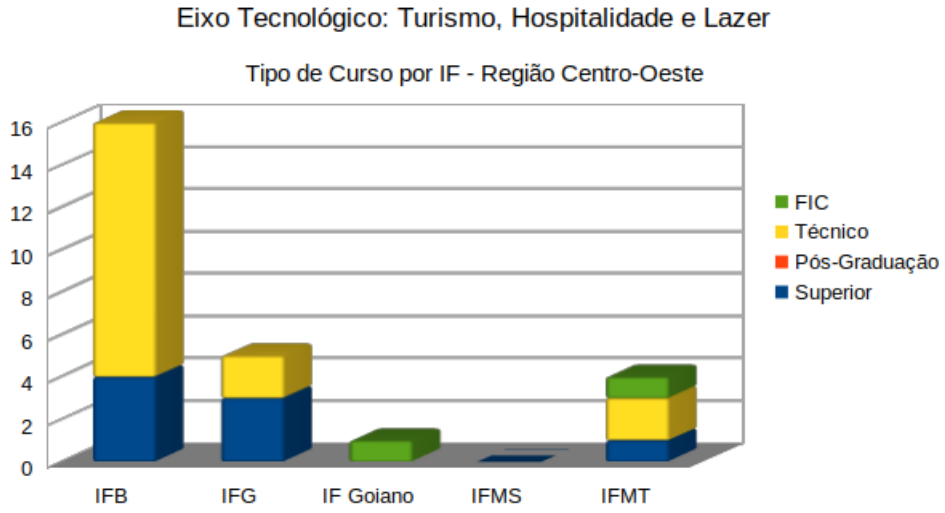


Figura 32: Região Centro-Oeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF

IFG, IFB e IFMT disponibilizam juntos oito cursos superiores neste eixo, dentre bacharelados e tecnólogos estão formações em Eventos, Gastronomia, Turismo e Hotelaria. Aqui o nível técnico sobressai-se com 16 opções.

O próximo gráfico ilustra o cenário da região Nordeste:

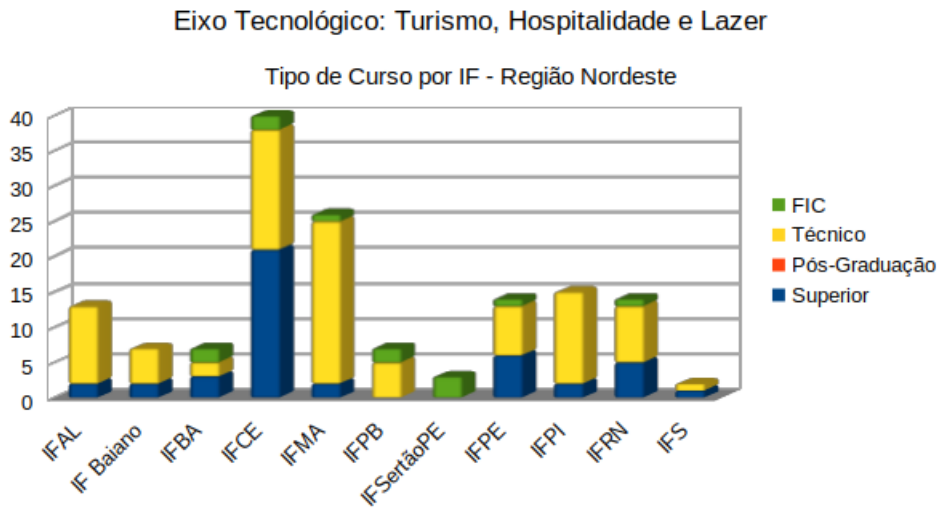


Figura 33: Região Nordeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF

Notadamente o IFCE destaca-se na oferta de cursos superiores neste eixo tecnológico, com 21 opções: dois bacharelados em Turismo e 19 tecnólogos com formação em: Gastronomia, Gestão Desportiva e de Lazer, Gestão de Turismo e Hotelaria. O IFPE e o IFRN, com seis e cinco tecnólogos, respectivamente, integram este nível de qualificação nesta área de conhecimento. Não se pode deixar de mencionar a expressiva contribuição dos cursos técnicos deste eixo também nesta região.

Seguimos para a representação da região Sudeste por meio do gráfico 34:

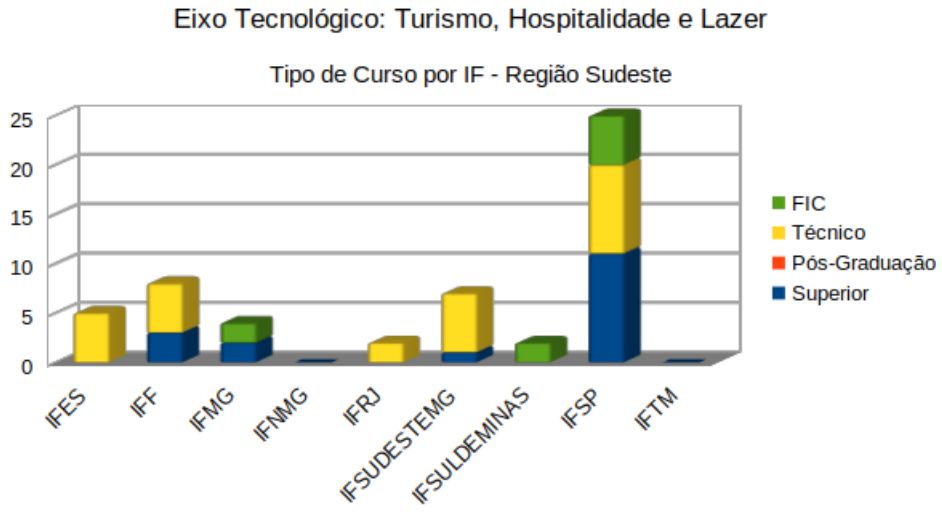


Figura 34: Região Sudeste: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF

Nesta zona o IFSP sobressai-se novamente, computando 11 cursos superiores, um bacharelado em Turismo e 10 tecnólogos nas áreas de Gastronomia e Gestão de Turismo. Em adição, temos o IFF, o IFMG e o IF Sudeste MG, somando seis cursos de tecnologia, com formações em Gastronomia, Hotelaria e Gestão de Turismo. Observa-se igualmente a parcela significativa de qualificação em nível técnico deste eixo tecnológico nesta localidade do país.

Podemos visualizar as informações da região Sul com a ajuda do gráfico 35:

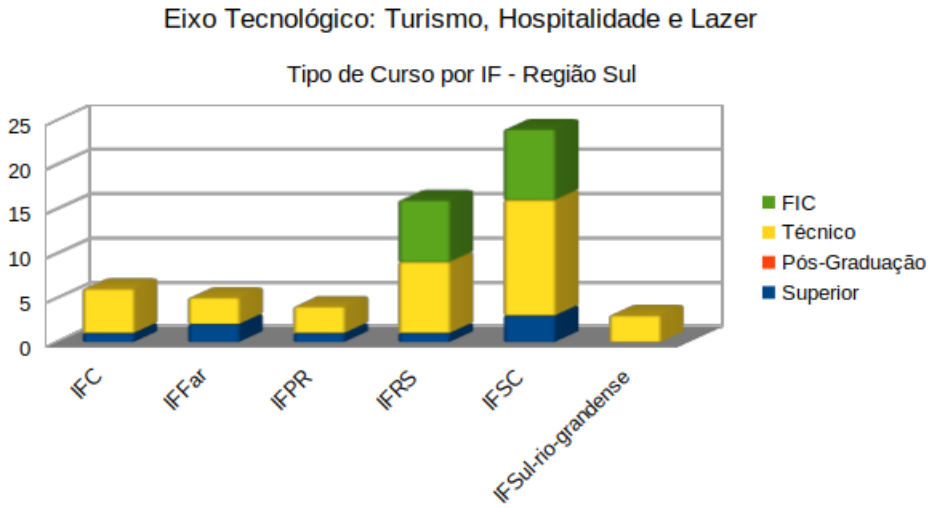


Figura 35: Região Sul: tipo de curso do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por IF

São oito opções de formação em nível superior neste campo do saber, dispostas nas seguintes instituições: IFSC, IFFar, IFC, IFRS e IFPR. Todos são tecnólogos com qualificação nas áreas de Gastronomia, Gestão de Turismo, Hotelaria, Gestão Desportiva e de Lazer. De forma importante, somam-se à esta oferta os cursos técnicos presentes em todos os IFs desta região.

Esse raio-x, por assim dizer, ao mesmo tempo que nos permite ampliar a visão em relação ao campo de atuação dos IFs, nos oportuniza um olhar pormenorizado dos cursos considerados mais alinhados com a temática da cultura. Irrefutavelmente, esse esforço para retratar um pouco das características dessas instituições não é capaz de detalhar com perspicácia o contexto, no entanto, dá pistas e auxilia nesse processo. Além das razões já apontadas, pretendemos lançar luz sobre a formação educacional em nível superior promovida pelos IFs, ressaltando sua importância, nem sempre reconhecida, uma vez que as universidades desempenham boa parcela dessa função na esfera pública, essencialmente. Conforme descrito no capítulo 2, os institutos federais possuem particularidades que os diferem das universidades, sobretudo, a oferta em diversos níveis de qualificação. Nesse sentido, valorizamos e defendemos igualmente a oferta de cursos em nível técnico e de formação inicial e continuada ou qualificação profissional FIC, pois podem representar o primeiro passo (em algumas localidades talvez o único possível) na vida de muitas pessoas para iniciar sua formação acadêmica e profissional, ou ainda possibilitar a chance de continuar uma formação para outras. Em adição, fatores como o tempo de duração dos cursos, geralmente menor quando comparados aos de graduação, e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, são considerados muito atrativos para estudantes com essas preocupações e demandas. Portanto, não se trata de negar os atributos históricos que dão alicerce a RFEPCT, mas sim de enaltecer o trabalho que vem sendo desenvolvido, fortalecendo-o. Ademais, lembremos os ensinamentos de Morin (2011), para enfrentar a complexidade do mundo devemos nos armar de conhecimento pertinente, sendo a educação a promotora da "inteligência geral"[4], "apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global"(Morin, 2011, p. 36).

[4] O desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral maior é sua faculdade de tratar problemas especiais. (Morin, 2011, p. 36)

4.1.2 Diagnóstico inicial

Como elucidado na parte metodológica, a primeira etapa da pesquisa empírica implicou no levantamento e análise documental de dados disponibilizados em documentos públicos oficiais nos sites dos IFs sobre as políticas culturais, os planos de cultura e a existência de núcleos de arte e cultura e/ou coordenação/departamento de cultura.

Esta recolha inicial de dados foi efetuada em dois momentos distintos, no mês outubro de 2021 e 2022, com o intuito de certificar e confirmar as informações disponíveis online. Isto ocorreu, principalmente, pela dificuldade de encontrar as informações em alguns sites, mas também para verificar eventuais atualizações e/ou novas publicações, sendo pertinente, portanto, revisitar as páginas para minimizar as chances de erro. Nesse sentido, os seguintes passos foram utilizados para fazer a pesquisa: a) por palavras na lupa "Busca no portal", digitando *política cultural, plano de cultura, núcleo de arte e cultura*; e b) dentro da área/aba da Extensão a procura por *política cultural, plano de cultura*, existência de *coordenação/departamento de cultura, núcleo de arte e cultura e/ou ações culturais*.

O segundo passo descrito justifica-se porque as atividades relacionadas com cultura nas IPES estão, em sua maioria, alocadas institucionalmente dentro da Extensão. No entanto, destaca-se que apenas 5 IFs nomeiam a Pró-Reitoria de Extensão como Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, são eles: IFB, IFNMG, IFPB, IFSul-rio-grandense e IFTM. Cabe acrescentar ainda a não existência de uma Pró-Reitoria de Cultura nos IFs, estrutura organizacional presente em algumas universidades do país, como, por exemplo, na UFCA e na UFMG, esta última instituída recentemente, no ano de 2022.

Os resultados apontam que IFES, IFFar, IFPA, IFPB e IFRS possuem uma Política Cultural documentada e publicada em seus sítios eletrônicos oficiais. Outros 5, IFBA, IFF, IF Goiano, IFRJ e IFRR, estão em processo de construção de suas respectivas Políticas Culturais, conforme consta divulgado online. Como mencionado anteriormente, na primeira etapa, os dados[5] contabilizam todos os 38 IFs, pois são informações públicas, disponíveis online nos sites das instituições. Os gráficos e tabelas apresentados nesta seção são de elaboração nossa. Assim, o panorama preliminar pode ser visualizado pelo gráfico 36:

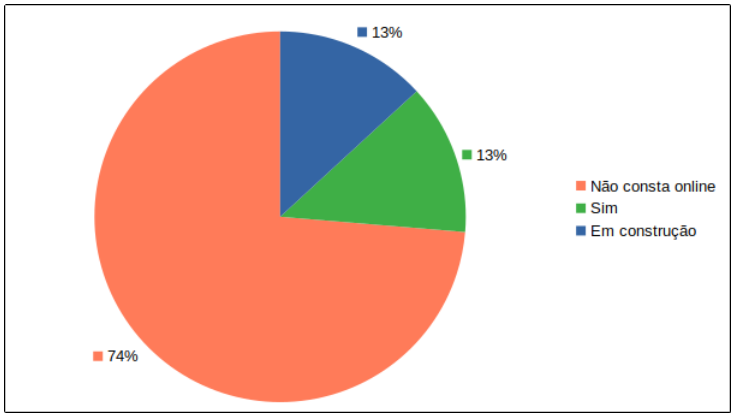


Figura 36: Política cultural nos IFs

Portanto, podemos dizer que 10 instituições (26% dos IFs) estão em processo de consolidação, elaboração e divulgação da sua política cultural, já que aqui estamos trabalhando com dados de todos os IFs. Alguns já têm

[5] Atualização outubro de 2022.

documento formalizado, outros estão trabalhando nesse sentido. Apesar de 28 (74%) ainda não possuir informação disponível à época da recolha, é possível que alguns já estejam desenvolvendo atividades com este propósito, fatos que poderão ser verificados na etapa 2, a partir das respostas do questionário. Pertinente dizer que os procedimentos necessários para concretizar uma política cultural exigem várias estratégias, como orienta o documento *FORCULT: instrumento para implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES* (Mencarelli & Coelho, 2020). Dentre elas, na estratégia de mobilização, algumas recomendações são:

> 1.1. Criação de uma comissão para elaboração da política cultural da IPES;
> 1.2. Estratégia de mobilização e atuação da comissão: Iniciar um debate e/ou consulta com a comunidade acadêmica, envolvendo todas as unidades administrativas e acadêmicas para a elaboração da Política de Cultura da IPES e que reflita sobre:
> 1.2.1. Criação de grupos de trabalho ou apoio;
> 1.2.2. Mapeamento e diagnóstico das atividades culturais e artísticas da IPES;
> 1.2.3. Apresentação de conceitos: Esse item deverá definir em qual dimensão a política e o plano de cultura da IPES irá incidir, discutindo conceitos como cultura, política cultural, direito cultural, entre outros que possam justificar a importância de uma política cultural;
> 1.2.4. Definição de princípios: É recomendável que a política de cultura tenha como base os 12 (doze) princípios que fundamentam o PNC;
> 1.2.5. Estabelecimento de objetivos: É recomendável que a política de cultura tenha como base 16 (dezesseis) objetivos que fundamentam o PNC;
> 1.2.6. Planejamento de ações: É recomendável que o planejamento viabilize os objetivos estabelecidos e orientem a elaboração dos planos plurianuais de cultura;
> 1.2.7. Relação com a comunidade externa;
> 1.2.8. Criação de uma instância geral e autônoma de gestão da cultura para a IPES;
> 1.2.9. Elaboração de resolução interna sobre a política cultural da IPES;
> 1.2.10. Elaboração do Plano Plurianual de Cultura: o Plano de Cultura pode estar ou não anexo à Resolução, mas é o documento que planeja e programa a execução da Política Cultura da IPES. (Mencarelli & Coelho, 2020, pp. 16-18)

O documento também sugere basear-se na legislação nacional vigente referente à cultura, como a Lei 12.343 de 02 de dezembro de 2010 (PNC) (Brasil, 2010a) e a Lei 13.018 de 22 de julho de 2014 (Política Nacional de Cultura Viva) (Brasil, 2014b), além da legislação referente à educação, como a Lei 13.005 de 24 de junho de 2014 (PNE) (Brasil, 2014a), as resoluções internas e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)[6] de cada IPES (Mencarelli & Coelho, 2020, p. 20). Tais orientações e normas legais serão tratadas de forma mais aprofundada na subseção 4.1.2.1.

Em relação aos Planos de Cultura, há documentos nos sites do IFRN, cuja vigência indica 2015 à 2017 e do IFAC com prazo vigente também até 2017, não constando atualização até a data da pesquisa feita nos sites. Já o IFBA, o IFF e o IFRJ informam, por meio de notícias veiculadas online, estar em processo de elaboração dos seus planos.

[6] O PDI é uma ferramenta estratégica de planejamento e gestão, sua elaboração e atualização devem ser feitas periodicamente seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, da Presidência da República, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. O PDI é obrigatório e é requisito básico no processo de credenciamento e recredenciamento institucional junto ao Ministério da Educação. Sem o Plano, a instituição deixa de cumprir os requisitos necessários para obter a autorização de oferta de cursos. Fonte: https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/o-que-e-o-pdi

Quanto à existência de Núcleo de Arte e Cultura e/ou Coordenação/Departamento de Cultura elencam-se a seguir as informações obtidas na 1ª etapa da pesquisa:

15 possuem Núcleo de Arte de Cultura (NAC): IFAL, IFBA, IFES, IFFar, IF Goiano, IFPA, IFPB, IFPR, IFPE, IFRN, IFRS, IFRO, IFRR, IFSertãoPE e IFSul-rio-grandense. O gráfico 37 demonstra a porcentagem de instituições que possuem Núcleo de Arte e Cultura, segundo os dados disponibilizados online, considerando todos os 38 IFs.

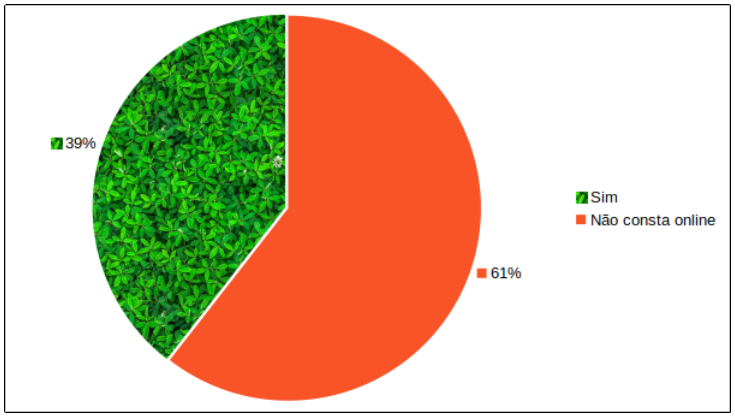


Figura 37: Núcleo de Arte e Cultura nos IFs

Dentre as instituições que têm NACs, nove delas possuem também uma Coordenação/Departamento de Cultura: IFBA, IFES, IF Goiano, IFPA, IFPB, IFPR, IFPE, IFRS e IFSul-rio-grandense.

Outras 14 possuem uma Coordenação/Departamento de Cultura: IFAC, IFAP, IFB, IFCE, IFF, IFMG, IFMT, IFNMG, IFRJ, IFS, IFSP, IF Sudeste MG, IFTM e IFTO, totalizando 23 IFs que contam com esta estrutura organizacional na área de cultura. Dessa forma, o gráfico 38 busca representar as informações apresentadas:

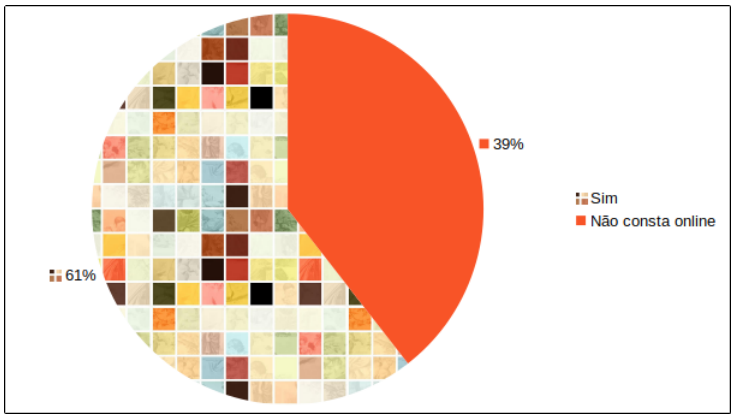


Figura 38: Coordenação de Cultura nos IFs

Assim, dos 38 IFs, 29 dispõem de algum departamento responsável pela área cultural em suas instituições (6 apenas NACs, 14 Coordenação/Departamento e 9 ambos). As denominações são bastante variadas, há IFs que utilizam a palavra "Diretoria", outros "Coordenação" ou "Secretaria" de Cultura. Com o objetivo de abranger a todas as nomenclaturas utilizadas, tanto a palavra "Coordenação" como a denominação NAC são usados intercambiavelmente neste trabalho, por entendermos que operam de forma bastante semelhante, embora hajam especificidades. Por conseguinte, no gráfico 39 podemos ver que 76% dos IFs contam algum setor responsável pela cultura.

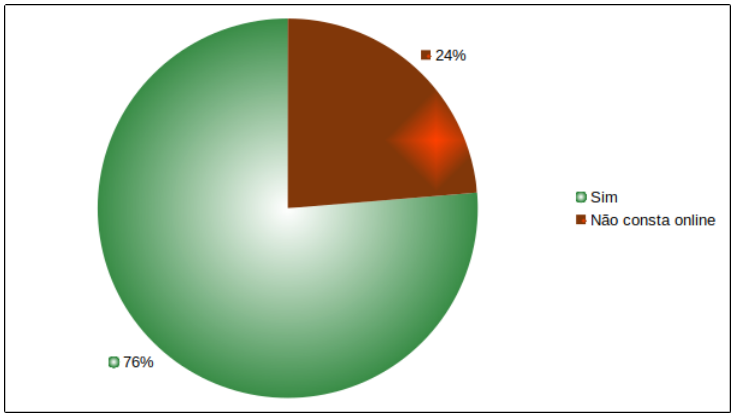


Figura 39: Coordenação de Cultura e/ou Núcleo de Arte e Cultura nos IFs

A tabela 6 reúne os dados coletados online.

	IF	POLÍTICA CULTURAL	PLANO DE CULTURA	NÚCLEO DE ARTE E CULTURA	COORDENAÇÃO DE CULTURA
1	IF do Acre	Não consta online	Sim, vigência até 2017	Não consta online	Sim
2	IF de Alagoas	Não consta online	Não consta online	Sim	Não consta online
3	IF do Amapá	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
4	IF do Amazonas	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
5	IF da Bahia	Em construção	Em construção	Sim	Sim
6	IF Baiano	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
7	IF do Ceará	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
8	IF de Brasília	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
9	IF do Espírito Santo	Sim	Não consta online	Sim	Sim
10	IF de Goiás	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
11	IF Goiano	Em construção	Não consta online	Sim	Sim
12	IF do Maranhão	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
13	IF do Mato Grosso	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
14	IF do Mato Grosso do Sul	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
15	IF de Minas Gerais	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
16	IF Norte de Minas Gerais	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
17	IF Sul de Minas Gerais	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
18	IF Sudeste de Minas	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
19	IF do Triângulo Mineiro	Em construção	Não consta online	Não consta online	Sim
20	IF do Pará	Sim	Não consta online	Sim	Sim
21	IF da Paraíba	Sim	Não consta online	Sim	Sim
22	IF de Pernambuco	Não consta online	Não consta online	Sim	Sim
23	IF do Sertão Pernambuco	Não consta online	Não consta online	Sim	Não consta online
24	IF do Piauí	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
25	IF do Paraná	Não consta online	Não consta online	Sim	Sim
26	IF do Rio de Janeiro	Em construção	Em construção	Não consta online	Sim
27	IF Fluminense	Em construção	Em construção	Não consta online	Sim
28	IF do Rio Grande do Norte	Não consta online	Sim, vigência até 2017	Sim	Não consta online
29	IF de Rondônia	Não consta online	Não consta online	Sim	Não consta online
30	IF de Roraima	Em construção	Não consta online	Sim	Não consta online
31	IF do Rio Grande do Sul	Sim	Não consta online	Sim	Sim
32	IF Sul-rio-grandense	Não consta online	Não consta online	Sim	Sim
33	IF Farroupilha	Sim	Não consta online	Sim	Não consta online
34	IF de Santa Catarina	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
35	IF Catarinense	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Não consta online
36	IF de Sergipe	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
37	IF de São Paulo	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim
38	IF de Tocantins	Não consta online	Não consta online	Não consta online	Sim

Tabela 6: Dados da pesquisa realizada nos sites dos IFs

Cabe aludir sobre alguns impasses enfrentados durante o levantamento empreendido nos portais virtuais dos IFs. Ao tentar navegar pelo site do IFB, a lupa de busca estava inoperante até a data da organização e ratificação deste material, por isso alguma informação pode não ter sido encontrada. Já no sítio eletrônico do IFPR há um

Portal das Artes[7], espaço virtual para divulgação de atividades artísticas, culturais e assuntos relacionados a Arte e a Cultura, onde consta políticas de fomento de arte e cultura, porém não foi localizado um documento formalizado nomeado como Política Cultural. Alguns IFs possuem Programas Institucionais de Cultura, como o CULTURARTE do IFS, que com certeza realizam ações culturais importantes em suas comunidades. Outro exemplo está no portal do IFRO, onde há uma notícia sobre a Consulta Pública - Minuta da Política de Arte e Cultura publicada em fevereiro de 2021, onde é possível acessar a Minuta do Regulamento. O documento disponível está intitulado **Política de Arte e Cultura do IFRO (minuta)**, configurando, assim, incerteza da finalização do texto. Com a concretização da segunda e terceira fases da coleta de dados, foi possível conhecer e compreender com mais detalhes o cenário estudado, corrigir falhas e dirimir eventuais dúvidas.

4.1.2.1 Políticas Culturais

De acordo com a averiguação efetuada nos sites dos IFs, cinco instituições possuem uma política cultural formalizada e publicada online, são elas: IFES, IFFar, IFPA, IFPB e IFRS. Destes, apenas o IFFar não integra a amostra validada pela apreciação ética. Por esse motivo, para fins de análise e discussão dos dados, optamos por trabalhar somente com as informações pertencentes aos 34 IFs que concordaram em participar do estudo e expediram os documentos necessários, Termo de Anuência Institucional (Anexo I) e pareceres consubstanciados favoráveis por meio da Plataforma Brasil. Ou seja, dos 38 IFs, 34 aceitaram participar desta investigação, praticamente 90% do total.

Nesse sentido, os 4 documentos disponíveis online: IFES[8], IFPA[9], IFPB[10] e IFRS[11], foram consultados e analisados com base no documento *FORCULT: instrumento para implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES* (Mencarelli & Coelho, 2020) e nas legislações brasileiras vigentes referentes à cultura e à educação.

Primeiramente, apresenta-se os documentos por ordem cronológica de publicação, destacando as suas principais informações e como estão organizados.

- O documento do IFPB[12]

A política do IFPB é denominada de *Política de Produção e Promoção da Diversidade Artístico-Cultural*, foi aprovada em 02 de outubro de 2015 e está sistematizada em 2 capítulos. Em seu capítulo I traz a concepção de cultura em três dimensões: a simbólica, a cidadã e a econômica, "considerando-a como um vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável brasileiro a partir dos arranjos produtivos culturais" e a de "diversidade artístico-cultural como uma particularidade dos seres humanos a ser valorizada e difundida para possibilitar o desenvolvimento das capacidades e valores humanos". Cita também a importância em considerar a diversidade artístico-cultural "como o desenvolvimento sustentável das populações, a partir do seu reconhecimento e da sua significância como fonte de riqueza material e imaterial" (IFPB, 2015).

No capítulo II, que trata dos objetivos, programas e projetos institucionais, aborda sobre a curricularização da arte e da cultura, especificamente do ensino de música na educação básica, implementação do plano de cultura,

[7] https://ifpr.edu.br/portal-das-artes/

[8] https://proex.ifes.edu.br/images/M_images/Proex/Secretaria_Cultura/Resoluo_CS_61_2021_-_Poltica_Cultural_do_Ifes.pdf

[9] https://proex.ifpa.edu.br/2015-10-05-03-55-12/resolucoes/1474-resolucao-n-327-2017-consup-de-10-de-julho-de-2017-aprova-a-politica-que-regulamenta-as-atividades-de-arte-cultura-esporte-e-lazer-no-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-para/file

[10] https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-140/view

[11] https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_033_2020_Aprova_Politica-de-Arte-e-Cultura-do-IFRS.pdf

[12] Consta também no site do IFPB a Política de Extensão, um documento mais atualizado, no entanto, ele abarca a área de extensão como um todo, por isso optamos em analisar este, que trata da cultura de maneira mais específica.

fortalecimento da política de extensão cultural e da formação profissional por meio da cidadania cultural, fomento a difusão, intercâmbios culturais e formação de novas plateias. Além de editais específicos para fomentar a inovação artística e cultural, apoio a formação continuada e capacitação de professores de arte, a preservação e promoção do patrimônio cultural material e imaterial, construção de indicadores de resultados dos processos formativos em arte e cultura e criação de mecanismos de inovação em gestão cultural colaborativa em rede. Para a implementação do Plano de Cultura do IFPB, o documento indica vários programas e projetos a serem executados, como, por exemplo, o programa de "Produção de Conhecimento e Capacitação em Arte e Cultura" e o projeto "Festival de Artes do IFPB".

- O documento do IFPA:

A política do IFPA, intitulada de *Política de Arte, Cultura, Esporte e Lazer* foi aprovada em 10 de julho de 2017 e está estruturada em 9 capítulos. O texto apresenta, em seu primeiro capítulo, os conceitos de arte, cultura, esporte e lazer. O capítulo II, que trata das diretrizes, abarca a relação entre arte, cultura e esporte como processos educativos, "bem como na perspectiva do lazer, em busca das mais diferentes formas, com vista à consolidação das identidades sociocultural e sua firmação frente à sociedade". Estabelece ainda que as ações serão desenvolvidas em parceria com a Pró-reitoria de Extensão e Relações Externas - PROEX e a Pró-reitoria de Ensino — PROEN, com recursos disponíveis, como oriundos da assistência estudantil, e diretamente ligados às Diretorias de Extensão (ou cargos equivalentes) dos *campi*. No art. 9°, designa a criação de NACs em cada *campus* da instituição e no art. 10° expressa sobre "oportunizar a articulação de parcerias na execução das ações de arte, cultura e esporte e lazer" (IFPA, 2017).

Aos descrever os princípios, no capítulo III, o documento reitera os 8 primeiros descritos no art.1° do PNC, adequa e acrescenta 11 princípios de acordo com seus propósitos institucionais, como: "o reconhecimento dos processos formativos e educativos existentes nas manifestações culturais, artísticas e esportivas de maneira integrada" e "promoção da participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas" (IFPA, 2017).

No capítulo IV, dos objetivos, dispõe sobre cidadania cultural, valorização e difusão da cultura paraense, incentivo, criação e fomento de novos eventos, programas e projetos na área de arte e cultura. O texto traz a importância de zelar pela defesa e preservação do patrimônio artístico-cultural da instituição, incentivo a criação, integração e difusão dos grupos de produção artístico-culturais do IFPA, valorização da diversidade cultural, étnica e regional brasileira, além de estímulo e fortalecimento de "ações que envolvam servidores e discentes, produtores de arte e cultura, e/ou que utilizem espaços internos da Instituição, na implementação de projetos artístico-culturais, visando a formação de público na comunidade universitária e na sociedade em geral".

A efetivação e administração dos NACs compõem um dos objetivos, bem como a construção de um "Plano Estratégico Bianual contendo diagnóstico, objetivos estratégicos, metas, mecanismos de monitoramento e avaliação das ações de arte, cultura, esporte e lazer do IFPA". Cabe ressaltar também o atendimento à comunidade, enquanto instituição promotora e/ou articuladora de eventos esportivos e artístico-culturais, bem como a preocupação e incentivo à inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica em projetos de arte, cultura e esporte. Outros 4 pontos a destacar relacionam-se com parcerias na realização de "ações conjuntas, interagindo com entidades educacionais e assistenciais, organizações não governamentais e outras organizações, em benefício da comunidade acadêmica" e a constituição "nos *campi* e Reitoria de um espaço de diálogo, formação, pesquisa e fomento de ações de arte, cultura, esporte e lazer, que valorize o reconhecimento da diversidade e expressões culturais" (IFPA, 2017). Os 2 últimos discorrem sobre o acesso a atividades culturais, artísticas e esportivas, conforme

transcrito a seguir:

> XX - Organizar as possibilidades do tempo/espaço, destinado dentro da carga horária da comunidade estudantil, voltados para o acesso ao conhecimento artístico, cultural e esportivo, de maneira específica, direcionados à formação e preparação de apresentações e grupos, para participação em eventos institucionais e interinstitucionais, consolidando um processo educativo integrador;
> XXI - Garantir o acesso da comunidade institucional às diferentes possibilidades de vivenciar o conhecimento artístico, cultural e esportivo, a partir de uma relação identitária dos sujeitos e reconhecimento dos saberes envolvidos nos diferentes contextos (IFPA, 2017).

O capítulo V explicita sobre as áreas de abrangência da arte, cultura, esporte e lazer no IFPA, definindo as diversas opções de atuação, como, por exemplo: ciclo de debates, exposição, espetáculo, congresso, festival, palestra, oficina, workshop, cursos, entre outros. No art. 16 estabelece quais programas, publicações científicas e que tipos de projetos são considerados ações de arte e cultura.

O capítulo VI dispõe sobre o NAC:

> O Núcleo de Arte e Cultura (NAC) do IFPA, vinculado à Direção/Coordenação de Extensão de cada *campus*, tem como papel institucional fomentar a formação, a difusão e a articulação da produção artístico-cultural do IFPA, assessorando a Reitoria na gestão da política cultural institucional, zelando pela defesa e contribuindo para a memória e a preservação de seu patrimônio cultural. (IFPA, 2017)

Relacionados nesta parte também estão os objetivos do NAC e a reiteração de que suas ações são coordenadas e operacionalizadas, juntamente com a Pró-reitoria de Extensão e Relações Externas - PROEX, a Pró-reitoria de Ensino - PROEN e o Comitê de Extensão do *campus* do IFPA.

O capítulo VII trata do núcleo de esporte e lazer. O VIII aborda as questões de orçamento, recomendando que os recursos para implementação das ações "devem constar no planejamento orçamentário anual da Pró-reitoria de Extensão e Relações Externas — PROEX e dos *campi*", adiciona a possibilidade de utilização de outras fontes, como a destinada às políticas de assistência estudantil, "quando estas ações forem destinadas à formação e melhoria da qualidade de vida de discentes" (IFPA, 2017).

- O documento do IFRS:

A resolução do IFRS, aprovada em 06 de agosto de 2020, estabelece a *Política de Arte e Cultura do Instituto Federal do Rio Grande do Sul* disposta em 8 capítulos. No primeiro capítulo, traz a sua finalidade:

> Estabelecer as diretrizes para orientação, promoção e desenvolvimento do campo da Arte e da Cultura – em seus diversos sentidos, linguagens e especificidades – , no âmbito da Instituição e das suas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com a legislação vigente para a EPT. (IFRS, 2020)

No capítulo II, define a concepção de cultura como: "uma rede de representações, práticas e significados, na qual a Arte estabelece-se como linguagem, em suas dimensões ética e estética, de modo transversal e indispensável à formação dos sujeitos e/em seus modos de ver, ler e se colocar no mundo". Cita a Lei 13.278/2016[13] referente ao ensino da arte, considerando a música, o teatro, as artes visuais e a dança "áreas distintas do conhecimento e

[13] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm

que estabelecem a necessidade de formações específicas de acordo com cada linguagem para o exercício de sua docência" (IFRS, 2020).

O art. 4º abarca a importância da arte e da cultura compreendida junto à Política de Extensão e à Política de Permanência e Êxito do IFRS, integrante à Política de Assistência Estudantil. Também menciona que ações de arte e cultura são "percebidas como estratégicas, visando a permanência, o êxito e a participação dos estudantes nos ambientes institucionais", conforme consta no PDI da instituição, de vigência 2019-2023. A cidadania cultural está presente no artigo seguinte, no entendimento da formação educacional integral, sendo a articulação da arte e da cultura apresentada "para além de uma perspectiva instrumental e funcionalista, colocando-se de modo atento a aspectos de transversalidade, interdisciplinaridade e interculturalidade, articulados às realidades e contextos de cada campus" (IFRS, 2020).

As diretrizes que compõem o capítulo III dialogam e ratificam os princípios dispostos no PNC, como, por exemplo: "liberdade de expressão, criação e fruição de bens artísticos e culturais e valorização da Arte e da Cultura como vetores do desenvolvimento sustentável, na perspectiva da economia criativa e da economia solidária". Traz também questões relacionadas com a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, "respeito às especificidades das linguagens da Arte nos currículos e em todas as dimensões institucionais", além de incentivo à formação inicial e continuada de servidores e discentes no âmbito da Arte e da Cultura, bem como a "colaboração entre agentes culturais internos e externos para o desenvolvimento da Política de Arte e Cultura do IFRS" (IFRS, 2020).

Os objetivos estão estruturados em 7 eixos:

I. Democratização e liberdade de expressão, criação e fruição;

II. Linguagens Artísticas;

III. Formação Inicial, Continuada, Qualificação e Atualização.

IV. Memória e Patrimônio;

V. Indissociabilidade entre as áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão;

VI. Infraestrutura e eventos;

VII. Responsabilidade institucional.

Cada eixo especifica suas ações de forma detalhada. Importante dizer que no eixo VII estão previstas a composição e a efetivação de 3 tipos de instâncias para implementação, acompanhamento e avaliação dessa política: um NAC em cada *campus*, uma Comissão Permanente de Arte e Cultura - CPAC (grupo de trabalho intercampi permanente) e uma Assessoria de Arte e Cultura, junto à Reitoria. Outro ponto relevante refere-se aos recursos financeiros, a garantia de "destinação mínima de 0,5% do orçamento proveniente da ação orçamentária destinada ao Funcionamento da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da Reitoria e 0,2% de cada *campus* " (IFRS, 2020).

A promoção e a viabilização de parcerias entre o IFRS e instituições públicas e privadas para a realização de ações, projetos, eventos e outras atividades artístico-culturais fica a cargo da Assessoria de Arte e Cultura e dos NACs de cada *campus*, conforme aponta o capítulo V, além do acompanhamento e avaliação das ações relacionadas com a política de arte e cultura, juntamente com Comissão Permanente de Arte e Cultura (capítulo VI). O último capítulo estabelece que a política de arte e cultura deve ser revista a cada 3 anos, com o objetivo de atualização e aperfeiçoamento, entre outras orientações.

- O documento do IFES:

Quanto ao IFES, a resolução de 12 de novembro de 2021, institui a *Política de Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo*. O documento está organizado também em 8 capítulos. No

primeiro, traz a finalidade da política de cultura:

> A Política de Cultura do Ifes tem a finalidade de estabelecer as diretrizes para orientação, promoção e desenvolvimento do campo da arte e da cultura – em seus diversos sentidos, linguagens e especificidades –, além da aquisição de bens, contratação de serviços e execução de atividades, eventos e projetos artísticos e culturais, no âmbito da instituição e de suas ações de ensino, pesquisa e extensão em acordo com a legislação vigente para a educação profissional, científica e tecnológica, bem como atentas às peculiaridades de ordens diversas, especialmente as socioculturais, dos municípios que compõem a área de influência dos campi do Instituto. (IFES, 2021)

O capítulo II trata das concepções e dimensões, elucida a formação educacional integral no âmbito específico da instituição "pautada na liberdade de expressão, nas diversidades, na transversalidade, interdisciplinaridade, interracialidade e interculturalidade, articuladas criticamente às realidades e contextos de cada unidade organizacional". Contempla questões relacionadas com o direito ao acesso, à produção e à fruição dos bens artístico-culturais, bem como identidade e cidadania culturais. Nos artigos seguintes, traz conceitos de arte, cultura e gestão cultural que fundamentam e orientam a política, determinando que:

> A gestão cultural deve ser construída de forma participativa, sistêmica, democrática e articulada com outros segmentos do Ifes, com os grupos e/ou coletivos do seu entorno que produzem e sistematizam a cultura e demais instituições públicas e/ou privadas da área artístico-cultural. (IFES, 2021)

Em relação às dimensões, considera que a política de cultura do IFES está estruturada em 4 dimensões: a simbólica, a institucional, a cidadã e a econômica.

No capítulo III são apresentados os princípios e as diretrizes. Os primeiros baseiam-se no que está disposto na lei do PNC, como, por exemplo: "diversidade cultural e multiculturalismo; direito irrestrito e universal à arte e à cultura e valorização da cultura e da diversidade cultural como um dos vetores do desenvolvimento sustentável, científico e inovador". As 12 diretrizes abarcam: acessibilidade e direitos culturais; reconhecimento e promoção da diversidade cultural; reconhecimento dos processos educativos e formativos existentes nas manifestações culturais e artísticas; interação e diálogo horizontal entre arte, ciência e educação; produção artística como forma de inclusão social e econômica; compromisso com o fomento e valorização das produções e manifestações culturais; direito à memória e ao patrimônio em suas dimensões material e imaterial; intercâmbio cultural e internacionalização das produções e manifestações culturais " - ênfase nas relações dos países da lusofonia e dos países em desenvolvimento, bem como nas relações sul-sul (África e América Latina)", entre outras (IFES, 2021).

Os objetivos estão definidos no capítulo IV, alguns deles são: "integrar as atividades de arte e cultura às ações de ensino, pesquisa e extensão; difundir os resultados das ações em arte e cultura produzidos no Ifes e fomentar a cooperação interinstitucional que valorize a produção artístico-cultural como vetor do desenvolvimento sustentável, além de "estimular parcerias para trocas pedagógicas e para instigar trabalhos interdisciplinares e promover a diversidade cultural por meio da internacionalização e do intercâmbio" (IFES, 2021).

O capítulo V dispõe sobre a criação dos Núcleos de Arte e Cultura (NACs), junto às unidades organizativas do IFES e o Fórum dos Núcleos de Arte e Cultura (FONAC). O texto estabelece que o "objetivo do NAC é realizar e estimular a produção cultural, bem como orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais em seu *campus*" e dá orientações de como deve ser todo processo

de implementação. Outro aspecto importante está na elaboração de um plano de ação bianual de responsabilidade dos NACs.

Quanto ao FONAC, esclarece: "é um órgão de assessoramento de caráter especializado e consultivo, que possui representação dos NACs instituídos no IFES e da Secretaria de Cultura e Difusão, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (Proex)". Acrescenta ainda: "seu objetivo é fortalecer a Política de Cultura no âmbito da Instituição, promovendo a articulação da Rede e o alinhamento quanto aos fundamentos da política de cultura" (IFES, 2021).

A operacionalização e o fomento são o foco do capítulo VI, pontuando que o FONAC e a Secretaria de Cultura e Difusão são os responsáveis por operacionalizar esta política de cultura. Apresenta os instrumentos institucionais de operacionalização, tais como: agenda cultural permanente, veículos de comunicação e mídias diversas e equipamentos culturais (bibliotecas, galerias, auditórios etc.). Sobre o fomento, estipula a destinação mínima de 0,5% do orçamento proveniente da ação orçamentária destinada ao funcionamento da EPT, no âmbito da Reitoria e o mesmo percentual do orçamento dos *campi*. Além de recursos próprios, o texto traz ainda a possibilidade de "utilizar recursos provenientes de parcerias de outras instituições públicas ou privadas, bem como patrocínios, captação em editais externos e nas leis de incentivo à cultura".

O sistema de acompanhamento e avaliação, que trata o capítulo VII, fica a cargo da Secretaria de Cultura e Difusão, do FONAC e dos NAC. Aqui também é disposto sobre a atualização e aperfeiçoamento da política, que deve ser revista a cada 3 anos. O texto finaliza com orientações acerca de casos não previstos neste regulamento e define a data de início dos seus efeitos, 3 de dezembro de 2021.

Na tentativa de compilar algumas informações provenientes dos documentos comentados anteriormente para melhor visualização e compreensão, as tabelas a seguir foram elaboradas:

IF	Ano de Publicação	Vigência	Tempo para revisão/ atualização	Área gestora
IFPB	2015	Vigente	Não consta no documento	Extensão
IFPA	2017	Vigente	Não consta no documento	Extensão e Ensino
IFRS	2020	Vigente	A cada 3 anos	Reitoria, por meio da Assessoria de Arte e Cultura e Comissão Permanente de Arte e Cultura
IFES	2021	Vigente	A cada 3 anos	Extensão, por meio da Secretaria de Cultura e Difusão e o Fórum dos Núcleos de Arte e Cultura

Tabela 7: Informações contidas nos documentos de Política Cultural

IF	NAC	Coordenação de Cultura	Plano de Cultura	Principal fonte de orçamento
IFPB	Sim	Sim	É um dos objetivos da política a ser implementado	Não está definida a porcentagem de recurso específico
IFPA	Sim	Sim	Plano Estratégico Bianual é um dos objetivos da política a ser implementado	Orçamento da Extensão, mas não está definida a porcentagem de recurso específico
IFRS	Sim	Sim	Planos de ação como objetivo para implementar a política	0,5% do orçamento da Reitoria e 0,2% de cada campus
IFES	Sim	Sim	Plano de Ação Bianual a ser elaborado pelos NACs	0,5% do orçamento da Reitoria e 0,5% de cada campus

Tabela 8: Dados obtidos nos documentos de Política Cultural

Observa-se nas resoluções o cuidado em dialogar e estabelecer mecanismos que atendam às legislações relacionadas com o campo da cultura, principalmente o PNC (Brasil, 2010a) e o documento *Cultura em três dimensões* (Brasil, 2011), mas também uma preocupação com as dinâmicas institucionais no âmbito da educação e seu corpo

orientador legal, na tentativa de aproximação e fortalecimento entre as duas áreas, em consonância com as orientações do documento *FORCULT: instrumento para implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES* (Mencarelli & Coelho, 2020). É interessante notar ainda nas resoluções mais recentes um percentual do orçamento institucional destinado especificamente às ações de arte e cultura, uma demanda sempre muito presente nas instituições e que podemos considerar não só uma conquista importante chancelada nas políticas de cultura, mas também um movimento mais robusto e concatenado que vem se articulando e se fortalecendo por meio de debates, trocas e vivências promovidos essencialmente pelo Enecult e pelo FORCULT, além, obviamente, da influência de aspectos legais no domínio da política nacional (Albino Canelas Rubim, 2019; Brasil, 2010a, 2013, 2014a, 2014b; FORPROEX, 2012).

4.1.3 Inquérito por questionário

A segunda etapa consistiu no envio do inquérito por questionário online às pessoas responsáveis institucionalmente pela cultura nas reitorias e nos *campi* ou que trabalham diretamente na área cultural dos IFs visando identificar quais instituições possuem uma política cultural e/ou um plano de cultura estabelecidos ou em construção, além de buscar compreender o papel da cultura dentro e fora da instituição e sua relação com o desenvolvimento comunitário sustentável. Todas as informações e perguntas do formulário utilizado encontram-se no anexo III.

Com o intuito de favorecer o entendimento e agrupar os dados de maneira clara e organizada, o questionário foi estruturado em cinco seções:

- **Seção A**: TCLE e Orientações;
- **Seção B**: Perfil profissional - Questões: 1 à 6;
- **Seção C**: Cultura nos Institutos Federais - Conjunto de informações sobre a estrutura política-organizacional da cultura, infraestrutura física (espaços abertos e fechados), parcerias existentes no instituto/*campus*, meios de comunicação/divulgação - Questões: 7 à 18;
- **Seção D**: Cultura nos Institutos Federais - Existência de cursos na área de Arte e Cultura, recursos humanos e financeiros disponíveis para a cultura, projetos (ensino, pesquisa, extensão), relação com a Agenda 2030 - Questões: 19 à 23;
- **Seção E**: Disponibilidade para contatos futuros.

Na descrição destes dados, optamos por arranjá-los em subtemas, para tornar a leitura mais fluida. Isso implica dizer que, em alguns casos, a ordem das perguntas sofreu alteração, não causando prejuízo à compreensão.

4.1.3.1 Caracterização da amostra

Conforme explanado na subseção 3.3.2 do capítulo 3, o tamanho da amostra havia se baseado na quantidade de *campi* dos 34 IFs, que configurava aproximadamente 500 possíveis participantes do estudo. Consequentemente, tentamos encontrar os endereços eletrônicos institucionais do público-alvo da investigação, tanto lotado na reitoria como nos *campi*. Nesta empreita, foram enviados mais de 500 convites para a participação, entre os meses de dezembro/2022 e março/2023. Cabe salientar que nos meses de dezembro e janeiro muitos servidores gozam

férias, por isso o prazo para responder ao inquérito foi prolongado até março. Todavia, pela pesquisa realizada nos sítios eletrônicos dos IFs e pela própria dinâmica institucional em alternar/trocar cargos e funções, não é concebível afirmar que há um(a) servidor(a) responsável institucionalmente pela cultura ou que trabalhe diretamente na área cultural em cada um dos 500 *campi*. Em razão disso, em termos de dados quantitativos, a amostra efetiva fundamentou-se nas 34 instituições que englobam o *corpus* respaldado pela avaliação ética, resultando em 41 respostas representativas de 24 IFs coparticipantes, pois tivemos mais que um respondente de algumas instituições.

Destarte, das 41 pessoas que responderam por completo ao questionário, 9 são da região Centro-Oeste, 2 da Norte, 10 da Nordeste, 17 da Sudeste e 3 da Sul, conforme demonstrado no gráfico 40. Portanto, dos 34, há pelo menos 1 resposta de 24 IFs coparticipantes, resultando em um pouco mais de 70% de taxa de retorno.

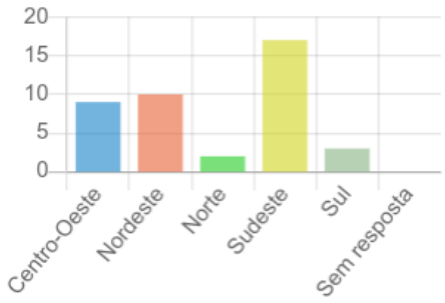


Figura 40: Respondentes por região

Ao pensarmos nos eixos tecnológicos ofertados pelos IFs de cada região, a Nordeste e a Sudeste destacam-se em maior número de cursos do eixo Desenvolvimento Educacional e Social, onde estão alocadas as licenciaturas. Esses cursos possibilitam formações em campos do saber que tendem a dialogar com a temática da cultura de maneira mais próxima, como elucidado na seção 4.1.1 **Perfil dos IFs**, o que sugere haver mais profissionais envolvidos e/ou interessados na área da cultura, justificando o resultado mais participativo dessas localidades. Já nos eixos de Produção Cultural e Design e Turismo, Hospitalidade e Lazer, as regiões Nordeste e Sul são as que mais oferecem cursos. Embora a participação dos sulistas não tenha sido tão expressiva, as contribuições concedidas foram muito valiosas para a nossa investigação.

Em relação ao cargo que os respondentes ocupam em suas instituições, 23 são professores(as), 17 técnicos(as) administrativos e 1 outro (a), indigenista. Sobre o local onde trabalham, 9 estão lotados nas reitorias e 32 nos *campi* de seus IFs, sendo que 27 declararam desempenhar alguma função[14] ou cargo de gestão em suas instituições. Tais características evidenciam a pluralidade da amostra, oportunizando diferentes olhares acerca da cultura no contexto institucional.

4.1.3.2 Estrutura política-organizacional da cultura nos IFs

O próximo gráfico reúne as respostas sobre política cultural formalizada em documento oficial (pergunta 7) no IF em questão. Aqui 17 respondentes afirmaram que suas instituições possuem uma política cultural, 18 informaram que não e 6 desconhecem a respeito. Houve 18 comentários, conforme podemos ver abaixo:

[14] As funções gratificadas são retribuições atribuídas ao exercício de função de direção, chefia, assessoramento, secretariado, entre outros, instituído com vencimento fixo, a depender da FG, e acrescido no vencimento do servidor. Fonte: https://www.gov.br/inmetro/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/manual-do-servidor/servidor-ativo/12-funcao-gratificada-das-e-fcpe/designacao-dispensa-para-funcao-gratificada-fg

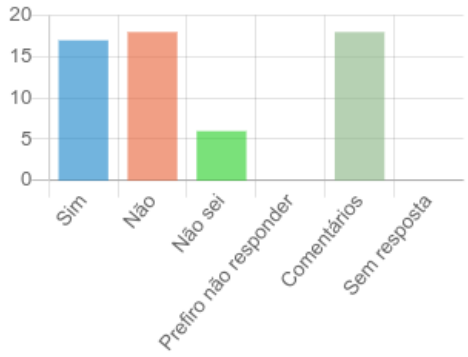


Figura 41: Política cultural formalizada em documento oficial

As 17 respostas afirmativas correspondem a 13 IFs, são eles: IFAL, IFB, IFBA, IFES, IF Goiano, IFMG, IFMT, IFPA, IFPB, IFPR, IFRO, IFRN e IFSul-rio-grandense. Ao comparar estes dados com os da 1ª etapa de recolha, pode-se verificar um aumento no número de instituições que possuem um documento específico sobre política cultural formalizado, como demonstrado na tabela 9:

	IF	POLÍTICA CULTURAL (Pesquisa online)	POLÍTICA CULTURAL (Dados questionário)
1	IF de Alagoas	Não consta online	Sim, mas em construção
2	IF de Brasília	Não consta online	Sim, contemplada em outros documentos institucionais
3	IF da Bahia	Estava em construção	Já aprovada e vigente
4	IF do Espírito Santo	Sim	Confirmado
5	IF Farroupilha	Sim	Não integra a amostra
6	IF Goiano	Está em construção	Sim, contemplada em outros documentos institucionais
7	IF de Minas Gerais	Não consta online	Sim, mas não foi informado mais detalhes
8	IF de Mato Grosso	Não consta online	Sim, mas em construção
9	IF do Pará	Sim	Confirmado
10	IF da Paraíba	Sim	Confirmado
11	IF do Paraná	Não consta online	Sim, contemplada em outros documentos institucionais
12	IF do Rio Grande do Norte	Não consta online	Sim, mas não foi informado mais detalhes
13	IF do Rio Grande do Sul	Sim	Não houve resposta
14	IF de Rondônia	Não consta online	Sim, documento disponível e vigente
15	IF Sul-rio-grandense	Não consta online	Sim, contemplada em outros documentos institucionais

Tabela 9: Política Cultural nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2

Nesta conferência, levamos em consideração todos os 38 IFs. Na tentativa de conhecer com mais afinco como a política cultural é compreendida, planejada e organizada nas instituições, elencamos, inicialmente, somente os que dispõem de um documento específico formalizado e publicado: IFBA, IFES, IFFar, IFPA, IFPB, IFRO e IFRS, contabilizando 7 instituições. O IFFar e o IFRS estão em realce porque não compõem o *corpus* da 2ª tapa de coleta de dados por diferentes motivos, explicados na tabela e anteriormente.

Desse modo, os critérios para fins de análise englobam estes 5 IFs e os 8, descritos na tabela 9, que afirmaram ter uma política cultural contemplada em outros documentos institucionais ou que estão em vias de elaboração, somando 13 instituições, *a priori*. Este número vai mudar um pouco mais à frente devido às respostas da questão 7.2.: "Há ações em andamento para a construção de uma política cultural no seu IF?", como veremos.

Convém discorrer sobre algumas divergências percebidas confrontando as informações captadas na 1ª etapa com as auferidas na 2ª, comentadas a seguir. Cabe frisar que, quando o comentário retratava uma percepção do (a) respondente ou que poderia causar algum desconforto, optamos por não nomear as instituições (recorremos às letras do alfabeto de forma aleatória, nesses casos), um cuidado a mais na preservação das identidades dos participantes e das instituições, cumprindo os critérios éticos na pesquisa.

O IFRO possui um documento divulgado como minuta da Política de Arte e Cultura no site, conforme já referido. Apesar de não ter sido encontrado pela pesquisa realizada online à época, a Política de Arte e Cultura do IFRO está formalizada e vigente, segundo informação enviada por meio do questionário e ratificada no site, desde 1° de fevereiro de 2022, consoante à Resolução Consup/IFRO n° 02, de 20 de janeiro de 2022.[15]

No caso do IF-A, a/o respondente assinalou que há uma política cultural formalizada, argumentando que "a cultura é mencionada no estatuto, nos regimentos internos da instituição e do *campus*, existe uma coordenação de cultura ligada a reitoria, uma coordenação de atividades culturais ligada ao *campus* (via Diretoria de Pesquisa e Extensão) e um edital anual institucional para ações culturais". Comentou inclusive que "falta a nível de gestão institucional a promoção de uma política cultural que integre os *campi*, que converse e busque debater arte e cultura, apoiando as demandas culturais de cada *campus*, surgidas da própria comunidade escolar e das comunidades da cidade onde cada *campus* está inserido". Com base no relato, embora pareça não haver um documento que trata nomeadamente sobre política cultural, há diversas ações que contribuem para o desenvolvimento e promoção da cultura nesta instituição, como a produção de um planejamento específico, realizado por meio de um diagnóstico interno e externo, elaborado no ano de 2017, conforme destacou o/a participante. A partir deste trabalho, foi elucidado também que "orientações são atualizadas anualmente, buscando promover não apenas o acesso à arte e à cultura para os estudantes e servidores, mas fortalecer e promover espaços e condições para que os estudantes e servidores possam se envolver em um movimento e mostrar a sua arte", acrescentou o/a inquirido (a).

Quanto ao IFMT, ainda que não fora possível encontrar um documento no site, um/a dos/as participantes afirmou haver uma Política de Arte e Cultura na sua instituição. Ao navegar pela aba "Pró-Reitoria de Extensão" no portal, há um espaço dedicado à Cultura e ao Desporto que abrange as ações desenvolvidas na área de Arte e Cultura[16]. Nesta página podemos conhecer um pouco do trabalho que tem sido realizado por lá. A/o outra/o respondente esclareceu que "a política de arte e cultura está em construção neste momento, existem ações permanentes".

A Política de Arte e Cultura do IFBA estava em construção na altura da pesquisa realizada online e foi aprovada no dia 26/10/2022, conforme pode ser visto no link https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2022/res-consup-ifba-no-79-de-26-10-2022-2013-aprova-a-politica-de-arte-e-cultura-do-ifba/view.

Em relação ao IFB, a/o respondente informou haver uma Política Cultural presente em três documentos institucionais: a) Política Institucional de Extensão e Cultura (Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2017)[17], b) Resolução 42/2020 - Aprova o Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para as ações de extensão no âmbito do IFB[18] e c) Portaria Normativa n° 006, de 15 de setembro de 2016 - Dispõe sobre as áreas e linhas temáticas prioritárias da extensão do IFB e revoga a Portaria Normativa n° 04, de 08 de julho de 2016.[19]

[15] https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/805-2022/11819-resolucao-consup-ifro-n-02-de-20-de-janeiro-de-2022
[16] https://proex.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/arte-e-cultura/
[17] https://bit.ly/41WZgQT
[18] https://bit.ly/48sPN6j
[19] https://bit.ly/3RSbIgd

Semelhante ao que ocorre no IFB, o IFG não possui um documento formalizado que trata especificamente sobre política cultural, mas a temática é abordada em outros documentos, como no PDI, de acordo com um/a das/os participantes. Já para a/o outra/o respondente a política de cultura do IFG está em construção, como demonstrado mais adiante nas repostas da pergunta 7.2. do questionário.

A/o respondente do IFPR informou haver uma Política Cultural institucional normatizada no documento Resolução 69/2017 que dispõe sobre a Regulamentação dos Núcleos de Arte e Cultura do IFPR[20].

Esta informação também se fez presente na resposta de um/a dos/as participantes do IF Goiano. Isto é, ele/a atribuiu a existência de uma política cultural ao documento de regulamentação do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura do IF Goiano, Resolução 65/2016[21] e à Cartilha para proposição de Projetos de Arte e Cultura[22].

Já sobre o IFRN, a/o participante respondeu afirmativamente sobre a existência de uma política cultural em sua instituição, apesar de o documento não ter sido encontrado na pesquisa realizada no site do referido IF. Como não foi informado ou disponibilizado o acesso ao texto, foi feita uma nova busca no portal do IFRN no momento da escrita deste trabalho[23], entretanto a tentativa foi malsucedida.

Vale pontuar as diferentes formas de compreender como uma política de cultura pode existir e ser implementada no âmbito educacional, que discorreremos mais adiante. Neste momento do estudo, o foco estava na existência ou não de um documento formalizado, não deixando de notar e valorizar outras possibilidades.

Aos que disseram possuir uma política de cultura, foi perguntado sobre a sua vigência. Houve 13 pessoas que responderam sim, 4 não e 14 comentários. As 13 respostas afirmativas correspondem aos seguintes IFs: IFB, IFBA, IFES, IF Goiano, IFMT, IFPA, IFPB, IFPR, IFRN, IFRO e IFTM. No caso do IFTM, foi averiguado no site e por outra resposta enviada que a política cultural está em processo de elaboração, ainda não entrou em vigor. Sobre o teor dos comentários, a maioria informou o período de vigência e os caminhos para aceder ao documento de política cultural. Porém, um comentário, reportado por um/a dos/as participantes que disse "não" a esta questão, chamou a atenção para reflexão:

> Devido a falta de entendimento a nível de gestão institucional, (focada na formação técnica de mão de obra para a indústria), sobre a importância da arte e cultura para a formação integral dos estudantes como cidadãos, não há recursos disponíveis (fora do edital anual interno de cultura) que sejam de fácil acesso, permitindo a compra de materiais específicos e o pagamento de cachê para oficineiros e artistas externos, dificultando o fortalecimento da cena artística e cultural da escola. Assim, como não há esforço para reforma de espaços como o auditório e outros, que precisam ser qualificados para potencializar as ações. Há também uma forte resistência de muitos professores em informar ou levar seus alunos para as atividades artísticas culturais que acontecem dentro da própria escola, que muitas vezes são esvaziadas, mesmo possuindo mais de 5 mil alunos. Sendo de costume reclamações sobre o volume de som e mudança na iluminação. Logo, devido 1) a esta falta de incentivo de muitos professores; 2) somado ao preconceito da ideologia de direita dentro do pensamento coletivo de desqualificar a educação pública; 3) e a distância da cultura popular consumida pelos jovens (ligados às redes sociais, séries, Kpop, cosplay e

[20] https://ifpr.edu.br/resolucao-no-69-2017/
[21] https://bit.ly/3vyyDWt
[22] https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/CARTILHA_NAIF_1-929828a01ef44207ac879055545bbb9b.pdf
[23] Abril de 2023.

> videogames), acontece também um estranhamento dos estudantes, que em frente a uma apresentação musical, teatro, dança ou exposição, realizados no saguão da escola próximo a cantina (ponto de maior circulação dos estudantes), não abrem mão dos seus celulares e fones de ouvido, ignorando a existência da atividade, ou mesmo se sentindo incomodados, o que abre espaço para o debate e estudo sobre como tornar os jovens mais solidários, colaborativos e participativos coletivamente, em frente a supervalorização (na sociedade e dentro da própria escola) do empreendedorismo, do privado e do individualismo, para que se sintam identificados com a arte e cultura local, do lugar onde vivem, ou mesmo se permitam descobrir suas potencialidades criativas e artísticas. (Questionário 17)

Questões muito pertinentes e desafiadoras apontadas pelo (a) participante que podem ser pensadas à luz da separação evidente entre educação e cultura que abarca toda a estrutura institucional desde a gestão à sala de aula, conforme os trabalhos de Araújo (2005), Botelho (2011), Hooks (2013), Jiménez e Carbó (2010), Morin (2011), Williams (2011), entre outros, abordam. Preocupações com a formação inicial e continuada de professores, além das dinâmicas impostas pela era tecnológica atual e as novas formas de interação social incorporam essa gama de desafios, constituindo-se em objetos de estudo de vários pesquisadores (M. V. Costa, 2010; Freire, 1996; Hooks, 2021a; Kellner, 2001; Maffesoli, 2014; Martins, 2017; Santos, 2004; Sibilia, 2012). Obviamente, há muitas camadas elencadas no comentário que exigem discussões mais aprofundadas, entretanto, sobrepujam o escopo desta tese.

Aos que disseram não possuir uma política de cultura, foi feita a pergunta: "Há ações em andamento para a construção de uma política cultural no seu IF? Por favor informar quais no campo comentário". As 9 instituições que responderam "sim" são: IFCE , IFF, IFG, IF Goiano, IFMS, IFMT, IFRJ, IFPE e IFTM.

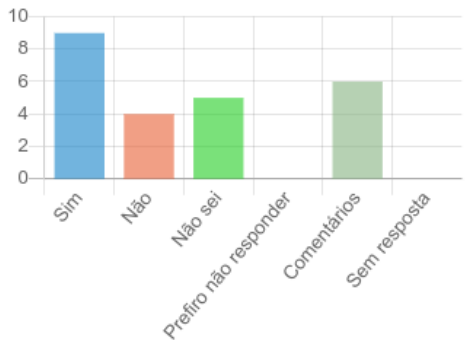


Figura 42: Ações em andamento para a construção de uma política cultural nos IFs

Na tabela 10 pode-se verificar a comparação das informações coletadas na pesquisa online, ratificadas, corrigidas e acrescentadas a partir do inquérito realizado.

	IF	POLÍTICA CULTURAL EM CONSTRUÇÃO (Pesquisa online)	POLÍTICA CULTURAL EM CONSTRUÇÃO (Dados questionário)
1	IF da Bahia	Estava em construção	Já aprovada e vigente
2	IF do Ceará	Não consta online	Sim
3	IF Fluminense	Está em construção	Confirmado
4	IF Goiano	Está em construção	Confirmado
5	IF de Goiás	Não consta online	Sim
6	IF de Mato Grosso	Não consta online	Sim
7	IF do Mato Grosso do Sul	Não consta online	Sim
8	IF de Pernambuco	Não consta online	Sim
9	IF do Rio de Janeiro	Está em construção	Confirmado
10	IF de Roraima	Está em construção	Não houve resposta
11	IF do Triângulo Mineiro	Não consta online	Sim

Tabela 10: Política Cultural em construção nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2

Há, portanto, 9 instituições que afirmaram estar construindo sua política cultural: IFCE, IFF, IFG, IF Goiano, IFMS, IFMT, IFPE, IFRJ e IFTM, pois o IFBA já concluiu esse processo e o IFRR não respondeu. Adicionando às 11 especificadas na tabela 9 (pois a política do IF Goiano e a do IFMT estão em construção e já foram contabilizadas na tabela 10), são 20 IFs que estão em processo de elaboração, consolidação, implementação e divulgação da sua política de cultura. Obviamente, cada um experienciando fases distintas, entretanto, com nuances parecidas, provavelmente. Assim, dos 24 institutos que responderam ao questionário, 20 atendem aos principais requisitos para participarem da entrevista.

Elaboramos um mapa onde podem ser visualizados os 7 IFs que possuem uma política cultural formalizada (IFBA, IFES, IFFar, IFPA, IFPB, IFRO e IFRS) e as 11 instituições que estão construindo seus documentos: IFAL, IFCE, IFF, IFG, IF Goiano, IFMT, IFMS, IFPE, IFRJ, IFRR e IFTM. Importante dizer que as informações[24] aqui descritas advém da pesquisa online nos sítios eletrônicos dos IFs e também do questionário, embora algumas respostas dos participantes da mesma instituição divergissem, optamos por adicioná-las, pois há, de certa forma, ações que indiquem a existência desta política ou movimentos em prol de sua elaboração, mesmo que ainda não esteja formalizada em documento específico. Vale pontuar ainda que não acrescentamos as instituições que informaram possuir uma política cultural integrada a outros documentos institucionais, pois o foco era mapear um documento próprio.

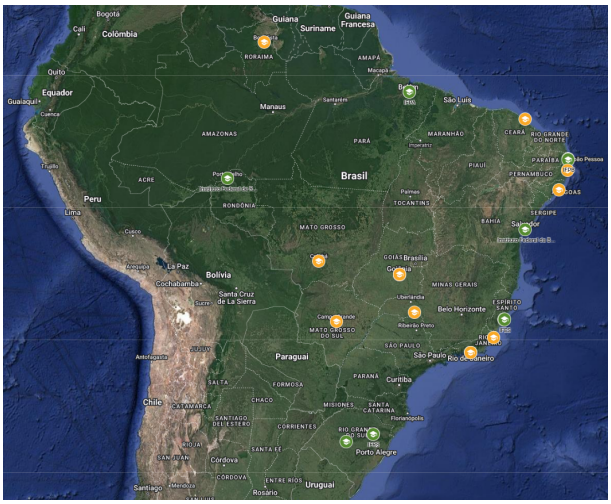


Figura 43: IFs que possuem política cultural formalizada ou em construção no Brasil

[24] Ano base: 2022.

Os ícones em verde representam os IFs que possuem uma política de cultura formalizada e os ícones em amarelo os que estão em processo de construção dos seus documentos. O acesso interativo ao mapa pode ser feito pelo link: https://bit.ly/41TPW08.

Com base nesse levantamento, podemos observar uma movimentação crescente e empenhada em desenvolver uma política de cultura nos IFs. Consequentemente, as discussões que envolvem a cultura no contexto acadêmico da RFEPCT têm se intensificado e proporcionado novas experiências e avanços, conforme os dados demonstram.

Sobre a existência de algum plano de cultura, estabelecido em consonância com a política cultural, houve 9 assertivas, 22 negativas e 10 disseram não ter conhecimento a este respeito. As assertivas são provenientes das seguintes instituições: IFBA, IFES, IFF, IF Goiano, IFMT, IFPE, IFRN, IFRO e IFTM. Em relação ao IFTM, ocorreu o mesmo que na questão sobre política cultural, uma reposta afirmativa e outra negativa. Para sanar a dúvida, recorreu-se ao portal do referido IF e foi constatado que o plano de cultura ainda não estava em processo de elaboração, mas pode ser que as atividades já tenham sido iniciadas e não foram divulgadas no site na data do acesso.

De acordo com o documento *FORCULT: instrumento para implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES* (Mencarelli & Coelho, 2020, p. 18), "o Plano de Cultura [...] é o documento que planeja e programa a execução da Política Cultura da IPES". Nesse sentido, a construção do plano seria o próximo passo após a elaboração e aprovação da política. Entretanto, algumas instituições têm trabalhado nos dois documentos de forma concomitante, como é o caso do IFF e do IF Goiano, segundo as informações coletadas. Cabe aludir sobre a possibilidade do plano de cultura estar ou não anexo à Resolução quando enviado para a aprovação do Conselho Superior (Consup).[25] A decisão de submeter os dois juntos deve ser muito bem pensada para evitar possíveis atrasos na aprovação da política de cultura em decorrência de um plano não tão bem delineado em conformidade com a política, recomendam os pesquisadores supracitados.

A questão posterior indagava, aos que responderam positivamente a anterior, se o plano de cultura já estava sendo implementado. Aqui 6 participantes responderam "sim", 3 "não" e 4 redigiram comentários. As respostas afirmativas correspondem a: IFBA, IFES, IF Goiano, IFMT, IFRN e IFRO. Cabe reportar as observações feitas pelos participantes.

Sobre o IFF, a/o respondente informou que há um plano, no entanto, disse que "perdeu a validade em 2022 e não foi atualizado". Já no IFPE, o plano de cultura foi "elaborado no ano de 2015 mediante a edital do Ministério da Cultura sobre o Plano de Cultura nas Universidades - Mais Cultura nas Universidades", mas não está implementado no IF em questão. Quanto ao IF-H, a/o participante pontuou: "A duras penas temos feito inúmeros projetos de extensão e ações de arte e cultura em nosso campus, na comunidade e parcerias com coletivos e fazedores de cultura". No IFRO foi destacado que: "A Política de Arte e Cultura do IFRO prevê a criação de um Núcleo de Arte e Cultura (NAC) em cada Campus, no entanto, em alguns Campi ainda está em processo de criação do NAC".

Para aqueles que disseram não possuir um plano de cultura implementado, foi questionado se havia, então, algum plano de cultura em processo de elaboração. Obtivemos 5 respostas afirmativas, correspondendo às instituições: IFCE, IFMG, IFMS e IFRJ, 14 negativas e 3 não souberam responder.

A tabela 11 reúne os dados relativos ao plano de cultura nas instituições investigadas.

[25] O Conselho Superior (Consup) é o órgão máximo da instituição de caráter consultivo e deliberativo, regido pela Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e pelos regimentos internos das instituições. Fonte: https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/colegiados/72-conselho-superior.html

	IF	PLANO DE CULTURA (Pesquisa online)	PLANO DE CULTURA (Dados questionário)
1	IF do Acre	Sim, vigência até 2017	Não houve resposta
2	IF da Bahia	Em construção	Já aprovado e vigente
3	IF do Ceará	Não consta online	Em construção
4	IF do Espírito Santo	Não consta online	Sim
5	IF Fluminense	Em construção	Sim, mas não foi atualizado
6	IF Goiano	Não consta online	Sim, mas não foi informado mais detalhes
7	IF do Mato Grosso	Não consta online	Sim, mas não foi informado mais detalhes
8	IF do Mato Grosso do Sul	Não consta online	Em construção
9	IF de Minas Gerais	Não consta online	Em construção
10	IF de Pernambuco	Não consta online	Sim, mas não está implementado
11	IF do Rio de Janeiro	Em construção	Confirmado
12	IF do Rio Grande do Norte	Sim, vigência até 2017	Sim, mas não foi informado mais detalhes
13	IF de Rondônia	Não consta online	Sim, em processo de implementação
14	IF do Triângulo Mineiro	Em construção	Não

Tabela 11: Plano de cultura nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2

Ou seja, pode-se dizer que há 5 instituições que dispõem de um plano de cultura vigente e em vias de implementação. As outras 2 que disseram possuir este documento, informaram que não estão atualizados e/ou em execução. Entretanto, estes documentos provavelmente não haviam sido publicados à altura da pesquisa ou se foram não conseguimos encontrar na busca realizada nos sítios eletrônicos dos IFs. Ademais, os respondentes não informaram como aceder aos planos, por isso não houve possibilidade de conhecer o teor dos mesmos. Já as instituições que responderam não, 4 estão trabalhando na construção dos seus planos de cultura.

Interessante perceber aqui os efeitos de uma política estatal, no caso o Programa Mais Cultura nas Universidades mencionado pelo(a) participante, incentivando a elaboração dos planos de cultura, o que exigiu uma organização do campo cultural das instituições de ensino superior. Por conseguinte, a composição e formalização dos NACs têm forte influência desse momento político brasileiro, ecoando nos dias atuais, como destaca o respondente do IFRO. Porém, as consequências das descontinuidades e interrupções deste programa e de diversas outras ações promovidas pelo MinC e MEC prejudicam e desestruturam os esforços na valorização da cultura no espaço de formação, principalmente de nível superior, situação esboçada pelo comentário do(a) representante do IF-H e também em diversos trabalhos (Albino Canelas Rubim, 2019; Botelho, 2011; de Souza & Acco, 2018; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019; A. Rubim, 2007).

A próxima questão indagava se os IFs contavam com NAC em sua estrutura organizacional. Vale lembrar que, devido a ampla e diversa realidade de cada região do país, além de características próprias inerentes a cada território, as perguntas foram elaboradas e apresentadas, inicialmente, de forma mais abrangente, ou seja, referiam-se à instituição como um todo (nível macro) e depois abordavam as questões de forma mais específica, tendo em conta a realidade de cada *campus* e/ou reitoria (nível micro). Estas últimas eram apresentadas em conformidade com a resposta proferida sobre o local onde o(a) respondente trabalhava, isto é, os questionamentos mais alinhados com os contextos dos *campi* não eram feitos à quem exerce sua atividade laboral na reitoria e vice-versa, buscando mitigar as chances de falta de respostas por desconhecimento da conjuntura institucional de cada recinto. Portanto, considerando a instituição como um todo, 16 responderam que “sim”, 24 “não” e 1 não soube dizer.

Os respondentes que afirmaram haver NAC em seus respectivos institutos são servidores dos IFs: IFAL, IFES, IF Goiano, IFMT, IFPA, IFPR, IFPE, IFRN, IFRO e IFSul-rio-grandense.

A tabela 12 exibe um comparativo das informações obtidas nas etapas 1 e 2:

	IF	NÚCLEO DE ARTE E CULTURA (Pesquisa online)	NÚCLEO DE ARTE E CULTURA (Dados questionário)
1	IF de Alagoas	Sim	Confirmado
2	IF da Bahia	Sim	Não, há Departamento de Cultura, Esporte e Lazer
3	IF do Espírito Santo	Sim	Confirmado
4	IF Farroupilha	Sim	Não integra a amostra
5	IF Goiano	Sim	Confirmado
6	IF de Mato Grosso	Não consta online	Sim
7	IF do Pará	Sim	Confirmado
8	IF da Paraíba	Sim	Não, há Coordenação de Extensão e Cultura
9	IF do Paraná	Sim	Confirmado
10	IF de Pernambuco	Sim	Confirmado
11	IF do Rio Grande do Norte	Sim	Confirmado
12	IF do Rio Grande do Sul	Sim	Não houve resposta
13	IF de Rondônia	Sim	Confirmado
14	IF de Roraima	Sim	Não houve resposta
15	IF do Sertão Pernambuco	Sim	Não integra a amostra
16	IF Sul-rio-grandense	Sim	Confirmado

Tabela 12: Núcleo de Arte e Cultura nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2

Aos participantes que responderam "sim" à pergunta anterior, a próxima foi: "O Núcleo de Arte e Cultura do IF está formalizado por documento institucional?" Obteve-se 14 respostas positivas, destas apenas o IFMT disse não dispor desta certificação. Desse modo, podemos afirmar que a maioria conta com um documento institucional que formaliza o NAC em suas instituições.

Sobre a qual Pró-reitoria os NACs estão ligados, a maioria respondeu "Extensão", como pode ser visto no gráfico 44. Das 16 respostas, 1, o IFAL, afirmou estar sob a coordenação da área de Ensino e as outras 2 referem-se ao IFPR, onde os NACs fazem parte da Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação, e ao IFES, cujo um/a dos/as respondentes assinalou "outra", informando ser a Diretoria de Extensão de cada *campus*.

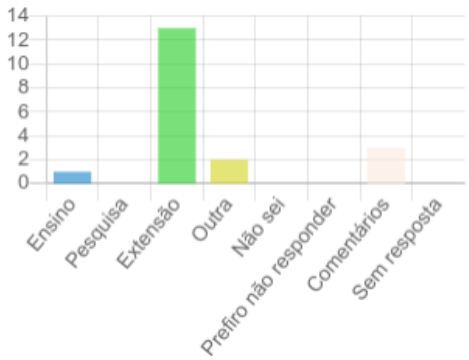


Figura 44: Núcleo de Arte e Cultura está ligado a qual Pró-reitoria?

Os dados mostram que a cultura está alocada, em grande parte dos IFs, na Extensão, assim como em várias universidades do país, conforme o estudo de Nunes (2020) atesta. Abordaremos estas questões em detalhe mais adiante.

Ao marcar a opção "não" na questão que tratava da existência de NAC nas instituições pesquisadas, a seguinte pergunta foi feita: "Há algum departamento ou coordenação responsável pelas ações de cultura no seu IF? Em caso afirmativo, por favor nomear o departamento". Obteve-se 16 assertivas a este questionamento, 6 negativas

e 2 não souberam responder. Os comentários revelam as denominações existentes, como, por exemplo: Coordenadoria de Extensão, Departamento de Comunicação e Eventos, Coordenação de Políticas Culturais e Diversidade, Coordenação de Arte e Cultura.

Em relação a qual Pró-reitoria estes setores estão ligados, a maioria respondeu à Pró-reitoria de Extensão, apenas o IFAL disse estar associado a outra, nomeadamente à Reitoria, como apontado no gráfico 45.

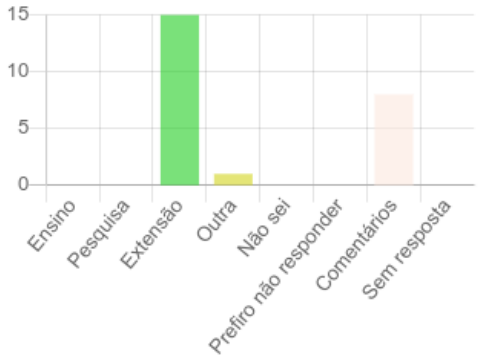


Figura 45: Departamento ou Coordenação de Cultura está ligado a qual Pró-reitoria?

Acredita-se ser importante apresentar aqui um comentário sobre o lugar ocupado pela cultura na estrutura organizacional dos IFs. No caso, o respondente referia-se ao âmbito da Extensão: "O que compreendemos não ser o mais adequado, na atual organização institucional essa área deveria ser contemplada com uma assessoria diretamente ligada ao gabinete do reitoria, ou uma diretoria sistêmica ou uma pró-reitoria" (Questionário 39). Esta fala expressa um posicionamento concretizado em algumas instituições, já mencionado neste trabalho, os casos da UFCA e da UFMG que possuem uma pró-reitoria de cultura. Embora ainda não haja esta estrutura nos IFs, considerando a época da recolha dos nossos dados, percebemos um movimento de abertura do olhar no sentido de uma compreensão mais ampla do papel da cultura no contexto de educação formal. Alguns IFs, a exemplo do IFAL, associam a cultura à reitoria, numa outra abordagem, mas que também procura uma vinculação mais abrangente com os três pilares da educação superior: ensino, pesquisa e extensão.

Sabe-se que não há um consenso entre gestores e investigadores do campo cultural de que a Extensão seja o lugar mais apropriado para o desenvolvimento das atividades de cultura (Gomes, 2017; Nunes, 2020). Todavia, há que se ter em conta que a valorização da cultura importa mais do que departamentos específicos, conforme defende Gomes (2017, p. 34) ao falar que os recursos essenciais da cultura são: "fundamentação conceitual, investimentos em equipamentos e projetos de difusão, de profissionalização e de formação de pessoal. Portanto, desde que devidamente valorizada e com fortes investimentos, a cultura cabe muito bem nas pró-reitorias de extensão". Concordamos em grande medida com esta visão e enfatizamos a importância de uma gestão participativa e comprometida com esta valorização, apresentando propostas e promovendo diálogos entre as várias instâncias que compõem as instituições.

A partir destas informações, os dados foram confrontados com os da pesquisa realizada nos sites dos IFs, conforme demonstra a tabela 13. Lembrando que, neste comparativo, levou-se em consideração a instituição em sua totalidade (nível macro). Assim, observa-se que houve mais 4 instituições que afirmaram contar com algum departamento/coordenação de cultura. Embora não fora possível confirmar a informação de 6 IFs, pode-se dizer que dos 38, 26 dispõem de uma coordenação de cultura.

	IF	COORDENAÇÃO DE CULTURA (Pesquisa online)	COORDENAÇÃO DE CULTURA (Dados questionário)
1	IF do Acre	Sim	Não houve resposta
2	IF de Alagoas	Não consta online	Sim
3	IF do Amapá	Sim	Não houve resposta
4	IF de Brasília	Sim	Confirmado
5	IF da Bahia	Sim	Confirmado
6	IF do Ceará	Sim	Confirmado
7	IF do Espírito Santo	Sim	Confirmado
8	IF Goiano	Sim	Sim, mas junto com NAC/Pró-reitoria de Extensão
9	IF de Goiás	Não consta online	Sim
10	IF Fluminense	Sim	Confirmado
11	IF do Mato Grosso	Sim	Confirmado
12	IF do Mato Grosso do Sul	Não consta online	Sim
13	IF de Minas Gerais	Sim	Não confirmado
14	IF Norte de Minas Gerais	Sim	Confirmado
15	IF do Pará	Sim	Sim, mas junto com NAC/Pró-reitoria de Extensão
16	IF da Paraíba	Sim	Confirmado
17	IF do Paraná	Sim	Sim, mas junto com NAC/Pró-reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação
18	IF de Pernambuco	Sim	Sim, mas junto com o NAC/Pró-reitoria de Extensão
19	IF do Rio de Janeiro	Sim	Confirmado
20	IF do Rio Grande do Sul	Sim	Não houve resposta
21	IF de Rondônia	Não consta online	Sim
22	IF de Santa Catarina	Não consta online	Sim
23	IF de São Paulo	Sim	Confirmado
24	IF de Sergipe	Sim	Não houve resposta
25	IF Sudeste de Minas	Sim	Não houve resposta
26	IF Sul-rio-grandense	Sim	Sim, mas junto com o NAC/Pró-reitoria de Extensão
27	IF de Tocantins	Sim	Não houve resposta
28	IF do Triângulo Mineiro	Sim	Não confirmado

Tabela 13: Coordenação de Cultura nos IFs - Comparativo de dados das etapas 1 e 2

Assim, dos 24 respondentes da etapa 2, 20 IFs possuem uma coordenação de cultura alocada institucionalmente na área de extensão, representando 83,3%.

Buscando compreender o cenário de maneira mais condizente com a realidade local, foi feita a pergunta relacionada aos NACs na estrutura organizacional de cada *campus* (nível micro), conforme explanado anteriormente. Houve 11 respostas afirmativas, relacionadas a 7 IFs: IFES, IF Goiano, IFPA, IFPR, IFPE, IFRN, IFSULDEMINAS e IFSul-rio-grandense; e 21 negativas. Ou seja, quando o foco volta-se para os *campi* o número de respostas negativas supera as positivas. Ao passo que dos 11, 10 afirmaram que o NAC está formalizado por documento institucional.

Em relação a qual diretoria os NACs locais estão ligados, das 11 respostas, 7 disseram "Extensão", 2 "Ensino" e 2 "Outra". Uma destas últimas é o IFPE, informando que as áreas de "Pesquisa e Extensão são juntas no mesmo departamento aqui no campus". A segunda corresponde ao IFPR, onde a Diretoria Geral desempenha esse papel. Situação parecida quando trata-se da instituição como um todo (nível macro), comentada em linhas precedentes.

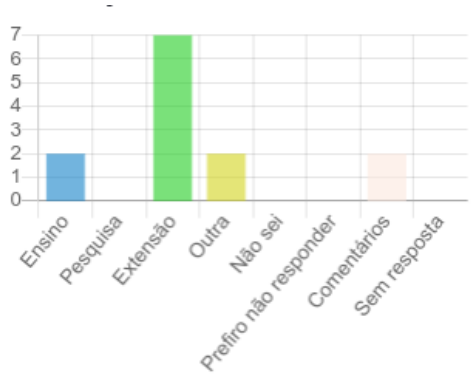


Figura 46: Núcleo de Arte e Cultura nos *campi* está ligado a qual Diretoria?

Quando a resposta sobre a existência de NACs nos *campi* era negativa, a questão seguinte era feita: "Há algum departamento ou coordenação responsável pelas ações de cultura no seu *campus*? Em caso afirmativo, por favor nomear". Aqui foram 12 afirmativas referentes a 10 instituições e 9 negativas. Os comentários expressam as nomenclaturas existentes, como exemplo podemos citar: Coordenadoria de Extensão, Coordenação de Ações de Extensão e Cultura, Coordenação de Comunicação e Eventos, Diretoria de Extensão e Relações Comunitárias e Coordenação de Extensão e Cultura. O que revela um panorama interessante e animador de certa maneira, pois implica dizer que a cultura tem lugar e possivelmente está sendo pensada/desenvolvida por determinado setor.

Em relação a qual Diretoria o departamento/coordenação de cultura do *campus* está subordinado, a maioria disse "Extensão", 1 resposta "Ensino" e 2 marcaram "Outra", denominadas: Gabinete da Direção Geral (IFAL) e Direção Geral (IFRO).

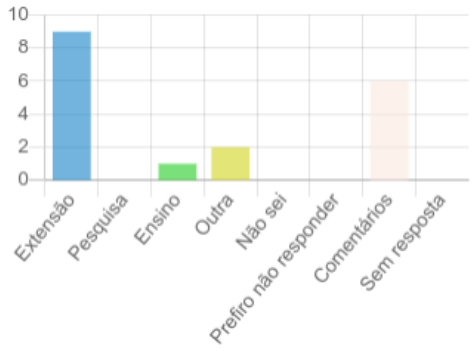


Figura 47: Diretoria à qual a Coordenação de Cultura nos *campi* está ligada

Cabe expor alguns comentários enviados: "Não existe um setor específico de cultura no Campus e sim uma coordenação de projetos ligada a Diretoria de Extensão que lida com projetos e ações em geral e na área de cultura" (Questionário 28).

> No nosso campus as ações de arte e cultura estão ligadas a um projeto macro coordenado a cada ano por um servidor, onde as atividades estão alocadas neste projeto (teatro, dança, cinema, música,...) onde cada atividade tem um coordenador adjunto que é responsável pela sua execução. A coordenação de extensão e estágios no campus é o departamento que apoia, mas não é responsável pela execução. (Questionário 18)

Vamos perceber, ao longo da exposição dos dados, que este tipo de organização e execução das ações culturais, vinculado a um servidor ou alocado de forma secundária em alguma coordenação é muito comum nos IFs, o que pode denotar uma institucionalidade fragilizada, por assim dizer, pois a instância pessoal acaba, muitas vezes, definindo o rumo a ser tomado e assumindo também todas as responsabilidades. É necessário dizer que não defendemos a eximição da responsabilidade, não é disso que se trata, e sim de um posicionamento conjunto e integrado da instituição que pode ser alavancado por uma política e um plano de cultura bem estruturados. Nesse sentido, o fortalecimento da área por meio de servidores qualificados e de uma gestão empenhada na integração da cultura em todos os aspectos da vida acadêmica são considerados passos primordiais (Botelho, 2011; Chauí, 2003; L. F. Costa, 2011; Freire, 1996; Gomes, 2017; Hooks, 2013; Jiménez & Carbó, 2010; Martinell Sempere et al., 2020; Porto, 2007; A. A. C. Rubim, Vilutis & de Oliveira, 2021; Williams, 2011).

O último tópico da seção C do questionário pedia aos colaboradores para indicarem os meios e canais de comunicação/divulgação da cultura que consideravam mais relevantes e eficientes, sendo que 1 equivalia a "menos relevante" e 5 a "mais relevante". Os itens eram os seguintes: site, blog, mural no *campus*, telão no *campus*, cartaz, perfil no Instagram, página no Facebook, canal no Youtube, rádio institucional, Whatsapp servidores (as), Whatsapp estudantes, lista de e-mails e outro. Os considerados mais relevantes e eficientes pelos participantes, de acordo com o significado aritmético, foram:
1°) Perfil no Instagram, com 4.44 de significado aritmético;
2°) Whatsapp estudantes, contabilizando 4.03;
3°) Whatsapp servidores (as), 3.95;
4°) Site, 3.93;
5°) Canal no Youtube, 3.8;
6°) Página no Facebook, 3.68;
7°) Lista de e-mails, 3.63;
8°) Cartaz e Mural no *campus*, praticamente iguais, marcando 3.16 e 3.15 respectivamente;
9°) Telão no *campus*, 2.28;
10°) Rádio institucional, 2.09;
11°) Blog, 1.68 de significado aritmético.

Quando a atenção foi voltada para os *campi*, ou seja, focando num recorte institucional mais específico, os dados demonstraram a mesma percepção, com pouquíssima alteração nos valores de significado aritmético, insuficientes para causar alguma mudança de ordem dos itens descritos acima. Portanto, pode-se dizer que as redes sociais desempenham um papel significativo na comunicação/divulgação da cultura nos IFs. Por mais que este resultado não provoque surpresas, esta confirmação suscita um cuidado atento do corpo institucional para que as informações alcancem os seus destinatários e sejam eficazes no processo comunicativo. Há que se ter em conta ainda as preocupações e orientações na absorção, no manejo, na propagação e nas consequências de notícias falsas, além de como as novas formas de interagir virtualmente afetam as nossas vidas de uma maneira geral, exigindo adequações e condutas críticas igualmente no ambiente escolar (Bauman, 2001; M. V. Costa, 2010; Hall, 1997; Harvey, 2001; Kellner, 2001; Lemos, 1997; Maffesoli, 2014; Sibilia, 2012).

4.1.3.3 Relações institucionais com a comunidade

A pergunta seguinte do questionário se referia à existência de conselho de cultura nos IFs. Houve apenas 4 assertivas: IFES, IFF, IFSULDEMINAS e IFRO, 30 respostas negativas e 7 não souberam responder. Quando questionados se havia conselho de cultura no *campus* onde a pessoa está lotada, nenhuma resposta positiva foi dada.

Em seguida, foi interpelado se havia servidores integrantes de conselho estadual de cultura (caso existisse este conselho na localidade em questão). As 6 respostas afirmativas são referentes a 5 IFs: IFAL, IFCE, IFMT, IFPE e IFRJ. Contabilizam-se 13 negativas e 22 não souberam responder.

Quanto à participação em conselhos municipais de cultura, o número de assertivas sobe para 12, representando 10 instituições, nomeadamente: IFAL, IFCE, IFES, IFF, IFG, IFMT, IFPE, IFSULDEMINAS, IFRJ e IFRN, conforme ilustra o gráfico 48:

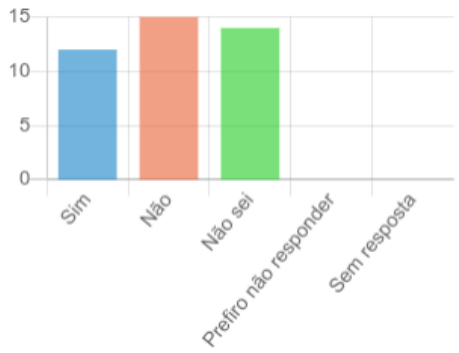


Figura 48: Servidores membros de Conselho Municipal de Cultura

É possível notar que há uma participação importante de servidores dos IFs nos conselhos de cultura, principalmente nos municipais, isso demonstra uma aproximação da instituição com o poder local, possibilitando diálogos e parcerias no desenvolvimento de ações ligadas ao campo cultural (Mato, 2019; Mattelart & Neveu, 2004; Nelson et al., 2011; Santos, 2004).

Sobre rede de cultura, foi indagado se os IFs integram alguma. A maioria disse que não sabia, 14 responderam que sim e 7 não.

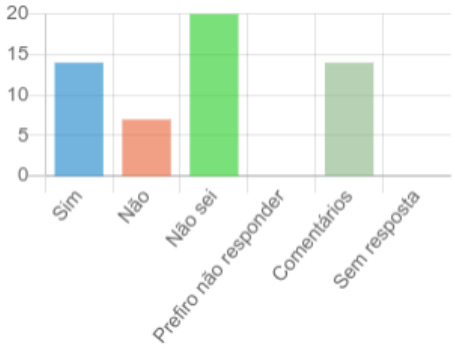


Figura 49: Rede de Cultura nos IFs

O FORCULT[26], que é uma entidade de natureza propositiva e consultiva, destinada à articulação entre agentes culturais para promover a reflexão crítica, a orientação e o acompanhamento de políticas culturais e da gestão da cultura nas IPES, foi mencionado por 7 respondentes. A rede de cultura entre as IPES de Goiás, IPES/GO[27], que visa fomentar a integração e fortalecer as ações de cultura entre as IPES do estado, também foi reportada pelos/as respondentes do IF Goiano e do IFG.

No IFCE, há o Fórum Social de Notório Saber do Ceará. Já no IFRJ, além do FORCULT, há o Fórum Interuniversitário de Cultura do Rio de Janeiro (FIC). O comentário abaixo, detalha a informação:

- "Estamos inseridos no FORCULT, no FIC e outros fóruns e conselhos, mas rede, não institucionalmente, apenas os servidores individualmente".

A rede dos NACs foi destacada pela/o respondente do IFES.

[26] Ver: https://forcultnacional.ufg.br/
[27] Ver: https://rededeculturaipesgo.ufg.br/sobre/

Quanto ao IFMT, a/o participante disse: "FORCULT, Associação dos professores de Artes dos Institutos Federais (ANPAIF). Essas relações não estão oficializadas, mas sempre temos participado das atividades que são propostas pelos grupos".

O FORPROEX[28], que é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia, foi mencionado pela/o respondente do IFPE.

No IFRO, "existem encontros de Professores de Arte nos quais o IFRO é representado por professor de Arte e linguagens em âmbito nacional", afirmou a/o participante.

Com base nos excertos reportados, podemos observar uma articulação pertinente entre os IFs promovida pelos fóruns (FORCULT, FORPROEX e FIC), eventos organizados pela ANPAIF, além da rede IPES/GO. Esta última "é um programa interinstitucional que visa conhecer e mapear o Estado da Cultura em Goiás, bem como, fortalecer as ações culturais entre as IPES participantes da rede", conforme descrito em sua página eletrônica.

Vale pontuar ainda sobre alguns trechos ditos pelos participantes como: "não institucionalmente, apenas os servidores individualmente" e "essas relações não estão oficializadas", os quais nos remetem às questões referentes à institucionalidade da cultura comentada a pouco.

A próxima questão era sobre a existência de parcerias entre os IFs e outras instituições/empresas públicas ou privadas do setor cultural.

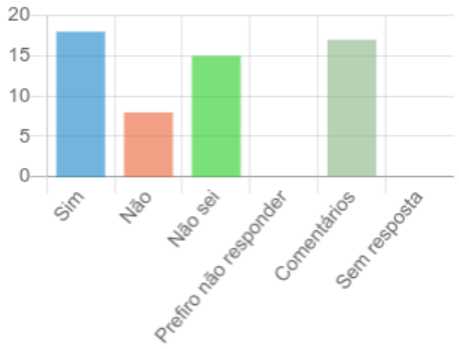


Figura 50: Parcerias nos IFs

Aqui houve várias menções às secretarias de cultura, tanto municipais quanto estaduais. A/O participante do IFES elucidou: "Temos uma proximidade com a Secretaria Municipal de Cultura que atende a algumas demandas e com quem fazemos parceria ofertando oficinas no evento Bienal Rubem Braga". Outra/o respondente acrescentou os "coletivos culturais da cidade e fazedores de cultura".

No âmbito do IFRJ, "são diversas parcerias com instituições públicas e privadas, especialmente, a com a Escola Nacional de Circo da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE)[29], o curso de Produção Cultural do Campus Nilópolis, o Observatório de Políticas Culturais da Baixada Fluminense e as do Programa Extensão Cultural".

O Serviço Social do Comércio (SESC)[30] foi citado pela/o participante do IFSP. Já a/o respondente do IFF informou duas parcerias: "Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima e Prefeitura Municipal".

[28]Ver: https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex

[29]Ver: https://www.gov.br/funarte/pt-br

[30]Instituição criada por empresários do comércio de bens, serviços e turismo com objetivo de proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores e seus familiares. Ver: https://www.sesc.com.br/faq/o-que-e-sesc/

Grupos de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas foram referidos pela/o participante do IFRN.

Em relação ao IFCE, o comentário foi: "diversas instituições em níveis municipal e estadual, órgãos públicos de cultura e privados, associações e coletivos artísticos-culturais".

Tais relatos podem ser interpretados como caminhos importantes e necessários no estreitamento das relações entre os IFs e todas as esferas da sociedade, buscando promover maior integração no desenvolvimento de ações conjuntas em prol das comunidades (Freire, 1996; Frigotto, 2018; Martinell Sempere, 2015; Martinell Sempere et al., 2020; Mato, 2019; Pacheco, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019; Santos, 2004) e também cumprir os propósitos institucionais elencados na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais - Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), como os que estão expressos na seção II; art. 6º, destacando-se a alínea IV: "orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal".

4.1.3.4 Infraestrutura para cultura

A questão 13 era sobre a infraestrutura física (espaços fechados/cobertos como: auditórios, centro de eventos etc.) disponível nos IFs (nível macro) para realização/promoção de atividades de arte e cultura. Praticamente todas as respostas foram afirmativas, havendo apenas uma negativa. De seguida, era feita a mesma pergunta, mas só aos respondentes que informaram não trabalhar nas reitorias e sim nos *campi*, pois o foco agora era local (nível micro). A maioria disse "sim", apenas 5 disseram "não". De modo geral, podemos afirmar, então, que este tipo de ambiente está presente na maioria dos IFs, entretanto, alguns *campi* ainda estão desprovidos destas edificações.

Para sabermos mais detalhes, foi solicitado aos participantes que identificassem esses espaços cobertos /fechados em seu *campus* e especificasse, se possível, sua capacidade de ocupação. O gráfico 51 mostra que a maioria conta com auditório, biblioteca, quadra poliesportiva e pátio. A coluna nomeada "Não mostrados" refere-se à capacidade de ocupação, no entanto, como nem todos deram esta informação, optou-se por não comentar aqui, podendo ser pertinente em outro momento.

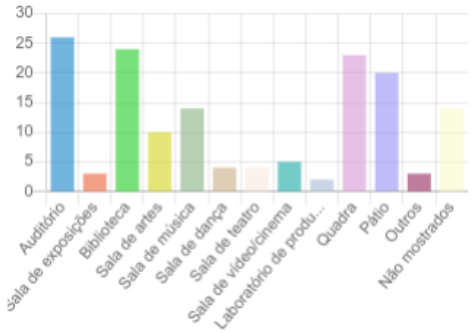


Figura 51: Espaços cobertos nos *campi* para realização de atividades de arte e cultura

Observa-se que apesar dos ambientes específicos para realização de atividades ligadas às linguagens artísticas existirem em menor número, eles estão presentes naquelas instituições, sendo outros locais possíveis de encontro e socialização para além da sala de aula, permitindo e favorecendo o desenvolvimento de ações culturais e a construção de comunidade. Convém lembrar que a ideia de comunidade delineada neste trabalho está sedimentada

no *sentimento de pertença*[31], indicado por Maffesoli (2014, p. 24) como fundador das raízes próprias de estar-junto. Nesse sentido, "o espaço local é o fundador do 'estar-junto' de toda comunidade" (Maffesoli, 1984, p. 54). Em adição, o espaço formal da sala de aula nem sempre está aberto a novas estratégias de ensino/aprendizagem e interação entre alunos e professores, visto que há ainda um forte apego a uma abordagem pedagógica tradicional (Freire, 1992, 1996; Hooks, 2013, 2021a), que pode afetar as condições para se criar uma comunidade. Daí que outros ambientes institucionais, como espaços de convivência, salas de artes, salas de teatro, entre outros, podem ser considerados mais propícios na construção desses laços e do sentimento de pertença, favorecendo a permanência e o êxito dos discentes (Fer, 2022).

Ainda sobre os espaços fechados/cobertos nos *campi*, questionou-se sobre as condições de acesso, como, por exemplo, existência (ou não) de gratuidade, acessibilidade, restrições de acesso causadas pela pandemia da Covid-19 etc. A maioria respondeu que os espaços são acessíveis de forma gratuita, mas nem todos atendem às normas específicas de acessibilidade. Quanto às restrições impostas pela pandemia, praticamente não havia mais nenhuma em vigor, exceto o uso de máscaras, ainda exigido em alguns lugares fechados, situação reportada à época da recolha dos dados. Descrevem-se, a seguir, alguns comentários que abordam aspectos relevantes acerca disso.

- "São espaços públicos gratuitos para se utilizar, as restrições de acesso devido a situação da pandemia resumem-se ao uso obrigatório de máscaras nos locais fechados. Há acessibilidade e infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades" (Questionário 3).

- "Gratuito. O campus não é considerado acessível dentro das normas específicas sobre a acessibilidade. Requer construção de rampas, piso tátil entre outras adequações" (Questionário 5).

- "Em relação à gratuidade, todos os eventos são gratuitos. Quanto à acessibilidade temos certa dificuldade quanto ao acesso a pessoas com deficiência à quadra de esportes, pois existe uma escadaria que dificulta a mobilidade. No momento não temos nenhuma restrição de acesso quanto à Covid-19" (Questionário 12).

Os respondentes dos questionários 17 e 32 tocam num ponto importante, levantando a questão: quem pode, de fato, fazer uso desses espaços?

> São de fácil acesso (perante agendamento via sistema SUAP[32]), sempre disponibilizados de forma gratuita. A escola é localizada em área central da cidade. O uso é restrito à comunidade escolar ou eventos culturais da comunidade da cidade ou artistas locais com produção autoral, evitando o empréstimo para empresas que promovam cursos ou eventos pagos, que querem utilizar o espaço público comercialmente. (Questionário 17)

> Não temos mais restrições devido à pandemia. Temos um documento atualmente que regula à cessão dos espaços do câmpus e que inviabilizou os empréstimos gratuitos. Qualquer interessado em usar os equipamentos do câmpus para atividades culturais precisa pagar um aluguel por hora de uso, o que não é revertido para o câmpus e afastou totalmente as atividades que aconteciam a partir da comunidade. (Questionário 32)

Podemos perceber diferentes abordagens para o uso destes espaços, atentas a diversas questões da administração pública, exigindo mais aprofundamento do conjunto normativo referente ao assunto, que ultrapassa o escopo

[31] Itálicos do autor.

[32] Sistema Unificado de Administração Pública

desta tese. Embora haja casos em que o empréstimo gratuito destes locais à comunidade externa, como citado no excerto anterior, tenha sido inviabilizado, requisitando um pagamento para o uso, isso não ocorre na maioria dos IFs, como observamos em outras falas. Nesse sentido, os ambientes dos IFs compõem a infraestrutura local, contribuindo para oportunizar o acesso à cultura e ao desenvolvimento de atividades artísticas e culturais.

O comentário da/o participante do questionário 28 acrescenta sobre quem tem permissão de entrada aos locais: "Atualmente não há restrição de acesso por parte dos alunos já que as medidas contra covid foram flexibilizadas, há rampas de acesso que possibilitam a acessibilidade, mas para acesso a comunidade necessita de autorização prévia da administração do Campus".

Os respondentes dos questionários 24 e 26 pontuam sobre a adequação e a qualidade dos ambientes para a realização de ações de arte e cultura:

> Os espaços têm acessibilidade, são gratuitos, em tempos de pandemia foram limitados o número de participantes e com máscara. O auditório atende ao que se propõe, mas não é bom o bastante para a realização de peças de teatro e apresentações culturais/artísticas que dependem de iluminação específica e sistema de sonorização adequado. Não conta com camarim nem sala para tal fim. (Questionário 24)

- "Os espaços são todos acessíveis, mas não há um espaço formal e qualificado para ações de arte e cultura, a gente é que ocupa onde der" (Questionário 26).

Podemos interpretar as percepções dos participantes sob a perspectiva da cultura em segundo plano, numa situação residual ou secundária, não compreendendo o seu papel essencial na educação e para o desenvolvimento sustentável (Chauí, 2008; Jiménez & Carbó, 2010; Martinell Sempere, 2020).

Pensando em adequações e melhorias, dois comentários mencionam esses fatores: "Auditório e campus passando por reformas de acessibilidade" (Questionário 37) e "As condições são boas, porém já necessita de reparos" (Questionário 38).

Na coluna "Outros" , 3 ambientes foram reportados: "Sala improvisada de música"; "Ginásio, área exclusiva a disciplina de educação física" e "Casa de Arte e Cultura, esse espaço contempla um mini auditório".

As falas ilustram alguns cenários mais bem estruturados, outros em vias de aprimoramento, assim como demandas por reformas e adequações. É necessário pontuar a interrupção, a descontinuidade e redução gradativas de orçamento de alguns programas muito importantes de incentivo e investimentos que abarcavam as áreas da educação e da cultura, como o REUNI, o Proext e o Programa Mais Cultura nas Universidades (de Souza et al., 2021; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019), além da limitação de gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos, imposta pela Emenda Constitucional (EC) 95, aprovada em dezembro de 2016.[33] Tais acontecimentos refletem diretamente na manutenção e no uso destes espaços, reivindicando estratégias de gestão coerentes com os limites de orçamento, mas também com as prioridades das instituições, o que nos remonta ao debate da compreensão de cultura numa perspectiva secundária, discutida em linhas precedentes.

A pergunta 14a indagava se os IFs contam com espaços abertos, ao ar livre, que são ou podem ser utilizados para atividades ligadas à cultura. A maioria das respostas foi positiva, com apenas 1 negativa e 2 não souberam responder. Depois era feita a mesma questão, só que em nível micro, ou seja, a realidade de cada *campus*. As respostas todas foram, praticamente, positivas, somente 1 negativa e 1 preferiu responder.

[33] Fonte: https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-impacto-do-teto-de-gastos-sobre-as-politicas-de-educacao/

A partir da afirmação da pergunta anterior, era solicitado, então, para que o participante indicasse o tipo de espaço aberto existente no seu *campus*.

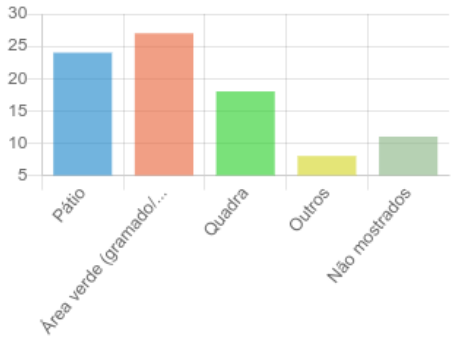


Figura 52: Tipo de espaços abertos nos *campi* para realização de atividades de arte e cultura

Com base no gráfico 52, pode-se verificar que grande parte possui sítios dessa natureza em suas instituições. Os que assinalaram "Outros" especificaram o tipo do espaço: fazenda escola, estacionamento, anfiteatro, corredores, auditório, teatro de arena (térreo dos blocos) e tendas (estacionamento interno e externo). Como dito anteriormente, a coluna "Não mostrados" refere-se à capacidade de ocupação de cada espaço que não será comentada, por hora, pois nem todos responderam a esta questão.

Quanto às condições de acesso aos ambientes abertos, como, por exemplo, existência (ou não) de gratuidade, acessibilidade, restrições de acesso causadas pela pandemia da Covid-19, pode-se dizer o mesmo que foi abordado quando se tratava dos cobertos/fechados. Os comentários ilustram essa percepção:

- "Os espaços são acessíveis, de uso gratuito e estiveram com restrições em virtude da pandemia de covid-19" (Questionário 1).

- "São espaços públicos gratuitos para se utilizar, as restrições de acesso devido a situação da pandemia resumem-se ao uso obrigatório de máscaras nos locais fechados. Há acessibilidade e infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades" (Questionário 3).

- "O pátio também é um local de apresentações, mas é um local aberto e coberto. Outro local aberto e coberto é a quadra de esportes que também é utilizada para diferentes tipos de apresentações. O estacionamento é um local utilizado nas festas juninas onde é organizado um grande palhoção com apresentações musicais e quadrilha junina" (Questionário12).

- "São de fácil acesso, centrais dentro da escola, com gramado, plantas, calçadas e bancos. Utilizado como local de convivência e integração dos alunos" (Questionário 17).

- "Acessibilidade gratuita mediante contato e agendamento com a assessoria da direção" (Questionário 18).

- "Espaço gratuito, acessível e sem restrições de acesso no momento" (Questionário 40).

A/O respondente do questionário 24 apresentou os seguintes pormenores:

> As áreas são adequadas e comportam número significativo de pessoas. O pátio aberto, em tempo de evento, recebe aparelhagem de som, cadeiras e mesas dependendo da especificidade do evento (mas não tem palco elevado nem estrutura que possa ser usada como tal, o que atrapalha a visibilidade); a quadra conta com arquibancadas e também recebe mesas e cadeiras, aparelhagem de som. A área verde é mais usada para atividades ao

> ar livre (como leitura, roda de conversa) e não conta com bancos (todos acomodam-se na grama).

-"São acessíveis, mas são improvisados. Falta um espaço adequado" (Questionário 26).

A/O participante do questionário 32 frisou que "Todos os espaços do câmpus estão regulados pela mesma portaria", mencionada por ele/a anteriormente, cujo teor restringe o acesso, cobrando um valor de aluguel.

- "Todos os espaços da instituição são gratuitos e atualmente, nenhum espaço possui restrição em decorrência da pandemia. Em relação à acessibilidade, alguns espaços não estão totalmente adaptados" (Questionário 41).

Por conseguinte, os IFs possuem uma gama de ambientes abertos que somam-se aos espaços públicos das cidades onde estão instalados, sendo um dos palcos da cena cultural local ou até mesmo o único em determinados municípios do país. Vale enfatizar que o processo de expansão e implantação dos IFs, principalmente em regiões interioranas, afastadas dos grandes centros, abre as portas para o direito à educação e à cultura, conforme indicam Frigotto (2018), Pacheco (2020), Pozzer e Trevisan de Leon (2019).

A questão 15a: "Há unidades culturais, como museus, centros de convivência, sítios culturais etc. no IF em que trabalha ou que funcionam em parceria/articulação com a sua instituição?" A maioria respondeu "não" e "não sei", tendo apenas 7 afirmações.

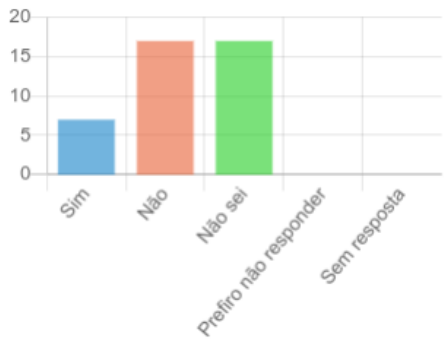


Figura 53: Unidades culturais nos IFs

Destas afirmações, alguns especificaram quais as unidades culturais estão presentes na sua instituição ou que se articulam com ela, como, por exemplo, o/a respondente do IFSP disse: "SESC em todas as suas unidades, firmaram parceria com o IFSP".

No IFAL, a/o participante informou: "Em cada *campi* existe espaço destinado ao centro de cultura e arte, locais para ensaio de música, coral e arte cênica etc".

Já no IFPB, a/o respondente afirmou contar com a parceria da Secretaria de Cultura do seu município.

Quanto ao IFPE, a/o participante destacou: "14 Núcleos de Arte e Cultura; FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco; FUNDARPE; Museu do Mamulengo; Memorial do IFPE; CHMD - Centro de Memória e Documentação do *Campus* Recife".

A informação sobre o IFCE foi: "Temos o Memorial do IFCE, com uma exposição histórica sobre a trajetória secular da instituição, localizada numa edificação no *campus* Reitoria. Há nos *campi* espaços como laboratórios, salas de aula/ensaio/apresentação, pátios, bibliotecas, auditórios, espaços de convivência, quadras etc. utilizados nas ações de arte e cultura".

Quando a pergunta era específica para o *campus*, apenas 4 responderam "sim". Grande parte disse não haver unidades culturais no seu *campus* ou que funcionem em parceria/articulação com a sua instituição.

As afirmativas correspondem a IFRO, IFSul-rio-grandense, IFSC e IF Goiano, descritas a seguir:

- "Através de cursos de FIC - Formação Inicial e Continuada, o IFRO desenvolve cursos de música em parceria com escolas e instituições na cidade." O/A respondente acrescentou ainda que "as unidades culturais e escolas em que há parceria o acesso é gratuito e sem restrições".

- "Museu localizado no saguão, que reúne acervo de fotos, quadros e objetos da escola. Fácil acesso, pois encontra-se no saguão da escola."

- "Centro cultural municipal na área central do município, grupo Sarau das Artes (grupo que articula ações culturais a nível regional). Acessibilidade gratuita mediante contato e agendamento com a secretaria de cultura e esporte do município".

- "Sei apenas sobre o centro de convivência do *campus* em que há um espaço junto a cantina em que os alunos podem desfrutar e às vezes são realizadas algumas ações artístico-culturais neste espaço".

Notadamente, há poucos IFs com unidades culturais constituídas, no entanto, percebe-se um movimento de articulação interessante com escolas, secretarias municipais de cultura e outras instituições locais, buscando estreitar parcerias e aproveitar as unidades já existentes para o desenvolvimento de ações conjuntas (Mato, 2019; Santos, 2004).

4.1.3.5 Cultura no ensino, na pesquisa e na extensão

A seção D do questionário iniciava com a pergunta sobre a existência de cursos na área de arte e cultura nos IFs. Houve 26 respostas afirmativas, 10 negativas e 5 disseram não saber. Cabe relembrar que essa questão foi feita a todos os respondentes, com foco na instituição em sua completude.

Já a próxima foi feita somente aos que trabalham nos *campi* (nível micro), buscando obter informações mais representativas da realidade local, como o nome do curso e o início de sua oferta, conforme demonstrado no gráfico 54 e nos comentários a seguir:

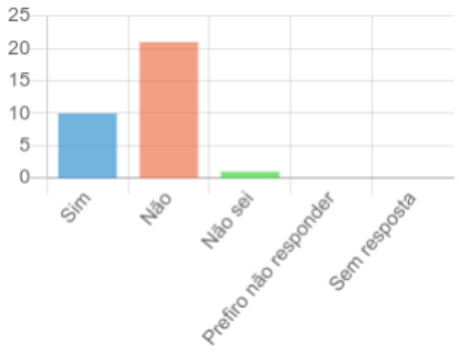


Figura 54: Cursos na área de arte e cultura nos *campi*

Aqui foram 21 respostas negativas, 1 "não sei" e 10 afirmativas. Optou-se por não especificar os *campi*, como uma das medidas éticas de sigilo e preservação das identidades dos participantes. Os que responderam afirmativamente correspondem às seguintes instituições:

IFG: Curso técnico integrado em Instrumento Musical, Licenciatura em Música;

IFSP: Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo (início de funcionamento no ano de 2013);
IFSULDEMINAS: não especificou o curso;
IFRO: Cursos FIC - Formação Inicial e Continuada de instrumento musical;
IFMG: Licenciatura em Letras;
IFSul-rio-grandense: Cursos técnicos de Comunicação Visual e Design de Interiores, Graduação Bacharelado em Design, Pós graduação *Lato Sensu* Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias;
IFB: Licenciatura em Dança 2010, 2ª Licenciatura em Dança - 2013 a 2015, Especialização em metodologia do ensino da Dança Clássica e Especialização práticas somáticas em Dança - início 2023.2;
IFF: Curso Superior de Licenciatura em Teatro e Curso Superior de Bacharelado em Design Gráfico;
IFCE: Licenciatura em Música (início de funcionamento no ano de 2020) e disciplina de Artes no ensino Básico;
IFRN: Teatro e percussão.

Como vimos na subseção 4.1.1 **Perfil dos IFs**, a maioria dos cursos mais alinhados com a temática da cultura encontra-se nas regiões nordeste e sul do país. Aqui vamos tentar relacionar os dados enviados pelos respondentes com as informações disponibilizadas pela Plataforma Nilo Peçanha, buscando assim, por meio de um olhar presente, uma compreensão mais próxima da organização institucional da área cultural dos *campi* participantes. Portanto, saber a quantidade, o cargo e a qualificação profissional dos servidores envolvidos na promoção e no desenvolvimento de ações culturais nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, é essencial neste empenho.

Nesse sentido, as indagações seguintes eram sobre a quantidade média de profissionais com habilidades específicas da área de arte e cultura nos *campi* dos IFs. O gráfico 55 mostra que a maioria possui entre 1 a 3 professores(as) de arte em seu *campus*. Em um dos seus *campi*, o IFCE conta com uma média de 4 a 6, num *campus* do IFF há entre 10 e 12 e o IFG, com mais de 12 profissionais em apenas um *campus*.

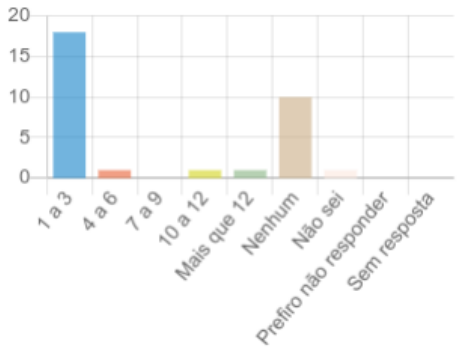


Figura 55: Professores(as) de Arte (Geral) nos *campi*

Em relação aos que responderam "nenhum", grande parte deve-se à existência de professores específicos de cada linguagem artística, como pode ser visualizado nos próximos gráficos.
De acordo com o gráfico 56, 15 respondentes afirmaram ter, em seu quadro profissional, de 1 a 3 professores(as) de Artes Visuais. Um dos *campi* do IFRN dispõe de mais de 12 professores(as), ao passo que 14 *campi* não têm nenhum(a) profissional nesta área de conhecimento. Entretanto, ao compararmos com as informações obtidas da Plataforma Nilo Peçanha, não encontramos cursos específicos em Artes Visuais oferecidos pelo IFRN, indicando que estes profissionais possivelmente atuem na formação de nível médio e/ou inicial/continuada (FIC).

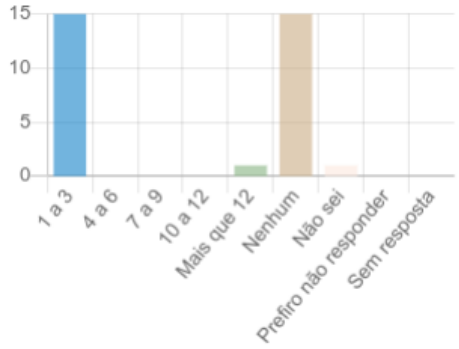


Figura 56: Professores(as) de Artes Visuais nos *campi*

Quanto a professores(as) de Música, a maioria respondeu que não há nenhum em seu *campus*. Apenas 7 *campi* possuem entre 1 e 3, um dos *campi* do IFCE conta com 4 a 6 e no IFRN tem mais de 12 profissionais em um *campus*. De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, o IFCE possui 6 licenciaturas em Música, justificando, portanto, o número de docentes. Já no caso do IFRN há o curso Músico de Orquestra na modalidade FIC e o curso técnico em Instrumento Musical. A formação em Teatro e percussão foi informada pelo(a) respondente, mas não foi especificado o tipo de curso.

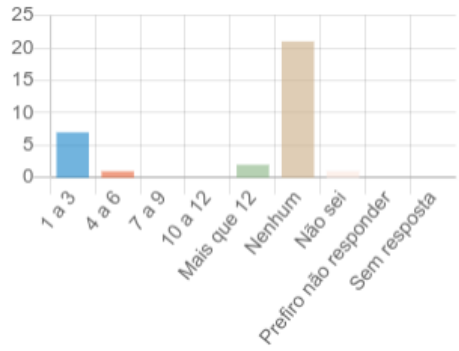


Figura 57: Professores(as) de Música nos *campi*

Em se tratando da dança, houve mais de 20 respostas negativas. Somente 6 *campi* contam com professores(as) de Dança, dentre eles um do IFB que possui de 10 a 12 profissionais e o outro do IFRN que passa de 12. Em relação ao IFB, tanto os dados da plataforma quantos os remetidos pelo(a) participante confirmam os cursos de Licenciatura em Dança e Especialização em Dança, sendo que o primeiro já possui mais de 10 anos de funcionamento e o último teve início no ano de 2023, demonstrando uma ampliação e fortalecimento do escopo das formações nesta linguagem artística. Embora o IFRN possua diversas licenciaturas, não consta na plataforma nenhuma em Dança, assim como não há esta formação específica em outras modalidades de curso. Desse modo, acreditamos que estes professores possam atuar nos cursos de formação integral de nível médio, em que há oferta obrigatória de aulas de artes, visto que o(a) respondente não deu mais detalhes a respeito.

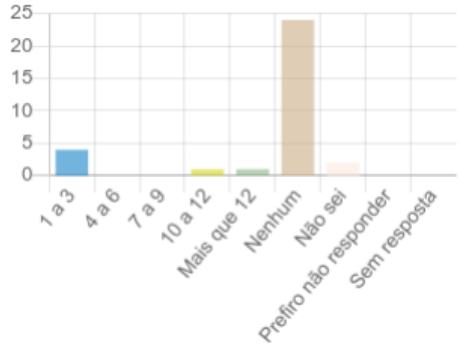


Figura 58: Professores(as) de Dança nos *campi*

No que tange ao teatro, houve 10 assertivas, 20 negativas e 2 não souberam responder. Entre as 10, 8 disseram contar com cerca de 1 a 3 professores(as) de Teatro, o IFF afirmou ter entre 7 e 9 profissionais em um *campus* e o IFRN, tem o apoio de mais de 12 professores(as) da área considerando apenas um de seus *campi*. Com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha, o IFF possui duas Licenciaturas em Teatro e o IFRN oferece esta formação na modalidade FIC.

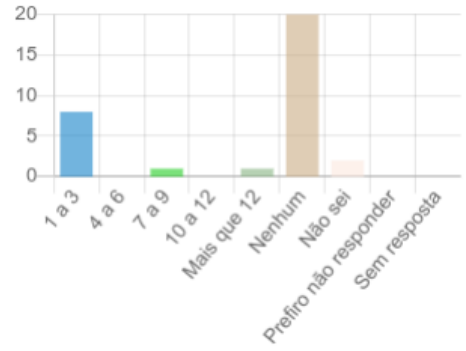


Figura 59: Professores(as) de Teatro nos *campi*

Quanto a docentes de Letras/Literatura, a maioria respondeu afirmativamente à esta questão. 21 respondentes informaram ter entre 1 e 6 profissionais, 2 têm de 10 a 12 (um do IFSP e outro do IFSul-rio-grandense) e 2 (um do IFG e outro do IFF) contam com mais de 12 professores(as) de Letras/Literatura em seu quadro de pessoal. Como a área opera em vários cursos, principalmente na formação geral do ensino médio, o quantitativo de pessoal é bastante significativo, sendo pouco provável a ausência deste profissional nas instituições, uma vez que grande parte dos IFs oferecem formação de nível médio, a qual requer aulas obrigatórias deste campo do saber. Obviamente, quando há oferta de cursos em nível superior e/ou pós-graduações, o corpo docente qualificado tende a ser maior para atender às demandas das formações disponibilizadas.

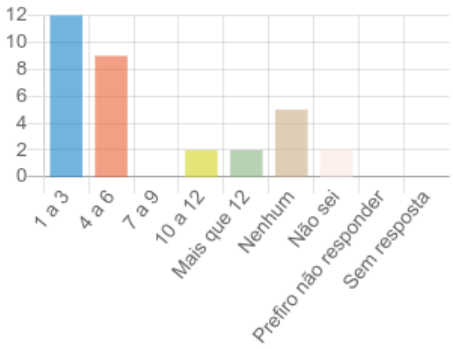


Figura 60: Professores(as) de Letras/Literatura nos *campi*

O gráfico 61 ilustra a quantidade de professores(as) de Produção Cultural. Somente 2 *campi* participantes desta investigação, um do IFSP e o outro do IFB, afirmaram contar com profissionais neste campo de conhecimento. O IFSP dispõe desta formação em diversas modalidades (FIC, técnico, tecnólogo), assim como o IFB, cuja oferta acrescenta opção em nível de especialização (*Lato Sensu*), conforme consta na plataforma. É importante assinalar que, pelos dados compilados na subseção 4.1.1, há mais docentes desta área nas instituições em que estes cursos são ofertados, localizadas sobretudo nas regiões Nordeste e Sul, com 15 e 18 opções de formação em nível superior, respectivamente, além de oportunidades em outros níveis de estudo.

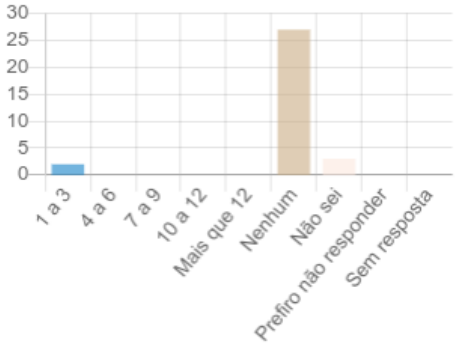


Figura 61: Professores(as) de Produção Cultural nos *campi*

O cenário anterior é bem parecido com o da área de audiovisual. A maioria respondeu que não há nenhum docente de Audiovisual em seus *campi*. Apenas o IFSULDEMINAS e o IFBA afirmaram possuir entre 1 e 3 professores(as) em um de seus *campi*. No caso do IFSULDEMINAS, este profissional tem a oportunidade de atuar nas formações em nível técnico, tecnológico, FIC e especialização (*Lato Sensu*), já no IFBA, as alternativas são para cursos FIC, segundo dados da plataforma.

Quanto à existência de Produtores Culturais, cargo administrativo, houve 5 respostas afirmativas, 26 negativas e 1 não soube informar. As primeiras correspondem a alguns *campi* dos: IFBA, IFG, IFF e IFSul-rio-grandense. Em relação à presença de Técnicos(as) em Audiovisual nos IFs, sobe para 6 o número de respostas positivas, apesar de grande parte dos participantes ter indicado não contar com o apoio deste profissional em seus *campi*. Há Técnicos(as) em Audiovisual em alguns dos *campi* das seguintes instituições: IFG, IFSP, IFBA e IFMG.

Mesmo que a existência de cursos em áreas correlatas à produção cultural seja um importante indicador a

ser considerado, não se pode atribuir uma vinculação direta à presença de servidores técnicos administrativos deste campo profissional nestas instituições, como acontece quando se trata do corpo docente. Ou seja, pode haver produtores culturais e/ou técnicos em audiovisual nos IFs, cujo leque de cursos não abarque este ramo do conhecimento. Outrossim, pensando em termos de qualificação e fortalecimento da área cultural, estes servidores podem assessorar e participar de ações coordenadas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, contribuindo valorosamente.

Ao questionar sobre a área de design, a maioria disse não contar com professores(as) de Design em suas instituições. Houve apenas 5 afirmações, sendo 2 que possuem entre 1 e 3 docentes (IFBA e IFPB, em um de seus *campi*), 1 *campus* do IFSULDEMINAS conta com o apoio de 4 a 6, e 2 *campi*, um do IFSul-rio-grandense e outro do IFF têm mais que 12 professores(as) deste campo específico.

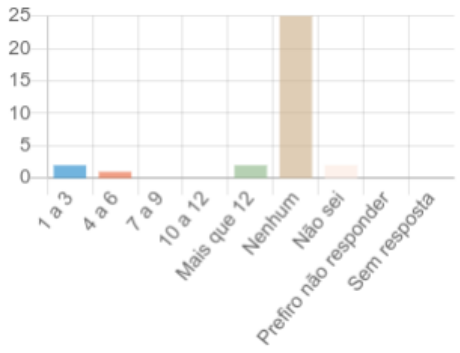


Figura 62: Professores(as) de Design nos *campi*

Aqui, evidentemente, a situação se repete, o número mais robusto de professores(as) de Design relaciona-se à oferta de formações nesta área. Tanto o IFSul-rio-grandense quanto o IFF oportunizam cursos em diferentes níveis, conforme dados da plataforma e também dos participantes.

A pergunta 19b.3 era: "Há grupos formais ou informais (de teatro, dança, música ou outra expressão artística) em atividade no seu *campus*?" Houve 23 respostas afirmativas e 9 negativas. Isto significa que mais de 70% dos 32 *campi* contam com este tipo de coletividade. Cabe lembrar que este questionamento foi feito apenas aos servidores lotados nos *campi*, por requerer um olhar mais próximo dessas dinâmicas e de suas especificidades. A questão posterior pedia mais detalhes sobre estes grupos, como podemos ver no gráfico 63.

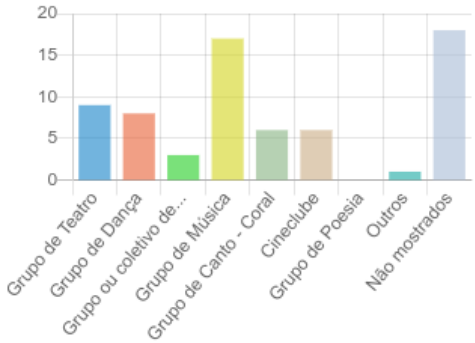


Figura 63: Grupos formais ou informais (de teatro, dança, música ou outra expressão artística) nos *campi*

De acordo com os dados, 17 respondentes afirmaram ter um grupo de Música em seus *campi*, 9 possuem grupos de Teatro, 8 contam com grupos de Dança e 6 possuem Coral/Canto e Cineclubes. Além destes, 3 assinalaram "grupo ou coletivo de Artes Plásticas" e 1 disse "outro" (Biblioteca: Literatura/Poesia; Café Literário/Grupo Sarau das Artes). A coluna "não mostrados" refere-se ao número médio de participantes, que não será abordado, no momento, porque muitos não informaram e por variar bastante. A maioria destes grupos é composta pela comunidade interna (alunos(as) e servidores(as)) e pela comunidade externa aos IFs. Vale mencionar dois comentários que chamaram a atenção:

> 1) Cia de Teatro: é formada por aproximadamente 60 pessoas, entre alunos e membros da comunidade externa, sendo dirigido por um ator e colaborador externos;
> 2) Centro de Tradições Gaúchas (CTG): é formado por aproximadamente 350 pessoas, na sua maioria comunidade externa, tendo aproximadamente 10 alunos;
> 3) Grupo de Música: é formado por aproximadamente 30 alunos.

Grupo de teatro: "alunos que se juntaram para estudar e praticar teatro. Vez ou outra conseguem voluntários para ministrar oficinas para eles". Grupo ou coletivo de Artes Plásticas: "galera que se junta para produzir e espalhar arte urbana interagindo com coletivos de arte urbana da cidade".

Ambos tem uma relação muito próxima com a comunidade externa, interagindo e atuando em conjunto. Também pode-se pontuar sobre a vontade e a iniciativa dos(as) estudantes que querem participar de um grupo artístico, buscando alternativas e soluções para conseguirem se organizar e colocar em prática essa vontade, mesmo que não haja professores(as) ou profissionais da área (servidores da instituição) que possam colaborar e engajar neste processo. Isso acontece em alguns *campi*, como verificou-se na quantidade de recursos humanos qualificados nos campos da arte e da cultura nas instituições.

O próximo questionamento era se existia grupo de pesquisa formalizado ou em vias de formalização/formação na área de cultura e/ou educação nos IFs. Houve 15 respostas afirmativas, 11 negativas, 14 não souberam informar e 1 preferiu não responder, conforme ilustra o gráfico 64.

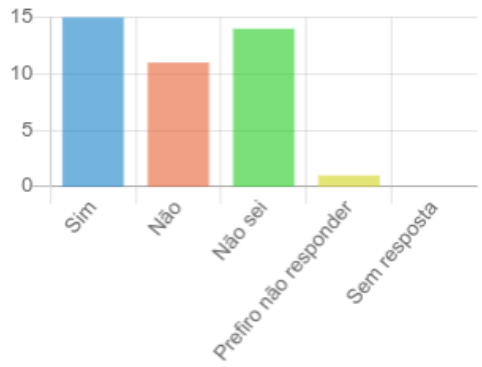


Figura 64: Grupo de pesquisa formalizado ou em vias de formalização/formação na área de cultura e/ou educação nos IFs

Aos que responderam afirmativamente, foi solicitado que informassem o nome, o objeto de estudo e a data de formação do grupo de pesquisa. As afirmações correspondem a 13 IFs, discriminados a seguir.

- IFG: Revista Incomum - Mestrado em Artes; NECULT - Núcleo de Estudos de Cultura, Linguagens e suas Tecnologias.

- IFSP: GEPPES - IFSP: Política, Educação e Sociedade.
Ano de formação: 2018

> A atuação do grupo de pesquisa pode compreender diversos âmbitos da atividade acadêmica, dada sua composição interdisciplinar, seja no âmbito da multiplicidade na abordagem dos temas que lhes são pertinentes, seja no aspecto da produção e formação acadêmica de seus membros - desde a introdução de discentes no mundo da investigação científica até a articulação de eventos acadêmicos que alcancem a comunidade interna e externa do campus em que se situa - seja também no estabelecimento de relações acadêmicas que visam extrapolar as produções cientificas internas rumo a um intercâmbio com outros pesquisadores tematicamente alinhados aos interesses investigativos do grupo.

- IFSULDEMINAS: Grupo de Pesquisa EduCArte - Educação, Conhecimento e Arte.
Ano de formação: 2021.

> Esta proposta visa compreender de que modo a arte e o ensino, numa relação imbricada, produzem efeitos não só em práticas discursivas como também nos modos de existência, afetando fortemente as subjetividades contemporâneas e o campo da educação. Partimos das seguintes questões: como diferentes práticas educativas se relacionam com as (im)possibilidades de experimentações e outras invenções em sala de aula? De que modo se formula a produção de conhecimento por meio de diferentes manifestações artísticas? Nossa aposta vai na direção de pensar a arte na relação com o ensino, não somente o ensino de arte, mas a arte e o ensino de um maneira mais alargada; ensinar por meio de "experimentações" (que consideram o artístico), ou, ainda, ensinar por meio de gestos que produzem "experiências", efeitos de sentidos na/pela linguagem, nas/pelas diferentes linguagens: música, dança, corpo, pintura, escultura, performance, pichação etc.

- IFRO: Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (GET/IFRO).

- IFPB: Dança e folclore.

- IFSul-rio-grandense: "Está em princípio de formação os seguintes grupos: 1) Círculo de Cultura Paulo Freire, sendo a arte, a cultura e a sociedade local os objetos de estudo; 2) Grupo de Estudo em Desenho e Processo Criativo: sendo o desenho e demais formatos criativos os objetos de estudo".

- IFMT: AGORA - Grupo de Pesquisa em Pensamento, Filosofia, Arte e Cultura do IFTM.

- IFB: Informou o site onde pode-se obter as informações: http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/ e descreveu os grupos:
Corpoimagem na Improvisação;
Coletivo de Estudos em Dança, Somática e Improvisação - CEDA-SI;
Grupo de Pesquisa em Dança e Educação;
Grupo de Pesquisas Transcoreográficas - (Transcoreo);
Interface - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Filosofia e Cultura;
Lendo o leitor;
Nas redes da literatura;

Núcleo de Educação Profissional;
Redescobrir - Educação, Cultura e Práticas Inovadoras;
Sabiás - Saberes da imaginação, arte e ficção;
Avaliação das Políticas Públicas em Educação;
Cultura, Trabalho e Pensamento Social - CTPS;
Diversidade e Educação;
Educação, Aprendizagem e Inovação;
Ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais do IFB;
Estudos em Linguagem na Educação Profissional e Tecnológica;
Foodies - Grupo de Pesquisa em Inovação, Educação Empreendedora.

- IFF: Artpoli - Núcleo de Pesquisa em Artes e Políticas Culturais.

- IFRJ: “Há vários, estamos através do GT(Grupo de Trabalho) de criação do plano mapeando todos, porque ainda não temos totalmente mapeados”.

- IFCE: Disponibilizou o site para aceder às informações: https://ifce.edu.br/fortaleza/ppgartes/grupos-de-pesquisa.

Notadamente, há um número expressivo de grupos de pesquisa envolvidos na temática, atuando e produzindo conhecimento em muitos IFs, o que, de fato, aprimora e tonifica as possibilidades de crescimento e valorização deste campo de estudo. Nesse sentido, o detalhamento exposto aqui não intenciona somente em identificar essas iniciativas, mas também em divulgar e promover encontros entre os grupos.

Sobre a existência de publicações científicas, como revistas próprias do respectivo IF ou documentos na área da cultura elaborados pelo IF ou em conjunto com outras instituições, a maioria respondeu “não” e/ou “não sei”, sendo 10 respostas afirmativas, conforme indicado no gráfico 65.

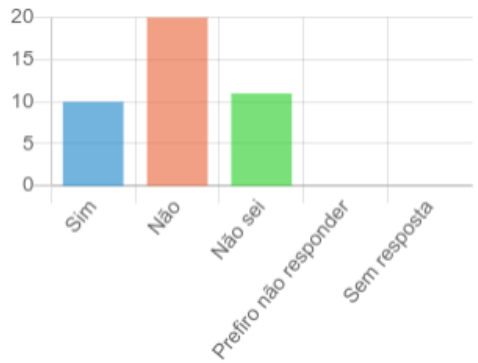


Figura 65: Publicações científicas ou documentos na área de cultura elaborados pelo IFs ou em conjunto com outras instituições

As afirmações correspondem a 9 instituições, cujas publicações científicas foram informadas assim:

- IFG: Revista Incomum - Mestrado em Artes.

- IFSP: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT) - ISSN 2675-9098 e Revista da extensão.

- IFMG: Anuário de Extensão.

- IFRO: Livro Parto di versos (https://clubedasescritorasro.files.wordpress.com/2021/05/parto-di-versos-2.pdf); Revista de Desenvolvimento e Inovação (REDI) e Revista Práticas Discursivas Amazônicas.

- IFSul-rio-grandense: "Está em processo de elaboração junto a editora do IFSul o catálogo da exposição fotográfica 'Hermenegildo, un balneário surrealista', de Geraldo Moraes".

- IFPE: REVISTA CARAVANA.

- IFBA: Revista Artífices (https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices).

- IFB: Revista Eixo - editora IFB.

- IFPR: Revista de extensão e difusão e site portal das artes.

No caso das publicações, houve um número menor de afirmativas. Contudo, há um percepção de crescimento, principalmente dos trabalhos desenvolvidos no campo da extensão, onde grande parte das ações de cultura estão alocadas nos IFs. Podemos atrelar este movimento aos efeitos da política de extensão, impulsionada pela atuação do FORPROEX, pelos programas Proext e Proext Cultura (FORPROEX, 2012; Nunes, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Mais especificadamente da esfera cultural, o FORCULT vem promovendo vários encontros e debates, que resultaram em publicações importantes, como o *FORCULT: instrumento de para a implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES* (Mencarelli & Coelho, 2020), contribuindo para a articulação e o melhoramento da gestão cultural no âmbito das IPES.

O questionamento seguinte referia-se à área de inserção acadêmica dos projetos (extensão, ensino, pesquisa) específicos de arte e cultura e a quantidade de bolsas disponíveis nos *campi*, considerando o período de um ano. Por ser uma informação representativa da conjuntura dos *campi*, esta questão não foi feita aos servidores lotados nas reitorias. Portanto, das 28 afirmações, 20 assinalaram "extensão", 4 "ensino" , 3 "pesquisa" e 2 não souberam dizer, sendo que alguns respondentes marcaram mais que uma área.

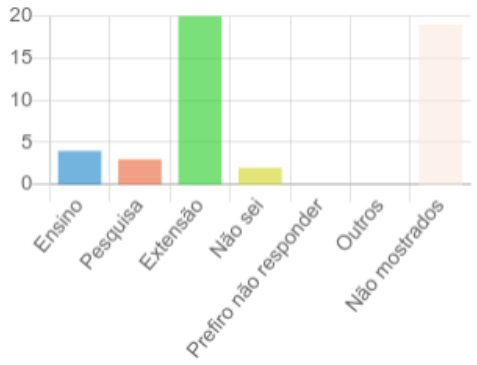


Figura 66: Área de inserção acadêmica dos projetos específicos para área de arte e cultura nos *campi*

O gráfico 66 reitera a extensão como a principal área acadêmica em que os projetos ligados à cultura e à arte estão inseridos no domínio dos *campi* respondentes. A última coluna traz dados relativos à quantidade de bolsas de arte e cultura e em qual área acadêmica o projeto se insere, comentados um pouco mais à frente.

A pergunta 22.b.2 pedia aos participantes para identificarem as áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais nos *campi*, informando o nome dos principais projetos, ações e atividades realizadas regularmente.

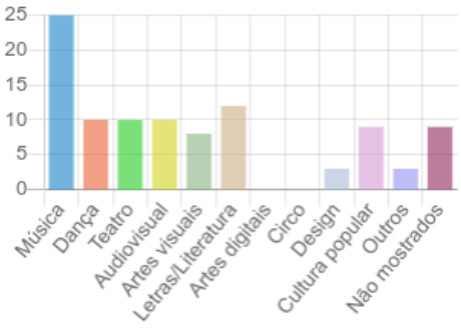


Figura 67: Áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais nos *campi*

Conforme apontado no gráfico 67, foram assinalados 25 projetos, ações e atividades culturais de Música, 12 de Letras/Literatura, 10 de Dança, 10 de Teatro, 10 de Audiovisual, 9 de Cultura Popular, 8 de Artes Visuais, 3 de Design, 3 outros. A coluna "não mostrados" refere-se a informações adicionais, não obrigatórias, sendo assim, devido à irregularidade de respostas, optamos por não explaná-las. Destarte, descrevemos alguns dos projetos mencionados pelos participantes:

- IFG: Música: Grupo de choro - Banda Sinfônica - Coral; Música: Grupo de percussão; Dança: Apresentações artísticas de dança; Audiovisual: Cineclube; Artes visuais: Exposições; Letras/Literatura: Eventos, projetos; Cultura popular: Apresentações artísticas.

- IFMT: Dança, Teatro e Audiovisual.

- IFSP: Música: Aulas de violão; Dança: Minicurso Dança de Salão; Teatro: Projeto Todxs em Cena e Eventos do tipo Sarau.

- IFNMG: Música: Fanfarra.

- IFSULDEMINAS: Música: Festival de interpretação de mpb, grupo Quintal, Coral enCanto, Projeto Som no Campus, Semana Cultural, Festival de Arte e Cultura; Audiovisual: Festival de curtas; Design: Exposições fotográficas e da produção dos cursos; Dança: Agito no Campus, Semana Cultural, Festival de Arte e Cultura; Teatro: Grupo de Teatro Arte Federal, Semana Cultural, Festival de Arte e Cultura; Audiovisual: IF Cine, Semana Cultural, Festival de Arte e Cultura; Letras/Literatura: Saraus Literários, Tertúlias Literárias Dialógicas, Festival de Poesia, Semana Cultural, Festival de Arte e Cultura.

- IFMG: Música: Festival de talentos; Dança: Corpo e dança; Cultura Popular: Festa Junina; Música e Letras/Literatura.

- IFPE: Música; Coral; Banda; Dança: Grupo de Dança NAC; Audiovisual: Cineclube Transversalidade.

- IFRO: Música: Aulas de música, com culminância em apresentações musicais; Letras/Literatura: Evento organizado pelo Centro de Idiomas com referência a culturas da América espanhola; Cultura Popular: Organização da quadrilha junina.

- IFPB: Design.

- IFSul-rio-grandense: Música: 1) Grupo de Música, 2) Sarau Musical, 3) Festival Euterpe da Canção Estudantil; Dança: 1) Festival Internacional de Folclore e Artes Populares; Teatro: 1) Cia Cem Caras de Teatro; Artes Visuais: 1) Prata da Casa - Mostra de Arte e Cultura do IFSul, 2) Exposições - Coordenadoria de Atividades Culturais - COAC; Design: 1) Semana Acadêmica de Design; Cultura Popular: 1) Prata da Casa - Mostra de Arte e Cultura do IFSul 2)

Feira Bem da Terra, 3) Estande da escola na Festa Nacional do Doce - FENADOCE; Outros: Aniversário da escola: 1) Aniversário do IFSul, com atividades culturais e distribuição de bolo.

- IFSC: Música, Dança, Teatro, Audiovisual, Artes Visuais e Letras/Literatura.

- IFAL: Música: Coral Por Em Canto; Audiovisual: Escola em Libras e outras ações do setor de Comunicação; Cultura Popular: Grupo Maracutaia, de Maracatu.

- IFES: Artes Visuais: Exposição Salão de Artes Visuais (3ª edição em 2023), exposições e oficinas diversas, alunos que se juntam para estudar e praticar arte urbana (sticker, lambe lambe, xarpi...); Letras/Literatura: Café com prosa, música e poesia (3ª edição em 2023), clube de leitura; Música: Intervalo musical, rosas vermelhas (grupo de música que envolve ex e atuais alunos); Teatro: grupo informal de alunos interessados em estudar e praticar teatro.

- IFTM: Teatro, Audiovisual e Cultura Popular.

- IFBA: Música: IFBA Sonoro e projeto Musicando (Extensão); Dança; Cultura Popular. Comentário: MAPEAMENTO INTELIGENTE DAS ATIVIDADES CULTURAIS DO ENTORNO DO IFBA (Pesquisa); Outros: Economia solidária, Projeto institucional TEIAS (Extensão): tecnologias, economia e interações solidárias.

- IFB: Música: FESTIVAL ESTUDANTIL DE MÚSICA DO IFB, coral do IFB; Dança: IFestival Dança, Seminario corpo, cena e afroepistemologias, Jam de contato improvisação, Encontro internacional de práticas somáticas e dança; Audiovisual: Jogos e narrativas imersivas com audiovisual e realidade aumentada - CBRA-CREM; Artes Visuais: EXPOSIÇÃO DE ARTES VISUAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO; Letras/Literatura: Aprendendo inglês no instagram, Cards em Libras; Outros: Festival de arte e cultura do IFB.

- IFPR: Música: Intervalo cultural mensalmente; Audiovisual: IFCINE exibições mensais; Artes visuais: exposições semanais; Letras/Literatura: sarau bimestral e ciclos de debates em literatura.

- IFCE: Música e Letras/Literatura.

- IFRN: Música, Teatro e Cultura Popular.

- IFPA: Música: Grupo de música; Letras/Literatura: Projeto de Literatura “Lendo os nossos dias”.

- IF Goiano: Música: Programa Núcleo de Desenvolvimento Artístico do Estado de Goiás.

Claramente, há uma pujança cultural muito significativa expressa pela quantidade de projetos descritos, reforçando o papel dos IFs como importantes atores e facilitadores do desenvolvimento cultural e artístico das localidades onde estão presentes.

4.1.3.6 Financiamento para Cultura

Na tentativa de verificar as formas de financiamento para a cultura disponíveis nos IFs, a questão 22a indagava sobre a existência de bolsas para projetos (extensão, ensino, pesquisa) específicos para área de arte e cultura. Dentre as 41 respostas, houve 28 positivas, 11 negativas e 2 não souberam informar. Ou seja, a maioria dos participantes disse haver oferta de bolsas específicas para área de arte e cultura em sua instituição, conforme demonstrado no gráfico 68:

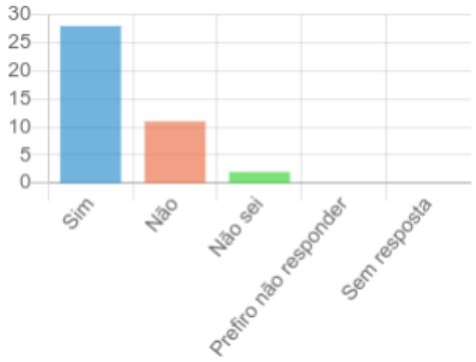


Figura 68: Bolsas para projetos (extensão, ensino, pesquisa) específicos para área de arte e cultura nos IFs

No campo "comentário" do inquérito, os respondentes eram convidados a detalhar as informações, apresentando a quantidade de bolsas, a área de inserção acadêmica dos projetos etc. Transcrevemos alguns dados aqui:

O IFSP conta com 19 bolsas de extensão, em dos seus *campi*.

No IFSULDEMINAS, em um de seus *campi* há 10 bolsas de extensão e em outro, o/a participante disse que "o número de bolsas varia a cada ano, de acordo com o orçamento."

Já no IFPE, são 8 bolsas de extensão em determinado *campus* e em outro há 1 de ensino e outra de extensão.

O respondente do IFRO informou: "Edital nº 8/2022 - PROEX/IFRO - Apoio a projetos artístico-culturais - dois estudantes de cursos técnicos e dois estudantes de graduação, mais taxa de bancada."

No IFPB, em um de seus *campi*, as bolsas contemplam as três áreas, segundo o participante: "Ensino: Monitoria, Inovação; Pesquisa: Informática, Vestuário, Inovação e Meio Ambiente; Extensão: Informática, Vestuário, Inovação e Sustentabilidade."

Um dos *campi* do IFSul-rio-grandense disponibilizou 3 bolsas de extensão no ano passado, conforme destacou o respondente: "Projetos contemplados no edital interno de cultura em 2022: 1) Cia de Teatro, 1 bolsa por 2 meses; 2) Festival da Canção Estudantil: 1 bolsa por 2 meses; 3) Dia Nacional do Samba: 1 bolsa por 2 meses."

No IFSC, com base no edital atual, oferece "18 bolsas de 10h ou 9 bolsas de 20h," inseridas no campo da extensão, em um de seus *campi*, reportou o/a participante.

O IFAL, disponibiliza 2 bolsas de extensão num determinado *campus.* No IFES, em um dos seus *campi* "projetos de arte e cultura voltados à economia criativa", também na área de extensão.

Já num *campus* do IFTM é oferecida uma bolsa em cada uma das áreas (extensão, ensino, pesquisa). No IFBA, em um dos seus *campi*, a/o respondente esclareceu: "há apenas bolsas para alunos de projeto de extensão. Atualmente há duas bolsas do Projeto Musicando".

O IFB proporciona a oferta nas três áreas: "ensino: bolsas Programa de Auxílio a Projetos Institucionais (PAPI), bolsas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Dança (24), bolsas residência pedagógica Dança (15); pesquisa: bolsas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (área de letras, linguística e arte); extensão: edital de apoio a eventos, Festival de Arte e Cultura, Qualific Express".[34]

[34] É um evento integrante do ConectaIF (evento gratuito e anual realizado pelo Instituto Federal de Brasília que reúne ensino, pesquisa, extensão, inovação, tecnologia e conhecimento) para consolidar as políticas públicas para aproximar o mercado de trabalho ao universo educacional, bem como desenvolver as aptidões para a vida social e produtiva. Ver https://www.conectaif.ifb.edu.br/post/qualific-express e https://www.conectaif.ifb.edu.br/oconectaif.

No IFPR, em um determinado *campus*, há 1 bolsa de extensão específica para o campo da cultura e da arte e no IF Goiano, em um dos seus *campi*, são 3 por ano.

No que tange à quantidade de bolsas, percebe-se uma nítida variação entre as instituições, certamente relacionada ao número de estudantes e projetos desenvolvidos na área cultural em cada uma delas. Mesmo que haja projetos inseridos no âmbito do ensino e da pesquisa, a maioria está sob o guarda-chuva da extensão. Para além disso, vale destacar a disponibilidade dessas bolsas específicas, conferindo ao campo um importante reconhecimento, contribuindo para a articulação e o desenvolvimento de ações artísticas e culturais nos IFs.

Em relação a dispor de orçamento específico para cultura nas instituições (não considerando as bolsas), foi solicitado aos participantes que detalhassem a informação, caso contassem com esse tipo de recurso.

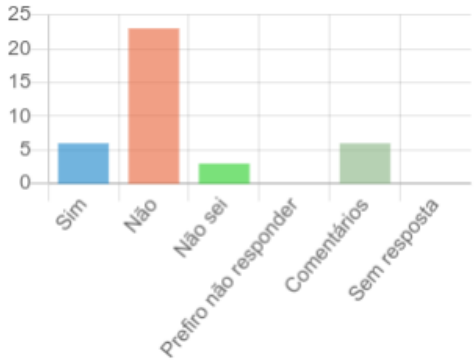


Figura 69: Orçamento específico para cultura nos *campi*

De acordo com o gráfico 69, apenas 6 participantes responderam afirmativamente a esta questão.

Os/As respondentes do IFMT e o/a do IFPE comunicaram dispor de orçamento específico para a cultura, porém não detalharam a informação.

No IFMG, o/a participante disse: "Há uma parte do orçamento do setor de extensão reservado para ações culturais."

Semelhante ao que ocorre no IFMG, o/a servidor/a do IFPB declarou: "Sim, porém misturado com Extensão."

O/A respondente do IF Goiano informou: "O último edital para aquisição de material foi lançado em 2021."

Já no IFB a resposta foi: "Edital de apoio a eventos de extensão, Festival de Arte e Cultura, Qualific Express."

Os comentários, transcritos a seguir, são referentes a instituições que informaram não contar com este tipo de recurso, entretanto, são pertinentes para a discussão proposta neste trabalho. Vejamos:

> Essa é uma das grandes demandas da Coordenadoria de Atividades Culturais e a principal dificuldade, pois embora a escola tenha um edital interno de cultura, equipamentos e instalações, a dificuldade de acessar recursos para a compra de materiais específicos e pagamento de cachê para artistas externos realizarem oficinas ou apresentações, dificulta a formação artística cultural dos estudantes, para que posteriormente sejam eles os protagonistas de um movimento, uma cena dentro da escola e também na cidade. A sugestão já levada à direção seria a criação de um edital de fluxo contínuo, com recursos de no máximo R$ 500,00 para cada projeto, contemplando ao longo do ano 50 projetos, totalizando R$ 25 mil, sem a necessidade de inscrição do mesmo dentro de um curto espaço de tempo, mas sim conforme a demanda ao longo do ano. (Questionário 17)

"Já tirei dinheiro do bolso e consegui doações com colegas para realizar ações" (Questionário 26).

As questões referentes ao orçamento próprio para a cultura têm sido muito debatidas, tanto de forma interna, isto é, dentro das dinâmicas singulares de cada instituição, como externamente, em reuniões, fóruns e eventos da área, especialmente promovidos pelo FORCULT. No âmbito da entidade, há um grupo de trabalho denominado "Políticas de Financiamento", composto por servidores de várias IPES, cuja ementa constitui-se em: "Propor estratégias de mobilização de diferentes recursos para cultura, com o objetivo de identificar, mapear, compartilhar estratégias e caminhos de financiamento, articulação e proposição de políticas no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)"[35]. Nesse sentido, embora saibamos das dificuldades em operacionalizar os trâmites da administração pública, além de outros desafios, podemos dizer que iniciativas como esta tem ajudado imensamente no processo de gestão cultural das instituições. Como exemplo desses avanços, podemos pensar também na porcentagem de orçamento expressa nos documentos de política cultural, conforme vimos nas resoluções do IFES (IFES, 2021) e do IFRS (IFRS, 2020).

4.1.3.7 Agenda 2030 nos IFs

A última pergunta do questionário era: "Em relação à Agenda 2030, indique em que medida você considera que seu IF tem desenvolvido ações no âmbito da cultura (projetos, cursos, parcerias etc.) que colaboram para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs)". Todos os 17 ODSs foram apresentados, considerando que 1 equivalia a "menos relevante" e 5 a "mais relevante". Os resultados estão ordenados com base no maior índice de significado aritmético, ou seja, os considerados mais relevantes pelos respondentes.

1°: ODS 4 Educação de qualidade: 4,18
2°: ODS 5 Igualdade de gênero: 3,46
3°: ODS 10 Reduzir as desigualdades: 3,32
4°: ODS 8 Trabalho digno e crescimento econômico: 3,25
5°: ODS 9 Indústria, inovação e infraestruturas: 3,24
6°: ODS 17 Parcerias para a implementação dos objetivos: 3
7°: ODS 11 Cidades e comunidades sustentáveis: 2,81
8°: ODSs 12 Produção e consumo sustentáveis: 2,69
9°: ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes: 2,7
10°: ODS 7 Energias renováveis e acessíveis: 2,72
11°: ODS 3 Saúde de qualidade: 2,64
12°: ODS 1 Erradicar a pobreza: 2,57
13°: ODS 13 Ação climática: 2,28
14°: ODS 2 Erradicar a fome: 2,19
15°: ODS 6 Água potável e saneamento: 2,14
16°: ODS 15 Proteger a vida terrestre: 2,7
17°: ODS 14 Proteger a vida marinha: 1,69

Desse modo, os ODSs 4 Educação de qualidade, 5 Igualdade de gênero e 10 Reduzir as desigualdades são os que estão mais alinhados com o trabalho desenvolvido no âmbito da cultura das instituições participantes.

[35] Ver: https://forcultnacional.ufg.br/gt-politicas-de-financiamento/

Em síntese, as evidências demonstram um movimento crescente e importante na consolidação de políticas e planos de cultura, bem como revelam fortalecimento por meio da implementação e sedimentação da estruturas, a exemplo dos NACs e/ou coordenações, visto que 29 dos 38 IFs possuem algum tipo de departamento responsável pela área em suas instituições. Entretanto, nota-se também uma institucionalidade da cultura pouco robusta, exigindo mais esforços tanto nas dinâmicas internas (grupos de trabalho, demandas oficializadas, valorização nos relatórios de atividades, orçamento), como externamente (trabalho em rede, parcerias, participação nos conselhos, captação de recursos). Em termos de infraestrutura, os IFs dispõem de importantes espaços fechados e abertos para a realização de atividades artísticas e culturais, mesmo com as referidas limitações e ampliações/adequações necessárias, configurando-se como locais extremamente significativos para o acesso à cultura nos territórios em que se encontram. Ademais, está clara a inserção acadêmica da cultura no guarda-chuva da extensão, mesmo que este quadro não seja consensual e não represente a todos. Nesse sentido, assumir esse lugar, buscando engajamento e integração no âmbito dos IFs, apresenta-se mais exequível, por assim dizer, na intenção de posicionar, valorizar e reconhecer o papel da cultura na educação como promotora e facilitadora do desenvolvimento comunitário sustentável.

4.1.4 Entrevista

Dentre os 24 IFs coparticipantes, 20 destes informaram estar em uma dessas três situações: a) possuem uma política cultural formalizada; ou b) estão em processo de elaboração de sua política cultural ou c) entendem que a política cultural está em outros documentos ou projetos institucionais. Com base nisso, e de acordo com o delineamento empírico proposto nesta tese, seguimos para a 3ª etapa de recolha de dados, a entrevista. *A priori*, intencionamos realizar as entrevistas com pelo menos 1 servidor(a) de cada uma das 5 regiões brasileiras (que haviam respondido ao inquérito e manifestado a disponibilidade em participar, informando o contato), para tentar trazer as especificidades inerentes a esses territórios tão diversos e, muitas vezes, tão distantes uns dos outros, mas igualmente pertencentes a este grande país. Apesar de enfrentarmos dificuldades em receber respostas aos convites para a participação da entrevista online, contamos com representantes de IFs de 3 regiões: Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste.

Foram realizados quatro encontros virtuais no mês de junho de 2023, utilizando a plataforma *Google Meet*. As conversas tiveram, em média, uma hora de duração e foram gravadas, com consentimento dos participantes, com o uso do programa *OBS Studio*[36]. Para a transcrição das informações, contamos com o apoio da ferramenta "Digitação por voz" disponibilizada para criação de documentos (*Google Docs*) por meio da conta de e-mail do *Google*.

Na intenção de favorecer a compreensão e trazer mais fluidez à leitura organizamos os dados em subtemas aqui também. O guião da entrevista encontra-se no anexo IV.

4.1.4.1 Caracterização dos entrevistados

Os participantes dessa etapa são dois homens professores e duas mulheres, uma professora e outra técnica-administrativa. Na intenção de preservar as suas identidades, utilizamos os quatro elementos da natureza: Água,

[36] *Open Broadcaster Software* é um programa de *streaming* e gravação gratuito e de código aberto mantido pelo *OBS Project*. O programa tem suporte para o Windows 10 e posterior, macOS 11.0 e posterior e Ubuntu 20.04 e posterior. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Open_Broadcaster_Software

Ar, Sol e Terra como nomes fictícios para nos referirmos aos seus comentários e contribuições. No que tange às instituições, preferimos o uso dos números para identificação: IF-1, IF-2 e IF-3. Foram 3 IFs representados nesta fase, pois dois respondentes são servidores da mesma instituição, trabalham diretamente com cultura, embora atuem em cargos/funções diferentes, além de não residirem na mesma cidade.

Nosso primeiro entrevistado foi Sol, professor de um dos *campi* do IF-1, cuja fundação data de 2010 e localiza-se no interior do seu estado. Sol já desempenhou cargo de coordenação do NAC do seu *campus* por mais de cinco anos, hoje ainda participa como membro do NAC e está como coordenador de outro núcleo.

O nosso segundo encontro virtual foi com Ar, professor e ocupante de um cargo de direção em seu *campus* no IF-2. Este *campus* iniciou suas atividades como uma unidade de Centro de Referência[37] de um dos *campi* do IF-2 em 2014, utilizando as instalações físicas da prefeitura municipal para funcionar e está localizado no interior do estado da respectiva instituição. Em 2020 o MEC autorizou seu funcionamento de forma autônoma, cujo processo ainda estava em desenvolvimento à época da nossa conversa.

A entrevista seguinte foi com Água, professora de um *campus* do IF-3, também localizado no interior do seu estado, considerado como um *campus* novo, pois foi construído na fase de expansão da rede, tendo pouco mais de 10 anos de funcionamento.

A última conversa foi com Terra, assistente administrativa do IF-1, que faz parte da equipe lotada na reitoria e atua diretamente na área da cultura, situada na capital do seu estado.

4.1.4.2 Estrutura política-organizacional da cultura nos IFs

A primeira parte da entrevista abordava sobre a existência de políticas culturais e/ou planos de cultura, qual era a sua relevância no contexto da instituição pesquisada. No caso do IF-1, que possui uma política cultural formalizada, destacamos alguns trechos para ilustrar as impressões dos participantes Sol e Terra quanto ao tema:

> Eu participei da construção desse documento. [...] Já fazendo uma primeira análise, que na prática é muito complicado de executar o que depende de uma série de fatores, mas o documento em si é excelente, inclusivo, atento a uma série de nuances importantes, né, todas as questões aí hoje pertinentes no debate de inclusão, das diversas expressões artísticas, bem completo, muito bom, norteador. [...] Fico curioso para saber como tem sido o acompanhamento e o monitoramento para, tipo uma prestação de contas desse documento né, como é que tá sendo executado, tá sendo executado? Entende. (Sol, 2023)

Sabemos que os caminhos para a construção de uma política de forma democrática e participativa exigem tempo, dedicação e trabalho em conjunto, conforme recomendam Mencarelli e Coelho (2020), no documento *FORCULT: instrumento para implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES*. E que fazer questionamentos sobre os seus efeitos é natural e importante também para a sua avaliação, ajustes e reformulações. Nesse sentido, sobre a análise de políticas públicas, esse acompanhamento de que fala Sol, pode ser problematizado e, de certo modo, amparado nos estudos de Rua (1997, p. 14):

[37] Centro de Referência, vinculado administrativamente a um campus e destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, nas modalidades presencial e/ou a distância, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública. Artigo IV da Portaria 713, do MEC. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=72&data=10/09/2021&captchafield=firstAccess

> A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc, etc... Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente entendida. Ou seja, não existe um vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação. E também não existe relação ou vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação.

Somadas a esses fatores estão questões técnicas ligadas aos trâmites burocráticos dentro da administração pública que demandam tempo e pessoal qualificado, conforme reiteram Pozzer e Trevisan de Leon (2019).

Ao pedir para Terra comentar como foi para ela o processo de elaboração da política cultural, a participante disse que:

> Foi um momento muito marcante no meu trabalho aqui, porque foi quando eu vi que o quanto que é forte a rede de pessoas que atuam nessa área, o quanto as pessoas se envolvem e eu falo que esse foi o principal diferencial para que essa política fosse escrita, bem escrita [...], ainda hoje eu olho o texto e veja vários ajustes que você precisa fazer na prática, mas uma política bem escrita é um diferencial do IF-1 para as demais instituições que ainda não estão nesse nível de discussão. (Terra, 2023)

Importante destacar esse sentimento de fortalecimento vivenciado e reconhecido no trabalho em rede. Podemos enfatizar os postulados de Hooks (2021a) quando fala sobre reconhecimento e valorização de todos os alunos na criação de uma comunidade de aprendizado, estendendo aqui esse ensinamento também ao conjunto integral de todos que compõem o corpo institucional dos IFs, no sentido de que "o entusiamo é gerado pelo esforço coletivo" (Hooks, 2013, p. 18). Outro ponto suscitado por estes encontros reflete aquilo que Maffesoli (2014) indica sobre pertencimento, ligações estabelecidas no lugar de convivência. Não podemos deixar de mencionar que a elaboração/implantação de políticas culturais nas instituições públicas de ensino superior brasileiras é algo muito recente[38] e presente em poucas instituições ainda, mas que vem alçando voos cada vez mais estruturados e potentes, impulsionados pelos avanços das políticas públicas nacionais de cultura, como o PNC e a PNAB, e mais especificamente no contexto acadêmico pelo Programa Mais Cultura nas Universidades, assim como pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito do FORCULT.

Na avaliação de Sol, a organização do campo cultural no IF-1 antes de formalizar a política não tinha direcionamentos, não tinha uma cobrança em termos de realização ou cumprimento de uma agenda. "Quando cheguei não tinha nada, era tudo na base do voluntarismo, assim, quem quisesse fazer alguma atividade que envolvesse um aspecto cultural, se envolvia naquilo, realizava, fazia entregas e tchau". O ano era 2014, "não tinha nem Núcleo de Arte e Cultura, quando foi o ano de 2016 se eu não me engano, 2015 para 16, a gente começou a ser demandado a criação desse núcleo". Podemos vincular esses movimentos com o Programa Mais Cultura nas Universidades, lançado no final de 2013, o qual requeria das instituições planos de cultura bienais para que pudessem receber os recursos do programa. O participante acrescenta:

> Esse documento foi muito importante e isso nos dá uma vida, uma existência burocrática dentro da instituição, isso permite que a gente vá ampliando o escopo da nossa atuação

[38] Data de 2010 o primeiro documento formalizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), https://proexc.ufu.br/topico/tags/politica-de-cultura, uma das pioneiras nas discussões e na formulação de uma política institucional de cultura.

> e ganhando força, né, na disputa aí por ações, por editais, enfim, e até mesmo por respeitabilidade dentro da instituição, mas é luta, sabe? Esse aspecto aí de luta assim, o elemento do voluntarismo, ele ainda é muito pertinente, né, a institucionalização de fato é um problema, eu vejo como uma dificuldade se você não tiver alguém ou algumas pessoas no perfil daquilo é um pouco difícil... tem esse desafio da institucionalização. (Sol, 2023)

As palavras de Sol nos rementem aos tencionamentos existentes entre o campo da cultura e o da educação, observados por vários estudiosos, como nos trabalhos de Botelho (2011), Albino Canelas Rubim (2019), Barbalho (2007) e de Souza et al. (2021). Em seu texto, Barbalho (2007, p. 58) cita Brandão (2005, p. 82), cujo entendimento sobre a definição de uma política de cultura justa deveria ser aquela que, entre outras implicações, suscitasse "embates entre diferenças, balançando as certezas da cultura dominante", tendo consciência de que as "relações culturais são por natureza conflituosas". Nesse sentido, essa luta por espaço e reconhecimento também pode ser interpretada sob os aspectos hierárquicos e de poder dentro das instituições, cujos efeitos refletem na composição do corpo profissional que atua e/ou atuará nos IFs, podendo favorecer ou não esse processo de institucionalização da cultura mencionado por Sol.

Não cabe aqui discussões aprofundadas sobre as áreas de conhecimento consideradas, de modo geral, de maior peso ou valor em detrimento de outras, sem que isso negue seus encadeamentos no contexto investigado. No entanto, nosso foco priorizou o lugar institucional da cultura na estrutura organizacional dos IFs e seus desdobramentos. Assim, interessa-nos mais a tríade ensino-pesquisa-extensão, suas articulações e implicações com a cultura.

Consequentemente, além de haver na arena institucional disputas de poder e busca por reconhecimento, entre as diversas áreas de conhecimento e os cargos exercidos, isso ocorre também entre os três pilares "da vida universitária que costumam operar institucionalmente separadas, ensino, pesquisa e extensão", conforme assinala Mato (2019, p. 11). O estudo de Nunes (2020), *Diagnóstico da gestão cultural em Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras*, demonstrou que em mais de 80% das IPES participantes, cerca de 80 instituições, a cultura está alocada no grande guarda chuva da extensão. Na nossa investigação, os dados também confirmam esta tendência, pois dos 24 IFs respondentes, 20 afirmaram que as coordenações de cultura, sejam elas NAC ou outro departamento responsável, também estão vinculadas à extensão em suas instituições.

Sobre isso, Terra comenta que o órgão[39] de cultura em que ela trabalha é coordenado pelo pró-reitor de extensão, ela atua como assistente, sendo a única servidora efetiva dentro deste órgão. No radar institucional, há previsão de alteração em termos de posicionamento deste órgão de cultura no organograma, entretanto, ela argumenta:

> Em termos de articulação, eu vejo esse movimento como contrário ao que está acontecendo em nível nacional, onde a gente tem um reconhecimento da cultura como um elemento importante dentro do processo educacional.. Mas pode ser um caminho que a gente trace pra poder fortalecer efetivamente, né, porque hoje ele foi pendurado na pró-reitoria, mas nunca teve um efetivo olhar e nunca esteve muito vinculado aos documentos institucionais... não tem um recurso próprio, não tem uma função, né, então assim, precisamos pensar o quanto que determinadas atividades e aí é um papel da política, acho que é importante, de conectar a área de cultura com as outras ações na instituição. [...] Então, mas aí que tá, né, o fato de você criar algo, não quer dizer que você efetivamente reconhece, né, então se tem um órgão, mas nunca teve servidores lotados, eu fui a primeira, ou seja, depois de

[39] Optamos por não designar o nome do departamento para preservar o anonimato.

> três anos que ele foi criado.. E aí, eu fico muito ainda na dúvida de qual caminho que o Instituto pode estar percorrendo nesse processo, porque eu entendo que as universidades já estejam, poucas tá, não são todas, bastante avançadas nessa discussão, enquanto o Instituto não há nenhuma discussão com relação a isso[...] E aí, eu fico assim, como a gente consegue fortalecer isso, eu acho que o caminho é conectar.. com outras ações. Quando eu falo conectar com outras ações é.. óh pesquisa, como que eu conecto com cultura, óh extensão, como que eu conecto com cultura. (Terra, 2023)

A menção ao avanço de algumas universidades a que Terra se refere está relacionada ao entendimento da cultura como o quarto pilar na estrutura organizacional das instituições, forjando uma Pró-reitoria de Cultura, além das três tradicionais (ensino, pesquisa e extensão), arranjo vigente em algumas universidades brasileiras, como a UFMG e a UFCA. Tal configuração pode ser interpretada e respalda à luz dos trabalhos de Jon Hawkes (Hawkes, 2001) quando propõe a cultura como o quarto pilar da sustentabilidade, destacando o seu papel essencial no planejamento público, pois a "vitalidade cultural" como ele a descreve, impulsiona a promoção do bem-estar, da criatividade, da diversidade e da inovação. Voltaremos a essas conexões um pouco mais a frente, na seção 4.2.

Vale pontuar ainda sobre os termos usados por Sol no excerto anterior, "respeitabilidade" e "voluntarismo", e por Terra "efetivamente reconhece", no sentido de poderem ser compreendidos como reflexos do não reconhecimento da cultura como trabalho, advertida por Chauí (2008). Numa concepção mercadológica, em que a cultura é uma mercadoria, permitindo a sua mensuração, Chauí (2008, p. 64) constata que "a cultura é tomada em seu ponto final, no momento em que as obras são expostas como espetáculo, deixando na sombra o essencial, isto é, o processo de criação". Em adição, Calabre (2007, p. 100) reporta também um pouco dessa percepção no âmbito da gestão pública: "A ação na área da cultura tem sido frequentemente vista através de uma visão limitada ao acontecimento episódico, ao evento, inclusive por muitos dos gestores da área pública". Em decorrência disso, Chauí (2008) sugere uma nova relação com a cultura:

> Entendê-la como *trabalho*. Tratá-la como trabalho da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate, e como trabalho no interior do tempo, é pensá-la como *instituição social*, portanto, determinada pelas condições materiais e históricas de sua realização.[40](Chauí, 2008, pp. 64-65)

A ênfase da autora em *instituição social* dialoga com a questão da institucionalização, mencionada por Sol e também por Terra, quando enfatiza o papel da política cultural. Evoca, nesse sentido, tanto aparatos legais norteadores e chancelados oficialmente, como recursos humanos, não só simpatizantes ao campo cultural, mas também capacitados profissionalmente na área, assim como recursos materiais disponíveis, vontade e força política, por certo. A tese de doutorado de L. F. Costa (2011), intitulada *Profissionalização da Organização da Cultura no Brasil: uma análise da formação em produção, gestão e políticas culturais*, aponta que a falta de formação e qualificação de pessoal em cultura constitui uma das maiores carências detectadas em pesquisas das políticas culturais brasileiras. Entre as principais causas está a pouca oferta de cursos na área, apesar de ter havido um recente aumento no número e na variação de opções em diferentes regiões brasileiras, a área ainda carece de mais incentivos à profissionalização.

Entender a universidade, no nosso caso, os IFs, como instituições sociais reivindica a não aceitação daquilo que

[40] Itálicos da autora.

Chauí (2003) chama de universidade operacional, sujeita aos imperativos da lógica de mercado. Em sua argumentação, a autora reflete sobre as mudanças ocorridas na universidade pública em decorrência da reforma do Estado brasileiro feita pelo último governo republicano daquela época, que designou a educação, a saúde e a cultura como setores "de serviços não exclusivos do Estado" (Chauí, 2003, p. 6). Definindo, portanto, a universidade pública como uma organização social e não como uma instituição social. As principais diferenças entre organização e instituição, segundo Chauí (2003, p. 6), podem ser assim verificadas: a organização é definida por "uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade, sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade"; já a instituição social "aspira à universalidade, tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa". Ou seja:

> A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (Chauí, 2003, p. 6)

Em consonância, podemos pontuar os postulados de Martins (2017) ao questionar sobre o lugar da cultura no ensino e na investigação, já que, segundo o autor, a qualidade exigida na academia está diretamente ligada à utilidade. Este *modus operandi* acaba por refletir o que Martins (2017, p. 134) denomina de "hegemonia da razão instrumental" ou "hegemonia do paradigma epistemológico que conduziu à racionalidade técnica e ao economicismo". Nessa reflexão, Santos (2004, p. 28) assinala que, no decorrer do século XX, a universidade produziu "um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades". Como vimos no capítulo 1, a proposta de mudança feita por Santos (2004) sugere uma reforma da universidade cujo principal objetivo é "responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo" (Santos, 2004, p. 39). Destarte, a institucionalização da cultura perpassa todo esse arranjo complexo, buscando entrelaçar e fortalecer os pontos na construção e no aperfeiçoamento dos IFs como instituições sociais.

Além disso, na sua explanação, Terra toca em importantes questões que conversam também com a própria concepção de cultura e a sua relação com a educação. Essas nuances refletem claramente na organização política da cultura, visto que "diferentes definições e noções de cultura e política, por exemplo, já dão um primeiro tom de possíveis diferenças de enfoque de construção de uma política cultural" (L. F. Costa, 2011, p. 76). Nesta teia conceitual, a educação também suscita diferentes visões, por vezes fechadas nas fronteiras disciplinares, havendo pouco ou nenhum diálogo com os diversos setores sociais (Cevasco, 2003; Fornäs, 2020; Freire, 1996; Hooks, 2021a; Martínez-Rodríguez, 2019; Mato, 2019; Ortiz, 2004; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019; Vorraber, Wortmann & Bonin, 2016).

Em termos de composição organizacional da cultura, o IF-1 é composto por NACs instituídos em cada *campus*, pelo conselho de gestão e estão ligados à coordenação de extensão de cada *campus*. Cada núcleo deve ter um regulamento próprio e um plano bianual de ação. Para articular e integrar os NACs, Terra comenta que eles trabalham em rede, fazem reuniões periódicas, criaram um canal de interlocução pelo aplicativo de mensagens

WhatsApp e pelo *Moodle*[41]. Adicionado a isso, o IF-1 promove o "Encontro dos NACs", evento que tem como principais objetivos a interação, troca de experiências, fortalecimento e divulgação das atividades realizadas.

O comentário a seguir traz informações acerca do papel do NAC no IF-1:

> Ele é o articulador local entre cultura e as outras ações do *campus*, então ele é quem olha para o que o *campus* faz, porque os *campi* do Instituto são feitos, eles são criados, né, com o objetivo de desenvolvimento local e regional, né. Então, cada *campus* tem um motivo pelo qual ele foi criado, inclusive isso é a diretriz dele, para qual tipo de cursos que ele vai abrir, tipo de serviços que ele vai prestar pra comunidade local, por quê? Porque ali ele entende que existe uma potencialidade naquela região e ele tá ali para poder ser essa alavanca nesse processo, ok? O papel do NAC não é fazer festa, não é oferecer curso, não é fazer atividade extra turno, contraturno, não é esse. É olhar pro *campus* e falar assim, cara, cultura interage com isso, isso e isso, e fazer essa conexão. Então é pensar a cultura dentro daquele cenário. (Terra, 2023)

Complementando as discussões pertinentes à institucionalização da cultura nos IFs, a reflexão tecida pela respondente chama a atenção para algumas particularidades das instituições públicas:

> A rede de NACs, só que agora é um caráter institucional, porque infelizmente a nossa instituição pública vai colocando a gente numa caixinha, porque se você não tiver determinado nome, documento, você não consegue nem às vezes avançar com determinadas discussões. [...] As ações têm que permanecer, então assim, a gente precisa criar uma instância que tira o CPF[42] e bota o CNPJ[43], né, ou seja, a gente precisa tirar a instância personalista da pessoa, porque ela nos cobra muito como indivíduos e ao mesmo tempo deixa de forma muito sensível a continuidade das ações [...] Se for a rede institucionalizada, tem uma instância de definição [...] acho que a palavra institucionalizar é um elemento que a gente precisa trabalhar melhor na área de cultura e a gente tem muita dificuldade, porque a gente é tão plural e tão diverso que a gente fica com medo de institucionalizar as coisas... Só que entender que isso significa a gente priorizar [...]. E aí é uma questão de poder mesmo, de se pensar o que a gente pode tá fazendo. (Terra, 2023)

Sobre essas implicações, Sol comenta algumas dificuldades na composição do NAC em seu *campus*: " muitas pessoas botavam o nome na portaria de nomeação, né, mas não se engajavam em nada, pegava ali aquelas horas apenas para colocar no relatório de trabalho". Nesse sentido, a questão de prioridade, mencionada por Terra, pode ser um dos fatores preponderantes no engajamento, pois remete à organização de todas as atividades sob a responsabilidade dos servidores no âmbito das demandas institucionais que podem assumir o posto prioritário, deixando outras em segundo plano. Além disso, Sol acrescenta: "a figura do professor que vem, dá aula e vai embora, quando muito desenvolve uma pesquisa, alguma coisa estritamente do interesse dele". Diante disso, o participante relata que, ao assumir a coordenação do núcleo, focou em ações de extensão "porque lá fora eu sempre

[41] É uma plataforma online para aprendizado à distância, um sistema de gerenciamento de aprendizagem. Nele, é possível fornecer cursos, aulas e todo tipo de treinamento online. MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment". Traduzindo: ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto. Fonte: https://www.criativaead.com.br/blog/o-que-e-moodle/

[42] Cadastro de Pessoas Físicas: contém informações pessoais, como nome, data de nascimento, endereço, entre outras. Fonte: https://www.gov.br/pt-br

[43] Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas: é um banco de dados gerenciado pela Receita Federal, que armazena informações cadastrais das pessoas jurídicas de interesse das administrações tributárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Fonte: https://www.gov.br/pt-br

encontrava pessoas, coletivos e grupos que queriam se articular com o IF-1, e aí fizemos muitas coisas dentro do IF-1, mas era ainda mais reagindo à demanda do que provocando". Abordaremos esses entrelaçamentos com mais afinco nas subseções seguintes 4.1.4.3 **Relações institucionais com a comunidade** e 4.1.4.5 **Cultura no ensino, na pesquisa e na extensão**.

No que tange aos trabalhos de implementação da política cultural do IF-1, Terra sinaliza o empenho em vincular o documento ao PDI, bem como a outros instrumentos institucionais, como regulamentos, que são de "aspecto mais prático do dia a dia dos gestores", conforme comenta. Outra ação nesse sentido, segundo a participante, consiste em tornar conhecido, de fato, o teor do conteúdo da política. A estratégia utilizada foi reunir os integrantes dos NACs e os coordenadores de extensão dos *campi* para lerem em conjunto o documento da política de cultura do IF-1. Como argumentação, ela esclarece: "Porque não tem como vocês defenderem algo, não tem como vocês lembrarem de algo que vocês nunca nem leram. Então, assim, só tá lá no site não funciona, né, então, a gente fez esse trabalho, foi bem interessante" (Terra, 2023). Com esta proposta, a participante busca incentivar a comunicação entre os membros dos NACs e seus gestores, a fim de divulgar e fortalecer a política cultural do IF-1. Neste empenho, alguns impasses mencionados pelos integrantes dos NACs, como falta de tempo e outras diversas atividades desempenhadas pelos servidores, acabam por deixar a política como "um elemento que só é lembrado quando você vai fazer um relatório de gestão" (Terra, 2023), o que reforça a percepção colocada por Sol anteriormente. Essa divisão, por assim dizer, como se a cultura estivesse separada das atividades educacionais, está no cerne da questão (Araújo, 2005; Chauí, 2003; Freire, 1996; Hooks, 2013; Jiménez & Carbó, 2010; Williams, 1958). Nas palavras da participante: "o que eu tô fazendo aqui correlaciona com a política, como que correlaciona? Eu fortaleço a política, não fortaleço?" (Terra, 2023).

Para além dessas barreiras, é necessário e importante conhecer os efeitos de ter uma política cultura formalizada, vejamos:

> O impacto, primeiro, eu brinco [...] bota a política de cultura debaixo do braço e usa ela em todas as instâncias que vocês tiverem presentes, por quê? Porque ela é uma validação do conselho superior. Ele é uma instância hoje onde o reitor, os dirigentes máximos, a comunidade civil representada, a comunidade discente representada, estão ali e diz: "olha, isto é importante para o Instituto ou isto não é importante. O Instituto vai fazer assim ou vai fazer assado". Então, eu ter uma política de cultura, eu tô dizendo para o meu gestor, que às vezes não é por má fé, por questão de gosto mesmo, ele não conhece, ele não sabe o que é cultura, é um seguimento muito difícil de você entender, há muita confusão a ser colocada... Então quando eu vou conversar com um colega meu, que hoje está ocupando o cargo de gestão, seja ele coordenador de extensão, um diretor de pesquisa, um pró-reitor, o próprio reitor, seja do IF-1 ou de fora, quando eu vou conversar, eu falo: "gente não se trata de eu gostar de teatro ou de eu gostar de quadro na minha parede.. não é meu gosto, é a instituição que está defendendo que isso, que é importante pra ela.. e eu tenho aqui um documento assinado por isso". Então a institucionalização que eu falo, ela nos dá esse respaldo. (Terra, 2023)

O excerto retrata a complexidade conceitual da palavra "cultura", fundamentada em linhas precedentes. Entretanto, vale ressaltar que uma das intenções desta investigação é contribuir para ampliar o conceito, sustentado principalmente na obra de Raymond Williams: "usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de

descoberta e esforço criativo" (Williams, 1958, p. 4), e suas implicações no contexto educacional, apoiados na corrente de investigação dos Estudos Culturais. Ou seja, "definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida", o que significa "pensar a cultura *na* sociedade"[44] e não separada dela, em um inventado Reino do Espírito, onde a cultura/literatura tinha o papel de guardiã dos valores num mundo em crise, conforme elucida Cevasco (2003, p. 23).

Obviamente, a existência do documento *per se* não é suficiente, como pontua Terra:

> Lógico que a gente precisa saber trabalhar essa articulação, a conversa não se dá porque a gente fez o documento, mas ele nos respalda. Porque querendo ou não, por mais que haja o discurso: "cultura é importante, dependemos da cultura para tudo... isso e aquilo.." No dia a dia, isso não é verdade! No dia a dia, a sala de aula, ela é mais.. com cadeiras em formato de fila, que foi institucionalizado na educação há tanto tempo que eu não sei.., aí fez aquela organização que a gente sempre tem aquelas salas brancas, com aquelas cadeiras enfileiradas, aquilo, aquele espaço é muito mais relevante dentro do poder político institucional do que um anfiteatro.. entendeu? (Terra, 2023)

Aqui podemos problematizar sobre a valorização do ensino formal, das fronteiras disciplinares, dos conteúdos engessados, do enquadramento objetivo dos conhecimentos, frente aos desafios da interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade, da valorização subjetiva dos saberes e seus sentidos, de uma educação para a liberdade, de uma cultura descolonizadora (Cevasco, 2003; da Silva, 2011; Freire, 1992, 1996; Hooks, 2013; Ortiz, 2004; Quijano, 2009; Santos, 2009; Vorraber et al., 2016; Williams, 2011).

No caso do IF-3 que, apesar de não possuir uma política cultural formalizada, empreende um papel importante hoje na rede com a realização de um festival de artes, pois é "um evento que consegue abarcar tanto as produções contemporâneas, de referência nas linguagens no país, mas também pensando nesse espaço de discutir no ensino, na pesquisa, na extensão o que acontece na Instituição", explica a professora Água. Consequentemente, o festival acaba "sendo um ponto de encontro pra esses profissionais da área e de uma atualização de conhecimento, porque é oportunidade da gente ver grupos e estar em grupos importantes do país e discutir a influência dessas produções na nossa, no nosso ensino e na nossa formação também" (Água, 2023). Devido à esta relevância e ao enfoque que o festival conquistou, "deixamos de acompanhar algumas coisas que a gente viu acontecer na rede e a gente não conseguiu ainda, como a formação de um núcleo de Arte e Cultura ou ter uma política cultural dentro do *campus*, né, dentro da Instituição", acrescenta a participante. Por conseguinte, questionada sobre o lugar que a cultura ocupa na estrutura institucional do IF-3, ela comenta:

> Hoje tem um grupo de professores que defende que a gente consolide essa política, inclusive pensando no espaço organizacional da cultura dentro da instituição, no organograma [...], porque diferente de outros institutos, a gente também não tem uma pró-reitoria nomeada ali, enquanto uma pró-reitoria de cultura, pró-reitoria de arte e cultura, nem uma diretoria. A gente teve uma discussão bem recente que é de uma minuta de eventos institucionais, justamente por esse papel que o festival de artes e outros eventos ganharam na instituição, mas ela é só parte, né, do que deveria ser uma política de arte e cultura, que a gente não tem. E mesmo essa minuta [...]é uma conversa que também não avançou.. Isso é uma preocupação muito grande porque a gente sabe das especificidades da

[44] Itálico da autora.

> arte.. e é difícil gestão disso, né, se você não tem um foco numa estrutura organizacional, mesmo pra poder pensar ela. Hoje muitas discussões são feitas no FORPROEX, com os pró-reitores de extensão, que estavam caminhando para uma construção de uma política inclusive interinstitucional de pensar cultura, né. (Água, 2023)

Com certeza as discussões e os trabalhos desenvolvidos no âmbito do FORPROEX, impulsionados pela existência de uma coordenação de cultura dentro do fórum, são aspectos marcantes neste processo de articulação entre as pastas da educação e da cultura, promovendo uma política de extensão inovadora, principalmente no período de 2008 à 2016. Por conseguinte, o FORPROEX se tornou um importante interlocutor político, conforme reporta a respondente e outros pesquisadores (de Souza et al., 2021; Nunes, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019).

Em termos de gestão no contexto do IF-2, Ar relata que a formalização de um política de cultura surge como uma das ações promovidas pelo novo programa de gestão, assumido naquela época, meados na segunda década do século 21. Uma das mudanças destacadas pelo participante foi o nome da Pró-reitoria de Extensão, que passou a ser Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Nesse sentido,"foi um divisor de águas na vida do nosso instituto aqui né, onde a proposta era democratizar todos os espaços e principalmente os espaços de gestão", comenta o professor. Sobre as estruturas organizacionais do IF-2:

> Eu não conhecia os meandros do Instituto Federal, né, então eu vinha na inciativa privada,[...] no meu olhar naquela época a medida que a gente foi desenvolvendo atividades, é que a extensão era o patinho feio, entendeu? [...] Tava ali, promovia-se a pesquisa, promoviam-se os auxílios estudantis de certa forma, né.[...] E a extensão sempre foi o patinho feio...também as coisas não tinham início, meio e fim dentro dessa pró-reitoria, certo. Alguns editais eram lançados, não tinham uma projeção com publicações, por exemplo, eram poucas as publicações de extensão. A revista que nós temos ligada à extensão, também ela fica um pouco defasada, se perdem os números, é tanto que ela é qualis C, se eu não me engano ou sem Qualis[45], estão tentando revitalizar essa revista. As ações se perdiam no tempo, não eram registradas, não tinha tanta ligação com as entidades sociais, com os atores sociais.. Então depois que isso foi se ajustando.. Aí pronto, houve as expansões, né, e não tinha as funções gratificadas, [...] mesmo num campus grande como o da capital, as coordenações eram unas, únicas, não eram dissociadas, era pesquisa e extensão, entendeu. Um certo tempo depois que chegaram as funções gratificadas aí que foi fazendo as divisões que já era 2015, por aí, 2014, né. (Ar, 2023)

Esta percepção de desvalorização da área de extensão mencionada pelo participante é também sentida e debatida pela comunidade acadêmica e científica, como nos trabalhos de Gomes (2017), Nunes (2020), Pozzer e Trevisan de Leon (2019). Contudo, é necessário observar também uma estruturação do campo extensionista, ainda recente e nem sempre gradativa em muitos IFs, refletindo de maneira importante na sua atuação.

4.1.4.3 Relações institucionais com a comunidade

No plano das relações institucionais com a comunidade, tanto interna quanto externa, destacamos, primeiramente, os comentários referentes ao processo conduzido no IF-1 para a elaboração da sua política de cultura. Por conseguinte, no excerto a seguir, Terra relata questões que envolvem a participação democrática, suas implicações e as

[45] É um dos instrumentos utilizados para avaliar a produção intelectual de professores, estudantes e egressos dos cursos de mestrado e doutorado. https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-publica-metodologia-do-qualis

dinâmicas específicas para execução das atividades no âmbito do IF-1.

> A gente criou uma comissão, e aí essa comissão não foi tão democrática como a gente gostaria, ela foi uma comissão bem enxuta, fomos 6 pessoas efetivamente. Eu sei que isso parece bastante complicado quando a gente fala em pluralidade e em diversidade de pensamento, mas eu percebo que no prático do dia a dia é fundamental que você tenha um grupo coeso e pequeno para conduzir determinados trabalhos, porque senão a gente fica muito no campo das ideias, das discussões e a gente não consegue avançar, isso gera frustração com as pessoas que estão atuando. Então, eu percebo dentro das instituições públicas, dentro do instituto que eu trabalho que, quando eu vou fazer um trabalho, eu preciso ter um objeto muito bem definido e um *time* pra entrega.

O excerto expressa um pouco a forma como não apenas o IF-1, mas também grande parte dos institutos federais buscam atender às demandas institucionais por meio de empenho coletivo. Na tentativa de tornar as discussões sobre a política cultural mais democrática no IF-1, pois eles eram um grupo de 6 pessoas, falando em nome de mais de três mil servidores e mais de dezoito mil alunos, Terra compartilha o uso de um sistema de consulta pública como uma estratégia bem sucedida:

> Nós fizemos uma consulta pública dividida em duas etapas, a primeira etapa seria para pessoas que atuam na área de cultura dentro do IF-1. Então, a gente provocou e convocou agentes, produtores, gestores, pessoas que estavam envolvidos em ações de cultura dentro do Instituto, seja aluno, técnicos ou docentes, a pensar né, a fazer um parecer sobre aquela minuta inicial. E aí, ao invés da gente recolher essas informações e a gente decidir se a gente iria ou não acatar as proposições, a gente fez um seminário aberto, uma plenária mesmo.. então a gente apresentou a nossa proposta e a contraproposta de quem havia feito, manuseado. Isso ajudou muito a gente tornar mais democrático esse processo. [...] A gente fez uma segunda consulta pública e agora o nosso foco era principalmente nosso público externo, então a gente fez uma *mailing* com todos, todas as entidades, agentes, pessoas que a gente entendia que estavam ali vinculados à arte e à cultura, poder público, poder privado, principalmente a comunidade externa. E a gente abriu para que essas pessoas pudessem também propor melhorias no texto. [...] A participação não foi tão grande como a gente gostaria, mas foi bastante representativa para as ações que a gente promove dentro do âmbito da instituição e isso nos deu uma bagagem muito interessante para levar esse histórico de discussão às outras entidades pelo qual passou. Então isso nos basilou, nos fortaleceu para que a gente conseguisse no âmbito dos nossos gestores, que eles entendessem que se tratava de uma proposta validada pela comunidade interna e externa. (Terra, 2023)

Ao expormos os detalhes informados pela participante, queremos enfatizar não só a sua importância em termos de processos participativos, contemplados na Dimensão 4: Inclusão & Participação do documento da UNESCO (2019) e na meta 16.7: tomada de decisão participativa do ODS 16 Paz, Justiça e Instituições Eficazes, assim como auxiliar outras instituições a desenvolverem tais procedimentos. As conexões com os ODSs e os indicadores de cultura da UNESCO serão aprofundadas na seção 4.2.

Quando questionada sobre a articulação fora da instituição, a relação com a comunidade externa, a participante disse:

> A gente está muito incipiente nesse processo muito, muito. Não vou falar que não tem, tem, mas é muito por iniciativas individuais, não institucional, tá. Assim até porque ainda que a gente conseguiu ter esse entendimento do que que é o papel do núcleo, qual o papel da coordenação, nós somos tragados pelo processo de ensino. Então, assim, o IF-1 ainda não deixou e não sei se tem que deixar, confesso a você que não tenho juízo de valor, mas ele ainda é muito Escola Técnica. Tá tudo indo muito bem desde que você não interfira em nada no processo educacional tradicional. Se você cria qualquer situação que possa gerar um repensar da sala de aula tradicional, a gente tem uma resistência e um trabalho bem complicado. (Terra, 2023)

Novamente aqui, podemos perceber a questão da institucionalidade posta em voga, assim como o próprio papel da cultura nas dinâmicas de ensino/aprendizagem, visto como algo apartado e/ou não compreendido. No que tange ao processo educacional tradicional, a fala nos remete a reflexões postuladas por diversos pesquisadores (Cevasco, 2003; Freire, 1996; Hooks, 2013; Williams, 2011). Entre os vários fatores que influenciam, bell hooks (Hooks, 2013) aponta o apego à tradição, aos modos convencionais de praticar o ensino em sala de aula, e ainda o medo de mudar e perder qualidade, por parte dos professores, mas também uma tendência a manter um comportamento passivo por parte dos estudantes, pois "muitos alunos confundem a falta de formalidade tradicional reconhecível com uma falta de seriedade", além de se sentirem ameaçados e resistirem às práticas de ensino que requerem a sua participação ativa (Hooks, 2013, p. 192).

No caso da articulação do IF-3 com os setores da comunidade, Água relata a sua experiência de aproximação com os órgãos municipais a partir do desenvolvimento de uma pesquisa. O estudo realizado pela professora serviu de base para a elaboração do plano municipal de cultura da sua cidade. "Então, foi um processo super importante da gente fazer.. assim estivemos, né, de fato, inseridos na discussão. Eu fui do Conselho Municipal de Cultura, então essa relação dentro da área, assim, acho que a gente conseguiu estabelecer" (Água, 2023). Ademais, a participante relata que essa aproximação do IF-3 com a sociedade nem sempre acontece, devido à diversas razões, como o fato de haver professores que não moram e/ou não são da cidade onde trabalham, dificultando esse engajamento. Em suas palavras: "uma pessoa da área de biologia que podia estar desenvolvendo alguma coisa para a cidade, não tem nenhum profissional da área aqui da cidade, né.. [...] a gente tem o curso de engenharia da mobilidade aqui, o centro da cidade é caótico.."

Os desafios colocados nesta complexa relação entre educação, cultura e política convocam-nos à reflexão sustentada nos Estudos Culturais. Apesar de concordarmos em grande medida com Fornäs (2020) ao defender a intelectualidade dos Estudos Culturais, descrevendo esta corrente investigativa como um movimento intelectual, não político nem cultural, no sentido de corroborar a necessidade de cooperação internacional e interdisciplinar para garantir a liberdade acadêmica e o pensamento crítico, acreditamos não ser possível desvinculá-lo de ações políticas e nem culturais. Há que se ter em conta que a gênese dos Estudos Culturais está marcada pela vontade de associar desafios da ciência com questões ligadas à realidade, aos problemas existenciais, suscitando engajamento político e social (Cevasco, 2003; Kellner, 2001; Mattelart & Neveu, 2004; Nelson et al., 2011). Obviamente, tais tarefas e desdobramentos exigem articulação e envolvimento institucional como um todo, em busca de melhorias para toda a sociedade, reforçando a importância da institucionalidade e do papel dos IFs nesse processo.

Sobre questões de acesso ao IF, integração e divulgação da instituição, Água comenta: "a gente tá numa região ali que é de conjuntos habitacionais, né, essas áreas que foram doadas pelas prefeituras para fazer o *campus* e a gente ainda tem uma distância muito grande, né, desse público", no sentido de que "eles se sintam capazes, que vejam a instituição como uma possibilidade mesmo para eles que estão ali do lado". Além disso, embora o *campus* já tenha 13 anos de existência, ainda há pessoas que desconhecem a instituição, conforme pontua a professora:

> Você ainda vê pessoas que passam ali na porta "Nossa que prédio grande, que faculdade é essa? Quanto será a mensalidade para estudar aí? Como é que estuda aí?" Então, assim, é um desconhecimento ainda muito grande do que que é a instituição, de como é que a gente funciona. Então, eu vejo que esse trabalho ainda é muito difícil e que eu não sei nem o que fazer, né, para que isso seja resolvido porque, assim, não é um trabalho que o professor deveria fazer, mas por outro lado a cidade acaba sabendo o que que é o Instituto é pelo que a gente faz. (Água, 2023)

Um dos caminhos para estreitar essas relações ocorre por meio da realização de eventos abertos a toda a comunidade, como a festa junina em comemoração ao aniversário do *campus*: "a festa assim acontecia na rua e aí até era uma parceria mesmo da prefeitura, né, que entrava com a estrutura do evento, a gente chamava grupos para apresentar", destaca Água. Entretanto, ela afirma que nos últimos anos o evento tem sido dentro da instituição, "não tem palco, não tem mais apresentação, não tem aquela estrutura para poder fechar a rua, o estacionamento de frente porque a gente não tem mais apoio da prefeitura". Outro ponto importante ressaltado pela respondente, refere-se ao momento em que o IF-3 traz alunos das escolas de ensino médio para a instituição, para participar do evento e conhecer as atividades de pesquisa e extensão que são desenvolvidas: "é um fluxo também bem grande, né, é o ônibus indo e voltando o dia inteiro para as atividades, então é outro momento de integração importante, para que os futuros alunos da comunidade possam ver o Instituto de uma perspectiva de continuidade nos estudos" (Água, 2023).

Diante dessas possibilidades, as questões que envolvem o acesso à educação pública gratuita são colocadas em voga:

> É num evento desse que a pessoa entra na Instituição, né, porque existe uma série de pré-conceitos sociais inclusive de ela achar que ela não pode entrar nesse ambiente, né, assim como ela foi excluída do ambiente escolar em algum momento, enfim, né, a gente conhece a realidade, de perfil mesmo, né, de um público que tá segregado. Então, assim, às vezes é quando ela entra que ela vai descobrir que lá tem Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ela que não concluiu o ensino médio ou alguém da família dela pode concluir lá e fazer um curso técnico. Para além disso, ela tem ali o espaço da biblioteca, ela descobre que ela pode usá-lo, tem um computador com acesso à internet e a partir de quando essa pessoa entra, né, a gente tem alunos que a família inteira estudou lá. O aluno que fez o ensino médio e hoje está no superior, aluno que começou num PRONATEC, com devidas críticas e tudo, o Pronatec foi uma chave de divulgação importantíssima para a instituição, porque a gente tinha as propagandas, o governo falando disso a todo momento, a pessoa que entrou ali ela descobriu depois o Ensino Médio, a EJA, tá no superior, a gente tem um aluno que fez o percurso de Pronatec a pós-graduação. (Água, 2023)

Essa fala ilustra bem o importante papel da verticalização do ensino promovida pelos IFs, oportunizando novos caminhos a essas pessoas que provavelmente não teriam outras opções para se desenvolverem intelectualmente, profissionalmente e socialmente. No caso do IF-1, a integração com as comunidades também encontra barreiras, conforme Terra comenta: "a questão que a gente tem é que às vezes não vai para essas comunidades, né, ou a gente rechaça apesar de estar perto delas, às vezes, até mergulhadas dentro delas." Em seu entendimento há dificuldades de romper isso,"mas é muito mais por um elemento de classe social do que necessariamente de programas de institucionalização, sabe? O IF-1 trabalha muito com escolas públicas e isso ajuda muito a quebrar um pouco isso, sabe" (Terra, 2023). Ambas participantes retratam os aspectos ligados à classe social como um dos entraves para que essas pessoas ingressem nas instituições, além de salientarem o contato com as escolas públicas como uma estratégia bem sucedida no enfrentamento desses percalços.

Quanto à oferta de cursos de extensão, a professora Água relata que já ofereceu diversas formações na área de artes, mas que a maioria dos estudantes é composta por alunos da instituição mesmo, havendo poucas pessoas da comunidade externa. Diante dessas dificuldades, ela têm buscado outras formas de envolvimento:

> Então, hoje a minha atividade de extensão mesmo não tá diretamente vinculada a arte, eu integro a equipe do programa de extensão de formação de mulheres,[...] porque aí eu tive que entender que a minha pesquisa em arte precisaria se vincular a cidade de alguma maneira, né, pra além de um objeto muito específico, muito restrito que eu teria ali na pesquisa em arte. Eu acabei desenvolvendo uma pesquisa de mapeamento cultural no município, cadastro de artistas, identificação de pontos de cultura da cidade, enfim, trazendo esse olhar de uma pesquisa em arte, mas para alguma coisa que eu vi algum sentido, né, de devolver a cidade também, porque esse é um problema, né, a gente às vezes fica muito restrita a nossa área de atuação, ao nosso objeto de pesquisa e não olha externamente como é que a gente poderia se envolver com a comunidade. (Água, 2023)

O excerto pode ser interpretado sob a ótica dos Estudos Culturais e da educação como prática transformadora, pois exercita o diálogo crítico com o contexto e o tempo presente, buscando mecanismos de ação que possam impactar favoravelmente o bem estar social (Cervetto & López, 2018; Freire, 1996; Hooks, 2013; Williams, 2011). Em adição, podemos citar os trabalhos de assessoria no desenvolvimento de projetos culturais que são prestados pelos IFs à comunidade, como oficinas de projetos, ajuda na escrita e no acesso às plataformas digitais para submissão de propostas aos editais de fomento à cultura, conforme menciona Sol: "fomentar com os coletivos culturais e com os artistas locais através da ajuda na escrita de editais, em oferecimento de cursos e oportunidades para eles dentro do instituto".

Em relação à interação com outras instituições nacionais, desenvolvimento de programas de residência artística e cultural em parcerias, a participante do IF-1 relata:

> O FORCULT me traz tanta coisa, vontade de pensar em projetos que a gente possa trabalhar conjuntamente [...] Eu tô tentando fazer uma conversa interna, no estado, sabe.. Então, assim, não é um processo que eu consigo vislumbrar que a gente vai ter alguma ação estruturada em menos de cinco anos... Eu tô falando assim em termos de *timing*, eu falo que pelo menos, se tudo for muito bom, a gente consegue talvez começar a pensar uma ação mais consolidada ou aí temos uma interferência nacional, né, por exemplo, pode vir uma pressão ali nacional, tipo: faça! E aí cada um desespera e faz. Mas como um processo gradativo, eu acho que vai demorar médio a longo prazo. (Terra, 2023)

A participante destaca a importante articulação que vem sendo desenvolvida pelo FORCULT, mas também pontua a necessidade de estabelecer conexões com instituições mais próximas, em âmbito regional. Ao pensar em termos de iniciativa institucional, acredita-se num processo gradual, de médio a longo prazo. Contudo, exigências de cunho nacional podem agilizar as ações, como já aconteceu antes, à época do Programa Mais Cultura nas Universidades. O que denota uma política cultural nacional pouco consistente e carente de um planejamento envolvendo as pastas da cultura e da educação (Albino Canelas Rubim, 2019; Botelho, 2011; de Souza & Acco, 2018; A. Rubim, 2007), conforme discutido em linhas precedentes.

Sobre parcerias, Sol ressalta o trabalho desenvolvido com os coletivos culturais de sua cidade, além de uma parceria "com uma política pública que tem aqui no nosso estado que se chama Centro de Referência da Juventude, é uma política do Governo do Estado e que atende jovens na periferia." A participação do IF-1, de acordo com o professor, engloba "um projeto de extensão em rede aqui sobre economia criativa experimental de base comunitária, e aí essa nossa atuação tem sido fomentar essas redes entre os jovens, os coletivos, as instituições públicas e até mesmo de instituições privadas que atuam nesse segmento de juventude", com a intenção "fortalecer essas redes, ampliar as oportunidades que ocorrem, desenvolver e fomentar projetos, enfim gerar uma grande articulação" (Sol, 2023).

Já no caso do IF-2, quando questionamos se as ações extensionistas favoreciam ou não a construção e valorização do senso de comunidade, estreitando laços com a população e o setor cultural locais, Ar respondeu assim:

> Com certeza. Só pra você ter ideia, havia uma comunidade lá, eram nove famílias lá no lixão, então tava naquela fase lá, 2013, tava iniciando a obrigatoriedade de construir aterros sanitários, fazer consórcio etc, e num intervalo de tempo de dois anos o lixão mudou três vezes de lugar.. Quando a gente subiu para ver o novo que já era chamado de aterro sanitário, era mais um lixão, entendeu? E a gente foi lá antes da prefeitura, a gente fez uma ação, um minicurso com eles, e distribuiu Equipamento de Proteção Individual (EPI). Tinha deles que nunca tinha calçado uma bota.."Pra que eu quero uma máscara? Não, essa luva atrapalha muito.." Pra gente conscientizá-los a usar EPI em prol da saúde deles, entendeu? Explicar que os porcos tinham que ficar a quilômetros dali. "Não, mas é mais perto, a comida a gente já pega aqui, a ração dele a gente já cata aqui, já separa o orgânico, entendeu?" Uma ação que a prefeitura ainda não tinha feito, né? [...] A gente vai e faz uma intervenção positiva, com doação de EPI, com capacitação..e você é tido como se fosse contra o prefeito...[...] quando sai a foto no Instagram, no Facebook, né, quando sai na rádio, uma pequena entrevista, aí fica todo mundo de beicinho lá, né.. E por que você não foi lá fez, né? E isso é uma ação de extensão, includente. (Ar, 2023)

Esse relato expressa de maneira crucial a importância do trabalho de extensão, comprometido com o bem estar da comunidade, principalmente em condições tão difíceis como esta. Embora também escancare os percalços existentes na política, com sobreposição do interesse pessoal ao coletivo, expõe e reforça o papel dos IFs como agentes ativos de mudança por meio da educação e da cultura, contribuindo para o desenvolvimento comunitário sustentável.

4.1.4.4 Infraestrutura para cultura

Aqui descrevemos a infraestrutura para cultura apontada pelos participantes, trazendo os aspectos considerados mais relevantes no que tange ao escopo desta pesquisa. No caso do IF-3, a respondente informa que, mesmo

sendo um *campus* pequeno e novo, eles contam com um teatro que configura-se como um dos maiores da cidade, a qual possui outros três importantes ambientes para a cena teatral. Ela acrescenta a importância das bibliotecas como espaços culturais, presentes em todos os *campi* do IF-3. Sobre o teatro: "um espaço com 330 lugares, então assim é um espaço relevante da cidade e numa região que não tem equipamento cultural importante. Então seria fundamental que a instituição tivesse uma política, né, inclusive de uso desses espaços" (Água, 2023).

Além disso, a participante informa:

> No *campus* hoje tem uma sala que tá reservada enquanto sala de música, mas é para equipamentos, adquiridos por aquele edital do Proext que teve uma vez, acho que 2016, do governo federal. Esse projeto foi de 500 mil reais em equipamentos de percussão. Então assim, temos hoje um material muito bom, mais específico da percussão, mas que tem sido, né, o material da música. Essa sala lá que eu tenho, foi uma sala adaptada de um laboratório de biologia, que juntou lá com a química, para liberar essa sala porque tinha as pias, que é o atelier, laboratório de artes visuais.[...] E a dança, às vezes, a aula mesmo é lá no teatro, mas a gente ainda tem uns espaços que são da educação física, mas que estão ali com tatame, a gente sonha, né, em fazer uma sala com espelho e tudo mais. Enfim, essa sala que até o pessoal da educação física já discutiu de chamar de práticas corporais, não é uma sala da educação física. Mas chamar assim, de uma atividade mais geral que permita também a aula de dança ser lá, porque aí dividiria o espaço do teatro, pois quando a gente tem teatro, fica teatro e dança disputando ter aula lá, porque não tem outra sala, né, ampla e liberada para as atividades corporais. (Água, 2023)

A professora destaca outra dura realidade em termos de infraestrutura: "não temos restaurante no *campus*, com ensino integral... Então, assim, é muita incoerência.. para garantir permanência e êxito do nosso aluno da EJA que chega lá com fome, né, sai direto do serviço, chega 19h30, já atrasado pra aula, não come.." (Água, 2023). Nessas condições, as prioridades da gestão pública são colocadas em pauta, escancarando os imensos desafios que a educação ainda precisa enfrentar.

Quanto às unidades culturais, Terra afirma que o IF-1 não tem nenhum equipamento cultural institucionalizado, como museu ou casa de cultura. No entanto, o IF-1 possui dois teatros/auditórios, não são de uso exclusivo para teatro, além de quatro orquestras filarmônicas dentro da instituição. Dentre estas, a mais antiga é composta praticamente por membros da comunidade externa. Mesmo que ela atenda discentes, abra edital para que os alunos possam ingressar no grupo, ela é "tão vista como uma atividade externa que muitos dos nossos colegas não a enxergam como um patrimônio institucional, a gente percebe que há uma certa fala no sentido que 'ah não, não é IF-1.. é de fulano'.." (Terra, 2023).

Aqui a questão da institucionalidade pode ser convocada novamente, ainda que as características pessoais tenham uma influência significativa no desenvolvimento dessas ações, é necessário "aprender a ser institucional" para promover mudanças e construir instituições diferentes, conforme assinala Helguera (2018, p. 89).

Em relação aos grupos culturais no IF-3, a professora Água disse que em seu *campus* não há um grupo fixo, que eles ainda nunca conseguiram ter um grupo de teatro, uma banda, um grupo de percussão em caráter permanente, mas que há um projeto nesse sentido.

Já no *campus* do IF-1, onde Sol trabalha, havia uma sala "assim cultural, artística e tal, ela fechou.. não tem mais, ia ter.. a ideia era que essa sala fosse isso, um espaço de vivência e convivência que fosse um fomentador

desse olhar artístico e cultural nos jovens" (Sol, 2023). O docente relata que os estudantes podiam pintar e escrever nas paredes, porém houve divergências de cunho religioso em alguns dizeres, ocasionando o fechamento do espaço. Sobre este fato, também podemos pensar numa institucionalidade ainda frágil, desconectada de uma política cultural que suscite "embates entre diferenças, balançando as certezas da cultura dominante", tendo consciência de que as "relações culturais são por natureza conflituosas", conforme adverte Brandão (2005, p. 82) citado por Barbalho (2007, p. 58).

No que tange ao IF-2, a estrutura do *campus* onde Ar trabalha ainda será construída, atualmente utilizam espaço cedido pela prefeitura. Desse modo, há um local municipal onde as atividades culturais são realizadas, mas são promovidas pela própria prefeitura, sem vínculo direto com os alunos do IF-2. O professor acrescenta que está sendo construída uma nova sede da reitoria, pois o prédio atual é tombado e será transformado em um museu.

Convém lembrar a imensa pluralidade dos IFs, não só apenas em termos regionais e culturais, mas também em relação ao tempo de funcionamento, pois, embora a RFEPCT seja centenária, há *campi* muito novos, como o do IF-3 e outros ainda em processo de implementação, como o do IF-2, exigindo diferentes estratégias para conseguir operacionalizar e oferecer ensino de qualidade. Nesse sentido, nos deparamos tanto com instituições mais consolidadas na área cultural quanto com outras ainda buscando construir esses espaços. De maneira geral, podemos dizer que em grande parte das cidades onde os IFs estão instalados, a sua infraestrutura ocupa lugar importante para o desenvolvimento cultural local.

4.1.4.5 Cultura no ensino, na pesquisa e na extensão

Nesta seção, destacamos alguns trechos que expressam as relações com a cultura nos domínios do ensino, da pesquisa e da extensão no contexto das instituições investigadas. Desse modo, ao ser questionada sobre como a cultura estava organizada no IF-3, Água relata a sua própria experiência enquanto discente da instituição:

> Eu fui aluna da Escola Técnica, né, para mim é importante falar disso, porque foi no curso técnico em Saneamento que eu comecei a fazer arte e isso definiu a minha escolha do curso superior. Então, hoje eu penso muito nesse papel, né, o quanto é fundamental a gente ter o ensino de arte num curso técnico ainda que não tenha necessariamente nada a ver assim com a formação que o aluno tá tendo ali[...]. Então, esse processo da compreensão da arte no processo de formação geral, da formação integral do estudante da nossa instituição, eu entendo que ele acontece desde que eu era aluna, porque, né, a gente além da arte ali no currículo, que era obrigatório, e é até hoje, a gente já tinha, mas eu tinha vivências, eu tive a oportunidade de fazer coral, fazer aula de violão, fazer aula de teatro, fazer aula de pintura, estando num curso técnico que não era relacionado a essa formação. Eram atividades de extensão na época, né, que eu ficava ali no contraturno para poder aproveitar, né.[...] Então, assim, o meu processo pessoal acompanha também isso que era uma política da instituição, né, pensar que a arte fazia parte dessa formação integral dos indivíduos. E quando eu voltei como professora, fiquei feliz em ver isso, que esse processo continuava e que a gente ainda tinha a arte ali no currículo e essa oportunidade, né, de trabalhar a arte da instituição de outras maneiras, seja na pesquisa, na extensão. (Água, 2023)

Esse relato ilustra, em grande medida, uma política de arte e cultura vivenciada na prática, destacando alguns dos seus importantes reflexos na formação dos indivíduos. É necessário enfatizar as condições, não só de infraestrutura, como espaços adequados para o desenvolvimento das atividades, mas também a existência de um corpo

docente qualificado na área e uma gestão que valoriza e contribui para a promoção da arte e da cultura no IF-3. Quando questionada sobre a arte nos currículos atualmente, Água comenta que a disciplina de arte é obrigatória no ensino médio, mas faz uma ressalva: "não tem arte nos três anos, também acho importante registrar[...], são dois anos aquela aula dupla, um encontro semanal", e acrescenta "a gente tenta fazer uma série de arranjos para que o aluno possa escolher uma linguagem e desenvolver no 2º ano com maior aprofundamento". Quanto ao ensino superior, a participante informa que há algumas disciplinas optativas que são ministradas por professores de arte, como: Relações Étnico-Raciais, Arte e Sociedade e História Social da Arte. Para além disso, Água aponta que "o aluno do curso superior está envolvido ao longo do ano todo nas atividades culturais que a gente faz, mas como horas complementares", embora ainda não tenham estruturado a curricularização da extensão. Em relação a isso, a docente pondera:

> Então, a gente não sabe ainda, de fato, como é que isso ficaria, né, quais as possibilidades que a gente teria de oferta, pensando na inclusão do nosso aluno nas atividades de extensão. Hoje a gente tem conseguido, de fato, caminhar no sentido da extensão ser externa, ser para fora, ser pra comunidade externa. E aí o envolvimento do aluno seria integrando uma equipe, né. Então, hoje, por exemplo seria difícil eu pensar numa atividade específica da arte, né, que esse aluno nosso estaria envolvido, pelo fato da gente não ter o eixo de produção cultural e design no campus, e não temos nem perspectiva de ter. Então, assim, é pensar mesmo na curricularização, mas a arte entraria como um rol, né, de atividade, de oportunidades que esse aluno optaria, aonde ele quer se envolver, em que projeto ele se envolveria para ter essa carga horária de extensão dentro do seu currículo. (Água, 2023)

Sobre a curricularização da extensão convém lembrar que o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, (Brasil, 2014a), estabelece na meta 12.7: "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social". Para tanto, a resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, "estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7"(Brasil, 2018). O prazo estipulado para a implantação das diretrizes findou em dezembro de 2022, exigindo sua vigência a partir de 2023. Tal medida visa fortalecer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, postulado no artigo 207 da Constituição Federal. Nesse sentido, as IES têm trabalhado para adequar os projetos pedagógicos dos seus cursos, assegurando que as atividades de extensão componham, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular dos cursos de graduação.

Sabemos que a extensão universitária no Brasil, embora definida legalmente como um dos pilares da educação superior, ao lado do ensino e da pesquisa, enfrenta historicamente desafios em relação à sua valorização e implementação efetiva, conforme discutimos na subseção 1.2.3.1 do capítulo 1 (Gomes, 2017; Nunes, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Observemos os relatos seguintes:

> Então, no IF-1 tem avançado bastante, e eu espero que a política de cultura ajude a gente fazer isso. Contudo, eu tenho uma corrente aqui também meio que concorre, não deveria concorrer, mas é visto como concorrente no âmbito do IF-1, que é o termo inovação, né. A inovação é um termo, assim como cultura bastante amplo, os IFs utilizam uma parte dela, que é a parte da inovação tecnológica, e isso tem sido bem complicado de fazer, essa conversa, cultura/inovação. Eu inclusive gostaria e tô buscando conhecer algumas experiências que me ajudem a criar alguma alternativa para conseguir fazer essa conexão,

> de forma mais tangível, tá, [...] eu acho inclusive que a gente precisa fazer isso de forma mais interessante, porque eu consigo até boas práticas de educação/cultura, mas eu não conheço, não tô conseguindo fazer tanto essa conexão com base na questão de inovação. Eu enxergo o audiovisual como um instrumento que eu possa trabalhar melhor esse elemento. Então, por exemplo, a gente conseguiu trazer pro IF-1 no ano passado o núcleo de produção digital da secretaria de audiovisual do governo federal e eu tô querendo ver se consigo casar isso aí, sabe. (Terra, 2023)

Como a obrigatoriedade da implementação das atividades extensionistas (10% do total de créditos curriculares) nos cursos superiores passou a vigorar em 2023, é natural que as instituições estejam se adaptando e buscando se aprimorar. Ademais, a participante expõe um conflito ou mesmo uma concorrência entre os termos "cultura" e "inovação". Interessante observar essa colocação, convocando-nos a refletir sobre isso. Várias questões podem ser invocadas aqui, como o próprio processo tecnológico atual, que vem afetando e mudando nossas vidas de um modo geral e numa velocidade estrondosa (Bauman, 2001, 2007; M. V. Costa, 2010; Hall, 1997; Harvey, 2001; Kellner, 2001; Williams, 1961, 1969, 2011). Essa intangibilidade da cultura, por assim dizer, mencionada por Terra, pode ser interpretada à luz da sua complexa polissemia, dificuldade reconhecida e sentida neste campo de estudo (Cevasco, 2001; Chauí, 2008; Morin, 2011; Williams, 2007). Em adição, a relação entre inovação e educação pode ser mais facilmente concebida e desenvolvida, talvez pela compreensão do termo "inovação" causar menos incertezas, além de uma aceitação positiva de sua conexão com o processo educativo ser mais consensual, de certa maneira. Já a relação entre cultura e educação não está dada, exigindo maior aproximação entre as áreas, promoção de diálogos e construção de pontes que possibilitem o exercício de uma pedagogia engajada e crítica (Araújo, 2005; Botelho, 2011; Freire, 1996; Hooks, 2013; Williams, 2011).

Apesar de cientes dessas implicações e de seus importantes reflexos no contexto investigado, é necessário um maior aprofundamento acerca dos entrelaçamentos entre inovação e cultura, o que foge do escopo deste trabalho, sugerindo futuras abordagens. Entretanto, a conexão da cultura com o audiovisual no plano da educação, mencionada por Terra, parece-nos uma excelente estratégia, pois permite uma tangibilidade facilmente perceptível, além de ser uma área pela qual os jovens normalmente se interessam, favorecendo, portanto, essa confluência.

Quanto ao IF-2, o participante lembra que o debate da curricularização da extensão iniciou-se de fato nos anos de 2016, 2017, mas que "ninguém sabia, ninguém entendia o que era. Eu, como coordenador de extensão, pensei que era uma coisa natural você fazer extensão, não só tangenciando, mas atravessando mesmo a disciplina." No caso, Ar relata o surgimento dos Núcleos de Estudo em Agroecologia (NEA), como uma forte ação de extensão, mas que não havia entendimento de como esse trabalho seria validado enquanto currículo, conforme explica:

> Os NEAs são criados por carta convite, a partir de 2012 que entra os cartões corporativos e uma verba específica para ser administrada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A gente teve uma reunião no CNPq, onde o povo do CNPq não entendia porque eles estavam gerindo os cartões do NEA, né, onde ali era extensão pura, vamos dizer assim, eles não entendiam, precisou de uma reunião com todos os núcleos, hoje são 200, mas na época acho que era 80, se não me engano, 70, 80, em todo o Brasil. Precisou de uma reunião com eles em Brasília para gente explicar, né, os fundamentos dos núcleos, né, a sua ponte, a sua validação com assentamento, com associações, com cooperativas de pequenos produtores, com fundação de feira de orgânico.

> Muitas feiras de orgânico foram fundadas a partir dos núcleos, né. E o que é uma feira de alimento orgânico? É extensão pura. Você tem que fazer a extensão e ir lá na ponta, dizer pro feirante, conscientizar o consumidor, panfletar, até montar a barraca. (Ar, 2023)

O comentário ilustra algumas dificuldades enfrentadas pelo campo extensionista, como pouca compreensão do seu papel crucial na democratização do conhecimento. Essa ponte, que se propõe a intercambiar conhecimento produzido na academia para a sociedade e vice-versa, promovendo a troca de saberes entre as instituições de ensino e a comunidade, tem bases menos sólidas quando comparadas às do ensino e às da pesquisa, recebendo menos recursos e reconhecimento acadêmico. Para além disso, o desafio de mensurar o impacto social da extensão dificulta a sua avaliação e o reconhecimento da sua importância para a sociedade (Dassoler et al., 2023; Gomes, 2017; Mato, 2019; Nunes, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019; Santos, 2004).

Essa relação com a comunidade era mais próxima também devido à ligação do IF-2 com uma Organização Não-Governamental (ONG): um centro de educação e organização popular. Essa ONG possibilitava a interação com "as diversas comunidades rurais e também através de agricultores experimentadores", como "a gente era um *campus* novo, não tinha laboratório, não tinha área, não era uma escola agrícola ou agrária que foi transformada em um *campus*", ou seja, "éramos um *campus* que chegou com esse curso de agrárias e não tinha estrutura nenhuma", assinala o professor. Desse modo, "a gente fazia as nossas pesquisas nas propriedades dos estudantes, aqueles que eram mais destacados, aqueles que abriam a sua porteira para que a gente pudesse validar experimentações nele, e uma balão de experiências como um todo, e a gente ocupou tudo isso" (Ar, 2023).

Vale dizer que a cidade onde esse *campus* está localizado tem "54% dos seus habitantes na zona rural, uma cidade muito ligada a assentamentos, a comunidades rurais grandes[...]. Isso é raro hoje em dia nos municípios, né, ter mais gente na zona rural do que na zona urbana", analisa Ar.

As vivências descritas pelo participante refletem o objetivo da criação dos IFs, pois buscam oportunizar o direito à educação a todos, contribuindo para superar o histórico de exclusão sociocultural de tantas esferas da sociedade brasileira marcadas pela negação dos seus direitos de cidadania (Frigotto et al., 2018). Com o compromisso de promover um diálogo vivo e próximo com as comunidades locais a fim de atender às demandas específicas da região e de combater as desigualdades sociais e regionais, os IFs atuam como agentes de desenvolvimento local, conforme podemos perceber por meio da fala do respondente (Brasil, 2008, 2010b; Frigotto et al., 2018; Pacheco, 2020). Por outro lado, é necessário pontuar sobre as adversidades ocasionadas pela falta de infraestrutura física (laboratório, área) adequada, provocadas pela rápida expansão da RFEPCT, mas que, neste caso, foram superadas devido à própria essência do curso, às características e estruturas regionais existentes (as propriedades rurais dos alunos).

Não se pode deixar de enfatizar também a importante conexão entre cultura e desenvolvimento expostas nos comentários, reforçando que "todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana", pois, como ensina Morin "o homem só se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura" (Morin, 2011, pp. 47 e 49).

Ar acrescenta a importância da publicação dessas pesquisas, mas aponta alguns desconfortos existentes para que esses trabalhos fossem publicados na revista de pesquisa do IF-2, afirmando que eram devolvidos "porque não tinham curva de regressão, porque não tinham estatística aplicada, porque isso, porque aquilo". Entretanto, o professor enviou os mesmos trabalhos, que haviam sido rejeitados pela revista de pesquisa do seu instituto,

para outras revistas, inclusive com Qualis maior e conseguiu publicação. Para além disso, o professor informa o fortalecimento, digamos assim, das ações extensionistas por intermédio de publicação em revista própria da extensão produzida pelo IF-2, destacando ainda a produção de cartilhas elaboradas pelos alunos com número de *International Standard Book Number*/ Padrão Internacional de Numeração de Livro (ISBN).

Conforme o docente explica: "A gente fez uma cartilha desenhada pelos alunos sobre recuperação de área degradada para o pequeno produtor. Como o pequeno produtor pode recuperar uma área degradada na propriedade dele", ou seja, "a gente fez o passo a passo, desenhado pelo aluno, escrito pelo aluno, entrevistado com os pequenos produtores, com associações de produtores, trabalhamos espécies nativas da região." Cabe ressaltar aqui esse incentivo à iniciação científica já na formação técnica de nível médio, promovendo a divulgação desses trabalhos:

> A gente tá trabalhando com iniciação científica, a gente tá colocando os meninos para divulgar o que eles, embrionariamente, fizeram em um curso de três anos e meio, ou de 3 anos técnico, entendeu? Que a gente sempre misturava, desenvolvendo coisas extremamente práticas e eles precisam de divulgação, e o melhor meio de divulgação disso é a extensão ainda, entendeu? Então, você vai esperar um ano e meio pro seu artigo ser publicado em uma revista Qualis A, né, que seja, menino já saiu da escola, né. Aí a gente registrou *software*, a gente registrou marcas, patenteou no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) tudo isso, entendeu, fizemos vários livros. (Ar, 2023)

Os relatos expõem claramente o senso de desvalorização das atividades extensionistas sentida pelo participante, contudo, apresentam estratégias bem sucedidas em prol da sua consolidação e enaltecimento acadêmico. Tais implicações demonstram que a integração entre extensão, ensino e pesquisa ainda é um desafio, sendo necessário fortalecer a interdisciplinaridade e a troca de conhecimentos entre essas áreas (Dassoler et al., 2023; Fornäs, 2020; Gomes, 2017; Mato, 2019; Nunes, 2020; Ortiz, 2004; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019; Santos, 2004).

Para a realização de atividades de arte e cultura, Água menciona a falta de tempo disponível, ocasionada pela mudança de horário dos cursos (ensino médio), os quais passaram a ser integrais. Desse modo, as ações que eram realizadas no contraturno anteriormente sofreram uma redução considerável, conforme explica a professora: "para o nosso aluno mesmo se envolver nessas atividades é muito mais difícil porque praticamente não tem hora para nada e outro ponto aqui para a gente, e que se repete em muitos campi, é a distância, a gente tá numa região periférica da cidade". Claro que podemos pensar aqui na separação explícita entre educação e cultura/arte, já problematizada anteriormente. Entretanto, observamos que a forma como as estruturas estão postas e vêm sendo conduzidas em grande parte das instituições, ações individuais não surtirão os efeitos necessários para uma aproximação mais robusta e contundente, precisamos de um esforço conjunto.

Nesse sentido, a participante reflete sobre a questão:

> A gente se cobra muito, né, no sentido de ser o professor de arte, o pesquisador, o extensionista, porque a gente sabe que a área permite tudo isso e mais um pouco. A gente tá discutindo integrado e se houvesse como, a gente podia estar inserido com todas as disciplinas do currículo, né, fazer um trabalho massa interdisciplinar e tal.. só que eu sou só uma... eu não sei como fazer mais alguma coisa, assim, né. Todo evento cultural do *campus* tá envolvendo o professor de arte de alguma maneira, né.. e a impressão que a gente tem é.. "vocês que não estão fazendo nada", porque nossa carga horária de aula é baixa, né, como a gente só tem no primeiro e segundo anos e algumas disciplinas no

> superior, a gente fica sendo empurrado para outras disciplinas... Só que, assim, a carga horária do professor de arte não é só isso, ela não tá só no currículo, ela poderia estar permeando a formação de outras tantas formas, né [...] Então, assim, eu ainda vivo esse conflito, de saber que eu estou envolvida em uma série de projetos de extensão e pensando em outras possibilidades, né, mas me culpo de não ter ali um curso, uma oficina de pintura que os alunos possam estar indo no atelier para pintar, estar fruindo e produzindo arte, enfim...mas eu acho que a gente precisa de estrutura, pessoas que entendam esse papel pra que ele seja reconhecido na nossa atuação nos institutos. (Água, 2023)

Acreditamos que o trabalho interdisciplinar, destacado pela docente, possa ser uma das possibilidades que ajude a estreitar as relações entre os campos de conhecimento, oportunizando diferentes e interessantes pontos de conexão e também de divergência, igualmente relevantes. Como sugestão de uma atividade dessa natureza, a professora planeja realizar uma produção de teatro de sombras junto com o professor de física, pois: "o cara da física vai explicar a onda magnética muito melhor, né", argumenta. Outrossim, tais inquietações, mencionadas por Água, reverberam o não entendimento da cultura como trabalho e a não valorização do processo de criação, já discutidos anteriormente, e que também influenciam na existência de editais específicos para a área com oferta de bolsas, vejamos:

> Nunca tivemos no IF-3 um edital específico para atividade assim, não com bolsa..[...] E eu acho que é fundamental, até porque nós somos academicamente medidos, né, por um rol de produção que nem sempre o trabalho artístico vai se encaixar naquelas produções que são pedidas nos editais gerais. Incluir uma participação artística nossa aqui do *campus* em uma atividade fora, eu vou concorrer com todo mundo que tá pedindo para ir a um evento, né, como se fosse um edital de capacitação. Então, não atinge especificamente o que que a gente faz, né, mostrar um produto artístico. Essa demanda, nenhum edital tem específico, nem no ensino, nem na pesquisa, nem na extensão, temos especificidades para arte. Bolsas também não, como a gente não tem um eixo, né, de arte no *campus* é mais difícil ainda. Vou citar a monitoria que eu concorro com Cálculo 1, 2, Matemática, Português, então, nunca vai sobrar monitoria remunerada para eu manter o laboratório de arte. E aí entra outras questões, aquisição de material, tanto que é difícil a gente adquirir o material de arte, né, quando tem uma ata específica ou uma licitação, nada chega com a qualidade que precisaria, enfim, muitos processos aí que a gente não vê esse cuidado, né. (Água, 2023)

Já no caso do IF-1, a participante disse que também não há editais e nem bolsas específicos para área de arte e cultura.

Os dados permitem diferentes abordagens, no entanto, acreditamos que os pontos essenciais envolvem a própria concepção de cultura, seu campo de atuação e seu papel na educação. Temos tentado, neste trabalho, contribuir nesse sentido, em especial no âmbito dos IFs. Recorremos, portanto, aos postulados de Williams, quando se propõe a "distinguir entre a ideia de cultura como arte e a ideia de cultura como todo um modo de vida" (Williams, 2011, p. 67). Por conseguinte, o autor esclarece: "usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo" (Williams, 1958, p. 4).

Desse modo, entendemos que a arte faz parte da cultura e que a cultura, em um sentido amplo, representa

todo um modo de vida, do qual a arte é um integrante importante. Essa ideia, embora aceita, nem sempre é bem compreendida. Frequentemente, "arte-cultura" ou "arte e cultura" são usados como sinônimos, causando estranheza ao pensar cultura alinhada a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, nutrição, física, geografia etc. Essa visão simplificada, por assim dizer, da cultura pode dificultar a sua integração em ambientes educacionais e profissionais, limitando seu potencial. Ademais, o conceito de "transculturalidade", que "visa uma compreensão multifacetada e inclusiva, não separatista e exclusiva da cultura", proposto por Welsch (1999, p. 7), soma-se a este empenho. Não se trata de diminuir a importância da arte, mas sim de reconhecer que uma compreensão mais ampla da cultura, que inclua a arte e outros saberes, promove uma interação mais rica e produtiva, principalmente, no contexto da educação pública, comprometida não só com a qualificação profissional, mas, sobretudo com a formação cidadã, garantindo os direitos constitucionais à educação e à cultura a todos (Albino Canelas Rubim, 2019; Brasil, 2011; Calabre, 2007; Chauí, 2008; Freire, 1996; Frigotto, 2018; Hooks, 2013).

Para além disso, as atividades de cultura são, geralmente, extensionistas, as quais costumam ter menor peso comparadas às desenvolvidas na pesquisa e no ensino (Nunes, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Acrescenta-se o fato de haver, na arena institucional, disputas de poder entre os diversos campos de conhecimento, em que há uma clara percepção de maior valorização de determinadas áreas em detrimento de outras, como menciona a professora Água no trecho: "Vou citar a monitoria que eu concorro com Cálculo 1, 2, Matemática, Português, então, nunca vai sobrar monitoria remunerada para eu manter o laboratório de arte". Nesse sentido, essa luta por espaço e reconhecimento pode ser interpretada sob os aspectos hierárquicos e de poder dentro das instituições, cujos efeitos refletem na administração de recursos e na composição do corpo profissional, influenciando o processo de institucionalização da cultura.

Em adição, um dos impulsos precursores do processo intelectual de Williams, iniciado lá nos anos de 1940, é "a percepção de que estudar a cultura pode ser a porta de entrada para uma crítica empenhada, que visa entender o funcionamento da sociedade com o objetivo de transformá-la" (Cevasco, 2001, p. 120). Destarte, reforçamos que a integração da cultura em todos os pilares da vida acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) configura-se como primordial para difusão e valorização do seu papel no processo de desenvolvimento humano e, consequentemente, na propulsão do desenvolvimento comunitário sustentável (Acosta, 2016; Boff, 2016; Falzarano, 2020; Gomes, 2017; Hawkes, 2001; Jiménez & Carbó, 2010; Martinell Sempere et al., 2020; Mato, 2019; Morin, 2011; A. A. C. Rubim, 2011; Secretaria Geral Ibero-Americana, 2022).

Quanto às atividades no contraturno e a relação com as secretarias de cultura, Terra comenta:

> Então, sobre as atividades contraturno, não é que eu acho que não sejam importantes, né. Eu acho que são sim, o problema é que os NACs ficaram muito restritos a isso. [...] Assim quando você me pergunta sobre a correlação que a gente tá tendo hoje com a comunidade local, com os produtores, agentes culturais locais e a nível de estado também, eu falo pra você que é muito incipiente. O IF-1 tem um termo de cooperação com a Secretaria Estadual de Cultura, que é hoje um dos braços do governo estadual, né, na área de cultura, trabalho na área de economia criativa. Mas a economia criativa, por exemplo, é um elemento que a gente não conseguiu discutir com que os NACs, eu tenho a resistência, ela é externa, mas ela também é muito interna, né. Assim, o professor de artes também acha que atividade contraturno é o que deveria fazer, entendeu? [...] Mesmo que o NAC não seja composto majoritariamente por professores de arte, mas essa percepção tá muito presente na concepção dos nossos colegas, inclusive, por isto os meus gestores de extensão não enxergam o NAC como uma ação, como um elemento que deveria estar sendo articulado com área

> de inovação, com a área de desenvolvimento econômico, com os empreendimentos locais, entendeu? [...] Se eu não me engano temos quatro *campi* que tem cadeiras nos conselhos municipais de cultura e eu acho importante essa representatividade. Então, assim, não é o único caminho, mas talvez seja o primeiro que eu consiga achar, sabe? (Terra, 2023)

Esta compreensão do papel do NAC, muitas vezes limitada e resumida a apresentações culturais nos eventos institucionais, está também expressa na fala de Sol quando a demanda era solicitada: "E aí NAC, como é que vai ser? Arruma lá uns aluninhos para dançar bonitinho aqui na frente e bater uns tambores..rs e tocar um violão para enfeitar.." Segundo o participante, essas atividades tiveram uma impulsionada com a chegada de um professor de arte substituto[46], com formação em teatro: "ele deu uma revolucionada na escola assim, o trabalho dele ecoa até hoje, assim ele ajudou a criar um grupo de teatro, esse grupo vai se reciclando, mas persiste essa pulsão por teatro lá dentro"(Sol, 2023). Há também um grupo de música que continua suas atividades mesmo com a saída do professor e havia um concurso de poesia, mas não acontece mais. Em seu relato, Sol aborda o quanto as ações de arte e cultura foram alavancadas pelos profissionais da área, mas que devido ao término dos contratos os projetos sofreram descontinuidade, mesmo que alguns tenham conseguido continuar sem o apoio qualificado, recebendo formações esporádicas quando sobrava verba para pagamento de oficinas.

Os excertos exprimem mais uma vez um pouco de uma visão de cultura reduzida à materialização final, numa concepção de mercadológica, não dando o devido valor ao processo criativo, que é o essencial (Adorno, 2003; Calabre, 2007; Chauí, 2008).

Sobre as políticas institucionais de cultura, Ar menciona a realização de um festival de música que ocorre dentro um evento bienal de extensão, que abrange todo o IF-2. Para a consolidação da cultura dentro da extensão há uma bolsa específica para projetos que tratam de eventos, "com taxa de bancada, em torno de..depende...acho que chegou até 5 mil e agora tá entre 3 mil e 5 mil, mas tende a crescer isso aí, para você fazer os eventos, né. Então a gente realizou com essa bolsa aí três eventos, certo", elucida o professor. Como forma de integrar a prefeitura aos eventos do *campus*, Ar cita os contatos com as secretarias mais ligadas aos cursos do instituto, que são a Secretaria de Educação, Secretaria de Meio Ambiente e a Secretaria de Cultura, principalmente. Tais articulações são consideradas essenciais, pois podem possibilitar vagas de estágio/trabalho aos alunos, mas também contribui para a divulgação dos cursos, conforme reflete o participante: "a gente precisa dessa visibilidade que a extensão dá, com a associação das costureiras, com a associação das mulheres da zona rural, com a associação dos catadores, com as secretarias, que tem estagiários lá".

Como consequência dessas interações, o professor pontua que muitos dos alunos que ingressaram nas formações oferecidas pelo seu *campus*, fizeram primeiro um curso FIC e depois iniciaram o curso técnico, o que ressalta a importância desses contatos e formações de duração mais curta, mas que impulsionam a formação continuada, promovendo mais qualificação aos discentes. Outro aspecto relevante mencionado por Ar refere-se à contratação de egressos para trabalharem no IF-2, na prestação de serviços terceirizados, valorizando as pessoas que se formaram na instituição. Para exemplificar, Ar cita o caso de uma egressa, contratada como auxiliar de serviços gerais, a qual lhe foi oferecida uma vaga de secretária. No entanto, ela não aceitou o cargo, pois deixaria de ganhar um valor de R$500,00 de insalubridade, conforme relato reproduzido pelo docente: "eu faço a minha feira e a da minha mãe com esse 500,00 reais. Eu não quero não, eu não vou perder esses 500 reais". Destarte, em sua reflexão:

[46] Contrato temporário, substituindo um outro docente que havia saído de licença para capacitação.

> Ela consegue ser arrimo de família, ela quem faz a feira da casa, tem duas irmãs, uma irmã também que ela cuida, que é especial, né, vamos dizer assim, estuda à noite né, pega 5, 6, 4 disciplinas à noite, estuda, vai no ônibus e vem para capital, tem o ônibus dos estudantes, entendeu? Nós flexibilizamos o horário dela para que ela possa sair uma hora antes e pegar o ônibus, né, e daqui a pouco ele se forma, né, daqui a pouco quem sabe ela entra num mestrado ou numa especialização e ali tranquila, na função dela, não tem aspiração de ter um status, de ser secretária e ganhar menos. (Ar, 2023)

Ao mencionar esse caso, Ar retrata a realidade de muitos brasileiros que precisam ajudar financeiramente as suas famílias, que se esforçam para estudarem e terem melhores condições de vida. Outra questão envolve o trabalho de cuidado, que é realizado, em sua maioria, por mulheres, e que nem sempre é valorizado como uma atividade laboral digna de remuneração e de reconhecimento. O trabalho de cuidado é, por muitas vezes, uma das razões da evasão escolar entre pessoas de 14 a 29 anos, contabilizando uma parcela de 4,6%, sendo que desse percentual 10,3% são mulheres e apenas 0,6% homens os que alegaram precisar realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas, conforme dados de 2022 obtidos na pesquisa conduzida pelo IBGE[47]. Os principais motivos para o abandono escolar, de acordo com a pesquisa, são a necessidade de trabalhar, 40,2% e a falta de interesse 24,7%.

Em relação às atividades de arte e cultura que acontecem nos *campi* do IF-1, questionamos se eram abertas à comunidade externa:

> Então, elas são, por serem uma ação de extensão, a grande parte das nossas ações tem um caráter extensionista muito forte, mesmo que elas não queiram ser, porque muitas são pensadas para o público interno e são direcionadas para o público interno. Mas acabam sendo muito fortes para o público externo. Algumas inclusive é tão externo que têm um pouco de rechaçamento do público interno. "Ah não, isso não é IF-1", tipo, " isso aí é fulano que quer fazer tal coisa", cineclube, por exemplo, né. Então, assim, a questão que a gente tem um distanciamento muito grande da área de extensão para com a cultura e isso fez com que muitos dos nossos colegas que desenvolvem ações de cultura nos seus *campi* se vinculassem muito com a área de ensino. Então, às vezes, tipo a comunidade é convidada quase como tipo assim.. "não vem, não, porque meus diários já estão preenchidos com os meus alunos.." (Terra, 2023)

Novamente, integrar a cultura ao tripé ensino, pesquisa e extensão, além de não ser uma tarefa fácil, requer um empenho de gestão robusto, com políticas de cultura bem definidas e pessoal qualificado.

Há também casos que, apesar de conseguirem articular uma oficina interessante com um profissional competente, poucas pessoas da comunidade comparecem, mesmo com a realização de inscrição antecipada, conforme comenta Sol. Além dessa dificuldade, os projetos desenvolvidos dentro do *campus* que são abertos à comunidade, geralmente são pequenos, como uma oficina para 20 pessoas, em média, "sobretudo porque a gente conta muito com trabalho voluntário, mas o certificado que o IF-1 oferece tem um certo brilho que o pessoal valoriza"(Sol, 2023). Ou seja, "muitos artistas da cidade que buscam fazer parceria conosco oferecem uma certa quantidade de oficinas

[47] Fonte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste

gratuitas dentro da nossa instituição, aberta à comunidade, então de alguma maneira também é uma forma dele divulgar o próprio trabalho", relata o professor. Entre essas articulações, Sol cita, como exemplo, um curso de audiovisual que estava sendo realizado no IF-1 por uma produtora que ganhou recursos através de um edital de fomento e precisava fazer uma contrapartida em alguma escola pública e eles escolheram o *campus*. Assim, eles ministraram o curso para os alunos do IF-1 e como atividade final tinham que fazer um documentário.

Tais desdobramentos evidenciam as pontes construídas entre a instituição e a comunidade, promovendo e desenvolvendo ações em conjunto (E. Costa & Agustini, 2014; Mato, 2019; Santos, 2004). Ao questionarmos os efeitos dessas articulações, Sol fala da profissionalização dos coletivos, do desenvolvimento da autoestima, de fomento à cena cultural:

> Os efeitos na comunidade que eu percebo dessas parcerias, da atuação nossa, eu acredito que tem uma contribuição na profissionalização desses coletivos, né. Um desses coletivos aí, que é um dos nossos maiores parceiros, ele se institucionalizou, abriu CNPJ[48], eles ganharam edital, montaram um centro cultural [...] Outro impacto que a gente teve foi em relação aos editais, a gente fez essa colaboração na escrita dos projetos, a gente contribuiu no processo de formação para poder se ligar no edital e escrever, mas também num efeito que eu vou dizer que é na autoestima assim, "a gente pode também disputar, a gente pode entrar e pode ganhar também!" Então o impacto para mim é esse aí, é fomentar a cena local, fomentar a cena dos artistas pequenos, o pessoal que tá começando, né. Muitos desses artistas são pessoas que tentam viver da arte, mas nem sempre conseguem viver só da arte, mas que tem uma caminhada, né. É nesse sentido, o de fomentar os de baixo porque quem tem grana paga o seu rolê, vai estudar, vai se capacitar, vai fazer teatro, vai para o Rio de Janeiro, vai pra um monte de lugar. Quem não tem vai fazer uma oficinazinha aqui na comunidade de teatro, não tem problema, a gente acolhe, fomenta e ajuda também nesse sentido. E isso também nos colocou como uma referência, a gente passou a ser muito buscado enquanto instituição. (Sol, 2023)

Por conseguinte, o professor explica que as relações com a comunidade ocorrem mais no sentido das pessoas procurarem a instituição em busca de apoio para desenvolver projetos, ao passo que o ingresso ou retorno aos estudos em decorrência desses eventos ocorre em menor frequência.

Por meio de um formulário de avaliação de curso, o respondente do IF-2 pôde identificar as principais razões que motivaram os estudantes a realizarem o curso FIC em corte e costura: "'Ah porque eu quero aprender a costurar'. 'Ah eu quero costurar melhor'. 'Eu quero trabalhar no chão de fábrica'.. e teve outros que colocaram: 'eu vim fazer amizade' e teve uma resposta lá que disse 'eu vim curar uma depressão..' " (Ar, 2023). O professor então comenta sobre o papel do(a) docente: "Às vezes a gente pensa que vai para uma sala de aula dá aula, não.., você vai ser psicólogo, você vai ser psiquiatra, você vai ser amigo, companheiro, vai dar o ombro, você vai ser tanta coisa, né", de certa maneira, "o professor termina sendo uma pequena coisinha que vai completar a formação daquele povo ali, daquela turmazinha ali", ou seja, o processo de ensino e aprendizagem *per se* acaba, nesse sentido, tornando-se algo secundário em vista dessas outras funções, as quais exercem também um importante papel na formação integral dos discentes (Freire, 1992; Hooks, 2021b; Williams, 1958).

No excerto a seguir, Água expressa a importância do docente em arte na formação integral:

[48] Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.

> Eu acho que é fundamental que o professor de arte esteja ali, pra que a comunidade tenha a sistematização do que que é o trabalho em arte, né, a formação e entender esses diversos aspectos do trabalho do artista, ele está na educação, ele forma um indivíduo, ele é um trabalho profissional, ele insere as pessoas na sua própria identidade, né, na sua própria história. (Água, 2023)

O comentário pode ser interpretado a partir dos postulados de Hall (1997, 2002) sobre o papel central da cultura na formação das identidades pessoais e sociais, entendendo que "a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um 'eu verdadeiro e único', mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente)"[49] (Hall, 1997, p. 26). Em outras palavras, podemos dizer que as identidades são formadas culturalmente, sendo que a arte exerce uma função marcante e valiosa nesse processo (E. Costa & Agustini, 2014; Cruz et al., 2017).

4.1.4.6 Financiamento para cultura

Em relação ao orçamento para a cultura, Terra esclarece que há um item no documento da política que garante uma porcentagem do orçamento institucional para a cultura, o qual foi colocado por indicação da consulta pública realizada e acatado pela comissão. Mas, nem o valor e nem a operacionalização do recurso estavam claros, foi necessário conversar com o departamento de finanças e planejamento para saber o valor referente a cada *campus*, informar a todos os diretores de extensão e coordenadores dos NACs:

> O valor do orçamento da Lei Orçamentária Anual (LOA)[50] desse ano, valor que deveria ir pro NAC, por que deveria ir pro NAC? Porque esse planejamento, que está sendo executado esse ano de 2023, foi planejado em 2022, a política já estava vigente, só que as pessoas não conheciam a política, nem mesmo o diretor... Então não foi feito planejamento, não foi colocado no planejamento dessa forma. Então eu falei: "isso daí, é o que deveria, vamos trabalhar no planejamento deste ano para 2024 vocês terem noção, e não é um valor exorbitante, tá, eu tô falando de R$18.000, 20.000, 30.000..

No que tange ao conhecimento e à operacionalização na administração pública, a participante relata dificuldades por parte de muitos servidores, sobretudo professores que assumem cargos de gestão, em entender os processos que englobam os trâmites, principalmente em relação a orçamento e autorização de gastos. Cabe dizer que tais dificuldades são compreensíveis já que muitas das atividades de gestão não fazem parte da rotina docente, sendo necessário um tempo de adaptação às novas funções. Entretanto, ter um valor específico para a área de cultura determinado pelo documento de política cultural permitiu requisitar esta quantia junto a pró-reitoria de administração, possibilitando oportunidades de aprender e compreender melhor esses processos, mesmo que o valor ainda não pudesse ser disponibilizado, como explicado no excerto precedente. Tais questões nos remetem aos problemas enfrentados pelas instituições em administrar recursos para o desenvolvimento de ações na área da cultura, como no caso do Proext Cultura, em que houve dificuldades na viabilização do repasse de recursos financeiros, na execução orçamentária e na prestação de contas dos programas e projetos, como nos lembram Pozzer e Trevisan de Leon (2019).

[49] Itálico do autor

[50] Prevê as receitas e fixa as despesas do governo federal para o ano seguinte, indicando quanto será aplicado em cada área e de onde virão os recursos. Fonte: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa

Para além dessa constatação, a clara influência das políticas governamentais de cultura no âmbito das instituições públicas, outro aspecto a considerar seria o da informalidade, por assim dizer, pois pode ter raízes pouco cuidadas na grande árvore da educação, principalmente em nível superior. Não que esta organização formal seja irrelevante ou desnecessária, pelo contrário, o que advogamos é que o desconhecimento de trâmites legais e operacionais da administração pública ou até mesmo o excesso de formalização podem dificultar a realização de ações, bem como irromper na ocultação do essencial, deixando de lado, às vezes, os significados e os sentidos das atividades, das relações sociais construídas no ambiente escolar e fora dele. Ou seja, conseguir entrelaçar os aspectos formais e informais presentes nas instituições pode ajudar na promoção de melhorias em todos os sentidos, tanto internamente quanto externamente.

Sobre as bolsas específicas para cultura, Terra informa que no IF-1 não tem bolsa específica para a área de arte e cultura, mas pretendem requerer por meio de um programa de apoio às ações de extensão, que já existe e lança editais regularmente. Entretanto, Sol afirma que em seu *campus* conseguiram, pela primeira vez, uma bolsa de estágio para um aluno de ensino médio atuar no núcleo de arte e cultura. Adicionado a isso, o docente afirma realizar algumas ações em parceria com os coletivos locais que conseguem captar recursos em editais públicos, assim: "a parceria com os coletivos é estratégica, o coletivo aciona o edital, a gente até às vezes ajuda na escrita da elaboração. Teve um ano aí que eu ajudei a passar no ano da lei Aldir Blanc, e aí vem aquela verba que a gente vai fomentando as ações", desse modo, "oportuniza aos nossos alunos a participarem desses projetos, levando os projetos lá para dentro do IF-1 também" (Sol, 2023). Quando não há essas possibilidades, o participante disse que acaba utilizando recursos próprios para executar as atividades: "Eu com o meu carro, com a minha gasolina, pagando um lanche, levando e trazendo gente, botando um dinheiro do bolso para comprar algum material aqui e acolá" (Sol, 2023).

No caso do IF-2, Ar informa que há editais internos específicos pra cultura que são os de eventos, com uma bolsa de R$ 500,00 para alunos de curso superior e duas de R$ 250,00 para os de ensino médio. Além disso, há bolsas de monitoria e o programa jovem aprendiz, relata o professor. O excerto a seguir traz um pouco dessas experiências:

> O nosso campus teve um evento nacional de jovem aprendiz no mês passado aqui. As ecobags do evento foram feitas pelas nossas alunas, fez-se uma descentralização de recurso, a gente comprou o material e deu uma bolsa a cada uma, né, de X valor, quem fosse aprovado o modelo, pegava a bolsa. A bolsa de estudo para fazer a bolsa do evento, entendeu? E terceirizamos apenas a serigrafia, né, que a gente tá tentando montar uma serigrafia nossa. Aí pronto, agora o cara do polo de inovação vai para uma visita em São Paulo ele quer que a gente faça as ecobags... O grupo de folclore do *campus* X faz as roupas do folclore com as nossas costureiras, entendeu. Então, a gente tem essa ideia, a gente tem essas ações, a gente procura fazer isso, né, mas ao mesmo tempo a gente sofre por conta de adequações, falta de verba que já vem de algum tempo.. Eu tenho uma doutora em educação física que vai dar aula de ergonomia, né, e a costureira senta numa cadeira de plástico.. Eu não posso, é muito longe isso para mim, entendeu.. Então tem que parar tudo... tem que ter uma cadeira pra essa mulher se sentar... ela vai passar 80% do curso dela sentada numa cadeira de plástico? Se eu tenho uma doutora dando aula de postura laboral, né, como é que funciona isso, entendeu? Ou pára, ou vai continuar fazendo errado, né. (Ar, 2023)

Consoante ao mencionado em linhas precedentes, há diversas discussões e esforços conjuntos sendo promovidos, especialmente, pelos trabalhos do FORCULT a fim de buscar alternativas legais e operacionais que auxiliem no financiamento para cultura no âmbito das instituições públicas de ensino. Ainda que os investimentos estejam aquém do desejado, podemos considerar que tivemos avanços com valores definidos e expressos nos documentos recentes de política cultural, como observamos nas resoluções do gIsIFES (IFES, 2021) e do IFRS (IFRS, 2020).

4.1.4.7 Agenda 2030 nos IFs

Na construção do documento da política cultural do IF-1, perguntamos se a Agenda 2030 teve alguma influência nesse processo. Em sua resposta, Terra relata que chegaram a estudar a Agenda para formular o texto da política, no entanto, não foi a preocupação principal, sendo os documentos do próprio IF e da RFEPCT tomados como norteadores. De acordo com a participante:

> Não tem sido hoje uma preocupação a nível do IF-1 a atender a agenda ou está atento a questão da agenda, tá, não tem sido.. E eu achei bem interessante a fala do Lula no discurso lá em Paris, né, que ele falou: quem é que tá cumprindo os acordos, né? Realmente, quem é que tá cumprindo os acordos? Então assim, é isso, a agenda ela é um norteador, foi o norteador num momento da discussão, mas não foi o principal. Mas ela tem sido sim, eu acho bem interessante que a gente consiga olhar para esses instrumentos e fazer essa avaliação, mas confesso a você que não é hoje uma prática institucional que eu reconheça, né? Se alguém está fazendo, não está exatamente explícito, deixando claro que essa é a linha norteadora que está utilizando. (Terra, 2023)

Antes de tecermos comentário a respeito deste excerto, adicionamos a resposta da participante à última questão da entrevista que pedia a opinião dos entrevistados sobre a importância do papel da cultura no desenvolvimento sustentável das comunidades (interna e externa ao IF) e que papel poderia ser esse. Na tentativa de responder à questão, Terra argumenta:

> Eu não consigo nem pensar como que seria diferente né, talvez a gente precisa fazer o discurso contrário, talvez a gente precisa pensar como seria diferente para a gente poder efetivamente conseguir construir. Eu tenho muita agonia quando uma fala é considerada como hegemônica e verdadeira para todo mundo e eu gostaria de ouvir mais, talvez pessoas que tivessem uma ponderação contrária a isso. Por quê? Porque eu não tô vendo isso efetivamente ser colocado, eu tenho muito receio desse discurso que é colocado como verdadeiro e ninguém o faz. Eu não consigo nem pensar contrário e isso me incomodou, sabe, isso me incomodou bastante, porque eu vejo como uma coisa essencial, né, mas eu não tô vendo isso efetivamente nas práticas e isso, tá, então, cadê o discurso contrário, que eu nem tô conhecendo? Por que como que eu vou estar construindo ou defendendo um elemento que eu não conheço nem qual é o discurso contrário? A antítese desse processo, entendeu? Você me provocou a tentar buscar aí qual o pensamento contrário a isso..quem é que não acredita nessa veiculação.. (Terra, 2023)

As reflexões da participante podem ser pensadas num sentido de pouca discussão a respeito do papel da cultura para o cumprimento dos ODSs, em certa medida. Embora isso não signifique que as ações planejadas e

realizadas no campo da cultura pelo IF-1 não estejam cumprindo com os objetivos, pois pode ser que esta conexão ainda não fora percebida ou não esteja explícita. Para além disso, as preocupações expostas pela respondente trazem consigo questões instigantes que colocam a própria concepção de desenvolvimento sustentável em pauta. Nesse sentido, cabe dizer que, pela ênfase na sustentabilidade social, econômica e ambiental delineada na Agenda 2030, "o desenvolvimento sustentável se torna tanto um conceito quanto um projeto social, o que o distancia da concepção ortodoxa de desenvolvimento", conforme aponta Falzarano (2020, p 146). No entanto, o autor adverte que não se pode deixar de fazer uma leitura crítica do conceito, recomendando "uma análise rigorosa do vínculo entre cultura e qualquer tipo de desenvolvimento deve problematizar a própria noção de desenvolvimento como uma construção culturalmente determinada" (Falzarano, 2020, p 147). Em vista disso, provocar esse debate e invocar novas possibilidades são partes importantes nesse processo, e esta tese tem tentado contribuir nesse sentido.

Vejamos agora as percepções de Sol:

> Eu tenho sido meio crítico essa noção de desenvolvimento humano sabe, eu não tô tão acreditando que por dentro do capitalismo a gente vá ter de fato desenvolvimento e ainda mais sustentável, mas eu não deixo de fazer o trabalho. O meu trabalho é pelas pessoas e com as pessoas. Então, eu gosto de fazer e estar envolvido, porque eu gosto de gente, eu gosto de ver as pessoas se desenvolvendo.. então do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, né, eu acredito mais nisso hoje assim, de quem tá buscando, de quem quer ser articular, de quem quer se envolver nessa rede que a gente ajudou aí e ajuda a fomentar. Eu extraio prazer em colaborar com essas pessoas [...]. Agora pensar que isso vai gerar um desenvolvimento na comunidade, que vai ser sustentável e nós vamos resolver uma série de problemas, vai ajudar a comunidade a se emancipar, a se empoderar.. eu estou um pouco descrente disso...[...] eu adoraria que isso pudesse acontecer e acho que uma parte do meu esforço carrega esse desejo também, sabe, mas eu já parei de ficar tentando mensurar isso porque senão eu piro... de achar que o que eu tô fazendo é muito significativo.., senão daqui a pouco eu tô vestindo uma capa e voando aí como um Super Homem para ajudar a salvar as comunidades, ajudá-las a se desenvolverem ecologicamente, socialmente, culturalmente e tal.. não.. menos... vamos devagar.. Eu já quis vestir essa capa aí...já achei que estava vestindo e encontrei o *burnout*.. a exaustão pesada né, crise de ansiedade..como eu te disse não é só arte e cultura, é uma militância em arte e cultura... e tem um viés político também, né, quando você está falando em desenvolvimento sustentável de comunidade você vai ter que enfrentar uma luta política, você vai ter que entrar numa esfera pública pesada.. (Sol, 2023)

A fala de Sol nos remete às preocupações de Mattelart e Neveu (2004) quanto aos rumos que a corrente de investigação dos Estudos Culturais estava tomando, devido à fragmentação dos temas e a consequente criação de novas micro-comunidades de pesquisadores fechadas em seus próprios guetos. Daí a sugestão para o retorno à sua origem, caracterizada pelo desejo de integrar os desafios científicos às complexidades da vida real e às questões fundamentais da existência humana, o que implicaria em desenvolver "uma teoria geral da cultura e da sociedade ancorada na carne do social" Mattelart e Neveu (2004, p. 165). Entretanto, os autores indagam em que medida a militância pode impulsionar ou ameaçar o trabalho intelectual, apreensão sentida na pele por Sol. Acreditamos na importância desse compromisso político e social no plano da educação pública, mas que seja "um engajamento renovado com o conceito de cultura e com os processos de interpretação que são os traços distintivos da pesquisa cultural em relação à pesquisa social", conforme sugere Fornäs (2020, p. 303). Reiteramos

as ideias postuladas pelo autor sueco na defesa da intelectualidade dos estudos culturais, não como um movimento político nem cultural, pois a cooperação internacional e interdisciplinar é crucial para assegurar liberdade acadêmica e pensamento crítico frente ao descrédito e desvalorização da ciência no cenário atual. Contudo, sabemos que é difícil essa separação, entre a vida acadêmica e os vários problemas que assolam a sociedade de forma geral, ainda mais sob a perspectiva da pedagogia crítica e engajada (Freire, 1996; Hooks, 2013). Nesse sentido, pensamos que o trabalho coletivo comprometido neste empenho, de conectar os desafios da educação com os problemas reais, seja um dos caminhos mais apropriados em busca do desenvolvimento comunitário sustentável, particularmente no âmbito dos IFs.

Em sequência, observemos a resposta da participante do IF-3:

> A gente só em arte não cumpriria tanta coisa, tantas demandas que a gente sabe que a instituição tem, que o Brasil tem, que a educação pública do país tem, né. [...] E aí, estou na coordenação agora do núcleo incubador, pensando na incubação social e trabalhando na economia solidária, na história lá das mulheres, né, então a gente quer gerar rendas e promover a formação de cooperativas de mulheres na cidade. Então, porque a gente sabe que a demanda social, a violência contra mulher vão ser pautas, às vezes, muito mais urgentes, não tem como discutir arte se a aluna não consegue ir sem levar a filha dela e ela conseguir prestar atenção na aula, né. Então a história da brinquedoteca também surgiu para isso, como é que eu levaria mulheres para a formação sem possibilitar essa estrutura mínima de ela poder ficar ali, né. Aí nisso tem surgido da gente ter cooperativa de cozinha ali no *campus* para as próprias mulheres poderem resolver o problema da alimentação do *campus*. Como a gente poderia fazer uma cozinha comunitária, uma horta comunitária ali no *campus* que fosse renda para essas mulheres também. Enfim, né, é o momento que se todas as áreas se juntassem para, nesse esforço, eu acho que a gente conseguiria ser mais efetivos na resposta a esses problemas, né, a essa agenda. Mas que pensando na atuação da área no *campus*, assim, eu acho que a gente tem se inserido como dá, ou para além, né, a gente deixa de fazer alguma coisa em arte para poder pensar num projeto como esse. O que eu penso, por exemplo, de fazer em relação a um grupo de teatro, a um coletivo de artes hoje estaria muito mais vinculada a essas questões temáticas ou identitárias do que a arte pela arte.. mas é onde eu vejo sentido atualmente, né. Pode ser que no próximo momento eu consiga voltar às questões da arte, mas é onde eu vejo a gente inserido e promovendo, né, uma resposta social às questões que são urgentes, né. (Água, 2023)

Quando a participante menciona a brinquedoteca, ela refere-se a um projeto coordenado por ela o qual conta com apoio de bolsistas para cuidar das crianças no horário em que as mães precisam estar em sala de aula, já que não há creches que funcionam no período noturno e nem a instituição oferece este tipo de serviço.

Outro exemplos de como pensar o papel da cultura no desenvolvimento sustentável das comunidades são pontuados pela docente, como a questão do artesanato da cidade: “por que que ele não é conhecido, como é que eles trabalham, o que que eles têm de identidade local, então assim, hoje pelo viés da incubação, né, eu consigo ver perspectivas”, nesse sentido ela argumenta: “como eu poderia trabalhar com esse artesão para que ele tivesse um produto com valor cultural né, com identidade local, de uma linguagem individual desse artesão”, e assim “inserir enquanto um produto para renda, né, para que ele valorizasse o produto dele”. Segundo Água, a partir do seu envolvimento com atividades ligadas à economia solidária, ela têm pensado em várias possibilidades, como: “coletivos de artistas podem pensar a cultura inserida em espaços de formação, em espaços de comercialização,

onde o ciclo se complete, né", ou seja:

> Eu tô ali em busca de um produto, de uma produção que seja local, que siga os princípios da economia solidária, que foi um trabalho coletivo e como eu sou o público que me interesso por isso eu também vou me interessar por outras questões, né, como a sustentabilidade, recursos, preservação do meio ambiente, do desenvolvimento social de uma comunidade, que vão ser objetos, né, desse público que busca produtos da economia solidária, do artesanato, desse artesanato local, enfim, né, as coisas estão muito mais integradas do que a gente imagina assim. [...] Eu tenho pensado é exatamente isso né, criar estruturas contemporâneas de fazer com que esse trabalho seja reconhecido e visto pela sociedade, o trabalho da cultura também é um trabalho, né. Um trabalhador da cultura, da arte no município ele precisa ser enxergado como trabalhador, e aí é nesse caminho, né, que a gente quer contribuir de alguma maneira, eu acho que essa ideia do núcleo incubador por esse viés da incubação social, ele seria bastante interessante assim, a gente tá caminhando aí nesse sentido. (Água, 2023)

Os apontamentos e as reflexões da participante refletem não só os desafios da educação pública brasileira, mas também expõem uma realidade difícil de grande parte dos estudantes, além da desvalorização do trabalhador da área cultural. As propostas mencionadas pela professora no âmbito da incubação social e da economia solidária são caminhos bastante interessantes, que ajudam a estabelecer um vínculo mais próximo com as demandas sociais em busca de soluções conjuntas, os quais certamente poderão contribuir para o desenvolvimento comunitário sustentável (Acosta, 2016; Boff, 2016; Maffesoli, 2014; Mato, 2019; Santos, 2004).

No caso do IF-2, o participante enfatiza a preocupação com as questões ligadas à sustentabilidade em diversas áreas, como a existência de cursos de especialização na área de gestão de recursos ambientais, formações em agroecologia, informática, alimentação e moda sustentável:

> Na agroecologia trabalhava com sustentabilidade, alimentos orgânicos, produção sustentável, agricultura familiar, o foco no ambiental, no social. [...] Moda sustentável, todas as oficinas tinham que ser moda sustentável, ecodesign, materiais recicláveis, materiais orgânicos, né, o algodão colorido que tem aqui na região você pula a etapa do tingimento, que é dos mais poluentes, né, da indústria de textil, né, fibras orgânicas, é diminuição do sintético.. [...] No caso da informática é a questão mais dos resíduos sólidos, né, descarte do lixo eletrônico, a gente também puxa por aí, né. E quando teve gastronomia, também com sustentabilidade, desde produtos orgânicos, como eu já falei da agricultura familiar, promoção do *slow food,* movimento *slow food*, e por aí vai. Então a gente sempre fez esse tangenciamento, a gente sempre trabalha não só tangenciando, mas transversando, mesmo, né, atravessando todas as disciplinas para que você imprima sustentabilidade e o social nelas né, porque não tem outra forma, né, não tem outra forma.. (Ar, 2023)

Podemos interpretar o comentário como um exemplo expresso da essência inerente à Agenda 2030: o caráter transversal da sustentabilidade (social, ambiental e econômica) e da cultura (Boff, 2016; Falzarano, 2020; Martinell Sempere et al., 2020).

Outro aspecto extremamente importante mencionado pelo professor refere-se à renda de grande parte dos alunos do IF-2, cerca de 85% do corpo discente tem renda inferior a um salário e meio (R$2.118,00). Nesse sentido, Ar pontua: "você vai trabalhar com, digamos assim, o mais próximo de uma realidade, que essa realidade ela aborda essa temática aí, do social, do ecológico, né, inserção no mercado de trabalho, na economia formal com esse viés aí de sustentabilidade". Por conseguinte, esta visão de integração entre a vida real do aluno e a sua formação é primordial nesse processo (Freire, 1996; Hooks, 2013; Morin, 2011; Williams, 1958). E os IFs têm sido importantes agentes dessa construção nos territórios em que estão inseridos (Frigotto, 2018; Pacheco, 2020).

4.2 Análise

Aqui apresentamos a análise do resultados obtidos por meio do inquérito e da entrevista. Com base nas dimensões estabelecidas no documento *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019), estabelecemos o desenho desta parte do capítulo em quatro seções, conforme o modelo de análise apresentado no capítulo 3:

1. **Meio-ambiente & Resiliência**

2. **Prosperidade & Subsistência**

3. **Conhecimento & Habilidades**

4. **Inclusão & Participação**

Cabe pontuar que a intenção de categorizar as informações sustenta-se no sentido de auxiliar e orientar a análise, não sendo, obviamente, estanque a elas. Desse modo, algumas perguntas e comentários dos participantes podem ser discutidos em uma ou mais dimensões, com o propósito de complementar ou enfatizar algum aspecto, sem prejuízos à compreensão.

4.2.1 Meio-ambiente & Resiliência

De acordo com o documento *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019, p. 35), "Esta dimensão temática fornece um quadro para avaliar o papel e a contribuição da cultura para locais sustentáveis, com foco no patrimônio cultural e natural e nos ambientes urbanos, ecoando o pilar 'Planeta' dos ODS". Os indicadores desta dimensão propõem avaliar "o nível de compromisso dos países com a salvaguarda do patrimônio cultural e natural", além de fornecer "evidências da gestão sustentável do patrimônio e da inclusão do conhecimento tradicional no planejamento culturalmente sensível" (p. 35). Os aspectos físicos/espaciais da qualidade do ambiente urbano, englobando o espaço público e a infraestrutura cultural local, também podem ser avaliados nesta dimensão.

No caso da nossa investigação, a intenção é tentar conhecer mais detalhadamente como os IFs administram ou colaboram com a administração de patrimônios culturais e naturais, além das possíveis e prováveis contribuições para o desenvolvimento cultural dos seus territórios. De acordo com o modelo de análise proposto, abordaremos três componentes desta dimensão, 2 «Gestão Sustentável do Patrimônio», 4 «Instalações Culturais» e 5 «Espaços Abertos para Cultura».

4.2.1.1 Gestão Sustentável do Patrimônio

Segundo o documento da UNESCO (2019, p. 37): "Este indicador oferece uma visão geral dos pontos fortes e das deficiências da ação pública para proteger e promover a sustentabilidade do patrimônio". Para tanto, sugere a análise de três componentes: "a) registros e inventários nacionais e internacionais; b) ações para proteger, salvaguardar e gerir o patrimônio envolvendo todas as partes interessadas e promoção da sustentabilidade; e c) o nível de apoio mobilizado para salvaguardar e revitalizar o patrimônio" (p. 37).

Antes de mais, é necessário salientar que a ampla e diversa realidade de cada região do país, além de características próprias inerentes a cada território, bem como as diferenças entre os IFs ligadas à sua origem, à sua dimensão e ao tempo de seu funcionamento, são fatores que dificultam a análise pormenorizada do contexto investigado. Nesse sentido, conforme os dados sugerem, há uma atuação tímida dos IFs em termos de cooperação na gestão de patrimônios, sejam municipais, estaduais ou nacionais, além de poucas unidades culturais constituídas em seus ambientes institucionais. De certa maneira, estas relações são mais próximas e fortalecidas em instituições que oferecem formações mais alinhadas com a temática da cultura, indicando um maior comprometimento com a preservação e a manutenção do patrimônio material e imaterial, como é o caso do IFCE e IFPE, mencionados nas subseções 4.1.3.4 e 4.1.1, onde ambos estão destacados pelas unidades culturais e pela oferta de cursos na área.

Em adição, pudemos observar que iniciativas promissoras na criação de uma rede de colaboração com escolas, secretarias municipais de cultura e outras instituições locais têm sido implementadas no âmbito dos IFs. Essa articulação visa fortalecer laços, otimizar recursos e estruturas já existentes, impulsionando o desenvolvimento de projetos conjuntos que beneficiem a comunidade (Mato, 2019; Santos, 2004).

Outra questão a ser pensada recai sobre a gestão dos órgãos responsáveis pelo patrimônio em todas as esferas, suas conexões e projetos de integração com a educação, tal como ocorre em Portugal, com os serviços educativos realizados pelas instituições que administram museus, palácios e monumentos. De acordo com o sítio eletrônico da Direção-Geral do Patrimônio Cultural (DGPC)[51], "as ações específicas dirigidas aos diversos públicos (escolares e não escolares) procuram incentivar articulações institucionais e alargar a função educativa a todos os sectores de atividade dos museus, palácios e monumentos da DGPC", com o intuito de "desenvolver projetos que estimulem a criatividade, a literacia e a partilha intergeracional e multicultural dos visitantes às necessidades prementes da sociedade contemporânea". Nesse sentido, acreditamos que ações como esta, bem estruturadas e contínuas, são essenciais e devem ser incentivadas a fim de contribuir para a gestão sustentável do patrimônio e também para a formação humana e cidadã.

À vista disso, Porto (2007, p. 175) recomenda que uma gestão cultural realmente atenta deve estar disposta em dotar a educação "do que ela parece ter perdido, o conhecimento humanístico e a autonomia crítica", daí a importância de "um processo educacional e educativo enriquecedor, que amplie a visão de mundo e as perspectivas de cada um, partir de dentro e de fora dos muros escolares". Ainda que existam ações importantes que favoreçam estas conexões, há bastante espaço para seu incremento e ampliação, em que os IFs podem ajudar a ocupar de maneira mais contundente, posto que uma das finalidades previstas na sua lei de criação consiste em orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (Brasil, 2008).

[51] Ver: http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/servicos-educativos/

4.2.1.2 Instalações Culturais

Conforme o documento *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019, p. 46) descreve: "Este indicador visa avaliar a diversidade dos equipamentos culturais e a sua distribuição com uma abordagem territorial". Ele também complementa o indicador 20 «Acesso à cultura», tratado na subseção 4.2.4.2, "uma vez que visa avaliar a forma como os equipamentos culturais estão integrados na paisagem urbana", proporcionando "um ambiente propício às comunidades para assistirem, praticarem e participarem em eventos culturais, e para os profissionais e empresas da cultura prosperarem" (UNESCO, 2019, p. 46). Além disso, o indicador permite ainda a "avaliação espacial de áreas melhor servidas ou com maior necessidade de equipamentos culturais" (p. 46).

Em termos de infraestrutura física para cultura (espaços fechados/cobertos como: auditórios, centro de eventos, bibliotecas etc.) podemos afirmar, com base nos dados, que este tipo de ambiente está presente na maioria dos IFs, entretanto, alguns *campi* ainda estão desprovidos destas edificações. Embora os espaços dedicados às linguagens artísticas (sala de: música, teatro, artes, dança, vídeo/cinema etc.) sejam menos numerosos, sua presença faz-se notar nessas instituições (não em todas), configurando-se como importantes pontos de encontro e socialização, indo além da sala de aula e fomentando o desenvolvimento de atividades culturais e o fortalecimento do senso de comunidade (Acosta, 2016; Hooks, 2021a; Maffesoli, 1984, 2014).

É notório a necessidade de mais investimentos neste quesito, envolvendo reformas, adequações e ampliações das estruturas para o desenvolvimento de atividades culturais, conforme nossos dados apontam. Mesmo nessas condições, cabe salientar que em algumas cidades brasileiras os únicos equipamentos culturais existentes e acessíveis à população estão localizados dentro dos IFs, o que reforça aqui a relevância do processo de interiorização ocasionado pela expansão da RFEPCT, levando acesso à educação e à cultura para regiões historicamente marginalizadas e buscando promover o desenvolvimento local e regional (Frigotto, 2018). Contudo, há que se ter em conta os percalços imbuídos nessa expansão, considerada acelerada e desigual pelos autores, pois ao priorizar metas quantitativas, gerou um descompasso entre o aumento no número de estudantes e a disponibilidade de infraestrutura e corpo docente, principalmente nas unidades mais novas, como a falta de restaurante em um dos *campi* do IF-3, reportada anteriormente.

Diante desses desafios, a presença dos IFs nos territórios somam-se aos esforços para inaugurar e/ou compor um conjunto de equipamentos culturais, contribuindo para a capilaridade e democratização do acesso à cultura.

4.2.1.3 Espaços Abertos para Cultura

O propósito deste indicador apresentado no documento da UNESCO (2019, p. 48) é "avaliar a extensão dos espaços públicos abertos, a natureza dos espaços e o grau de utilização pública (incluindo os mercados tradicionais)".

Na nossa investigação os espaços abertos, ao ar livre, para cultura integram as dependências dos IFs, sujeitos a controle de entrada, mas que geralmente são acessíveis às comunidades interna e externa. Trataremos das questões de acesso mais à frente. Outrossim, praticamente todos os coparticipantes disseram contar com algum tipo de espaço dessa natureza como, por exemplo, pátio, área verde/gramado, quadra, fazenda escola, estacionamento, entre outros.

Consequentemente, reforçamos que os Institutos Federais, com seus diversos espaços abertos, complementam a oferta de locais públicos nas cidades onde estão situados, tornando-se importantes palcos da cena cultural. Reiteramos que a expansão e implantação dos IFs, especialmente em regiões interioranas e distantes dos grandes centros, amplia o acesso à educação e à cultura, como apontam Frigotto (2018), Pacheco (2020), Pozzer e Trevisan

de Leon (2019). Esse processo de desenvolvimento cultural local, estimulado pelos IFs, requer também alicerce em políticas públicas de cultura comprometidas com um processo contínuo de democratização, em que a concepção de cultura é percebida como força social de interesse e participação coletivos, sendo, portanto, expressão de cidadania, conforme ressalta Calabre (2007). Nesse compasso, as possibilidades de diminuir as desigualdades existentes entre as regiões do país, como o apoio à produção cultural, já que as principais empresas patrocinadoras encontram-se no eixo Rio-São Paulo (Barbalho, 2007; Porto, 2007), tendem a crescer, favorecendo a descentralização de recursos e valorizando a cultura regional.

4.2.2 Prosperidade & Subsistência

Nesta dimensão temática temos "um quadro para avaliar o contributo da cultura na promoção e na viabilização de economias mais inclusivas e sustentáveis, em linha com o pilar da Prosperidade dos ODS", por meio "da geração de rendimento e emprego, bem como do estímulo de receitas através de bens, serviços e empresas culturais" (UNESCO, 2019, p. 51). Aqui encontram-se 7 indicadores que propõem avaliar a contribuição da cultura para aspectos-chave da economia (PIB, comércio, emprego, empresas, despesas familiares).

Os primeiros indicadores desta dimensão abarcam questões de amplo espectro, numa perspectiva macro econômica dos contributos da cultura de determinado país. Embora esta pesquisa tenha tentado buscar informações de todos os IFs brasileiros, a fim de obter um panorama nacional, e também devido às especificidades do contexto investigado, a nossa atenção posicionou-se mais nos indicadores 11 «Financiamento Público para Cultura», subseção 4.2.2.1 e 12 «Governança da Cultura», subseção 4.2.2.2. Tal decisão justifica-se pela própria estrutura educativa e capacidade de governança dos IFs em suas localidades, haja vista que tanto o indicador 11 como o 12, conforme destaca o documento, podem "fornecer evidências das estruturas de governação existentes para apoiar um papel próspero da cultura no desenvolvimento econômico local e nacional e na geração de meios de subsistência" (UNESCO, 2019, p. 51).

4.2.2.1 Financiamento Público para Cultura

De acordo com *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019, p. 59), "este indicador visa monitorar o montante da despesa pública atual em atividades culturais e criativas".

Os mecanismos para financiamento da cultura mencionados pelas instituições pesquisadas são, em sua maioria, bolsas para desenvolvimento de projetos e orçamentos para organização de eventos. Ambos estão, de modo geral, alocados na área de extensão. Quando há orçamento específico para área de arte e cultura (não considerando as bolsas), sua presença aparece em poucas instituições (apenas 6), de acordo com os dados desta investigação. Para além disso, o serviço de apoio aos profissionais da cultura na elaboração de projetos, especialmente para pleitear recursos de editais públicos de fomento, também acrescenta neste componente.

Nesse sentido, podemos pontuar que há iniciativas e avanços em termos de financiamento público para a cultura no âmbito dos IFs. Mesmo que a escassez de recursos, vivenciada principalmente a partir de 2013 com a interrupção e descontinuidade de programas de incentivo ao campo (Proext Cultura, Programa Mais Cultura nas Universidades) e o trato com os trâmites da administração pública dificultem as ações (Nunes, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019), percebemos que há um fortalecimento da área, impulsionado pelos trabalhos do FORCULT e do FORPROEX, mas sobretudo pelo reestabelecimento do MinC em 2023. Lembramos aqui algumas ações relevantes que têm sido realizadas pelo MinC nos primeiros meses de governo, as quais ratificam os ares promissores, como, por exemplo,

o Decreto regulamentar 11.525/2023 para a execução da Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar no 195/2022), a retomada da PNCV (Lei 13.018/2014) e a PNAB (Lei nº 14.399/2022), regulamentada a partir da assinatura do Decreto Nº 11.740/2023. Esta última, com caráter permanente e descentralizado, vai injetar R$15 bilhões em estados, municípios e no Distrito Federal até 2027, já podendo ser considerada a maior iniciativa voltada ao setor cultural da história do Brasil.[52]

Portanto, é importante pensar na articulação desses investimentos com a área de educação, buscando contribuir para o planejamento e desenvolvimento de projetos que valorizem e vivifiquem a cultura dentro e fora do ambiente escolar.

4.2.2.2 Governança da Cultura

Conforme descreve o documento da UNESCO (2019, p. 61), aqui encontra-se uma "lista de verificação do quadro de governação para apoiar a cultura e a criatividade". Este indicador tem como propósito:

> oferecer uma visão geral das políticas governamentais e quadros regulamentares em vigor para apoiar uma variedade de atividades no setor da cultura, destinadas a garantir e promover a sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social, bem como os processos de tomada de decisão nos domínios culturais. Este indicador visa avaliar a regulação do setor da Cultura e promover melhores condições de trabalho e comércio para melhores meios de subsistência. [...]. Vários componentes básicos foram selecionados e são classificados em 3 níveis principais:
>
> - Quadro institucional e regulamentar a nível nacional/local.
> - Quadro de gestão, assistência técnica e financeira.
> - Mobilização de apoio. (UNESCO, 2019, p. 61)

Para tentar identificar as evidências propostas neste componente no contexto dos IFs, destacamos como indicadores:
- Perfil profissional do servidor (atua em reitoria ou *campus*, desempenha função ou cargo de gestão);
- Política cultural formalizada em documento oficial;
- Plano de cultura;
- Conselho de cultura;
- Núcleo e/ou departamento de arte e cultura;
- Pilar institucional (ensino, pesquisa, extensão) responsável pela área de arte e cultura;
- Rede de cultura;
- Parcerias com outras instituições/empresas públicas ou privadas do setor cultural.

Como vimos na descrição dos dados, boa parte dos participantes declararam desempenhar alguma função ou cargo de gestão em suas instituições, o que denota, de certa forma, um reconhecimento e valorização da área cultural. Outro indicativo refere-se ao fato de que 29 dos 38 IFs dispõem de algum departamento responsável pela área cultural em suas instituições (6 apenas NACs, 14 Coordenação/Departamento e 9 ambos). Embora a palavra cultura componha o nome de apenas cinco Pró-Reitorias de Extensão (IFB, IFNMG, IFPB, IFSul-rio-grandense

[52] Dados publicados no site do MinC: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/politica-nacional-aldir-blanc-e-lancada-em-brasilia

e IFTM) e ainda não exista uma Pró-Reitoria de Cultura nos IFs, podemos observar um movimento de estruturar institucionalmente o campo por meio da elaboração de políticas de cultura e da formação de NACs e/ou departamentos.

O nosso estudo apontou que 7 IFs possuem uma política cultural formalizada e 11 estão construindo seus documentos, totalizando 18 instituições. Ou seja, quase a metade dos IFs tem trabalhado na formalização e implantação de suas políticas de cultura, demonstrando mais uma vez o fortalecimento da área. Por conseguinte, Albino Canelas Rubim (2019) recomenda levar em conta o estabelecimento e elaboração de normas, infraestruturas, orçamentos e pessoal específico, que possa pensar, coordenar e realizar as atividades culturais em harmonia com as políticas formuladas. Aliado a isso, Gomes (2017, p. 34) enfatiza que mais importante do que órgãos específicos para a cultura no âmbito das IPES é a sua valorização, cujos elementos primordiais são "fundamentação conceitual, investimentos em equipamentos e projetos de difusão, de profissionalização e de formação de pessoal". Sem embargo, conforme o autor adverte, ainda precisamos percorrer um longo trajeto "para que possamos tirar a palavra cultura dos documentos e torná-la letra viva tão relevante quanto outras dimensões do trabalho universitário e acadêmico"(Gomes, 2017, p. 34).

Nessa direção, a produção do plano de cultura, documento que expressa e sintetiza as políticas culturais, deve acontecer a partir de um "processo de discussão, plural e sincero" que seja capaz de determinar e construir prioridades, segundo Albino Canelas Rubim (2019, p. 12) orienta. Nossos dados indicaram que 5 instituições dispõem de um plano de cultura vigente e em vias de implementação e outras 4 estão trabalhando nesse sentido. Isto pode significar que as políticas de cultura foram aprovadas, mas os planos de cultura ainda estão sendo construídos, seguindo uma sequência sugerida para os trâmites de avaliação e aprovação aos quais estes documentos estão sujeitos, evitando assim atrasos, caso ambos sejam analisados em um único processo e o plano não esteja totalmente alinhado com a política.

No que tange ao pilar institucional responsável pela área, nossos dados demonstraram que é na extensão onde encontram-se grande parte das coordenações de cultura, sejam elas NACs ou outro departamento. Embora haja divergências entre gestores e pesquisadores da área cultural sobre a extensão ser o ambiente ideal para o desenvolvimento de atividades culturais, que também foi percebida em nosso trabalho, acreditamos ser mais importante a própria estruturação e fortalecimento da cultura, principalmente com equipe capacitada provida de recursos, conforme afirma Gomes (2017). Não podemos esquecer também que a própria estruturação do campo extensionista ainda é recente e nem sempre paulatina em muitos IFs, influenciando de maneira significativa na sua atuação. Apesar desses desafios, acreditamos ser essencial a integração da cultura em todos os pilares da vida acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), reafirmando seu papel prioritário na formação humana e cidadã e como mola propulsora do desenvolvimento comunitário sustentável.

Em relação às redes de cultura, há um movimento valioso de articulação, sobretudo estimulado pelo FORCULT e FORPROEX, como já mencionamos. No entanto, é relevante reiterar a questão da institucionalidade posta em voga por alguns participantes, denotando mais um interesse pessoal do servidor do que uma vontade institucional de promover ações em conjunto, digamos assim. O que invoca aspectos ligados à compreensão de cultura, sua relação com a educação e seus desdobramentos nas dinâmicas institucionais, imbricadas num sistema formal, marcado por fronteiras limitantes que dificultam ou até mesmo impedem a interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade (Araújo, 2005; Cevasco, 2003; da Silva, 2011; Freire, 1992, 1996; Hooks, 2013; Jiménez & Carbó, 2010; Ortiz, 2004; Vorraber et al., 2016; Williams, 2011).

Sobre as parceiras, percebemos uma aproximação com as secretarias estaduais e municipais de cultura sendo

construídas de maneira mais significativa em algumas regiões, mas em outras ainda não. Uma das razões remetem, novamente, às motivações pessoais e não institucionais. Quanto à sociedade civil, principalmente as associações e coletivos culturais, esse estreitamento parece fluir mais facilmente, pois as normas e procedimentos exigidos entre órgãos da administração pública podem dificultar as ações em parceria. Os relatos analisados sinalizam caminhos promissores para fortalecer a relação entre os Institutos Federais e a sociedade, impulsionando a colaboração em atividades e projetos que beneficiem as comunidades.

Destarte, ressaltamos que as parcerias desenvolvidas no âmbito da cultura pelos IFs favorecem o cumprimento do ODS 17 Parcerias para a Implementação dos Objetivos, pois demonstra a importância da união de esforços para alcançar os objetivos, frente aos imensos desafios que enfrentamos em busca do desenvolvimento comunitário sustentável. Nesse sentido, os IFs vem galgando passos consideráveis como agentes importantes da governança da cultura, os quais podem ser consolidados por meio de políticas culturais consistentes e coerentes com a Agenda 2030, alinhando PNC, PNE e PDIs.

4.2.3 Conhecimento & Habilidades

Segundo o documento da UNESCO (2019, p. 69):

> Esta dimensão temática proporciona um quadro para avaliar o contributo da cultura na construção de conhecimentos e competências, incluindo o conhecimento local e a diversidade cultural. Centra-se especificamente na contribuição da cultura na transmissão de valores, conhecimentos e competências culturais locais e na promoção do empoderamento através de formação, processos, políticas e materiais educativos. Enfatiza o papel da diversidade cultural no ensino primário, secundário e superior, bem como na formação profissional e centra-se no desenvolvimento aprofundado de currículos para integrar o conhecimento cultural. Os indicadores propostos avaliarão o nível de compromisso das autoridades e instituições públicas na integração e aproveitamento do conhecimento cultural para promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, a compreensão do desenvolvimento sustentável e a transmissão de valores culturais, bem como na priorização da formação cultural (incluindo formação avançada na conservação do patrimônio) e promover aptidões e competências em domínios criativos.

Aqui encontram-se 5 componentes, dentre os quais apenas o 15 «Educação Multilíngue» não foi discutido de maneira específica, apesar do ensino de línguas estar presente, tanto no currículo formal de nível médio quanto em cursos extra-curriculares ou complementares nos IFs. Portanto, abordamos: «13 Educação para o Desenvolvimento Sustentável» , «14 Conhecimento Cultural» , «16 Educação Artística e Cultural» e «17 Treinamento Cultural» .

4.2.3.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

De acordo com o *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019, p. 70), este indicador tem como objetivo aferir até que ponto “a educação para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável, com especial ênfase na diversidade cultural, são integradas a todos os níveis em: (a) políticas educativas nacionais, (b) currículos, (c) formação de professores e (d) avaliação dos alunos”.

Os indicadores abarcados neste componente envolvem as áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais (dança, teatro, música, artes visuais, audiovisual, circo, letras/literatura, artes digitais, design, cultura popular, outros). Segundo nossos dados, as ações concentram-se mais nas áreas da Música, das Letras/Literatura, da Dança, do Teatro e do Audiovisual. A despeito de não ser possível afirmar que estas iniciativas foram e/ou são pensadas e desenvolvidas em alinhamento com a Agenda 2030, visto que há ainda pouca discussão sobre o papel da cultura para o cumprimento dos ODSs no âmbito dos IFs, elas contribuem para a formação humana e para a construção de laços tão importantes no estabelecimento e fortalecimento das comunidades (Acosta, 2016; Hooks, 2021a; Maffesoli, 1984, 2014). Por conseguinte, as conexões entre os projetos culturais e o desenvolvimento comunitário sustentável podem não estar explícitas ou identificadas, no entanto, suas realizações provavelmente ajudam nesse sentido, sem esquecermos também da necessidade de refletir sobre os impactos dessas atividades, buscando tornar as suas operações mais ecológicas, conforme Duxbury et al. (2017) salientam.

Em termos de políticas educativas nacionais, os quadros ilustrativos 1 e 2 apresentados no capítulo 1, tentam ajudar na visualização das convergências entre o PNE e o PNC. Ao aguçarmos o olhar para identificar menção direta ao desenvolvimento sustentável, podemos citar a meta 09 do PNC: 300 projetos de apoio à sustentabilidade econômica da produção cultural local. De forma indireta, há outras metas do PNC que podem ser compreendidas como promotoras da educação para o desenvolvimento sustentável como a 16 - Aumento em 200% de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, com aumento proporcional do número de bolsas, e 18 - Aumento em 100% no total de pessoas qualificadas anualmente em cursos, oficinas, fóruns e seminários com conteúdo de gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura. No que tange ao PNE, especialmente em relação à educação superior, a meta 12 propõe elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Embora não esteja expresso, podemos inferir que uma população com acesso à educação superior pode estar mais consciente, comprometida e propensa a contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Quanto ao currículo, notamos que os IFs oferecem disciplinas aos cursos superiores abrangendo temas como: diversidade, relações étnico-raciais, desenvolvimento regional, libras (língua brasileira de sinais), educação ambiental, entre outros. Ainda que esta oferta geralmente seja opcional e irregular, ou seja, o aluno não é obrigado a cursar e a disciplina nem sempre é disponibilizada todo semestre/ano, acreditamos ser um importante avanço no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e cidadã, comprometida com as pessoas e com o nosso planeta. Outro ponto a considerar está relacionado à curricularização da extensão, que oportuniza interações entre a academia e a sociedade, favorecendo a integração de conhecimentos na construção de um mundo mais justo e sustentável.

Em adição, podemos destacar uma iniciativa das instituições de ensino superior do estado da Paraíba que culminou na assinatura de um termo de compromisso com os ODSs em 30 de outubro de 2019, sendo o IFPB um dos seus signatários[53]. O documento traz sugestões de práticas a serem estimuladas pelas instituições, como no caso do ODS 4 Educação de Qualidade: uma melhor administração dos recursos da educação; professores mais didáticos; melhorar as estruturas das escolas; educação pública gratuita para todos; educação pública gratuita e acessível à população carente deve ser prioridade; garantir a laicidade da escola e do Estado. Desse modo, iniciativas

[53] Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/ods-agenda-2030

como esta somam-se aos esforços na luta por uma educação de qualidade, comprometida com o cumprimento da Agenda 2030.

4.2.3.2 Conhecimento Cultural

"Este indicador visa avaliar a forma como o conhecimento cultural melhora as práticas de desenvolvimento sustentável" (UNESCO, 2019, p. 70).

No nosso estudo consideramos como indicativos deste componente:
- Grupo de pesquisa formalizado ou em vias de formalização/formação na área de cultura e/ou educação;
- Publicações científicas (revistas próprias do respectivo IF ou documentos na área da cultura elaborados pelo IF ou em conjunto com outras instituições).

Como descrevemos anteriormente, quase metade dos participantes afirmaram haver grupos de pesquisa envolvidos na temática, demonstrando uma preocupação e um compromisso em aprimorar os conhecimentos no campo. Sobre as publicações, tivemos menos respostas positivas. Contudo, a percepção de que as especificidades inerentes às atividades culturais, em particular às linguagens artísticas, e também às ações extensionistas devem ser expressas e avaliadas considerando essas características tem ganhando notoriedade e espaço de valorização no plano institucional e fora dele também. Tais efeitos têm raízes sustentadas na Política Nacional de Extensão Universitária, alavancadas pela atuação do FORPROEX, pelos programas Proext e Proext Cultura (FORPROEX, 2012; Nunes, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019). Conquanto não se possa garantir nem como ou, até mesmo, se estes trabalhos aprimoram as práticas de desenvolvimento sustentável, é concebível assinalar que seus desdobramentos ajudam no enriquecimento e na valorização da área cultural no âmbito da educação pública, podendo impulsionar e engrandecer esse conhecimento em prol do desenvolvimento sustentável (Jiménez & Carbó, 2010; Martinell Sempere et al., 2020).

4.2.3.3 Educação Artística e Cultural

Como descrito no documento supracitado, este indicador "visa avaliar o grau de inclusão dos estudos culturais no currículo do ensino médio (secundário), como uma aproximação dos níveis de incentivo no sistema educativo à criatividade e aos talentos criativos, bem como a promoção da valorização das expressões culturais e "o desejo de cultura" entre os jovens" (UNESCO, 2019, p. 75).

Embora o foco deste trabalho seja no ensino superior, grande parte dos IFs oferecem a formação de nível médio na qual o ensino de arte é obrigatório no currículo, o que favorece a avaliação deste indicador e ajuda na percepção de como essa possível e desejável conexão/promoção é (ou não) feita com os outros graus (ciclos) de estudo, especialmente o 3°. Entretanto, cabe pontuar alguns percalços enfrentados para efetivação do ensino de arte na educação básica brasileira. Primeiramente, a questão da polivalência, marcada pela Lei n° 5.692/1971[54] na qual "a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa", que só foi revista depois de 45 anos, com "a definição das quatro linguagens artísticas que compõem o ensino da arte nas escolas e pela exigência de formação docente específica para esse fim", promulgada pela Lei n° 13.278/2016[55] (Alvarenga & da Silva, 2018, p. 1010).

[54] Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html

[55] Altera o § 6° do art. 26 da Lei n° 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16

Por conseguinte, conforme as autoras discutem no artigo *Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16*, a implementação da lei ainda enfrenta desafios, como a falta de professores formados nas quatro linguagens artísticas, a dificuldade de adaptação dos currículos escolares e a necessidade de investimento financeiro na formação de professores. Ademais, a baixa carga horária e a falta de espaços adequados para a realização das aulas são outros aspectos a ter em conta, conforme nossos dados demonstraram.

Destarte, mesmo que o cenário ainda precise de melhorias, nos *campi* em que há oferta de cursos superiores mais alinhados com a temática da cultura e que também dispõem de formação de nível médio e cursos FIC, as possibilidades de intercâmbio e promoção de ações culturais envolvendo as três formações aumentam, favorecendo e incentivando os processos criativos, além de contribuir para a valorização das expressões culturais. Como exemplo, podemos citar o IFG e o IFSul-rio-grandense, em relação à oferta do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, ilustrado na figura 26 e também a partir dos comentários dos participantes: IFG - Curso técnico integrado em Instrumento Musical, Licenciatura em Música; Projetos - Música: Grupo de choro, Banda Sinfônica, Coral, Grupo de percussão. IFSul-rio-grandense - Cursos técnicos de Comunicação Visual e Design de Interiores, Graduação Bacharelado em Design; Projetos - Mostra de Arte e Cultura do IFSul, Festival Internacional de Folclore e Artes Populares, Semana Acadêmica de Design, entre outros.

4.2.3.4 Treinamento Cultural

O propósito deste componente é "avaliar o grau de participação em estudos culturais e criativos no nível pós-secundário (pós-médio)". (UNESCO, 2019, p. 76). A descrição diz: "a. Número de alunos matriculados no ensino pós-secundário e superior na área da cultura no ano de referência em percentagem do total de alunos matriculados nestes níveis de ensino", e "b. Número de estudantes que concluíram o ensino pós-secundário e superior na área da cultura durante o ano de referência como porcentagem de todos os alunos que se formam nesses níveis de ensino" (UNESCO, 2019, p. 76).

Para tentar dar resposta ao proposto neste componente, recorremos aos dados públicos do *Balanço de Metas do Plano Nacional de Cultura - PNC 2010-2024* (Brasil, 2024) relativos essencialmente às metas 15, 16, 17, 18 e 19 do PNC. Além dos indicadores estabelecidos no nosso modelo de análise: cursos na área de arte e cultura, histórico de funcionamento do curso, número de profissionais da área de arte e cultura, como professores de arte (geral), de música, de teatro, de dança, de artes visuais, de produção cultural, de letras/literatura, de design, técnicos de audiovisual, produtor cultural etc.

De acordo com o documento supracitado:

- **Meta 15** - Aumento em 150% de cursos técnicos, habilitados pelo Ministério da Educação MEC no campo da arte e cultura, com proporcional aumento de vagas.

Últimos dados são de 2018, pois a execução do programa foi descontinuada, havendo, portanto, até este ano, 39 cursos técnicos nos campos de arte e cultura na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O relatório aponta que não foi possível mensurar este indicador devido à incompatibilidade na definição de como fazê-lo, já que inicialmente previa-se por número de cursos, entretanto "o indicador de matrícula para a meta parece ser mais adequado do que a soma dos cursos para acompanhar o cumprimento do objetivo da política" (Brasil, 2024, p. 67).

Com a retomada do MinC em 2023, iniciou-se "a formulação do Programa Nacional de Formação e Qualificação

para o Mundo do Trabalho em Cultura, que nos próximos anos desenvolverá atividades de ampliação e descentralização de ações formativas, cursos técnicos, tecnológicos e acadêmicos", conforme atesta o balanço (Brasil, 2024, p. 68).

- **Meta 16** - Aumento em 200% de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, com aumento proporcional do número de bolsas.

Aqui foi constado 39% da meta cumprida. Previsão até 2024 era de 1.695.300 matrículas nos cursos de graduação e de 87.990 nos cursos de pós-graduação nas áreas de arte e cultura. Foram realizadas até 2022: 790.376 matrículas nos cursos de graduação e 51.395 matrículas nos cursos de pós-graduação nas áreas de arte e cultura.

Cabe assinalar que o documento Brasil (2024, p.70) destaca haver "uma imprecisão na definição das áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas afins à cultura, o que prejudica a medição do objetivo da meta", dificuldade também sentida e expressa nesta tese.

- **Meta 17** - 20 mil trabalhadores da cultura com saberes reconhecidos e certificados pelo Ministério da Educação MEC.

Meta iniciada, mas não cumprida, "pois não há dados para aferi-la" (Brasil, 2024, p. 73). Em 2016, foi firmado o Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2016 entre o MinC e o MEC, que "prevê o estabelecimento de ações de reconhecimento dos mestres de saberes tradicionais nos processos formativos na educação básica, no ensino técnico e profissional e educação superior" (p. 74). Segundo o balanço, este indicador se tornou inviável uma vez que a Rede Certific[56] não funcionou.

- **Meta 18** - Aumento em 100% no total de pessoas qualificadas anualmente em cursos, oficinas, fóruns e seminários com conteúdo de gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura.

Até 2024, capacitar 36.408 pessoas. Realizado até 2022: foram capacitadas 670.198 pessoas, resultando no desempenho de 284% da meta cumprida. Embora o objetivo da meta não fora totalmente atingido, pois há divergências entre o indicador da meta e o seu enunciado. "Além disso, cada unidade do MinC tem uma fonte de informações e um conceito de capacitação diferente para medir o indicador da meta"(Brasil, 2024, p. 76).

Várias ações foram implementadas na retomada MinC em 2023 nesse sentido. Um delas foi IV Seminário Internacional da Cátedra UNESCO de Policias Culturais e Gestão, em que:

> A Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão foi instalada com o objetivo de se constituir com um centro de excelência, com um polo de estudos avançados, em torno do qual seja articulada uma rede de pesquisadores, de maneira a contribuir com os processos de disseminação de conhecimento. (Brasil, 2024, p. 77)

- **Meta 19** - Aumento em 100% no total de pessoas beneficiadas anualmente por ações de fomento à pesquisa, formação, produção e difusão do conhecimento.

Até 2024 a previsão era de 962 pessoas beneficiadas por programas de fomento à pesquisa e difusão do conhecimento. De 2010 a 2024 a quantidade total de beneficiados foi de 8.475 pessoas. Ou seja, desempenho de 447% da meta concluída. Contudo, o indicador é impreciso. "A meta deixa em aberto a definição do que é fomento

[56] A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific) é uma política pública de educação profissional e tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de aprendizagem (Brasil, 2024, p. 74).

à pesquisa, formação, produção e difusão do conhecimento, o que dificulta a sua mensuração" (Brasil, 2024, p. 79).

Em 2023, com a retomada do MinC, o documento aponta as principais atividades em prol dessa meta, mencionamos algumas delas: Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, Programa de Apoio à Pesquisa Iniciação Científica, Programa Olhos d'Água, Funarte Retomada, Mobilidade Artística Nacional e Internacional (Brasil, 2024, p. 84).

Conforme vimos na descrição dos nossos dados, os IFs têm oportunizado um número considerável de vagas para formação na área de arte e cultura, com destaque para as regiões Nordeste e Sul. Para além disso, mesmo que a retomada do MinC tenha promovido e venha promovendo ações de fortalecimento, incentivo e investimentos na área, é preciso também que haja uma articulação consistente com o MEC para aumentar as chances de participação dos estudos culturais e criativos em formações de nível médio, superior e pós-graduação (Albino Canelas Rubim, 2019; Botelho, 2011; de Souza et al., 2021).

4.2.4 Inclusão & Participação

No documento *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019, p. 79) esta dimensão é assim apresentada:

> Esta dimensão temática proporciona um quadro para avaliar o contributo da cultura na construção da coesão social, bem como na promoção da inclusão e da participação. Centra-se nas capacidades das pessoas para ter acesso à cultura, no direito de todas as pessoas de participarem na vida cultural e na sua liberdade de expressão cultural, incluindo a liberdade artística e criativa. Esta dimensão também explora formas como as práticas, locais, elementos e expressões culturais transmitem valores e competências conducentes à inclusão social. Por fim, os indicadores propostos avaliam a capacidade da cultura para estimular o envolvimento efetivo das comunidades locais na vida pública.

Dos 5 indicadores desta dimensão, somente o 19 «Liberdade Artística» não será discutido em pormenor, entretanto, alguns dos seus aspectos entrelaçam e provocam as reflexões empreendidas. Aqui os contributos estão mais alinhados com o cumprimentos dos ODSs: 10 Reduzir as Desigualdades; 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis; 16 Paz, Justiça e Instituições Eficazes; além do 5 Igualdade de Gênero e 17 Parcerias para a Implementação dos Objetivos, estes últimos considerados transversais a todo o documento, ou seja, todos os indicadores podem ajudar a alcançá-los.

4.2.4.1 Cultura para coesão social

O objetivo deste componente é examinar "o grau de compreensão intercultural, medir o grau de aceitação pessoal de pessoas de outras culturas", além de "medir as disparidades entre mulheres e homens no que diz respeito às suas oportunidades e direitos de participar na vida cultural, social, vida econômica e política do seu país" (UNESCO, 2019, p. 80).

Apesar de não ter sido possível avaliar tais aspectos, podemos designar algumas ações no âmbito da cultura (projetos, cursos, parcerias etc.) que colaboram para o cumprimento dos ODSs para tentar aferir este componente.

As parcerias com os coletivos de artistas das cidades, com as secretarias municipais e estaduais de cultura, o desenvolvimento de projetos e a oferta de cursos, conforme descrevemos nas subseções 4.1.3.3 e 4.1.4.3 **Relações institucionais com a comunidade**, são exemplos que indicam caminhos promissores para fortalecer o

vínculo entre os Institutos Federais e a sociedade, promovendo a colaboração em ações culturais que beneficiem as comunidades e que contribuam para a coesão social (Freire, 1996; Frigotto, 2018; Martinell Sempere, 2015; Martinell Sempere et al., 2020; Mato, 2019; Pacheco, 2020; Pozzer & Trevisan de Leon, 2019; Santos, 2004).

Vale lembrar que a Lei 11.645[57] de março de 2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Como forma de ajudar no cumprimento da legislação, podemos mencionar a criação e formalização de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) nos IFs, fundamentados nestas leis, e que geralmente são compostos por servidores e discentes para estimular e promover ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito das instituições e em suas relações com a comunidade externa.

Quando se trata de igualdade de gênero e diversidade sexual, podemos mencionar o movimento de criação e institucionalização também de núcleos dedicados às questões de equidade de gênero e diversidade sexual no âmbito dos IFs. Muitas instituições já possuem seus núcleos, como IFSul-rio-grandense[58] e IFS[59], outras ainda estão em processo de construção dos seus. Somam-se a estes os NACs, conforme detalhamos anteriormente.

Por conseguinte, essas iniciativas demonstram a concretização de políticas institucionais comprometidas em conscientizar e combater temas extremamente sensíveis, como racismo, xenofobia, violência e discriminação de gênero, com o objetivo de construir uma cultura de respeito e valorização da diversidade, um espaço educacional inclusivo e plural, promovendo igualdade de direitos e condições de acesso e permanência a todos. Nesse sentido, ainda que haja muito trabalho a ser feito e muitas barreiras a enfrentar, os IFs têm sido importantes aliados na luta por uma sociedade menos desigual, mais justa e respeitosa, auxiliando na valorização, portanto, da cultura para a coesão social.

4.2.4.2 Acesso à Cultura

Este componente refere-se à "disponibilidade de infraestrutura cultural em relação à distribuição da população" e tem como propósito "avaliar até que ponto diferentes pessoas têm acesso a equipamentos culturais" (UNESCO, 2019, p. 86). Conforme o documento informa, ele "complementa o indicador 4 «Instalações culturais», subseção 4.2.1.2, uma vez que visa aferir o número de instalações culturais numa cidade ou país em relação à dimensão da população" (p. 86).

Assim, nosso olhar aqui perpassa pelos seguinte indicadores:

- Meios e canais de comunicação/divulgação da cultura;
- Áreas de atuação dos projetos, ações e atividades, culturais (dança, teatro, música, artes visuais, audiovisual, letras/literatura, artes digitais, circo, design, cultura popular, outros).

Sobre os meios e canais de comunicação/divulgação da cultura considerados mais relevantes pelos participantes vimos que as redes sociais são ferramentas importantes para a comunicação e divulgação cultural nos Institutos Federais. Essa constatação, mesmo que esperada, ressalta a necessidade de atenção por parte das instituições para garantir que a informação chegue ao público de forma eficaz. É crucial, ainda, considerar os desafios relacionados à desinformação, à propagação de notícias falsas e aos impactos da interação virtual em nossas vidas,

[57] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html
[58] Ver: https://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/5133-nugeds-nucleo-de-genero-e-diversidade-sexual-reitoria
[59] Ver: https://ifs.edu.br/reitoria/prodin/10902-nucleo-de-igualdade-de-genero-e-diversidade-sexual

demandando adaptação e senso crítico no ambiente educacional (Bauman, 2001; M. V. Costa, 2010; Hall, 1997; Kellner, 2001; Lemos, 1997; Maffesoli, 2014; Sibilia, 2012).

Em relação às áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais, comentamos a respeito na subseção 4.2.3.1 «Educação para o Desenvolvimento Sustentável», pois também contribuem para àquela dimensão. Aqui, o olhar está voltado para quem pode participar e/ou ter acesso às ações e aos projetos.

Na parte de apresentação dos dados, observamos alguns casos que mencionaram a cobrança de valores para uso dos espaços pela comunidade externa no âmbito dos Institutos Federais. Entretanto, a percepção de que a regra geral é a gratuidade, tanto para a comunidade externa como a interna, foi confirmada por grande parte dos relatos. Desse modo, os IFs, em sua maioria, compartilham seus espaços, contribuindo para a democratização do acesso à cultura, à produção e à fruição dos bens artístico-culturais.

4.2.4.3 Participação Cultural

Conforme aponta o documento supracitado, este indicador tem três finalidades principais: "a) Avaliar o número global de visitas a locais ou instalações culturais, b) analisar a proporção da população que participa de um evento ou instalação cultural" e "c) avaliar até que ponto as pessoas se envolvem em atividades ou competências culturais em casa (excluindo práticas diárias como cozinhar ou vestir) e monitorar o papel das atividades culturais online" (UNESCO, 2019, p. 87).

No que tange ao contexto investigado, neste componente buscamos saber:
- Grupos formais ou informais (de teatro, dança, música ou outra expressão artística);
- Identificação (grupo ou coletivo de teatro, música, dança; canto ou coral, artes plásticas, poesia, cineclube, outros), quantidade de grupo/coletivo e número médio de participantes;
- Identificação dos membros do grupo/coletivo (alunos, servidores, membros da comunidade externa ao IF e/ou outros).

Dentre os respondentes dos *campi* participantes, mais de 70% responderam que contam com este tipo de coletividade. A maioria no campo da música, teatro e dança. Sobre a composição dos grupos, foi possível observar variações em que há apenas comunidade interna, em outros há membros externos e internos, além de alguns que são praticamente formados pela comunidade externa, conforme comentamos na descrição dos dados. Em termos de envolvimento nas atividades culturais, percebemos que, de forma geral, o interesse em participar existe, no entanto, a falta de profissionais habilitados, de tempo e espaços adequados são fatores preponderantes que dificultam e/ou impedem a realização de ações. Aspectos que podem ser considerados como consequências de uma visão reduzida e desvalorizada da cultura no meio educacional (Araújo, 2005; Chauí, 2008; Hooks, 2013; Jiménez & Carbó, 2010; Porto, 2007).

Diante dessas dificuldades, as parcerias com os coletivos de artistas e outros grupos culturais auxiliam na promoção de ações conjuntas. Exemplo disso, podemos citar o suporte oferecido à comunidade pelos IFs para auxiliar na elaboração de propostas de projetos culturais, com orientação para o acesso às plataformas digitais de submissão a editais de fomento. Em contrapartida, a realização dos projetos pode contemplar também a comunidade dos IFs, promovendo integração entre as instituições e a sociedade civil, além de movimentar a cena cultural local, incentivando a participação.

4.2.4.4 Processos Participativos

A descrição deste indicador: "lista de verificação para a amplitude da participação de todas as partes interessadas, incluindo as comunidades locais, nos processos de desenvolvimento e implementação de políticas, programas e iniciativas culturais que lhes dizem respeito" (UNESCO, 2019, p. 92). Sobre seu propósito:

> Este indicador visa avaliar as oportunidades abertas à sociedade civil – e aos profissionais do setor cultural e às minorias em particular – para participar na formulação e implementação de atividades culturais, bem como de políticas, medidas e programas que lhes dizem respeito, tanto a nível nacional como a nível regional/municipal/local. Este indicador complementa o indicador 12 «Governança da Cultura», pois visa avaliar o papel dos cidadãos, das comunidades e das populações locais na participação em todos os processos envolvidos no desenvolvimento e implementação de políticas e projetos relacionados com a cultura (UNESCO, 2019, p. 92).

Para além das parcerias já comentadas, destacamos neste componente:
- Participação da comunidade externa ao IF no núcleo e/ou coordenação de Arte e Cultura;
- Área da gestão (ensino, pesquisa, extensão) responsável pelo núcleo e/ou coordenação de arte e cultura;
- Participação ativa de comunidades, grupos e indivíduos na construção de políticas de cultura, no planejamento e na realização de ações, projetos e/ou eventos artístico-culturais.

De acordo com os nossos dados, pode-se dizer que dos 38 IFs, 26 dispõem de uma coordenação de cultura e/ou NAC. Cabe salientar que isso não significa haver um NAC e/ou uma coordenação de cultura em cada *campus*, lembrando que o número de *campi* das instituições varia muito, indo de 5 (IFAP e IFRR) até 38 (IFSP). Contudo, podemos indicar uma média de 15 unidades por IF. Na composição desses colegiados, foi mencionado por um participante que havia membros da comunidade externa integrando o núcleo daquele IF em questão, no entanto, o envolvimento foi considerado baixo, com pouca participação. A percepção de que essas relações institucionais com as comunidades externas precisam de mais aproximação, diálogo e articulação, corrobora as recomendações de Acosta (2016), Mato (2019), Mattelart e Neveu (2004), Santos (2004), Sibilia (2012), Williams (2011), num sentido de estreitar os laços e buscar soluções conjuntas na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos em prol do bem comum.

Sobre a área da gestão responsável pelo núcleo e/ou coordenação de arte e cultura dos 24 respondentes, 20 IFs possuem uma coordenação de cultura alocada institucionalmente na área de extensão, representando 83,3%. Tais implicações foram discutidas na subseção 4.2.2.2 **Governança da Cultura**, pois complementam a análise deste componente.

Quanto à participação ativa de comunidades, grupos e indivíduos na construção de políticas de cultura, no planejamento e na realização de ações, projetos e/ou eventos artístico-culturais, pode-se dizer, conforme apontamos na descrição dos dados, que há iniciativas bem interessantes no âmbito dos IFs. Ainda que a participação externa possa ser intensificada, no sentido de democratização dos processos e diversidade de pensamentos, as dinâmicas institucionais, a escassez de interesse e/ou consciência política da população, de modo geral, dificultam esse engajamento (Chagas & Saraiva, 2021). Por conseguinte, o movimento de institucionalização da cultura que vem ocorrendo em muitos IFs, com a construção de suas políticas e planos de cultura, estabelecimento/fortalecimento

de NACs e/ou coordenações, demonstra avanços nesse sentido, influenciando sobremaneira os processos participativos.

Antes de prosseguirmos, é necessário comentar sobre uma quarta etapa que estava prevista neste processo investigativo: a elaboração de um guia de boas práticas no âmbito dos IFs. A intenção buscava colaborar para a organização de informações e experiências envolvendo a cultura que pudessem contribuir para o desenvolvimento comunitário sustentável sob a perspectiva da educação pública. Tal proposta não foi possível de ser realizada neste trabalho não só devido ao tempo, mas principalmente pelas dificuldades encontradas no terreno, caracterizado por contextos muito amplos e diversos. Acrescentam-se as limitações da pesquisa que não permitem aferir sobre as especificidades de enquadramento social e econômico-cultural de cada IF, além do caráter inconclusivo dos dados, sugerindo, portanto, uma investida com pressupostos preponderantemente qualitativos para obter êxito na tarefa.

4.3 Discussão dos dados: um panorama da cultura no IFs

Nesta parte final do capítulo, buscamos sintetizar as percepções consideradas mais relevantes aos propósitos desta investigação, alinhavando, desatando e refazendo nós nessa costura de pensamentos, indagações e dúvidas que normalmente permeiam os processos de descoberta, desenvolvimento e escrita de uma tese.

A partir da análise dos dados coletados na pesquisa, podemos traçar um panorama da cultura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, buscando responder à pergunta de partida: Que papel pode ter a cultura no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto do ensino superior, especialmente nos IFs brasileiros?

Para melhor respondê-la, estruturamos a discussão em três eixos principais: Cultura e Educação, Cultura e Comunidade e Cultura e Desenvolvimento.

4.3.1 Cultura e Educação: desafios e potencialidades

Os dados revelam que a cultura nos IFs ainda busca seu espaço de reconhecimento e valorização como elemento fundamental na formação humana e cidadã. A compreensão da cultura como um processo formativo, e não apenas como mero entretenimento ou atividade extracurricular, ainda precisa ser mais bem consolidada. Destarte, entre os aspectos que mais influenciam essa percepção, estão a própria compreensão do conceito de cultura e a sua função na educação, conforme discorremos no capítulo 1 e em nossas análises. Consequentemente, a questão da institucionalidade da cultura e a sua organização política institucional são reflexos desses (des)entendimentos. Acrescenta-se a existência de poucos servidores e gestores com formação na área, além das dificuldades em realizar ações interdisciplinares/transdisciplinares envolvendo a cultura.

Destacamos os aspectos considerados transversais aos IFs, de acordo com a nossa pesquisa:

- *Cultura como elemento marginal*: a cultura ainda ocupa um lugar marginal nos IFs, vista como secundária em relação ao ensino e à pesquisa, especialmente. Isso se reflete na existência de poucas políticas culturais formalizadas, planos de cultura e recursos específicos para a área, apesar dos avanços apontados na descrição e análise dos dados;
- *Dificuldade de integrar a cultura ao currículo*: apesar da oferta de disciplinas e projetos com viés cultural, ainda há dificuldades em incorporar a cultura de forma mais orgânica ao currículo, sobretudo no ensino superior;
- *Desafios da interdisciplinaridade*: a estrutura disciplinar dos IFs e as barreiras interdisciplinares dificultam a integração da cultura com outras áreas do conhecimento;

- *Extensão como espaço da cultura*: as ações culturais se concentram majoritariamente na extensão, o que pode contribuir para uma articulação reduzida da cultura, limitando sua associação com o ensino e a pesquisa;
- *Desafios da institucionalização*: a institucionalização da cultura enfrenta impasses, como a resistência de alguns servidores, a descontinuidade de projetos e o número de pessoas qualificadas na área estar aquém do desejado;
- *Falta de profissionais da área*: a escassez de professores e técnicos com formação no campo cultural limita a oferta de cursos e projetos, impactando também na institucionalização da cultura nos IFs.

Quantos aos aspectos que caracterizam suas particularidades, podemos mencionar:
- *Experiências exitosas de integração da cultura*: alguns IFs, como o IF-3, demonstram experiências positivas na integração da cultura com o ensino e a extensão, especialmente por meio de projetos interdisciplinares e eventos, como o Festival de Artes;
- *Formação de grupos culturais*: a formação de grupos de teatro, música, dança e outras expressões artísticas nos *campi*, mesmo com dificuldades de apoio e estrutura, demonstra o potencial da cultura para o desenvolvimento de talentos e para a criação de comunidades;
- *Produção de conhecimento*: a existência de grupos de pesquisa e publicações científicas na área de cultura, ainda que o número destas últimas possa ser considerado baixo, indica um movimento de produção de conhecimento e de valorização da cultura como área de estudo;
- *Nível de estruturação da cultura:* Há diferentes níveis de estruturação da cultura nos IFs, com alguns *campi* apresentando políticas culturais formalizadas, planos de cultura e núcleos de arte e cultura, enquanto outros ainda estão em fase inicial de organização;
- *Oferta de cursos*: a oferta de cursos na área cultural varia entre os IFs, com alguns oferecendo cursos superiores em música, teatro, artes visuais e produção cultural, enquanto outros se concentram em cursos técnicos e de formação inicial e continuada;
- *Infraestrutura*: a infraestrutura para cultura nos IFs também diverge, enquanto alguns *campi* contam com teatros, auditórios e salas de música e dança, outros ainda carecem de espaços apropriados para o desenvolvimento de atividades culturais.

4.3.2 Cultura e Comunidade: construindo pontes

Este trabalho investigativo evidencia um movimento crescente de aproximação dos IFs com as comunidades locais, de uma forma geral, buscando promover o desenvolvimento comunitário sustentável por meio da cultura. No entanto, essas articulações ainda enfrentam desafios e precisam ser fortalecidas.

Sintetizamos alguns fatores comuns aos IFs que caracterizam essas relações:
- *Dificuldade de integrar a comunidade externa*: apesar das parcerias com escolas, ONGs e outras instituições, a participação da comunidade externa nos projetos culturais ainda é limitada;
- *Necessidade de fortalecer a participação*: a participação da comunidade na construção de políticas culturais e no planejamento de ações ainda é incipiente;
- *Importância das parcerias*: as parcerias com a comunidade externa, como artistas, coletivos e secretarias de cultura, são essenciais para o desenvolvimento de projetos culturais relevantes e para a integração dos IFs com a sociedade, contribuindo para a promoção da cultural local;
- *Redes de colaboração*: as redes de colaboração, como o FORCULT, são importantes para fortalecer a área cultural nos IFs, promovendo a troca de experiências e a articulação de ações conjuntas.

No que tange aos fatores peculiares, pontuamos os seguintes:
- *Experiências exitosas de articulação com a comunidade*: o IF-2 demonstra experiências positivas na articulação com a comunidade, especialmente por meio de projetos de extensão que atendem às demandas locais e promovem o desenvolvimento social;
- *Eventos como forma de integração*: eventos como a Festa Junina e o Festival de Artes no IF-3 demonstram o potencial da cultura para integrar a comunidade e promover o acesso à cultura;
- *Formação profissional como ferramenta de inclusão*: a oferta de cursos FIC e técnicos, como no IF-2, demonstra o potencial da formação profissional para a inclusão social e para o desenvolvimento comunitário sustentável.

4.3.3 Cultura e Desenvolvimento: um caminho promissor

A nossa investigação aponta para um papel promissor da cultura no desenvolvimento comunitário sustentável, especialmente no contexto dos IFs. A cultura pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social, o respeito e a valorização da diversidade, principalmente no espaço educacional, impulsionando o desenvolvimento humano e profissional de forma consciente e crítica, em prol de uma sociedade mais justa e sustentável.

Aqui podemos pensar em alguns aspectos que são transversais aos IFs:
- *Cultura como vetor de desenvolvimento*: a cultura pode ser um vetor de desenvolvimento social, econômico e ambiental, promovendo a geração de renda, a criação de empregos, a valorização da cultura local e a sustentabilidade;
- *Importância da Agenda 2030*: os ODSs e *Os Indicadores de Cultura | 2030* da UNESCO (2019) podem ser um guia para a elaboração e realização de projetos culturais que promovam o desenvolvimento comunitário sustentável;
- *Necessidade de integrar a cultura às políticas de desenvolvimento*: é crucial que a cultura esteja integrada às políticas de desenvolvimento dos IFs e das comunidades locais.

Sobre algumas particularidades, assinalamos:
- *Experiências exitosas de projetos culturais vinculados aos ODSs*: O IF-2 demonstra experiências positivas no desenvolvimento de projetos culturais vinculados aos ODSs, especialmente nas áreas de agroecologia, moda sustentável e informática;
- *Cultura e economia criativa*: a cultura e a economia criativa podem ser ferramentas para o desenvolvimento local, como demonstrado pelo apoio aos coletivos culturais no IF-1;
- *Cultura e inclusão social*: a cultura pode ser uma ferramenta para a inclusão social, como demonstrado pelos projetos de extensão no IF-2 e IF-3 que atendem às demandas de comunidades vulneráveis.

Retomamos agora o nosso objetivo geral: verificar se a existência de uma organização política institucional (tanto em termos de estrutura como de gestão e pessoal qualificado na área) da cultura nos IFs impacta ou contribui de alguma maneira para o desenvolvimento comunitário sustentável, com base na Agenda 2030 e nos Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento. Para dar suporte à discussão, compilamos os dados considerados essenciais nas tabelas seguintes:

	POLÍTICA CULTURAL FORMALIZADA						
	IF	CURSOS SUPERIORES ÁREA CULTURAL	CURSOS TÉCNICOS E/OU FIC ÁREA CULTURAL	CONSELHO MUNICIPAL DE CULTURA	CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA	BOLSAS ESPECÍFICAS ARTE/CULTURA	ORÇAMENTO ESPECÍFICO ARTE/CULTURA
1	IFBA	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
2	IFES	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
3	IFPB	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM
4	IFRO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
5	IFPA	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Tabela 14: Panorama dos IFs com política cultural formalizada

	POLÍTICA CULTURAL EM CONSTRUÇÃO						
	IF	CURSOS SUPERIORES ÁREA CULTURAL	CURSOS TÉCNICOS E/OU FIC ÁREA CULTURAL	CONSELHO MUNICIPAL DE CULTURA	CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA	BOLSAS ARTE / CULTURA	ORÇAMENTO ARTE / CULTURA
1	IFAL	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
2	IFCE	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
3	IFF	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4	IFG	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
5	IFGOIANO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM
6	IFMT	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
7	IFMS	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
8	IFPE	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
9	IFRJ	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
10	IFTM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO

Tabela 15: Panorama dos IFs com política cultural em construção

É importante salientar que as informações referem-se às instituições que compõem a nossa amostra. Ademais, conforme apresentamos no início deste capítulo, consideramos os cursos mais alinhados com a temática da cultura. Logo, entre as opções de formação em nível superior, especialmente, estão: Licenciaturas em Letras, Dança, Teatro, Música, Artes Visuais, Intercultural Indígena; Bacharelado e/ou Tecnologia em Produção Cultural e Gestão do Turismo. Além disso, assinalamos os IFs que possuem um documento formalizado de política cultural, ainda que alguns institutos tenham reportado a existência dessa política em outros documentos institucionais. Em relação aos que estão construindo o documento, quando houve divergência entre os participantes da mesmo IF optamos pela resposta positiva, levando em conta aspectos adicionais da respectiva instituição. Outro ponto a ressaltar refere-se às respostas dos participantes que resultam das suas percepções e vivências, as quais podem não refletir o contexto de toda a instituição, visto que há diferentes realidades em cada *campus* integrante de um IF.

Por conseguinte, as tabelas 14 e 15 demonstram que a organização política institucional da cultura ainda é incipiente na maioria dos IFs, principalmente no que se refere à alocação de recursos específicos no âmbito interno, e externamente em relação à participação em conselhos de cultura. Sem embargo, a pesquisa identificou alguns exemplos de como a cultura pode contribuir para o desenvolvimento comunitário sustentável, como a oferta de cursos e projetos na área cultural, a promoção de eventos culturais e a articulação com a comunidade externa.

Para além disso, ainda que a formalização de um documento de política cultural *per se* não seja suficiente para assegurar a integração da cultura em todos os pilares acadêmicos, ela busca chancelar a importância na cultura naquela instituição. Obviamente, vários fatores influenciam esses processos, como investimentos, profissionais qualificados, compreensão do conceito de cultura e do seu papel na educação, conforme pontuamos anteriormente. Cabe acrescentar que há cenários bem articulados, com desenvolvimento de ações robustas na área em IFs que não possuem uma politica cultural documentada, nem núcleo de arte e cultura, mas que contam com corpo docente e técnico, além de gestores comprometidos com a temática, como é o caso do IF-3.

Nesse sentido, a apreciação dos nossos dados sugere que a existência de uma organização política institucional da cultura no IFs pode contribuir para o desenvolvimento comunitário sustentável. Todavia, ainda há desafios a serem superados, como a necessidade de ampliar a participação da comunidade na construção de políticas culturais, fortalecimento e qualificação de equipes, investimentos em projetos que alinham ensino, pesquisa e extensão, favorecendo ações interdisciplinares. Em consonância, o alinhamento explícito e comprometido de projetos com os ODSs, alicerçados no documento *Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento da Agenda 2030* (UNESCO, 2019) podem ajudar a aumentar a visibilidade da cultura para a implementação da Agenda 2030.

Em síntese, com base no estudo realizado, a cultura pode contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo a criatividade, o senso crítico e a cidadania. No que tange às conexões dos IFs com a comunidade, as ações culturais auxiliam no fortalecimento dos laços entre a instituição e a sociedade, valorizando a cultura local e favorecendo o desenvolvimento do município e da região. Ao pensarmos no cumprimento da Agenda 2030, a cultura no âmbito dos IFs tem contribuindo para o alcance dos ODSs, especialmente os relacionados à educação de qualidade, redução das desigualdades, trabalho digno e parcerias para o desenvolvimento sustentável.

5

Reflexões Finais

No empenho em escrever estas reflexões finais, o exercício de distanciamento faz-se necessário, tarefa nada fácil após cinco anos de envolvimento... Parece que os laços não querem se desfazer, os nós insistem em se abraçar, numa mistura de sentimentos... uns alegres, por estar concluindo o trabalho, mas também outros carregados de incertezas e sensações, exigindo sempre mais e melhor... Certa de que esses processos são naturais, difíceis, muitas vezes, contudo, foram extremamente importantes na minha formação docente, sobretudo como pesquisadora, além de estender efeitos profundos na minha maneira de ser, de pensar e de estar no mundo.

A partir dos nossos resultados, podemos dizer que a tese apresenta contribuições para o debate sobre a relação da cultura na educação pública de ensino superior, especialmente, vinculando as suas implicações para o desenvolvimento comunitário sustentável no âmbito dos IFs brasileiros. Os dados evidenciam as dificuldades sentidas no campo, também identificadas por diversos estudiosos, em compreender, em acreditar e em inserir a cultura nas dinâmicas educativas, resultando em não reconhecimento e valorização da sua função primordial para o desenvolvimento (Araújo, 2005; Botelho, 2011; Chauí, 2003; Freire, 1996; Gomes, 2017; Hooks, 2013; Jiménez & Carbó, 2010; Martinell Sempere et al., 2020; Porto, 2007; A. A. C. Rubim et al., 2021; Williams, 2011). Levando-nos a pensar em quais são as prioridades da educação, em meio a tantas demandas e desigualdades sociais existentes, principalmente no Brasil. Será que o conhecimento reduzido só ao cognitivo, apartado do pensamento com sentidos, da 'razão sensível' (Maffesoli, 2014), é suficiente para formar cidadãos comprometidos com um mundo melhor? Como forjar comunidades em um ambiente escolar capazes de contribuir para mudanças em prol do bem-comum? Como engajar os alunos sem impor notas como moeda de barganha? É possível alcançar desenvolvimento sustentável sem priorizar a cultura na educação? Em que medida a 'secundarização' da cultura influencia os processos de aprender e ensinar? Será que se houvesse mais espaço nos currículos para atividades de arte e cultura, teríamos menores taxas de evasão, maiores taxas de êxito e/ou mais concluintes? Em que medida as atividades de arte e cultura influenciam a permanência e o êxito dos alunos?

Ainda que não tenhamos respostas para todos esses questionamentos, nosso trabalho buscou contribuir para a ampliação do conceito de cultura na esfera educacional, num sentido de que a sua concepção é percebida como força social de interesse e participação coletivos, sendo, portanto, expressão de cidadania, conforme elucida Calabre (2007). Ademais, a investigação apresenta um panorama da cultura nos IFs, apontando o papel fundamental dessas instituições na viabilização do acesso à educação e à cultura, além de lançar luz sob a relevância dos cursos superiores oferecidos pelos IFs para a qualificação nesta área. Essa constatação auxilia no esforço de garantir o cumprimento do primeiro de desejo de Raymond Williams (Cevasco, 2001, pp. 73-74): "que a educação

seja considerada como ordinária, o acesso deve ser aberto a todos e os conteúdos repensados". Nessa direção, acreditamos que este estudo colabora para aprofundar a compreensão do papel da cultura nos IFs, auxiliando na proposição e no delineamento de projetos e ações culturais integrados ao ensino, à pesquisa e à extensão, comprometidos com os princípios do desenvolvimento comunitário sustentável, corroborando a formação humana e cidadã.

Por conseguinte, a sistematização da oferta de cursos no campo da cultura reforça os contributos na formação educacional em nível superior promovida pelos IFs, ressaltando sua relevância, nem sempre reconhecida, uma vez que as universidades desempenham boa parcela dessa função na esfera pública, essencialmente. Outrossim, é fundamental que a cultura seja reconhecida e valorizada como um elemento transversal na educação, capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento comunitário sustentável. Nesse sentido, investir em políticas culturais, planos de cultura, infraestrutura, formação de pessoal, diálogo e articulação com os pilares institucionais são caminhos cruciais. Assim como o desenvolvimento de projetos alinhados de forma mais expressa e contundente com os *Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento da Agenda 2030* (UNESCO, 2019) pode ajudar neste empenho. Para tanto, se há aceitação e vontade em realizar projetos inter-trans-multidisciplinares nos IFs e que estejam alinhados com os ODSs, como incentivá-los e potencializá-los? Como promover e/ou elevar esse engajamento nas diferentes comunidades acadêmicas (docentes, discentes, técnicos, gestores) e nos pilares institucionais (ensino, pesquisa, extensão)? São instigações que por vezes esbarram nas fronteiras disciplinares, nos conteúdos programáticos e nas cargas horárias a cumprir, nas notas a lançar, no preenchimento de relatórios etc, atributos estes do exercício da docência, substancialmente. No entanto, recorrer à corrente investigativa dos Estudos Culturais pode oportunizar diálogos e novas propostas de trabalho, inclusive aproveitando as possibilidades colocadas devido à curricularização da extensão nos cursos superiores, ampliando, portanto, o leque de atuação desses projetos.

Outro ponto destacado pela pesquisa recai sobre o crescente aumento na elaboração e implementação de políticas e planos de cultura, bem como o estabelecimento e incremento dos NACs e/ou coordenações de cultura no domínio dos IFs. Destarte, podemos atribuir esses movimentos ao segundo desejo de Williams que "refere-se a política cultural: a sociedade deve financiar a produção artística e cultural" (Cevasco, 2001, pp. 73-74). Os IFs, como instituições públicas de ensino, ocupam um lugar de suma importância para o cumprimento dessa aspiração. Vale salientar a intenção de cooperar para resgatar o verdadeiro sentido da política, na tentativa de impedir sua fragmentação, conforme adverte Morin (2011). Fragmentada, ela perde "a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não quantificáveis", contribuindo para "a gigantesca regressão democrática, com os cidadãos apartados dos problemas fundamentais da cidade" (Morin, 2011, p. 97). Portanto, mais que documentos, as políticas de cultura precisam estar presentes em todos os espaços dos IFs, sobretudo nas salas de aula, lugar de encontro, onde o sentimento de pertença é desenvolvido, fundador do senso de comunidade (Maffesoli, 1984, 2014). Além disso, como indaga Porto (2007, p. 175) "quem serão os responsáveis por cuidar do lado humano, espiritual, do imaginário, do sonho? O que nos torna humanos não é a função, e sim a inspiração!"

Em adição, a investigação também revela a importância das redes de colaboração e das parcerias com a comunidade externa e também dentro da própria RFEPCT para o desenvolvimento de projetos culturais relevantes, atentos às demandas sociais. Para tanto, é preciso fortalecer a interação entre IFs, artistas, coletivos, secretarias de cultura, instituições públicas e privadas, a fim de promover ações conjuntas que beneficiem toda a comunidade. Essas aproximações, apontadas como fundamentais no exercício da dimensão social das instituições de ensino igualmente em outros estudos (Martínez-Rodríguez, 2019; Mato, 2019; Ruíz, 2011; Santos, 2004), precisam de mais

atenção, cuidado e constância na realização de ações que promovam interações e construção de conhecimentos numa via de mão dupla, ou seja, "a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência"(Santos, 2004, p. 30). O que corrobora a formação de produtores de cultura, não apenas consumidores, favorecendo "a mudança de caráter da sociedade e sua lógica cultural, a comunicação de massas", terceiro e mais abrangente desejo de Williams (Cevasco, 2001, pp. 73-74).

Não podemos deixar de mencionar algumas limitações do estudo, visto que tentamos traçar um panorama nacional, num território tão imenso, de dimensões continentais, permeado por instituições com realidades tão diversas, mas com a mesma missão de oferecer educação de qualidade e promover o desenvolvimento social, econômico e cultural das regiões onde estão inseridas. Uma das principais dificuldades para a realização desta investigação foi a própria lógica de apreciação ética exigida pela Plataforma Brasil para desenvolver uma pesquisa de âmbito nacional. Todo o nosso protocolo de pesquisa foi construído atendendo às recomendações e às legislações vigentes, sendo aprovado num primeiro CEP, e mesmo assim teve que passar por mais 23 avaliações. Tais processos foram muito morosos, sem contar as exigências de diferentes documentos e/ou adequações para atender aos critérios específicos de algumas instituições, resultando em mais delongas. Depois de encerrado esta etapa, nove meses após a submissão, começamos o envio dos e-mails, entretanto, a taxa de respostas ficou aquém do desejado. Isso também aconteceu na tentativa de realizar as entrevistas, poucos possíveis participantes se disponibilizaram a conversar. Acrescenta-se a própria complexidade do campo de estudo da cultura, seu reconhecimento e valorização, tanto dentro do ambiente acadêmico como fora dele.

Adicionalmente, os resultados obtidos por meio de questionários e entrevistas representam as perspectivas dos participantes, as quais estão sujeitas a diferentes interpretações. Não obstante, tanto o questionário quanto a entrevista têm suas próprias limitações. No caso do questionário, algumas perguntas podem não ter ficado claras para o respondente, as opções de resposta podem não atender à realidade do participante etc. Quanto à entrevista, algumas perguntas podem ter causado desconforto, ou o respondente pode não ter se sentido a vontade em responder etc. No que tange à análise dos dados, a construção de um modelo também exigiu muito afinco na tentativa de relacionar os nossos dados com os indicadores de cultura da (UNESCO, 2019) para o cumprimento da Agenda 2030. Obviamente, tais delineamentos perpassam a nossa visão e nossas percepções acerca dessas implicações. No entanto, acreditamos que o quadro apresentado possa ser útil na disseminação e na realização de projetos alinhados e comprometidos com o cumprimento dos ODSs, visto que há ainda pouco conhecimento da Agenda, como vimos em nossa investigação, fato também diagnosticado em outros trabalhos, como o realizado pelos pesquisadores brasileiros Raquel Cabral e Thiago Gehre (Cabral & Gehre Galvão, 2022).

Nessa direção, podemos dizer que esta tese propicia um olhar mais atento para a relevância da cultura nos processos de desenvolvimento atrelados à sustentabilidade, principalmente em ambientes de educação, compactuando com a promulgação da MONDIALCULT ao afirmar a cultura como uma dimensão essencial constituinte do processo de desenvolvimento, e, por isso, somente é possível assegurar um desenvolvimento equilibrado por intermédio da integração dos fatores culturais nas estratégias para conquistá-lo (Kóvacs, 2020; UNESCO, 1982).

Reconhecemos também as adversidades encontradas em compilar as boas e as más práticas (no sentido de aprender com elas) para a construção de um guia que contribuísse para o engajamento do ensino superior na investigação e na articulação de ações de cultura em prol do desenvolvimento comunitário sustentável. Essa proposta permanece no radar de pesquisas futuras, com tempo mais alargado e sugestão de parcerias colaborativas com os grupos de investigação da RFEPCT.

Embora diante destas limitações e desafios, acreditamos que a cultura tem um papel crucial a desempenhar

na construção de um futuro mais justo e sustentável, especialmente no contexto do ensino superior dos IFs. Nesse processos desafiadores, os IFs, como instituições públicas de ensino, são agentes extremamente importantes e corresponsáveis na promoção da cultura e na contribuição para o desenvolvimento comunitário, comprometido com a sustentabilidade.

Referências

Acosta, A. (2016). *O bem viver: uma oportunidade de imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante Editora. (Ver pp. 33, 73, 190, 199, 202, 207, 214).

Adorno, T. W. (2003). *Sobre a Indústria da Cultura*. Coimbra: Angelus Novus. (Ver pp. 16, 24, 191).

Aguiar, M. d. A. & Aguiar, L. d. A. (2021). A pandemia da Covid-19 e seus impactos no setor cultural brasileiro. *Revista Sociedade e Cultura*, *24*, 1–33. doi:105216/sec.v24.e66308. (Ver p. 45)

Alarcón, R. (2016). Universidad innovadora por un desarrollo sostenible: mirando al 2030, Cuba: Editorial Félix Varela. (Ver p. 85).

Albino Canelas Rubim, A. (2019). Universidade, cultura e políticas culturais. *Revista de Educação Popular*, 6–17. doi:10.14393/rep-v0n00-49021. (Ver pp. 3, 31, 35, 36, 42, 44, 46, 47, 132, 140, 171, 182, 190, 205, 211)

Alonso, G. (2020). Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento (IUCD). Em A. Martinell Sempere (Ed.), *Cultura e desenvolvimento* (27ª ed., Cap. 4). São Paulo: Itaú Cultural. Obtido de https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itau-cultural/revista-do-observatorio-27-cultura-e-desenvolvimento. (Ver pp. 77, 82, 103)

Alvarenga, V. M. & da Silva, M. C. d. R. F. (2018). Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, *43*(3), 1009–1030. doi:10.1590/2175-623674153. (Ver p. 208)

Alves, L. R. (1996). Uma relação ainda incômoda: os estudos culturais e a cultura brasileira. Em M. I. V. de LOPES (Ed.), *Temas contemporâneos da comunicação* (pp. 235–241). São Paulo: Intercom/Edicon. (Ver p. 13).

Anand, S. & Sen, A. (2000). Human Development and Economic Sustainability. *World Development*, *28*(12), 2029–2049. doi:10.1016/S0305-750X(00)00071-1. (Ver p. 68)

Anderson, B. (2017). *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70. (Ver p. 74).

Andrade, A. d. F. B. (2014). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade, 209. (Ver p. 89).

Araújo, A. (2005). Educação e cultura ou morte. *Revista Educação Pública*. Obtido de https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/educacao-e-cultura-ou-morte. (Ver pp. 27, 137, 175, 186, 205, 213, 220)

Arendt, H. & Guarany, T. R. (2006). *O que é política?* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand. (Ver pp. 33, 35).

Baltà, J. & Pascual, J. (2020). A cultura nos ODS: perspectivas a partir da ação local e da Agenda 21 da cultura. Em A. Martinell Sempere, L. Modé & R. Figueiredo (Eds.), *Cultura e desenvolvimento* (27ª ed., Cap. 2). São

Paulo: Itaú Cultural. Obtido de https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itau-cultural/revista-do-observatorio-27-cultura-e-desenvolvimento. (Ver p. 67)

Barbalho, A. (2007). Políticas Culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. Em A. A. C. Rubim & A. Barbalho (Eds.), *Políticas culturais no brasil* (pp. 37–60). Salvador: EDUFBA. (Ver pp. 37–41, 171, 184, 203).

Barbalho, A. (2011). A política cultural segundo Celso Furtado. Em A. Barbalho, L. Calabre, P. Miguez & R. Rocha (Eds.), *Cultura e desenvolvimento: Perspectivas políticas e econômicas* (pp. 107–127). Salvador: EDUFBA. (Ver p. 72).

Barbieri, J. C. (2020). *Desenvolvimento Sustentável: das origens à Agenda 2030*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Ver pp. 56–67).

Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes. (Ver p. 96).

Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Ver p. 15).

Bauman, Z. (1999). *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Ver p. 15).

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Tradução de: Dentzien, Plínio. (Ver pp. 15, 145, 186, 213).

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Ver pp. 15, 75, 186).

Boff, L. (2016). *Sustentabilidade: o que é: o que não é* (5ª). Petrópolis, RJ: Vozes. (Ver pp. 67, 70–72, 76, 190, 199).

Borrup, T. (2006). *The Creative Community Builder's Handbook: how to transform communities using local assets, art and culture*. Saint Paul: Fieldstone Alliance. (Ver pp. 21, 24, 74).

Botelho, I. (2011). Cultura e universidade: reconstituindo as trajetórias dos diálogos institucionais. Em L. Calabre (Ed.), *Políticas culturais: Teoria e práxis* (pp. 96–103). São Paulo: Observatório Itaú Cultural. Obtido de https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/handle/20.500.11997/8789/Politicas-Culturais-Teoria-e-Praxis.pdf?sequence=1. (Ver pp. 38, 42, 137, 140, 144, 171, 182, 186, 211, 220)

Bourriaud, N. (2009). *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de: Bottmann, Denise. (Ver p. 21).

Brandão, J. (2005). A tradição da diversidade cultural (ensaio de tipologia). Em L. Calabre & A. Lopes (Eds.), *Diversidade cultural brasileira* (pp. 47–88). Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa. (Ver pp. 171, 184).

Brasil. (1909). Decreto 7.566 - Cria as Escolas de Aprendizes Artífices. Obtido de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. (Ver p. 87)

Brasil. (1975). Política Nacional de Cultura. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. (Ver p. 39).

Brasil. (1996). Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. (Ver p. 90)

Brasil. (2008). Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Obtido de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. (Ver pp. 6, 87, 90, 101, 148, 187, 201)

Brasil. (2010a). Lei 12.343 - Plano Nacional de Cultura - PNC. Obtido de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm. (Ver pp. 7, 123, 131, 132)

Brasil. (2010b). *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*. MEC-SETEC. Brasília. (Ver pp. 88, 187).

Brasil. (2011). *Cultura em três dimensões*. Ministério da Cultura. (Ver pp. 20, 131, 190).

Brasil. (2013). As metas do Plano Nacional de Cultura, 216. Obtido de http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/colegiadossetoriais/As-Metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura.pdf. (Ver pp. 42, 132)

Brasil. (2014a). Lei 13.005 - Plano Nacional de Educação - PNE. Obtido de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. (Ver pp. 7, 123, 132, 185)

Brasil. (2014b). Lei 13.018 - Política Nacional de Cultura Viva. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13018.htm. (Ver pp. 123, 132)

Brasil. (2018). Resolução 7 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Obtido de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. (Ver pp. 7, 185)

Brasil. (2024). *Balanço de Metas do Plano Nacional de Cultura- PNC - 2010-2024*. Ministério da Cultura. Obtido de https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/plano-nacional-de-cultura/texto/FSBcartilhametasPNC_MinCmiolo_compressed1.pdf_compressed1.pdf. (Ver pp. 209–211)

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Ver p. 104).

Cabral, R. & Gehre, T. (2020). *Guia Agenda 2030: Integrando ODS, Educação e Sociedade*. Obtido de https://www.guiaagenda2030.org/. (Ver pp. 4, 5, 86)

Cabral, R. & Gehre Galvão, T. (2022). Reimagining the UN 2030 Agenda by connecting the SDG to Culture, Art and Communication. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, *21*(41), 44–59. doi:10.55738/alaic.v21i41.931. (Ver p. 222)

Calabre, L. (2005). Política cultural no Brasil: um histórico. *I Enecult*, 1–12. Obtido de http://www.cult.ufba.br/enecul2005/LiaCalabre.pdf. (Ver p. 38)

Calabre, L. (2007). Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas. Em A. A. C. Rubim & A. Barbalho (Eds.), *Políticas culturais no brasil* (pp. 87–107). Salvador: EDUFBA. (Ver pp. 24, 35, 36, 39–41, 172, 190, 191, 203, 220).

Cervetto, R. & López, M. A. (2018). *Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais, artísticos na América Latina* (R. Cervetto & M. A. López, Eds.). São Paulo: Edições Sesc São Paulo. (Ver p. 181).

Cevasco, M. E. (2003). *Dez lições sobre Estudos Culturais* (1ª ed.). São Paulo: Boitempo Editorial. (Ver pp. 9, 10, 13, 15, 173, 176, 179, 205).

Cevasco, M. E. (2001). *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra. (Ver pp. 15, 16, 21, 25–27, 30, 32, 186, 190, 220–222).

CGLU. (2018). La Cultura En Los Objetivos De Desarrollo Sostenible: Guía Práctica. (Ver pp. 83, 104).

Chagas, F. L. S. & Saraiva, E. V. (2021). Sobre a Práxis da Gestão Cultural no Brasil: Experiências na Implantação dos Sistemas e Planos Municipais de Cultura. Em M. Gama & P. R. Costa (Eds.), *Políticas culturais municipais: Análise de documentos estruturantes em torno da cultura* (pp. 225–247). Braga, Portugal: CECS – Universidade do Minho. (Ver p. 214).

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5–15. doi:10.1590/S1413-24782003000300002. (Ver pp. 4, 85, 144, 173, 175, 220)

Chauí, M. (2008). Cultura e democracia. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, *1*(1), 53–76. Obtido de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf. (Ver pp. 24, 25, 34–37, 75, 150, 172, 186, 190, 191, 213)

Costa, E. & Agustini, G. (2014). *De baixo para cima* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Aeroplano. Obtido de http://www.debaixoparacima.com.br/livro/DEbaixoPARAcima.pdf. (Ver pp. 20–23, 193, 194)

Costa, L. F. (2011). *Profissionalização da Organização da Cultura no Brasil:uma análise da formação em produção, gestão e políticas culturais* (tese de doutoramento, UFBA). Obtido de http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8674. (Ver pp. 40, 144, 172, 173)

Costa, M. V. (2010). Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar em Revista*, *37*, 129–152. Obtido de http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf. (Ver pp. 15, 137, 145, 186, 213)

Crenshaw, K. (2015). *On Intersectionality*. The New Press. (Ver p. 104).

Cruz, H., Bezelga, I. & Rodrigues, P. S. (2017). *Práticas artísticas comunitárias*. Porto: PELE - CHAIA - FCT. (Ver pp. 22, 194).

Dantas, M. W. & Guenther, M. (2021). Extensão Universitária e Desenvolvimento Local Sustentável: Uma revisão da literatura. *Research, Society and Development*, *10*(6), 1–14. (Ver p. 48).

da Rocha, R. G., da Rosa Filho, S. N. & Guimarães, A. G. D. (2019). Núcleo de ciência, arte e cultura do IF Goiano: cartilha para proposição de projetos de arte e cultura. IFGoiano, Goiânia. Obtido de https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/195. (Ver p. 22)

da Silva, T. T. (2011). *Alienígenas na Sala de Aula* (T. T. da Silva, Ed.). Petrópolis: Vozes. (Ver pp. 176, 205).

Dassoler, F. E., Trierweiller, A. C., Ferenhof, H. A., Konrath, A. C. & Vincenzi, S. L. (2023). Indicadores da Terceira Missão Universitária: perspectivas para mensurar as contribuições das universidades para a sociedade. *Educação em Revista*, *39*, 1–22. doi:10.1590/0102-469836619. (Ver pp. 47, 49, 52, 187, 188)

de Cámara, E. S., Fernández, I. & Castillo-Eguskitza, N. (2021). A holistic approach to integrate and evaluate sustainable development in higher education. The case study of the university of the Basque Country. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(1), 1–19. doi:10.3390/su13010392. (Ver pp. 4, 5, 85, 86)

de Souza, A. S. A. & Acco, M. A. d. C. (2018). Políticas Culturais nas Universidades: a construção de uma agenda participativa e a derrocada autoritária. *Enecult – XIV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. arXiv: arXiv:1011.1669v3. Obtido de https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15357. (Ver pp. 41, 140, 182)

de Souza, A. S. A., Braga, E. M., Severo, G. G. F., Mendes, G. F. & Carvalho, I. N. (2021). Cultura e Universidade: a Organização do Campo Cultural nas Instituições Públicas de Ensino Superior da Paraíba. *Revista Mundi Sociais e Humanidades (ISSN: 2525-4774)*, *6*(2), 1–31. doi:10.21575/25254774rmsh2021vol6n21743. (Ver pp. 38, 42–44, 150, 171, 177, 211)

Dias, E. d. S. (2017). Os (Des) Encontros Internacionais Sobre Meio Ambiente: Da Conferência de Estocolmo à Rio+20 - Expectativas e Contradições. *Caderno Prudentino de Geografia*, *39*(1), 6–33. Obtido de https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/3538. (Ver pp. 56, 57)

Dias, F. C. (1994). Estudos culturais no Brasil: A tradição sociológica. *Sociedade e Estado*, *8*, 9–28. (Ver p. 13).

Duarte-Feitoza, P. H. (2020). Cultura e Desenvolvimento: existem resultados e impactos? Em A. Martinell Sempere, L. Modé & R. Figueiredo (Eds.), *Cultura e desenvolvimento* (27ª ed., Cap. 6). São Paulo: Itaú Cultural. Obtido

de https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itau-cultural/revista-do-observatorio-27-cultura-e-desenvolvimento. (Ver p. 81)

Dupin, G. (2015). Dez anos da Convenção da Diversidade Cultural. Em G. Kauark, J. M. Barros & P. Miguez (Eds.), *Diversidade cultural: Políticas, visibilidades midiáticas e redes* (Cap. 2, pp. 15–58). Salvador: EDUFBA. Obtido de https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18127/3/DiversidadeCulturalPol%7B%5C'%7Bi%7D%7DticasVisibilidadesMidi%7B%5C'%7Ba%7D%7DticasRedes-Cult22-EDUFBA.pdf. (Ver pp. 68, 69)

Duxbury, N., Kangas, A. & De Beukelaer, C. (2017). Cultural policies for sustainable development: four strategic paths. *International Journal of Cultural Policy*, *23*(2), 214–230. doi:10.1080/10286632.2017.1280789. (Ver pp. 103, 207)

Escobar, A. (1995). *Encountering Development. The making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press. (Ver p. 70).

Escosteguy, A. C. (1998). Uma introdução aos Estudos Culturais. *Revista FAMECOS*, 87. doi:10.15448/1980-3729.1998.9.3014. (Ver p. 13)

Escosteguy, A. C. (2004). Delineamentos para uma Cartografia Brasileira dos Estudos Culturais. *ECO-PÓS*, *7*(2), 19–30. Obtido de https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/viewFile/1118/1059. (Ver p. 13)

Falzarano, A. (2020). Agenda 2030 tra Sviluppo Sostenibile e cultura della sostenibilità: una lettura sociologica. *Culture e Studi del Sociale*, *5*(1), 143–152. Obtido de http://www.cussoc.it/index.php/journal/issue/archive. (Ver pp. 58, 68–70, 190, 197, 199)

Feenberg, A. (2017). The Online Education Controversy and the Future of the University. *Foundations of Science*, *22*(2), 363–371. doi:10.1007/s10699-015-9444-9. (Ver p. 28)

Fer, P. M. (2022). *Arte e cultura na política e ações de assistência estudantil na universidade pública: uma via para a permanência?* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Universidade de São Paulo). doi:10.11606/D.47.2022.tde-17012023-130010. (Ver p. 149)

Fornäs, J. (2020). Cultural studies: Crossing borders, defending distinctions. *International Journal of Cultural Studies*, *23*(3), 298–309. doi:10.1177/1367877919891443. (Ver pp. 11, 12, 14, 173, 179, 188, 197)

FORPROEX. (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. Obtido de https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. (Ver pp. 47, 48, 132, 162, 208)

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra. Obtido de https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf. (Ver p. 3)

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra. Obtido de https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%7B%5Cc%7Bc%7D%7Da.pdf. (Ver pp. 3, 7, 29, 30, 32, 67, 71, 149, 176, 193, 205)

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. Obtido de https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf. (Ver pp. 3, 16, 30, 67, 137, 144, 148, 149, 173, 175, 176, 179, 181, 186, 190, 198, 200, 205, 212, 220)

Frigotto, G. (2018). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento* (G. Frigotto, Ed.). Rio de Janeiro: LPP UERJ. (Ver pp. 92, 93, 148, 152, 190, 200, 202, 212).

Frigotto, G., Neves, B. M., Batista, E. G. & dos Santos, J. R. (2018). O "estado da arte"das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. Em G. Frigotto (Ed.), *Institutos*

federais de educação, ciência e tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento (Cap. 4, pp. 83–112). Rio de Janeiro: LPP UERJ. (Ver pp. 88, 187).

Gama, M. (2021). E se começarmos por cumprir a Constituição da República Portuguesa? Em M. Gama & P. R. Costa (Eds.), *Políticas culturais municipais: Análise de documentos estruturantes em torno da cultura* (pp. 15–35). Braga, Portugal: CECS – Universidade do Minho. Obtido de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/271. (Ver p. 42)

Gama, M. C. L. e. (2013). *Políticas culturais: um olhar transversal pela janela-ecrã de Serralves* (tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Obtido de http://hdl.handle.net/1822/35473. (Ver pp. 33, 34, 42)

García Canclini, N. (1987). Introducción Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. *Políticas culturales en América Latina*, (1987), 13–61. (Ver p. 36).

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa* (U. Universidade Aberta do Brasil UAB, Ed.). Porto Alegre: Editora da UFRGS. (Ver p. 96).

Gomes, E. E. (2017). O lugar da cultura na educação: desafios para a extensão universitária brasileira. *Revista Barbaquá*, 33–40. Obtido de https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1550. (Ver pp. 46, 47, 142, 144, 177, 185, 187, 188, 190, 205, 220)

González González, E. (2010). Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *1*, 77–101. doi:10.22201/iisue.20072872e.2010.1.17. (Ver p. 37)

Grossberg, L. (2019). What Did You Learn in School Today? Cultural Studies as Pedagogy. Em H. D. Aksikas J., Andrews S. (Ed.), *Cultural studies in the classroom and beyond* (pp. 19–55). doi:10.1007/978-3-030-25393-6_2. (Ver p. 3)

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, *22*(2), 15–46. (Ver pp. 19, 20, 145, 186, 194, 213).

Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade* (7ª ed.). Rio de Janeiro: DP& A. Tradução: Silva,Tomaz Tadeu da; Louro, Guacira Lopes. (Ver pp. 74, 194).

Harvey, D. (2001). *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* (10ª ed.). São Paulo: Loyola. (Ver pp. 15, 145, 186).

Hawkes, J. (2001). The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning. *Common Ground Publishing Pty Ltd in association with the Cultural Development Network (Vic)*, (January 2001), 69. Obtido de http://www.culturaldevelopment.net.au/community/Downloads/HawkesJon(2001)TheFourthPillarOfSustainability.pdf. (Ver pp. 79, 172, 190)

Helguera, P. (2018). Uma má educação. Em R. Cervetto & M. A. López (Eds.), *Agite antes de usar. deslocamentos educativos, sociais, artísticos na américa latina* (Cap. 7, p. 276). São Paulo: Edições Sesc São Paulo. (Ver p. 183).

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Ver pp. 3, 25, 27, 30, 32, 33, 67, 137, 144, 149, 170, 175, 176, 179, 181, 186, 190, 198, 200, 205, 213, 220).

Hooks, B. (2021a). *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Elefante Editora. (Ver pp. 3, 67, 137, 149, 170, 173, 202, 207).

Hooks, B. (2021b). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Elefante Editora. (Ver pp. 19, 67, 193).

IFES. (2021). Política de Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Obtido de https://proex.ifes.edu.br/images/M_images/Proex/Secretaria_Cultura/Resoluo_CS_61_2021_-_Poltica_Cultural_do_Ifes.pdf. (Ver pp. 130, 131, 167, 196)

IFPA. (2017). Política de Arte, Cultura, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Obtido de https://proex.ifpa.edu.br/2015-10-05-03-55-12/resolucoes/1474-resolucao-n-327-2017-consup-de-10-de-julho-de-2017-aprova-a-politica-que-regulamenta-as-atividades-de-arte-cultura-esporte-e-lazer-no-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-para/. (Ver pp. 127, 128)

IFPB. (2015). Política de Produção e Promoção da Diversidade Artístico-Cultural no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Obtido de https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-140/view. (Ver p. 126)

IFRS. (2020). Política de Arte e Cultura do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Obtido de https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_033_2020_Aprova_Politica-de-Arte-e-Cultura-do-IFRS.pdf. (Ver pp. 128, 129, 167, 196)

Jameson, F. (1996). *Pós-Modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio.* São Paulo: Ática. (Ver p. 15).

Jiménez, L. & Carbó, G. (2010). Educación, Cultura y Desarrollo. Em A. Martinell (Ed.), *Cultura y desarrollo: Un compromiso para la libertad y el bienestar* (Cap. 8). Madrid: Fundación Carolina. (Ver pp. 27, 137, 144, 150, 175, 190, 205, 208, 213, 220).

Kellner, D. (2001). *A Cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC. (Ver pp. 17, 18, 137, 145, 179, 186, 213).

Kester, G. H. (2012). *Conversation pieces. Community and communication in modern art*. Londres: University of California Press. (Ver p. 22).

Kóvacs, M. (2020). A dimensão cultural do desenvolvimento: rumo à integração do conceito nas estratégias de desenvolvimento sustentável. Em A. Martinell Sempere (Ed.), *Cultura e desenvolvimento* (27ª ed., Cap. 1). São Paulo: Itaú Cultural. Obtido de https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itau-cultural/revista-do-observatorio-27-cultura-e-desenvolvimento. (Ver pp. 77, 78, 80–83, 103, 222)

LeCompte, M. D., Tesch, R. & Goetz, J. P. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic Press. (Ver p. 96).

Lemos, A. (1997). Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. *Logos: Comunicação e Universidade*, *4*(1), 1–5. Obtido de https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14575/11038. (Ver pp. 75, 145, 213)

Luderer, C. (2021). A Agenda 2030 e suas potencialidades para a cultura. Em M. Gama & P. R. Costa (Eds.), *Políticas culturais municipais: Análise de documentos estruturantes em torno da cultura*. (Pp. 193–206). Braga, Portugal: CECS – Universidade do Minho. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73729. (Ver p. 83)

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. (Ver pp. 96–98).

Maffesoli, M. (1984). *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco. (Ver pp. 75, 149, 202, 207, 221).

Maffesoli, M. (2014). *Homo eroticus: comunhões emocionais* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Forense. (Ver pp. 23, 74, 75, 137, 145, 149, 170, 199, 202, 207, 213, 220, 221).

Márquez, C. & Melero Aguilar, N. (2020). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, *0*(0), 1–15. doi:10.1080/13603116.2020.1858977. (Ver p. 4)

Martinell Sempere, A. (2015). Cultura para el desarrollo y educación: ciudadanos globales. *E-dhc*, *5*, 58–70. Obtido de https://www.uv.es/edhc/edhc005_martinell.pdf. (Ver pp. 82, 103, 104, 148, 212)

Martinell Sempere, A. (2020). Cultura y desarrollo sostenible; un estado de la cuestión. *Periferica*, (21), 128–135. doi:10.25267/periferica.2020.i21.10. (Ver pp. 5, 86, 150)

Martinell Sempere, A., Modé, L. & Figueiredo, R. (2020). *Cultura e Desenvolvimento* (27ª ed.) (A. Martinell Sempere, Ed.). São Paulo: Itaú Cultural. Obtido de https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itau-cultural/revista-do-observatorio-27-cultura-e-desenvolvimento. (Ver pp. 76, 104, 144, 148, 190, 199, 208, 212, 220)

Martínez-Rodríguez, D. (2019). El trabajo sociocultural comunitario: misión de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, *10*(28), 187–206. doi:10.22201/iisue.20072872e.2019.28.436. (Ver pp. 52, 85, 173, 221)

Martins, M. d. L. (2017). *Crise no Castelo da Cultura - Das Estrelas para os Ecrãs*. Vila Nova Famalicão: Húmus. (Ver pp. 4, 28, 75, 137, 173).

Mato, D. (2019). Más allá de la Academia: estudios culturales y prácticas interculturales. *Educação e Realidade*, *44*(4), 1–13. doi:10.1590/2175-623689213. (Ver pp. 3, 28–30, 52, 85, 146, 148, 153, 171, 173, 187, 188, 190, 193, 199, 201, 212, 214, 221)

Mattelart, A. & Neveu, É. (2004). *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial. (Ver pp. 11–14, 68, 146, 179, 197, 214).

Maximiano Junior, M., Souza, A. I., Silva, D. M. d. O., Silva, E. A., Bortolini, M. H. Z., Dantas, N. d. S. & Henriques, R. L. M. (2017). Indicadores brasileiros de extensão universitária (IBEU)., 60. Obtido de http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/30201. (Ver p. 54)

Mencarelli, F. & Coelho, M. D. (2020). *FORCULT: instrumento para implementação de política cultural e planos de cultura nas IPES* (U. F. de Pelotas, Ed.). arXiv: arXiv:1011.1669v3. Obtido de http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6836. (Ver pp. 7, 54, 123, 126, 132, 139, 162, 169)

Miceli, S. (1984). Teoria e prática da política cultural oficial no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, *24*(1), 27–31. doi:10.1590/s0034-75901984000100002. (Ver pp. 38, 39)

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª). São Paulo: Cortez. (Ver pp. 3, 18, 27, 34, 67, 71, 72, 76, 121, 137, 186, 187, 190, 200, 221).

Morin, E. (2021). *Edgar Morin - Lições de um século de vida*. Rio de Janeiro: Bertrand. (Ver p. 74).

Nelson, C., Treichler, P. A. & Lawrence, G. (2011). Estudos Culturais: Uma Introdução. Em T. T. da Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula* (Cap. 01). Petrópolis: Vozes. (Ver pp. 11, 14, 146, 179).

Nunes, P. (2020). Diagnóstico da gestão cultural em Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. *Revista de Educação Popular*, *19*(2), 157–175. doi:10.14393/REP-2020-57104. (Ver pp. 30, 42, 47, 141, 142, 162, 171, 177, 185, 187, 188, 190, 203, 208)

OBEC. (2022). *Pesquisa Panorama Nacional Lei Aldir Blanc*. Observatório da Economia Criativa da Bahia. Salvador. Obtido de https://obec.ufba.br/wp-content/uploads/2022/10/OBEC_boletim-1_r03.pdf. (Ver p. 45)

ONU. (1972). Declaração de Estocolmo. Obtido de https://cetesb.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/33/2016/09/Declaracao-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declaracao-da-Conferencia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf. (Ver p. 57)

ONU. (1982). Declaração de Nairóbi. Obtido de http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Nairobi%201982.pdf. (Ver p. 57)

ONU. (1986). *Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento*. Obtido de http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao-Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html. (Ver p. 58)

ONU. (2014). *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet (Synthesis Report of the Secretary-General On the Post-2015 Agenda)*. Obtido de https://www.un.org/disabilities/documents/reports/SG_Synthesis_Report_Road_to_Dignity_by_2030.pdf. (Ver p. 65)

ONU. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Em *Onu general assembly* (p. 35). Obtido de https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2FRES%2F70%2F1&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False. (Ver pp. 4, 55, 71, 82, 85, 86, 94, 97, 101, 104)

ONU. (2016). Cultura y desarrollo sostenible A/RES/70/214. *Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de diciembre de 2016*, *16968*, 1–10. Obtido de https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/451/36/pdf/n1545136.pdf?token=zS5Zhdpho41V4H2rIv&fe=true. (Ver p. 81)

ONU. (2018). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Obtido de https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf. (Ver p. 5)

Opitz, A. (1998). Perspectivas Teóricas. Em *Sociedade e cultura alemãs*. (Ver p. 20).

Ortiz, R. (2004). Estudos culturais. *Tempo Social*, *16*(1), 119–127. doi:10.1590/s0103-20702004000100007. (Ver pp. 12, 13, 173, 176, 188, 205)

Pacheco, E. (2020). Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, *4*(1), 4–22. doi:10.36524/profept.v4i1.575. (Ver pp. 87, 90, 91, 148, 152, 187, 200, 202, 212)

Paletta, A. & Bonoli, A. (2019). Governing the university in the perspective of the United Nations 2030 Agenda: The case of the University of Bologna. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(3), 500–514. doi:10.1108/IJSHE-02-2019-0083. (Ver pp. 4, 85)

Perales Franco, C. & McCowan, T. (2021). Rewiring higher education for the Sustainable Development Goals: the case of the Intercultural University of Veracruz, Mexico. *Higher Education*, *81*(1), 69–88. doi:10.1007/s10734-020-00525-2. (Ver pp. 4, 85)

Pires, H. (2018). A arte urbana e os lugares do habitar. Up There, o caso da intervenção de Katre no Bairro de Carcavelos. Em H. Pires & F. Mesquita (Eds.), *Publi-cidade e comunicação visual urbana* (pp. 29–60). Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Obtido de http://hdl.handle.net/1822/55074. (Ver p. 23)

Pires, H., Mota-Ribeiro, S. & Beyaert-Geslin, A. (2017). Comunicação e arte. *Comunicacao e Sociedade*, *31*. doi:10.17231/comsoc.31(2017).2600. (Ver p. 23)

Porto, M. (2007). Cultura para a política cultural. Em A. A. C. Rubim & A. A. Barbalho (Eds.), *Políticas culturais no brasil* (pp. 157–180). Salvador: EDUFBA. (Ver pp. 33, 34, 40, 144, 201, 203, 213, 220, 221).

Pozzer, M. R. O. & Trevisan de Leon, L. E. (2019). Cultura e extensão universitária: dez anos da tentativa de institucionalização de uma política pública no âmbito do Ministério da Cultura. *Revista de Educação Popular*, 73–86.

doi:10.14393/REP-v0n02019-45222. (Ver pp. 47–53, 91, 140, 148, 150, 152, 162, 170, 173, 177, 185, 187, 188, 190, 194, 202, 203, 208, 212)

Quijano, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em B. D. S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do sul* (Cap. 2). Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra. Obtido de https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf. (Ver p. 176)

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª). Lisboa: Gradiva. (Ver p. 105).

Red Mundial de C.G.L.U. (2010). La Cultura es el cuarto pilar del desarrollo sostenible. *Documento de orientación política*, 15. Obtido de https://www.agenda21culture.net/documents/culture-the-fourth-pillar-of-sustainability. (Ver p. 79)

REDS. (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores.* (R. MIÑANO & M. GARCÍA HARO, Eds.). Madrid. Obtido de https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dosier-REDS_Casos-ODS-Univ-2020_web.pdf. (Ver pp. 4, 86)

Reis, P. F. (2008). Políticas Nacionais de Cultura: o documento de 1975 e a proposta do governo Lula/Gil. *2*, 73–90. Obtido de https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/3335/2450. (Ver pp. 38, 39)

Robinson, K. & Aronica, L. (2018). *Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação* (Penso, Ed.). (Ver p. 3).

Robinson, K. & Aronica, L. (2021). *O elemento. como tudo se transforma quando descobrimos a nossa paixão* (L. de Papel, Ed.). (Ver p. 3).

Robinson, K., Minkin, L. & Bolton, E. (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. Obtido de http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf. (Ver pp. 3, 31)

Rodrigues, R. L. (2021). A utopia de Paulo Freire : o lugar da educação na conquista da emancipação humana. *Educação Popular*, 29–42. Obtido de https://doi.org/10.14393/REP-2021-62197. (Ver p. 71)

Rua, M. D. G. (1997). Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. (1), 1–18. Obtido de https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf. (Ver pp. 34, 169)

Rubim, A. (2007). Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. Em A. Rubim & A. Barbalho (Eds.), *Políticas culturais no brasil* (pp. 11–32). Salvador: EDUFBA. (Ver pp. 38, 140, 182).

Rubim, A. A. C. (2011). Crise e políticas culturais. Em A. Barbalho, L. Calabre, P. Miguez & R. Rocha (Eds.), *Cultura e desenvolvimento: Perspectivas políticas e econômicas* (Cap. 1, pp. 13–25). Salvador: EDUFBA. (Ver pp. 36, 37, 190).

Rubim, A. A. C. & Barbalho, A. (2007). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA. (Ver p. 33).

Rubim, A. A. C., Vilutis, L. & de Oliveira, G. C. F. (2021). Gestão cultural nos próximos dez anos. *Revista Extraprensa*, *14*(2), 9–26. doi:10.11606/extraprensa2021.185326. (Ver pp. 144, 220)

Ruíz, L. (2011). Impacto De La Ley Del Servicio Comunitario Del Estudiante De Educación Superior En El Núcleo Universitario "Rafael Rangel- Trujillo. (Ver pp. 52, 221).

Ruiz-Mallén, I. & Heras, M. (2020). What sustainability? Higher Education Institutions' pathways to reach the Agenda 2030 goals. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(4), 1–18. doi:10.3390/su12041290. (Ver pp. 4, 85)

Sachs, J. D. (2012). From millennium development goals to sustainable development goals. *The Lancet*, *379*(9832), 2206–2211. doi:10.1016/S0140-6736(12)60685-0. (Ver p. 62)

Sachs, W. (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London: Zed Books Ltd. (Ver p. 70).

Santos, B. d. S. (2004). A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. *Director*, 137–202. (Ver pp. 3, 28–31, 43, 52, 85, 137, 146, 148, 153, 173, 187, 188, 193, 199, 201, 212, 214, 221, 222).

Santos, B. d. S. (2009). Da Colonialidade à Descolonialidade. Em B. D. S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do sul* (Cap. 1). Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra. Obtido de https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf. (Ver p. 176)

Schwanitz, D. (2004). *Cultura: tudo o que é preciso saber* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote. (Ver p. 29).

SDSN. (2017). Getting Started With the SDGs in Universities: A Guide for Universities, Higher Education Institutions, and the Academic Sector. *Australia, New Zealand and Pacific Edition*, 55. Obtido de http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/2017/08/University-SDG-Guide_web.pdf. (Ver pp. 4, 5, 86)

SDSN. (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions.* New York: Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Obtido de https://resources.unsdsn.org/accelerating-education-for-the-sdgs-in-universities-a-guide-for-universities-colleges-and-tertiary-and-higher-education-institutions. (Ver pp. 4, 86)

Secretaria Geral Ibero-Americana. (2022). Estratégia Ibero-Americana para a Cultura e o Desenvolvimento Sustentável. Obtido de https://issuu.com/segibpdf/docs/eicds-2022_segib_v01-pt_baja. (Ver pp. 77, 104, 190)

Sennet, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record. (Ver p. 15).

Serfert, T. (2005). Mais definições em trânsito: Exceção Cultural. UFBA, Salvador. Obtido de http://cult.ufba.br/maisdefinicoes/EXCECAOCULTURAL.pdf. (Ver p. 68)

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (22ª ed.). São Paulo: Cortez. (Ver pp. 96–98).

Sibilia, P. (2012). A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? *Revista Matrizes*, *2*(5), 195–212. (Ver pp. 137, 145, 213, 214).

Simis, A. (2007). A política cultural como política pública. Em A. A. C. Rubim & A. Barbalho (Eds.), *Políticas culturais no brasil* (pp. 133–156). Salvador: EDUFBA. (Ver pp. 36, 40).

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação* (2ª ed.). São Paulo: Cortez. (Ver p. 97).

Throsby, D. (2017). Culturally sustainable development: theoretical concept or practical policy instrument? *International Journal of Cultural Policy*, *23*(2), 133–147. doi:10.1080/10286632.2017.1280788. (Ver p. 103)

Tönnies, F. (1976). *Community and Association (Gemeinschaft und gesellschaft)*. London: Routledge & Kegan Paul. (Ver pp. 73, 74).

Turmena, L. & Neves de Azevedo, M. L. (2017). A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. *Revista Diálogo Educacional*, *17*(54), 1067–1084. doi:10.7213/1981-416x.17.054.ds01. (Ver p. 91)

UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. Unesco. México. Obtido de https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf. (Ver pp. 21, 76, 77, 222)

UNESCO. (1998). Conferência Intergovernamental de Estocolmo sobre as Políticas Culturais para o Desenvolvimento. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113935. (Ver p. 76)

UNESCO. (2001). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Obtido de https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf. (Ver p. 78)

UNESCO. (2005). Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224. (Ver p. 78)

UNESCO. (2009). Conferência Mundial da Educação Superior, Paris. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa. (Ver p. 85)

UNESCO. (2013). The Hangzhou Declaration Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies. (pp. 1–31). Hangzhou. (Ver pp. 76, 80).

UNESCO. (2014a). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. (pp. 1–18). Aichi Nagoya, Japão. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232888_spa. (Ver p. 85)

UNESCO. (2014b). CULTURA, CREATIVIDAD Y DESARROLLO SOSTENIBLE. INVESTIGACION, INNOVACION, OPORTUNIDADES. (p. 4). Florença. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230394_spa. (Ver p. 80)

UNESCO. (2014c). Documento de posición sobre la Edcucación después de 2015. Em *Unesco* (pp. 1–16). Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336_spa. (Ver p. 85)

UNESCO. (2014d). Reunião Mundial sobre a Educação para Todos, Mascate, Omán. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa. (Ver p. 85)

UNESCO. (2015). Declaração de Incheon do Fórum Mundial de Educação, Incheon, Korea. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. (Ver p. 85)

UNESCO. (2018). *Re | pensar as políticas culturais: criatividade para o desenvolvimento*. Brasília: UNESCO. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266025. (Ver p. 76)

UNESCO. (2019). *Culture 2030 Indicators. Thematic Indicators for Culture in the 2030 Agenda*. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371562. (Ver pp. 4, 5, 25, 55, 56, 71, 83, 94, 95, 97, 98, 101–105, 178, 200–204, 206, 208, 209, 211–214, 217, 219, 221, 222)

UNESCO. (2022). Conferência Mundial da UNESCO sobre Políticas Culturais e Desenvolvimento Sustentável – MONDIACULT 2022. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382887_por. (Ver p. 76)

Vorraber, C. M., Wortmann, M. L. & Bonin, I. T. (2016). CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS ÀS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO – uma revisão. *16*(3), 509–541. Obtido de www.curriculosemfronteiras.org. (Ver pp. 173, 176, 205)

Weber, M. (1991). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: UnB. (Ver pp. 69, 74).

Welsch, W. (1999). Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. *Spaces of Culture*, 1–15. Obtido de http://www.westreadseast.info/PDF/Readings/Welsch_Transculturality.pdf. (Ver pp. 20, 190)

Wiktor-Mach, D. (2018). What role for culture in the age of sustainable development? UNESCO's advocacy in the 2030 Agenda negotiations. *International Journal of Cultural Policy*, *26*(3), 312–327. doi:10.1080/10286632.2018.1534841. (Ver pp. 77–82, 103)

Williams, R. (1958). A Cultura é de Todos (Culture is Ordinary). Obtido de https://pt.scribd.com/document/163645728/WILLIAMS-Raymond-Culture-is-Ordinary-Trad-Maria-Elisa-Cevasco. (Ver pp. 3, 14, 15, 175, 176, 189, 193, 200)

Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin. (Ver pp. 15, 186).

Williams, R. (1969). *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Ver pp. 3, 15, 186).

Williams, R. (2007). *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo. (Ver pp. 5, 14, 186).

Williams, R. (2011). *Cultura e Sociedade* (Brasileira). Petropolis: Editora Vozes. (Ver pp. 10, 21, 26, 30, 137, 144, 176, 179, 181, 186, 189, 205, 214, 220).

World Bank. (1991). *World development report 1991: the challenge of development*. doi:https://doi.org/10.1596/978-0-1952-0868-9. (Ver p. 63)

Wortmann, M. L. C., dos Santos, L. H. S. & Ripoll, D. (2019). Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. *Educação e Realidade*, *44*(4). doi:10.1590/2175-623689212. (Ver p. 13)

I

Sugestão de Termo de Anuência Institucional

LOGOMARCA E IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE
(Esse documento é apenas uma sugestão/modelo de termo)

Declaro estar ciente do interesse de execução do projeto de pesquisa intitulado"**Cultura, Educação Superior e Desenvolvimento Comunitário Sustentável: desafios e caminhos possíveis**" de responsabilidade da pesquisadora Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ( ).

Nossa instituição está ciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e requer, por parte dos pesquisadores envolvidos, o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Autorizo a execução deste projeto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ( ), desde que haja parecer consubstanciado de aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (Caso a instituição não tenha CEP) ou do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição (Caso a mesma possua CEP).

Local, data.

Assinatura e Carimbo do responsável legal pela instituição coparticipante

II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada"**Cultura, Educação Superior e Desenvolvimento Comunitário Sustentável: desafios e caminhos possíveis**". Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, marque a opção "Sim"ao final da leitura. Como este documento está sendo apresentado a você de forma virtual, é importante que você, enquanto participante desta pesquisa, faça uma cópia eletrônica do mesmo e o guarde em seus arquivos. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes através do telefone: 64 99212 8302 ou através do e- mail lidia.carvalhaes@ifgoiano.edu.br. Para quaisquer esclarecimentos sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50), pelo telefone: (62) 3605 3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br. Ou ainda contactar o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG (site: https://www.ifg.edu.br/comites/cep), pelo telefone: (62) 3612-2239 ou pelo e-mail: cep@ifg.edu.br.

Justificativa, os objetivos e procedimentos

O projeto de pesquisa de doutorado a ser desenvolvido pela pesquisadora acima citada está inserido na corrente de investigação dos Estudos Culturais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Esta investigação intenciona saber, principalmente, como a cultura está (ou não) articulada nos Institutos Federais (IFs) brasileiros, que fazem parte da rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Importa perceber, a partir dessa (não) articulação, o papel que a cultura pode ter no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto dos IFs. Nesse sentido, é fundamental conhecer o lugar que a cultura ocupa na estrutura organizacional dos IFs, bem como as políticas institucionais de cultura, suas interfaces e relações com o setor cultural local e as comunidades onde essas instituições estão inseridas.

A investigação tem por objetivo geral conhecer as políticas culturais e os planos de cultura, além de identificar as principais ações de cultura realizadas pelos Institutos Federais (IFs) brasileiros que articulam-se em prol do desenvolvimento comunitário sustentável, com base na Agenda 2030, acordo firmado entre os 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 e nos Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento, documento publicado em 2019. A escolha em pesquisar os IFs brasileiros deve-se, substancialmente, às suas características e finalidades peculiares, conforme descrito na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais - Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), na seção II; art. 6o, em que destaca-se a alínea IV: "orientar sua oferta

formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal". Entendendo os IFs, portanto, como espaços educativos fundamentais na elaboração e implementação de estratégias ancoradas na cultura, capazes de impulsionar o desenvolvimento humano e consequentemente contribuir para a consecução dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos na Agenda 2030.

De abordagem mista (quantitativa e qualitativa), a pesquisa será desenvolvida em quatro etapas principais: a) análise documental de dados disponibilizados em documentos públicos oficiais nos sites dos IFs sobre as políticas culturais, os planos de cultura e a existência de núcleos de arte e cultura; b) questionário online a ser enviado às pessoas responsáveis institucionalmente pela cultura nas reitorias e nos campi ou que trabalhem diretamente na área cultural dos IFs visando identificar quais as instituições que possuem uma política cultural e/ou um plano de cultura estabelecidos ou em construção, além de buscar compreender o papel da cultura dentro e fora da instituição e sua relação com o desenvolvimento comunitário sustentável; c) entrevistas semi-estruturadas serão realizadas com os responsáveis institucionalmente pela cultura dos IFs e/ou com os servidores que trabalhem diretamente na área cultural de suas instituições, as quais possuem uma política cultural e/ou um plano de cultura estabelecidos ou em construção (identificados nas fases a e b) a fim de obter informações mais detalhadas que permitam uma compreensão mais concreta da realidade investigada; d) elaboração de um guia de boas práticas para os IFs com a intenção de colaborar para a organização de informações, contribuir com recomendações, partilha de saberes e experiências envolvendo a cultura, com base na investigação desenvolvida, visando potenciar o papel da cultura no desenvolvimento comunitário sustentável sob a perspectiva da educação pública.

Os dados recolhidos serão devidamente analisados e cruzados entre si para permitir aceder à complexidade do papel que a cultura pode ter no desenvolvimento comunitário sustentável no contexto do ensino superior, especialmente nos IFs brasileiros.

Desconfortos, riscos e benefícios

A pesquisa quantitativa ou qualitativa pressupõe a recolha e análise das respostas e discursos dos participantes. Portanto, pode-lhes trazer eventualmente desconforto, o qual decorre do risco de exposição das suas narrativas, como também de sentirem-se constrangidos em responder a alguma questão. Como forma de minimizar os riscos, garantiremos que todas as suas informações serão mantidas em sigilo e que você terá a sua identidade preservada por nome fictício. Ademais, os participantes são livres para não responder às questões e podem tirar dúvidas a qualquer momento da coleta de dados.

Do ponto de vista dos benefícios, a pesquisa poderá contribuir para uma compreensão mais alargada do conceito de cultura aplicada no contexto educacional, reforçando e reconhecendo sua importância na formação humana e cidadã, além de auxiliar no entendimento do papel da cultura na construção de comunidades sustentáveis e sugerir caminhos possíveis alinhando Cultura, Educação Pública Superior e Desenvolvimento Comunitário Sustentável.

Forma de acompanhamento e assistência

Note-se que ser-lhe-á assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema, poderá procurar a qualquer momento e poderá solicitar novas informações à professora pesquisadora do IF Goiano Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes, e certificar-se de que todos os dados desta pesquisa

serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, poderá chamar a coordenadora do projeto, professora pesquisadora Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes no telefone (64) 99212-8302 ou o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, situado à Rua 88, n°310, Setor Sul – Goiânia- GO, telefone (62) 3605 3664.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, tenha algum custo ou sofra algum dano decorrente da sua participação neste estudo, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo, ressarcindo os valores devidos em moeda nacional.

Caso queira visualizar o questionário previamente ao consentimento e à participação, acesse:

https://drive.google.com/file/d/16Gf0fPxSaMOH_-vLUVT685kSo8KIOiU3/view?usp=share_link.

Li o TCLE da pesquisa intitulada "**Cultura, Educação Superior e Desenvolvimento Comunitário Sustentável: desafios e caminhos possíveis**", com o qual concordo, e estou consciente de que a minha participação é anônima, confidencial e voluntária e que a posso interromper em qualquer momento, simplesmente fechando a página.

- Sim

III

Inquérito por questionário

Seção A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seção B: Seção A1: Orientações

O presente questionário constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados da investigação, por isso o seu preenchimento, que ocupará apenas 10 minutos do seu tempo, é muito importante.

Ressalta-se que os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para fins de investigação científica e que no tratamento de dados serão assegurados o anonimato e a confidencialidade.

Para navegar pelas páginas do questionário, utilize os botões ao final de cada página.

Note que as perguntas relacionadas ao Instituto Federal em que você trabalha, iniciam-se de forma mais abrangente, ou seja, referem-se à instituição como um todo (nível macro) e depois abordam as questões de forma mais específica, tendo em conta a realidade de cada *campus* e/ou reitoria (nível micro).

Agradecemos imensamente vossa colaboração, que será uma mais-valia para o estudo.

B1. A1.1. Tomei conhecimento.

- ☐ Sim

Seção C: Seção B: Perfil profissional

Nesta seção, desejamos conhecer um pouco sobre você e as atividades que desempenha na área cultural do IF em que trabalha.

C1. B1. 1. Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

C2. B2. 2. Idade

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

C3. B3. 3. Em qual região fica o IF em que trabalha?

- ☐ Centro-Oeste
- ☐ Nordeste
- ☐ Norte
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

C4. B3.1.(CO) 3.1. Em qual estado?

- [ ] Distrito Federal
- [ ] Goiás
- [ ] Mato Grosso
- [ ] Mato Grosso do Sul

C5. B3.1.(NO) 3.1. Em qual estado?

- [ ] Alagoas
- [ ] Bahia
- [ ] Ceará
- [ ] Maranhão
- [ ] Paraíba
- [ ] Pernambuco
- [ ] Piauí
- [ ] Rio Grande do Norte
- [ ] Sergipe

C6. B3.1.(SD) 3.1. Em qual estado?

- [ ] Espírito Santo
- [ ] Minas Gerais
- [ ] Rio de Janeiro
- [ ] São Paulo

C7. B3.1.(NT) 3.1. Em qual estado?

- [ ] Acre
- [ ] Amapá
- [ ] Amazonas
- [ ] Pará
- [ ] Rondônia
- [ ] Roraima
- [ ] Tocantins

C8. B3.1.(SU) 3.1. Em qual estado?

- ☐ Paraná
- ☐ Rio Grande do Sul
- ☐ Santa Catarina

C9. B3.1.1.(COGO) 3.1.1. Em qual IF?

- ☐ IF de Goiás
- ☐ IF Goiano

C10. B3.1.1(NOBA) 3.1.1. Em qual IF?

- ☐ IF da Bahia
- ☐ IF Baiano

C11. B3.1.1(SDMG) 3.1.1. Qual IF?

- ☐ IF de Minas Gerais
- ☐ IF Norte de Minas Gerais
- ☐ IF Sul de Minhas Gerais
- ☐ IF Sudeste de Minhas Gerais
- ☐ IF do Triângulo Mineiro

C12. B3.1.1(SDRJ) 3.1.1. Em qual IF?

- ☐ IF do Rio de Janeiro
- ☐ IF Fluminense

C13. B3.1.1.(SUSC) 3.1.1. Em qual IF?

- ☐ IF de Santa Catarina
- ☐ IF Catarinense

C14. B3.1.1.(SURS) 3.1.1 Em qual IF?

- ☐ IF do Rio Grande do Sul
- ☐ IF Sul Riograndense
- ☐ IF Farroupilha

C15. B3.1.1.(NOPE) 3.1.1. Em qual IF?

- [ ] IF de Pernambuco
- [ ] IF do Sertão de Pernambuco

C16. B.3.1.1.1. Trabalha na reitoria?

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Prefiro não responder

C17. B3.1.1.2. 3.1.1.2. Em qual *campus*?

C18. B4. 4. Há quanto tempo trabalha com cultura no IF?

Anos

Meses

C19. B5. 5. Qual seu cargo?

- [ ] Professor (a)
- [ ] Técnico (a) Administrativo
- [ ] Prefiro não responder
- [ ] Outros

Outros

C20. B6. 6. Desempenha alguma função/cargo de gestão?

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Prefiro não responder

C21. **B6.1. 6.1. Por favor especifique a função/cargo de gestão.**

Seção D: Seção C: Cultura nos Institutos Federais

Nesta seção pretendemos reunir um conjunto de informações sobre a estrutura política-organizacional da cultura, recursos humanos e financeiros disponíveis para a cultura, bem como os espaços/infra-estrutura e meios de comunicação/divulgação existentes no seu instituto/*campus*.

D1. **C1. 7. Há uma política cultural formalizada em documento oficial no IF em questão? Se sim, por favor especificar o tipo de documento no campo comentário.**

- Sim ☐
- Não ☐
- Não sei ☐
- Prefiro não responder ☐

D2. **C1.1. 7.1. Esta política já está em vigor? Em caso afirmativo, por favor informar, no espaço para comentário, desde quando ela está vigente.**

- Sim ☐
- Não ☐
- Não sei ☐
- Prefiro não responder ☐

D3. **C1.2. 7.2. Há ações em andamento para a construção de uma política cultural no seu IF? Por favor informar quais no campo comentário.**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D4. **C2. 8. Há algum plano de cultura no seu IF (estabelecido em consonância com a política cultural)?**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D5. **C2.1. 8.1. O plano de cultura já está sendo implementado no IF em questão? Caso considere relevante, utilize o campo comentário para detalhar a informação.**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D6. **C2.2. 8.2. No seu IF, há algum plano de cultura em processo de elaboração?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D7. **C3. 9. Há conselho de cultura no seu IF?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D8. **C4. 9.1. Há conselho de cultura no seu *campus*?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D9. **C5. 10. Há servidores do IF que são membros do conselho estadual de cultura (caso exista este conselho na sua localidade)?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D10. **C6. 11. Há servidores do IF que são membros do conselho municipal de cultura (caso exista este conselho na sua localidade)?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D11. C7. 12a. No IF em que trabalha, há Núcleo de Arte e Cultura (NAC)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D12. C7.1. 12a.1. O Núcleo de Arte e Cultura do IF está formalizado por documento institucional (Ex.: portaria)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D13. C7.2. 12a.2. Os Núcleos de Arte e Cultura do IF estão ligados a qual Pró-reitoria? Caso considere relevante, use o espaço para especificar a informação.

- ☐ Ensino
- ☐ Pesquisa
- ☐ Extensão
- ☐ Outra
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D14. C7.3. 12a.3. Há algum departamento ou coordenação responsável pelas ações de cultura no seu IF? Em caso afirmativo, por favor nomear o departamento.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D15. **C7.3.1. 12a.3.1. O departamento/coordenação de cultura do IF está ligado a qual Pró-reitoria? Caso considere relevante, use o espaço para especificar a informação.**

- [ ] Ensino
- [ ] Pesquisa
- [ ] Extensão
- [ ] Outra
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D16. **C8. 12b. Há um Núcleo de Arte e Cultura no seu *campus*?**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D17. **C8.1. 12b.1. O Núcleo de Arte e Cultura do seu *campus* está formalizado por documento institucional (Ex.: portaria)?**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D18. **C8.2. 12b.2. O Núcleo de Arte e Cultura do seu *campus* está ligado a qual Diretoria? Caso considere relevante, use o espaço para especificar a informação.**

- [ ] Ensino
- [ ] Pesquisa
- [ ] Extensão
- [ ] Outra
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D19. **C8.3. 12b.3. Há algum departamento ou coordenação responsável pelas ações de cultura no seu *campus*? Em caso afirmativo, por favor nomear.**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D20. **C8.3.1. 12b.3.1. O departamento/coordenação de cultura do *campus* está ligado a qual Diretoria? Caso considere relevante, use o espaço para especificar a informação.**

- [ ] Extensão
- [ ] Pesquisa
- [ ] Ensino
- [ ] Outra
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D21. **C9. 13a. Seu IF conta com infraestrutura física (espaços fechados/cobertos como: auditórios, centro de eventos etc.) para realização/promoção de atividades de arte e cultura?**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D22. **C10. 13b. Seu *campus* conta com infraestrutura física (espaços fechados/cobertos como: auditórios, centro de eventos etc.) para realização/promoção de atividades de arte e cultura?**

- [ ] Sim
- [ ] Não
- [ ] Não sei
- [ ] Prefiro não responder

D23. **C10.1 13b.1. Por favor identifique o tipo do espaço coberto/fechado existente no seu *campus* e, se possível, especifique sua capacidade média de ocupação (lugares sentados, quando o espaço possuir cadeiras, e em pé, quando não possuir).**

- [ ] Auditório

Comentário

Sala de exposições ☐

Comentário

Biblioteca ☐

Comentário

Sala de artes ☐

Comentário

Sala de música ☐

Comentário

Sala de dança ☐

Comentário

Sala de teatro ☐

Comentário

Sala de vídeo/cinema ☐

Comentário

Laboratório de produção audiovisual ☐

Comentário

Quadra ☐

Comentário

Pátio ☐

Comentário

Outros ☐

Outros

D24. C10.2 13b.2. Em relação aos espaços fechados/cobertos no seu *campus*, por favor, informe sobre as condições de acesso, como, por exemplo, existência (ou não) de gratuidade, acessibilidade, restrições de acesso causadas pela pandemia da Covid-19 etc.

D25. C11. 14a. No seu IF, há espaços abertos que são ou podem ser utilizados para atividades ligadas à cultura?

Sim ☐
Não ☐
Não sei ☐
Prefiro não responder ☐

D26. C12. 14b. No seu *campus*, há espaços abertos que são ou podem ser utilizados para atividades ligadas à cultura?

Sim ☐
Não ☐
Não sei ☐
Prefiro não responder ☐

D27. C12.1. 14b.1. Por favor, indique o tipo de espaço aberto existente no seu *campus.*

Pátio ☐
Área verde (gramado/jardim) ☐

Quadra ☐

Outros ☐

Outros

D28. C12.2. 14b.2. Em relação aos espaços abertos no seu *campus*, por favor, informe sobre as condições de acesso, como, por exemplo, existência (ou não) de gratuidade, acessibilidade, restrições de acesso causadas pela pandemia da Covid-19 etc.

D29. C13. 15a. Há unidades culturais, como museus, centros de convivência, sítios culturais etc. no IF em que trabalha ou que funcionam em parceria/articulação com a sua instituição?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

Prefiro não responder ☐

D30. C13.1. 15a.1. Por favor especifique que unidades culturais há no seu IF ou que se articulam com a instituição, informando onde elas estão localizadas.

D31. **C14. 15b. Há unidades culturais, como museus, centros de convivência, sítios culturais etc. no *campus* em que trabalha ou que funcionam em parceria/articulação com a sua instituição?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D32. **C14.1. 15b.1. Por favor especifique que unidades culturais há no seu *campus* ou que se articulam com a instituição, informando onde elas estão localizadas.**

D33. **C14.2. 15b.2. Em relação a esta(s) unidade(s) cultural(is) no seu *campus*, por favor, informe sobre as condições de acesso, como, por exemplo, existência (ou não) de gratuidade acessibilidade, restrições de acesso causadas pela pandemia da Covid-19 etc.**

D34. **C15. 16. Seu IF integra alguma rede de cultura? Em caso afirmativo, por favor especificar no campo comentário.**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

D35. C16. 17. O IF em que trabalha possui parcerias com outras instituições/empresas públicas ou privadas do setor cultural? Por favor, utilize o campo comentário para detalhar a informação.

- Sim ☐
- Não ☐
- Não sei ☐
- Prefiro não responder ☐

D36. C17. 18a. Indique, por gentileza, os meios e canais de comunicação/divulgação da cultura que considera mais relevantes e eficientes, dentre os itens a seguir existentes no seu IF:

(Sendo que 1 equivale a "menos relevante" e 5 a "mais relevante".)

	1	2	3	4	5
Site	☐	☐	☐	☐	☐
Blog	☐	☐	☐	☐	☐
Mural no campus	☐	☐	☐	☐	☐
Telão no campus	☐	☐	☐	☐	☐
Cartaz	☐	☐	☐	☐	☐
Perfil no Instagram	☐	☐	☐	☐	☐
Página no Facebook	☐	☐	☐	☐	☐
Canal no Youtube	☐	☐	☐	☐	☐
Rádio institucional	☐	☐	☐	☐	☐
Whatsapp servidores (as)	☐	☐	☐	☐	☐
Whatsapp estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Lista de e-mails	☐	☐	☐	☐	☐
Outro	☐	☐	☐	☐	☐

D37. C18. 18b. Indique, por gentileza, os meios e canais de comunicação/divulgação da cultura que considera mais relevantes e eficientes, dentre os itens a seguir existentes no seu *campus*:

(Sendo que 1 equivale a "menos relevante" e 5 a "mais relevante".)

	1	2	3	4	5
Site	☐	☐	☐	☐	☐
Blog	☐	☐	☐	☐	☐
Mural no campus	☐	☐	☐	☐	☐
Telão no campus	☐	☐	☐	☐	☐
Cartaz	☐	☐	☐	☐	☐
Perfil no Instagram	☐	☐	☐	☐	☐
Página no Facebook	☐	☐	☐	☐	☐
Canal no Youtube	☐	☐	☐	☐	☐
Rádio institucional	☐	☐	☐	☐	☐
Whatsapp servidores (as)	☐	☐	☐	☐	☐
Whatsapp estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Lista de e-mails	☐	☐	☐	☐	☐
Outro	☐	☐	☐	☐	☐

Seção E: Seção D: Cultura nos IFs

E1. D1. 19a. Há cursos na área de arte e cultura no IF em que trabalha?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

E2. **D2. 19b. Há cursos na área de arte e cultura no seu *campus*?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

E3. **D2.1. 19b.1. Por favor descreva-o(s) e informe, se possível, o ano de início de funcionamento do(s) curso(s) do seu *campus*.**

E4. **D3. 19b.2. Indique, por gentileza, o número médio de profissionais com as habilidades indicadas que estão em atividade no seu *campus*.**

(Selecione todas as opções que se aplicam.)

	Prof.(a) de Arte (geral)	Prof.(a) de Artes Visuais	Prof.(a) de Música	Prof.(a) de Dança	Prof.(a) de Teatro	Prof.(a) de Letras / Literatura	Prof.(a) de Produção Cultural	Prof.(a) de Audiovisual	Produtor (a) Cultural	Téc.(a) em Audiovisual	Prof.(a) de Design	Outros
1 a 3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4 a 6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7 a 9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10 a 12	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mais que 12	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nenhum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Não sei	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prefiro não responder	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

E5. **D4. 19b.3. Há grupos formais ou informais (de teatro, dança, música ou outra expressão artística) em atividade no seu *campus*?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

E6. **D4.1. 19b.3.1. Por favor identifique o grupo/coletivo e escreva o nome correspondente, bem como o número médio de participantes, se possível.**

(Selecione todas as opções que se aplicam.)

Grupo de Teatro ☐

Comentário

Grupo de Dança ☐

Comentário

Grupo ou coletivo de Artes Plásticas ☐

Comentário

Grupo de Música ☐

Comentário

Grupo de Canto - Coral ☐

Comentário

Cineclube ☐

Comentário

Grupo de Poesia ☐

Comentário

Outros ☐

Outros

E7. **D4.2. 19b.3.2. Quem são as pessoas que compõem estes grupos? (alunos(as), servidores(as), membros da comunidade externa ao IF e/ou outros).**

E8. **D5. 20. No seu IF, existe grupo de pesquisa formalizado ou em vias de formalização/formação na área de cultura e/ou educação?**

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

Prefiro não responder ☐

E9. **D5.1. 20.1. Por favor informar o nome, o objeto de estudo e a data de formação do grupo de pesquisa.**

E10. **D6. 21. Há publicações científicas, como revistas próprias do respectivo IF ou documentos na área da cultura elaborados pelo IF ou em conjunto com outras instituições?**

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

Prefiro não responder ☐

E11. **D6.1. 21.1. Por favor nomear as publicações científicas, se possível.**

E12. **D7. 22a. Há bolsas para projetos (extensão, ensino, pesquisa) específicos para área de arte e cultura no seu IF?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

E13. **D7.1. 22b. Por gentileza, indique a área de inserção acadêmica dos projetos e a quantidade de bolsas do seu *campus*, considerar o período de um ano.**

- ☐ Ensino

Comentário

- ☐ Pesquisa

Comentário

- ☐ Extensão

Comentário

- ☐ Não sei

Comentário

- ☐ Prefiro não responder

Comentário

Outros ☐

Outros

E14. **D8. 22b.1. Há orçamento (não considerar bolsas) específico para cultura no seu *campus*? Por favor, utilize o campo comentário para detalhar a informação.**

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

Prefiro não responder ☐

E15. **D9. 22.b.2. Por favor identifique as áreas de atuação dos projetos, ações e atividades culturais em seu *campus,* preenchendo o espaço com o nome dos principais projetos, ações e atividades realizadas regularmente, dentre as indicadas a seguir:**

(Selecione todas as que se aplicam.)

Música ☐

Comentário

Dança ☐

Comentário

Teatro ☐

Comentário

Audiovisual ☐

Comentário

Artes visuais ☐

Comentário

Letras/Literatura ☐

Comentário

Artes digitais ☐

Comentário

Circo ☐

Comentário

Design ☐

Comentário

Cultura popular ☐

Comentário

Outros ☐

Outros

E16. **D10. 23. Em relação à Agenda 2030, indique em que medida você considera que seu IF tem desenvolvido ações no âmbito da cultura (projetos, cursos, parcerias etc.) que colaboram para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).**

(Sendo que 1 equivale a "pouco" e 5 equivale a "muito")

	1	2	3	4	5
ODS 1 Erradicar a pobreza	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 2 Erradicar a fome	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 3 Saúde de qualidade	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 4 Educação de qualidade	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 5 Igualdade de gênero	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 6 Água potável e saneamento	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 7 Energias renováveis e acessíveis	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 8 Trabalho digno e crescimento econômico	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 9 Indústria, inovação e infra-estruturas	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 10 Reduzir as desigualdades	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 11 Cidades e comunidades sustentáveis	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 12 Produção e consumo sustentáveis	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 13 Ação climática	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 14 Proteger a vida marinha	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 15 Proteger a vida terrestre	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes	☐	☐	☐	☐	☐
ODS 17 Parcerias para a implementação dos objetivos	☐	☐	☐	☐	☐

Seção F: Seção E: Disponibilidade para contatos futuros

Para além deste questionário, o estudo inclui a realização de entrevistas. Nesse sentido, gostaríamos de poder contar contigo para um eventual contato.

Em caso afirmativo preencha, por favor, o seu nome e forma de contato direto.

Mais uma vez se relembra que os dados são confidenciais e se destinam exclusivamente para fins de investigação científica.

F1. **E1. 24. Nome**

F2. **E2. 25. Endereço eletrônico**

F3. **E3. 26. Contato telefônico**

O questionário foi submetido com sucesso.

Agradecemos, mais uma vez, a sua disponibilidade em colaborar com a investigação Cultura, Educação Superior e Desenvolvimento Comunitário Sustentável: desafios e caminhos possíveis.

Para esclarecimentos adicionais por favor entre em contato com a pesquisadora responsável.

IV

Guião da entrevista

Perguntas

1. (De acordo com as informações do questionário) Sobre as políticas culturais e/ou planos de cultura na sua instituição - Considera-os relevantes? Por quê?

1.1. Em caso afirmativo, quais são os desafios e os caminhos para conseguir construir e implantar uma política cultural e um plano de cultura no IF?

1.2. Como e quando iniciou o processo de elaboração de tais documentos? Quantas pessoas estão envolvidas? Quem são (Professores, TAEs, Estudantes)?

1.3. Por favor comente como foi ou está sendo este processo. Houve ou há participação da comunidade interna e externa? De que forma?

1.4. Que políticas institucionais de cultura existem e são postas em prática na sua instituição? (Bolsas, Parcerias com bens e serviços culturais locais, regionais e internacionais, Programas de Residência Artística, Currículo Inter/Transcultural, ou outras).

2. Caso existam programas/projetos de cultura no IF em questão (dados do questionário), como funciona o acesso a (edital, inscrição, eligibilidade – alunos ou não, gratuidade). Quem são os principais promotores e/ou financiadores? Quem são os públicos-alvo? Qual a periodicidade de oferta?

3. As atividades de cultura (informadas no questionário), promovidas por sua instituição, articulam-se ou não com as comunidades envolventes ao IF (comunidade externa)?

3.1. Se sim, quais efeitos dessa articulação?

3.2. Acredita que estas ações favorecem ou não a construção e valorização do senso de comunidade, estreitando laços com a população e o setor cultural locais?

3.3. Pode-se verificar alguma mudança após estas intervenções, como, por exemplo, houve alguém que ingressou ou retomou os estudos devido à participação nestas atividades?

4. Sobre as unidades culturais (informadas no questionário) – fale um pouco sobre o processo de criação, operacionalização, manutenção dessas unidades.

4.1. Quem é o público das atividades culturais desenvolvidas nestes ambientes? As ações que são realizadas nestes espaços envolvem a comunidade em geral (tanto interna quanto externa)? Que tipo de ações?

5. Tem conhecimento da Agenda 2030, acordo firmado entre os 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 e dos Indicadores de Cultura da UNESCO para o Desenvolvimento, documento publicado em 2019?

5.1. Se sim, há ações no campus, principalmente relacionadas à cultura, que estão em consonância com a Agenda 2030? Favor explicitar.

5.2. Nesse processo de construção da política cultural e do plano de cultura, foi ou está levado em consideração o cumprimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 sob a ótica da cultura?

6. Na sua opinião, acredita na importância do papel da cultura no desenvolvimento sustentável das comunidades (interna e externa ao IF)? Que papel poderá ser esse?