



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BRUNA ESTER GOMES YAMASHITA

POR UMA EDUCAÇÃO DO ENCONTRO:
relações entre escola e cultura na cidade de Londrina - PR

Londrina
2024

Figura 1 – A caminho da primeira aula de canto coral na Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães.

**BRUNA ESTER
GOMES YAMASHITA**

Orientadora
**SANDRA REGINA
FERREIRA DE OLIVEIRA**

PER UMA EDUCAÇÃO DE

ENCONTRO

RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E CULTURA
NA CIDADE DE LONDRINA – PR



PPEdu UEL



Revisão textual e normalização ABNT: Eloá Cristine Cabral de Oliveira.

Colaboração: Professora Dra. Danielle De Marchi Tozatti, docente do Departamento de Design da Universidade Estadual de Londrina, coordenadora do Programa de Formação Complementar – nº 416 “Ilustração e Produção Gráfica aplicada aos meios de Comunicação”, ela orientou o trabalho dos alunos José Augusto Dias Diamante e Maria Gabriela Vieira Paskakulis na criação dos Infográficos (Figuras 9 e 37); Professor Dr. Magno Rogério Gomes, docente do Departamento de Economia da Universidade Estadual de Londrina desenvolveu um estudo econômico (Gráfico 2) analisando os investimentos de recursos públicos no Projeto cultural Um Canto em Cada Canto.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B894p Yamashita, Bruna Ester Gomes .
POR UMA EDUCAÇÃO DO ENCONTRO : relações entre escola e cultura na cidade de Londrina - PR. / Bruna Ester Gomes Yamashita. - Londrina, 2024.
240 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Educação do encontro - Tese. 2. Escola - Tese. 3. Cultura - Tese. 4. PROMIC - Tese. I. Ferreira de Oliveira, Sandra Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA – PR
2024

BRUNA ESTER GOMES YAMASHITA

POR UMA EDUCAÇÃO DO ENCONTRO

relações entre escola e cultura
na cidade de Londrina – PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

LONDRINA
Março/2024

BRUNA ESTER GOMES YAMASHITA

POR UMA EDUCAÇÃO DO ENCONTRO

relações entre escola e cultura
na cidade de Londrina – PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina F. de Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Helena Vasques de Carvalho
Universidade Nova de Lisboa – UNL

Profa. Dra. Sonia Regina Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 08 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, o homem histórico que viveu os mais impecáveis encontros com os sujeitos mais improváveis de seu tempo e que é o meu Deus, dono da minha fé, pela companhia espiritual.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEL e à UEL.

À minha orientadora, Sandra, pela qual tenho profundo afeto, respeito e admiração, por tudo que me ensinou sobre os tantos lugares de aprender, sempre me lembrando que eles são repletos de possibilidades, apesar dos tantos desencontros pela educação. Obrigada por me acolher e por compartilhar tanto com sua nobre gentileza e esperança.

Aos professores participantes da banca: Tony, meu orientador no mestrado, obrigada pelos trilhos. À Helena, Sônia e ao Leandro, pelas leituras atentas e cuidadosas e por me fazerem melhor do que antes.

À minha mãe, ao meu pai e à minha família inteirinha, pela compreensão empática durante minhas ausências.

Aos estimados colegas do Grupo Lugares de Aprender da UEL.

Às crianças das escolas, por dividirem seu espaço comigo durante as observações.

À professora Danielle, aos seus alunos Maria e José e ao professor Magno, por contribuírem com os seus saberes.

Às professoras Kelly, Suylla e Rubia, ao secretário Bernardo, à gestora cultural Solange e à coordenadora Oleide, pelas gentis entrevistas.

Às escolas, Da Vila Brasil e Maria Carmelita, à Secretaria Municipal de Educação, à Secretaria Municipal de Cultura, à Secretaria Municipal de Governo, à Câmara Municipal de Londrina, por abrirem as portas à investigação.

Aos colegas de trabalho na escola Dalva Fahl, pela empatia e carinho.

A todos os fazedores de cultura, por sempre me mostrarem outras formas de ver.

À Sara, pela corajosa atitude de levantar a voz na internet e compartilhar seu conhecimento sobre Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte.

Aos amigos que permanecem ao meu lado me encontrando e confrontando.

À Eloa, por ler e revisar cuidadosamente as minhas palavras.

Para meus filhos, Gabriel, João e
Isabela, pela generosidade do seu
precioso tempo e pela inspiração de uma
vida toda.

Para todas as crianças, merecedoras de
muitos encontros.

Para as professoras, professores
esperançosos.

Para todos os artistas, fazedores de
cultura, por todas as suas artes.

Para as mulheres pesquisadoras, que insistem e
resistem em fazer pesquisa na ardência da vida.

R E S U M O

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **POR UMA EDUCAÇÃO DO ENCONTRO: relações entre escola e cultura na cidade de Londrina** – PR. 2024. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Esta tese está vinculada à “Linha 1 – Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. O foco desta pesquisa são os encontros ocasionados por práticas culturais e artísticas, que acontecem no cotidiano das escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Londrina – PR. Tais práticas ocorrem por meio de projetos culturais patrocinados pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC) desde 2002. O problema que orienta a pesquisa é entender quais são os ecos que ressoam nos sujeitos, nos espaços, e quais os significados construídos nas práticas desses encontros. Diante disso, o objetivo geral é demonstrar a importância de observar, conhecer, compreender as experiências dos encontros que acontecem nessas escolas, com as diferentes expressões artísticas e culturais. Os objetivos específicos são: nutrir uma reflexão sobre a aproximação relacional entre a educação e cultura enquanto políticas públicas; conhecer as práticas do projeto de Educação Musical Um Canto em Cada Canto e apresentar as experiências das duas escolas observadas. A hipótese contempla a ideia de que as práticas dos encontros alteram o ambiente escolar e o desenvolvimento dos sujeitos. Tratamos desse assunto analisando dois pontos principais: primeiro trazemos uma narrativa histórica e sociológica sobre o processo de estruturação das políticas culturais do Brasil – século XX e primeiras décadas do século XXI – em diálogo com a educação escolar, observando como elas se desenvolvem historicamente por meio das ações municipais dos sujeitos locais na cidade de Londrina, atuação que configura uma política pública capaz de financiar cerca de 1.900 projetos culturais em aproximadamente 30 linguagens artísticas. Dentre estes, destacamos os que se relacionam diretamente com as escolas. Em segundo, apresentamos o estudo de um dos projetos culturais que acompanha o PROMIC desde a sua criação, o “Projeto de educação musical através do canto coral Um Canto em Cada Canto” (UCCC), essa aproximação nos permite observar os significados musicais que foram desenvolvidos com as crianças por meio da pedagogia do projeto em contribuição ao desenvolvimento da consciência musical dos educandos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que opera metodologicamente por meio da bricolagem e que utiliza análises teórico-conceituais. As principais fontes de dados utilizadas são: estudos de documentos das legislações culturais nacional e municipal; de arquivos da Secretaria Municipal de Cultura; de fontes da imprensa local; entrevistas com gestores municipais da cultura; com a coordenadora do projeto UCCC e com três professoras das escolas; além de análises de materiais em audiovisual e publicações sobre o projeto UCCC e observação das práticas de canto em duas escolas durante um ano, desenvolvidas nesta ordem. A escrita do texto enquadra-se no perfil literário/poético de Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA) com aproximação à A/R/Tografia (Artist Researcher Teacher), sendo permeada por elementos estéticos e visuais representativos do objeto em análise. Os resultados apontam que os encontros que observamos provocam alterações relacionais, de saberes, de práticas e de perspectivas, configurando o que conceituamos como Educação do Encontro.

A B S T R A C T

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **FOR AN EDUCATION OF AN ENCOUNTER: relations between school and culture in the city of Londrina – PR.** 2024. 240 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

This thesis is linked to “Line 1 - Philosophical, Historical, Political and Cultural Perspectives on Education” of the Postgraduate Program in Education, at the State University of Londrina. The focus of this research is the encounters caused by cultural and artistic practices, which take place in the daily life of public schools in the early years of elementary school in the city of Londrina – PR. Such practices occur through cultural projects sponsored by the Municipal Culture Incentive Program (PROMIC) since 2002. The problem that guided the research was to understand what echoes resonate in subjects, in spaces, and what meanings are constructed in the practices of these encounters. The general objective is to demonstrate the importance of observing, knowing and understanding the experiences of encounters that take place in these schools, with different artistic and cultural expressions. The research was also structured based on specific objectives: to nurture a reflection on the relational approach between education and culture as public policies; learn about the practices of the Musical Education project “Um Canto em Cada Canto” (Singing at each corner) and present the experiences of the two schools observed. The hypothesis contemplates the idea that meeting practices change the school environment and the development of subjects. We will address this issue by analyzing two main points: first, we bring a historical and sociological narrative about the process of structuring Brazil's cultural policies – the 20th century and the first decades of the 21st century – in dialogue with school education, observing how they developed historically through of municipal actions by local subjects in the city of Londrina, an action that configured a public policy capable of financing around 1,900 cultural projects in approximately 30 artistic languages. Among these, we highlight those that are directly related to schools. Secondly, we present the study of one of the cultural projects that has accompanied PROMIC since its creation, the “Musical Education Project through choral singing Um Canto em Cada Canto” (UCCC), this approach allowed us to observe the musical meanings that were developed with children through the project's pedagogy in contributing to the development of students' musical awareness. This is qualitative research that operates methodologically through bricolage and uses theoretical-conceptual analyses. The main data sources used were: studies of national and municipal cultural legislation documents; files from the Municipal Department of Culture; local press sources; interviews with municipal culture managers; with the coordinator of the UCCC project and with three teachers from the schools, in addition to analysis of audiovisual materials and publications about the UCCC project and observation of singing practices in two schools for a year, developed in this order. The writing of the text fits into the literary/poetic profile of Educational Research Based on Art (PEBA) with an approach to A/R/Tography (Artist Researcher Teacher), being permeated by aesthetic and visual elements representative of the object under analysis. The results indicate that the meetings we observed provoke relational changes, knowledge, practices and perspectives, configuring what we conceptualize as Encounter Education.

R E S U M E N

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **PARA LA EDUCACIÓN DEL ENCUENTRO relaciones entre escuela y cultura en la ciudad de Londrina – PR.** 2024. 240 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2024.

Esta tesis está vinculada a la “Línea 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas y Culturales de la Educación” del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Londrina. El foco de esta investigación son los encuentros provocados por prácticas culturales y artísticas, que ocurren en el cotidiano de las escuelas públicas en los primeros años de la escuela primaria en la ciudad de Londrina – PR. Tales prácticas se dan a través de proyectos culturales auspiciados por el Programa Municipal de Incentivo Cultural (PROMIC) desde 2002. El problema que orienta la investigación es comprender cuáles son los ecos que resuenan en los sujetos, en los espacios, y qué significados se construyen en las prácticas de estos. reuniones. Ante esto, el objetivo general es demostrar la importancia de observar, conocer y comprender las experiencias de encuentros que se dan en estas escuelas, con diferentes expresiones artísticas y culturales. La investigación también se estructuró en función de objetivos específicos: alimentar una reflexión sobre el enfoque relacional entre educación y cultura como políticas públicas; conocer las prácticas del proyecto de Educación Musical Um Canto em Cada Canto y presentar las experiencias de las dos escuelas observadas. La hipótesis contempla la idea de que las prácticas de encuentro cambian el ambiente escolar y el desarrollo de los sujetos. Abordaremos esta cuestión analizando dos puntos principales: primero, traemos una narrativa histórica y sociológica sobre el proceso de estructuración de las políticas culturales de Brasil – el siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI – en diálogo con la educación escolar, observando cómo desarrollado históricamente a través de acciones municipales de sujetos locales en la ciudad de Londrina, acción que configuró una política pública capaz de financiar alrededor de 1.900 proyectos culturales en aproximadamente 30 lenguajes artísticos. Entre estos, destacamos los que están directamente relacionados con las escuelas. En segundo lugar, presentamos el estudio de uno de los proyectos culturales que ha acompañado al PROMIC desde su creación, el “Proyecto de Educación Musical através del canto coral Um Canto em Cada Canto” (UCCC), este enfoque permitió observar los significados musicales que se desarrollaron. con niños a través de la pedagogía del proyecto para contribuir al desarrollo de la conciencia musical de los estudiantes. Se trata de una investigación cualitativa que opera metodológicamente através del bricolaje y utiliza análisis teórico-conceptuales. Las principales fuentes de datos utilizadas fueron: estudios de documentos de legislación cultural nacional y municipal; expedientes de la Secretaría Municipal de Cultura; fuentes de prensa local; entrevistas con gestores municipales de cultura; con el coordinador del proyecto UCCC y con tres docentes de las escuelas; en además de análisis de materiales audiovisuales y publicaciones sobre el proyecto UCCC y observación de prácticas de canto en dos colegios durante un año, desarrollado en este orden. La escritura del texto se inscribe en el perfil literario/poético de la Investigación Educativa Basada en el Arte (PEBA) con un enfoque de A/R/Tografía (Artist Researcher Teacher), siendo permeado por elementos estéticos y visuales representativos del objeto analizado. Los resultados indican que los encuentros que observamos provocan cambios relacionales, conocimientos, prácticas y perspectivas, configurando lo que conceptualizamos como Educación del Encuentro.

SUMÁRIO

	Nota introdutória	20
1	SOBRE ENCONTROS	22
1.1	ENTRE ENCONTROS: JUSTIFICATIVA	24
1.2	MEUS ENCONTROS	30
1.3	OS DIÁLOGOS	38
2	SOBRE A ARTE DE FAZER PESQUISA introduzindo a construção de significados	41
2.1	PESQUISA: UMA COLCHA DE RETALHOS.....	43
2.2	A COSTURA	46
2.3	A FORMA DA COSTURA	49
3	SOBRE O ENCONTRO DE POLÍTICAS	77
3.1	ENCONTROS VERTICAIS: ALIANÇAS MICROSCÓPICAS DOS INDIVÍDUOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA	88
3.2	ENCONTROS HORIZONTAIS: DAS PRÁTICAS DE INCENTIVO FISCAL ÀS PRÁTICAS DO PROMIC	105
4	SOBRE OS ENCONTROS DO PROJETO UM CANTO EM CADA CANTO	138
4.1	OS SIGNIFICADOS MUSICAIS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR DA ESCOLA	146
4.2	DIMENSÃO SIMBÓLICA: A PEDAGOGIA DOS ENCONTROS DE UM CANTO EM CADA CANTO	153
4.2.1	Sobre os recursos lúdicos: entre instrumentos, gestos e improvisos	154
4.2.2	Os encontros pelos repertórios: entre músicas, ritmos, vozes e línguas estrangeiras	161

4.2.3	Sobre os encontros no palco	168
4.3	DIMENSÃO CIDADÃ: OS ECOS DE UM CANTO EM MUITOS CANTOS	172
4.4	DIMENSÃO ECONÔMICA: UM TRABALHO QUE FORTALECE VÍNCULOS	179
5	SOBRE OS ENCONTROS NAS ESCOLAS	187
5.1	A ELASTICIDADE DOS ESPAÇOS	192
5.2	A VELHA HISTÓRIA DO CURRÍCULO: PRÁTICAS EM CONFRONTO	204
5.3	A PAUTA POR UMA AGENDA CONJUNTA	211
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	218
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228

FIGURAS

Figura 1	A caminho da primeira aula de canto coral na Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães (2022)	Capa
Figura 2	Rio Amazonas: encontro das águas dos rios Negro e Solimões.....	22
Figura 3	Primeira fotografia escolar.....	31
Figura 4	Personagem do espetáculo “U Fabuliô”	36
Figura 5	Árvore do conhecimento	39
Figura 6	Um <i>close up</i> de uma parede de retalhos pendurada	41
Figura 7	Um percurso entre arquivos	54
Figura 8	Fontes da pesquisa	55
Figura 9	Percurso histórico da legislação da cultura em Londrina	63
Figura 10	“Museu da Cultura londrinense”: os produtos do PROMIC	67
Figura 11	Hemeroteca da SMC	69
Figura 12	Um encontro em um convite	70
Figuras 13 e 14	PROMIC na moldura: lembrança ao entrevistado.....	72
Figura 15	Produções acadêmicas sobre o projeto de Canto Coral Um Canto em Cada Canto	74
Figura 16	Brincando de ciranda	77
Figura 17	Embriões de uma relação entre políticas de Educação e Cultura a partir da Nova República	91
Figura 18	1905 Projetos	124

Figura 19	Escolas em encontro com o PROMIC.....	129
Figura 20	Frequência das linguagens e segmentos dos projetos do PROMIC	131
Figura 21	Notas musicais na lousa: novos significados na sala de aula.....	138
Figura 22	Oleide Lelis: a coordenadora do projeto UCCC	141
Figura 23	Concerto na Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães	144
Figura 24	Processo de conscientização musical crítica	152
Figura 25	Recursos Pedagógicos visuais	156
Figura 26	Instrumentos musicais no período da pandemia	158
Figura 27	Primeira aula do projeto na E.M. da Vila Brasil: reconhecimento da <i>manossolfa</i> e o <i>feedback</i> esperado	160
Figura 28	Repertório Musical do projeto UCCC no período da Pandemia	163
Figura 29	Estilos e ritmos musicais no período da Pandemia	164
Figura 30	Memórias fotográficas dos concertos do Projeto UCCC	171
Figura 31	Mapa das escolas: o Canto em muitos cantos	178
Figura 32	Crianças brincando de apresentação musical na Escola Maria Carmelita Vilela Magalhães (2022)	187
Figura 33	Escola Municipal da Vila Brasil	195
Figura 34	Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães	196
Figura 35	Sala para as aulas de canto coral na E.M. da Vila Brasil	198
Figura 36	Sala para as aulas de canto coral na E.M. Maria Carmelita Vilela Magalhães	199
Figura 37	Arte para uma pesquisa: ilustração gráfica sobre os dados do PROMIC	222

GRÁFICOS

Gráfico 1	Pesquisas relacionadas ao PROMIC – Biblioteca Digital UEL	64
Gráfico 2	Estudo Econômico do Projeto Um Canto em Cada Canto	134

QUADROS

Quadro 1	Estruturas Culturais em Londrina – PR no século XX	113
Quadro 2	Projetos Aprovados na Primeira Edição “Oficinas Culturais” – 2010	120
Quadro 3	Música na BNCC	175

TABELAS

Tabela 1	Projetos produzidos pelo Incentivo Cultural (jan/2001 a ago/2003)	115
Tabela 2	Crianças em encontro com o PROMIC nas escolas	127
Tabela 3	Número de escolas atendidas pelo projeto UCCC (2002 a 2023)	182
Tabela 4	Panorama estrutural e de funcionamento das Escolas Municipais Maria Carmelita Vilela Magalhães e Da Vila Brasil (2021)	193

ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CML	Câmara Municipal de Londrina
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEPAS	Departamento de Educação e Assistência Social
ECOH	Encontro de Contadores de Histórias de Londrina
FEPROC	Fundo Especial de Apoio a Projetos Culturais
FILO	Festival Internacional de Londrina
IAPAR	Instituto Agrônomo do Paraná
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PROMIC	Programa Municipal de Incentivo à Cultura
SMC	Secretaria Municipal de Cultura

SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMG	Secretaria Municipal de Governo
SNC	Sistema Nacional de Cultura
SNE	Sistema Nacional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFICE	Programa Estadual de Fomento e Incentivo à Cultura do Paraná
UCCC	Um Canto em Cada Canto

Nota introdutória

Não é de forma aleatória que a palavra *encontro* ganha destaque no tamanho das letras na capa desta tese, o destaque se justifica pelo fato de esta ser uma pesquisa que representa muitos encontros, portanto a palavra *encontro* é construída como um conceito que permeia todas as seções que organizam este estudo. O conceito de *encontro* se desdobra no conceito de *educação do encontro* pois o foco da pesquisa é investigar a relação entre a escola pública municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Londrina – PR e os projetos culturais – financiados pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC) desde 2002 –, que as adentram em tempo e espaço. Partindo da hipótese de que os encontros com os projetos alteram o ambiente escolar e o desenvolvimento dos sujeitos, o problema desta pesquisa é entender quais são os ecos que ressoam na vida dos sujeitos ordinários¹ oriundos do elo que se faz entre a sensibilidade das artes, dos projetos culturais do PROMIC/UCCC, e os conhecimentos clássicos curriculares.

Como o conceito central são os encontros, apresento uma sequência de significados para iniciar a narrativa dos encontros. Na primeira seção: “SOBRE ENCONTROS”, construo o conceito de *encontro*. Tecnicamente, posso dizer que se trata de uma justificativa para esta tese. Por uma linguagem metafórica, mas amparada nos estudos do cotidiano de Certeau (1991; 1997; 1998) e ao pensamento de Freire (1967; 1985; 1986; 1987; 1995; 1996), convido a uma reflexão sobre a força transformadora dos encontros cotidianos que vivemos ao longo da vida, sobre a maneira com que eles inevitavelmente eles nos modificam, tendo consciência ou não dessa condição transformadora. Definido Encontro, apresento o conceito que intitula esta tese: o de *educação do encontro*, e provooco uma conscientização sobre as possibilidades de ação que temos e que podemos ter nos encontros promovidos pelos processos educativos. Ainda nesta seção também desenvolvo uma narrativa memorial sobre meus encontros na infância e como educadora, trata-se de uma reflexão sobre o meu agir e o meu relacionar com o mundo e com todos os conhecimentos a que tive acesso, dos processos que vivi e dos significados que se construíram por meio deles. Finalizo a seção apresentando-lhes os meus encontros teóricos que amparam esta escrita.

¹ Emprego o termo “ordinário” me remetendo a Certeau (1998), autor com o qual estabeleço diálogo fundamental neste estudo, quando ele atribui a palavra no sentido de empregar notória valorização daquilo que é comum, simples, mas que ao mesmo tempo revela grandiosidade na particularidade das miudezas das relações e experiências.

Dando continuidade aos encontros, na seção 2 “SOBRE A ARTE DE FAZER PESQUISA: construindo significados”, trato daqueles encontros que me constituíram enquanto pesquisadora. A seção representa o meu encontro com a metodologia escolhida para comunicar o conhecimento que construo: a bricolagem, uma estrutura não convencional de fazer pesquisa que envolve não apenas a busca pela qualidade da pesquisa, mas também um aumento da “possibilidade de ser humano ou do ser humano.” (Kincheloe, 2007, p.36). Para o autor trata-se de uma pesquisa que opera nos domínios interconectados da cognição e da pedagogia em que os *bricoleurs* se esforçam para conectar a ação investigadora “[...] à emoção e ao coração da experiência humana vivida.” (Kincheloe, 2007, p.37). Todos os elementos² que serão encontrados no decorrer deste texto também não são aleatórios, são detalhes poéticos, estéticos e gráfico-visuais estando intimamente relacionados ao conteúdo desta pesquisa a qual se enquadra no perfil literário/poético de Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA), com aproximação à A/R/Tografia (A/R/T: Artist Researcher Teacher), uma forma de escrita do professor/artista/pesquisador.

As seções 3, 4 e 5 representam as análises e as discussões da pesquisa. O raciocínio parte do macro para o micro. Primeiro (Seção 3), busco compreender os aspectos histórico-relacionais das políticas culturais (nacional à municipal) e sua relação com a escola pública. Em seguida (Seção 4), escolho o projeto “Educação musical através do canto coral: Um Canto em Cada Canto”, entre as centenas de outros projetos que já foram financiados pelo PROMIC em 20 anos. Por meio do projeto, observo os significados musicais que se aproximam das crianças, bem como sua relação com os aspectos das dimensões: simbólica, cidadã e econômica da política cultural que o financia. Por fim (Seção 5), apresento as duas escolas que observei, de modo dialogado com as contribuições das três professoras entrevistadas.

² Nota de esclarecimento da autora desta tese: este texto se apresenta com uma edição gráfica amadora (feita por mim mesma), digamos que um tanto artesanal. Elementos que são resultado de um exercício para tornar coerente o conteúdo, a forma e o meu desejo de comunicar o conhecimento. Ao longo da tese há uma combinação de textos (relatório da pesquisa, metáforas, poesias, análises), imagens, elementos gráficos, cores, música, disposições e formatações que foram criadas durante a escrita. Com exceção dos infográficos (Figuras 9 e 37), criados pelos alunos do curso de Designer Gráfico da UEL (discutidos na seção 2 e nas considerações finais), todas as demais edições e grafismos foram feitos por mim. Os recursos utilizados foram: Word, para a organização e escrita do texto; Wordcloud, para a criação das nuvens de palavras; Canva e Power Point, para elaborar as montagens de fotografias e de palavras (nomes de escolas, projetos). A maioria dos recursos foram utilizados em sua versão gratuita, com exceção do Word e Power Point, que exigem licença para uso.

1. SOBRE ENCONTROS



Imagem 2: Rio Amazonas: encontro das águas dos rios Negro e Solimões
Fonte: foto de Sérgio Souza – Pixels (2021)

“A vida é a arte do
encontro.

Embora haja tanto
desencontro pela
vida.”³

³Trecho da música “Samba da Bênção”, de Baden Powell e Vinicius de Moraes, 1967.

1.1 Entre encontros: justificativa

Educação é a arte do encontro. Com a licença dos poetas, apresento essa afirmativa para iniciar este discurso: a Educação se configura como uma promotora potencial de encontros, nos quais os seres humanos dialogam, se desestabilizam, se constroem, se identificam, se tornam coletivos e se constituem em seus valores, embora haja tanto desencontro na educação.

Por que “encontro”? O conceito de “encontro” tem significado importante para esta pesquisa, pois aqui os indivíduos são observados como seres em convívio e em relações: em encontros. Assim, construo uma reflexão sobre a cultura dos encontros, sobre a **Educação do encontro**, visto que é nos encontros que os indivíduos aprendem uns com os outros, com o meio e com os produtos/bens culturais⁴, neste caso, instrumentos oferecidos pela educação e por outras políticas públicas que dialogam com o campo educativo.

Para construir esse conceito de encontro, recorri aos estudos de Certeau (1991; 1997; 1998), observando o que o autor propõe ao discutir os *acontecimentos*, as *ocasiões* e os *procedimentos* do cotidiano, em que ele destaca as *alianças* estabelecidas entre os sujeitos encontrados e o que se encontra com eles. Ao mesmo tempo me aproximo do pensamento de Freire (1967; 1985; 1986; 1987; 1995; 1996), quando ele discute a indispensabilidade do *diálogo*, da *relação dialógica*, compreendidos pelo autor como os momentos nos quais os indivíduos se encontram para aprender, conhecer e construir conhecimento sobre sua realidade. Ele também defende que essa relação é capaz de elevar as práticas⁵ educativas a uma condição libertadora. Embora esses dois autores citados não apresentem de forma direta o conceito de “encontro”, identifique-o permeando os estudos do cotidiano de Certeau e a pedagogia freireana, o que sustenta os encontros discutidos nesta tese. Posto isso, defino que:

⁴ A ideia de produtos culturais, aqui apresentada, vem ao encontro dos estudos de Michel de Certeau (1998), quando ele observa a produção de indivíduos como consumidores, pelo uso e pelo consumo dos artefatos dos sistemas de produção presentes na sociedade, como: recursos midiáticos, literários, didáticos, urbanísticos e comerciais

⁵ Neste texto, o conceito de *práticas* é utilizado com aproximação ao que define Michel de Certeau (1997; 1998). O autor nos apresenta o conceito como o grande conjunto de procedimentos que se dão entre os sujeitos em constante tensão uns com os outros nas ocasiões cotidianas; o autor vê essas práticas como um cerne da constituição social. Em sua obra, Certeau descreve minuciosamente o exercício das práticas demonstrando os modos de operação dos indivíduos nas simples, mas ao mesmo tempo complexas, relações e ações entre os sujeitos. Aqui não descreverei minuciosamente as práticas observadas, mas as entendo na mesma profundidade que o autor, e é essa compreensão que ampara a construção do conceito fundante desta tese: o de *encontro*.

ENCONTROS

são as ocasiões dialógicas e sensoriais do cotidiano.

Neste texto, me encontro com você, leitor, e por isso deixo uma primeira pergunta: quais foram os encontros que marcaram a sua trajetória? Nesta tese, empreendo uma viagem pelos encontros, meus, de outras pessoas – adultos e crianças –, de algumas escolas, talvez de uma cidade toda, bem como dos seus, que atenciosamente dedica tempo para esta leitura. Sendo assim, repito a indagação: o que você encontrou nas infinitas ocasiões do seu cotidiano? Com o que e com quem dialogou? O que te encontrou profundamente ao longo de sua história, na escola ou fora dela? Eu tive muitos encontros na vida e, desde que conscientemente passei a refletir sobre essa palavra/esse conceito (encontro) – desde seu sentido mais direto, discriminado nos verbetes de dicionário, até as definições mais filosóficas relacionadas a questões antropológicas –, percebi o quanto os encontros podem significar processos transformadores aos seres que são encontrados.

Para pensar sobre o conceito de “encontro” e sobre os encontros em si, trago uma analogia com a natureza, com as “coisas primeiras”⁶, como bem faz Manoel de Barros, uma comparação lúdica, química e poética, pois, ao longo desta escrita, a poesia se fará presente como forma de embarcar em uma leitura em que tudo, os despropósitos, as inquietudes e as miudezas, por muitos considerados sem importância, ganham *status* ao serem capturados em sua essência, semântica e metafórica.

Assim apresento, como um paralelo à realidade social, o encontro das águas de dois rios (ilustrado pela Figura 2 – abertura desta seção –), o rio Negro com o rio Solimões, na região norte do Brasil: o encontro de elementos da natureza, dessas águas, que promove uma transformação a qual origina outra condição de existir. A princípio, esses se encontram, mas “não se misturam”, em decorrência das diferentes composições químicas de suas águas, de suas

⁶ BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfaguarda, 2016.

diferentes velocidades e temperaturas; mas, após um longo percurso, resistindo lado a lado como as cores de um tabuleiro de xadrez, a matéria orgânica acumulada desde a Colômbia, que dá o tom escuro ao rio Negro, e a água barrosa do Solimões, acumulada desde os Andes em razão dos sedimentos vulcânicos, rendem-se ao encontro e dão origem ao Rio Amazonas, tornando-se um só, uma nova condição de existir e dar existências.

Um encontro da natureza, uma poética do ecossistema que revela as composições íntimas a cada elemento, no caso, a cada rio e suas águas, e que nos mostra a força natural quanto à mistura de elementos, resultando em outras condições peculiares de existir. As composições dos rios são individuais, assim como as subjetividades dos indivíduos, muito íntimas a cada um. Para Dewey (1979a, p. 132), “um indivíduo não seria um indivíduo se não houvesse algo de incomensurável nele”. Analogamente, na escola, como um lugar de encontros, os indivíduos incomensuráveis se misturam e se relacionam, deixando de ser um e passando a ser muitos: o EU passa a ser **NÓS**, como o encontro dos rios. Para Arendt⁷ (2007, p.223) trata-se da “pluralidade de seres únicos”.

No ambiente educativo, os sujeitos estabelecem alianças microscópicas em suas relações. A relação dialógica permeia as maneiras de fazer tudo o que se faz, mesmo que ainda pensem que não se misturam, que as circunstâncias não os moldam; as alianças, os elos que se fazem, resultam nas ações de cada um, nas relações com aqueles com que se convive, ou seja, com os demais praticantes das coisas da vida, e com o que chega até cada um por meio dos encontros.

Somos resultado dos encontros e dos “encontramentos”⁸; assim, observo os encontros em uma dupla dimensão. Na primeira, *dimensão entre indivíduos*, são as pessoas que

⁷ Johanna Arendt é o nome de nascimento de Hannah Arendt (1906 -1975). Arendt foi uma filósofa política, jornalista, escritora e professora universitária. Nascida na Alemanha, de origem judaica, ela viveu a perseguição e privação de direitos pelos nazistas o que a fez excluir a nacionalidade alemã, tornando-se mais tarde (1951) cidadã americana. Arendt defende a fértil condição da pluralidade da ação humana, especificamente no âmbito da atuação política. Suas ideias, influenciadas por Sócrates, Platão, Aristóteles, Immanuel Kant, Martin Heidegger e Karl Jaspers, Maquiavel e Montesquieu, resultam em uma originalidade de pensamento que a situa, na atualidade, dialogando em diferentes campos de conhecimento com variados estudos acadêmicos.

⁸ Embora a palavra “encontramento” seja sinônimo de “encontro”, aqui ela exerce uma função poética para caracterizar aqueles encontros ordinários que muitas vezes não os percebemos conscientemente, como se esbarrassem em nós.

se encontram umas com as outras; na segunda, *dimensão supra-humana*⁹, as pessoas se encontram com um universo, literalmente, com a natureza, e com os artefatos da humanidade.

O ofício de professora, que exerço há mais tempo do que a metade da minha existência – 23 anos –, somado ao ofício de pesquisadora da educação, me permite falar de um lugar, da escola, como um lugar que ocupo e que sinto com o corpo. Por meio dela, muitas coisas me encontraram e me desconstruíram, e essa experiência também me aproxima do pensamento de Fourquin (1993, p. 15), quando o autor afirma que “A escola ensina uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” Crítica tecida em sua tese de doutorado há cerca de 40 anos, ela continua sendo uma mesma problemática, a qual ousou reformular:

Que parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana, a escola tem ensinado ou tem ignorado?

Nesse sentido e considerando as subjetividades, bem como as infinitas possibilidades de desenvolvimento humano, este estudo considera observar os encontros ocasionados por outras entradas, que aconteceram e acontecem nas escolas de Londrina – PR: os encontros promovidos por projetos culturais. Ao observar esses encontros, apresento uma tentativa de discutir tais possibilidades e refletir sobre as aberturas que já temos e sobre aberturas que queremos como educadores, abrindo também a discussão sobre os encontros e desencontros ocasionados pela própria educação, pela forma escolar, pelo currículo, pela didática de ser escola, enquanto convenção e como estratégias de reinvenção.

Muitas vezes, a depender da condição social ou intelectual dos indivíduos, especificamente das crianças inseridas nas escolas públicas, muitas são consideradas “sujeitos impossíveis”, “azarões”, e, apesar de serem multiformes e munidos de culturas plurais, são condicionados a paradigmas ultrapassados e incapazes de encontrá-los de outras formas. Então, como as crianças podem se desenvolver em suas potencialidades, como terra fértil que são, se

⁹ Utilizamos esse termo para definir as relações do indivíduo com o mundo, os elementos materiais e naturais dos contextos.

os dispositivos pedagógicos¹⁰ que deveriam cultivá-las e aflorá-las, assemelham-se mais às técnicas de monocultura de alimentos da agricultura brasileira e mundial? Mesmo assim os encontros cotidianos acontecem para todos, e, olhando para os que acontecem por meio da educação, entendo que estes dão a cada um de nós possibilidades inusitadas de criar, de ser e de escapar às totalidades. Muitas escolas e muitos professores em suas práticas pedagógicas, engolidos por um sistema rígido, escapam de formas sublimes na simplicidade do exercício da escuta do educando e sobre o que interessa a este. É nesse sentido que a palavra “encontro” propõe a reflexão sobre as lógicas que nos invadem como indivíduos. Algumas lógicas nos encontram nas sutilezas do cotidiano e nos ocupam sem pedir licença, ao passo que outras se aproximam estrategicamente formuladas, fabricadas, “curricularizadas” e escolarizadas. Quais temos e quais queremos?

Neste estudo, o conceito de “encontro” também se encontra com outro conceito: “práticas”. Aqui me refiro especificamente às práticas de educação, entendendo a educação como um grande conjunto de minuciosas práticas, as quais se entrelaçam com outras tantas ações oriundas de diferentes lugares da sociedade. Assim, as práticas expressam o lugar dos *encontros* e o fenômeno estudado, a relação entre escola e cultura, o que chamo de *Educação do Encontro*. Ao olhar para as práticas de uma Educação do Encontro, conforme Certeau (1998, p.46), busco entendê-las, como propõe o autor, agrupadas em dois conjuntos de ações: as *táticas* e as *estratégias*, em uma “[...] trajetória que evoca um movimento.” Enquanto as estratégias ocorrem por meio de relações de poder, articuladas em seu tempo e espaço, habilidosas em impor, delimitar e produzir uma formalidade às ações dos indivíduos, as táticas são [...] um cálculo que não pode contar um próprio [...] pois elas “[...] só tem por lugar o do outro.” (Certeau, 1998, p.46). O *próprio*, segundo o autor “[...] é a vitória do lugar sobre o tempo.”, pois o próprio é plural, o espaço em que a identidade do sujeito reage em sua condição de pluralidade. (Arendt, 2007). Nesse sentido, o *outro* é improvável e singular, e ele circula entre as brechas dos controles e imposições das estratégias (políticas, currículos, projetos, mercado) e reinventa, jogando com os acontecimentos e transformando-os em ocasiões cotidianas conforme suas *performances* identitárias agindo em continuidade e permanência. (Certeau, 1998). Assim, observo que uma Educação do Encontro poderia empreender uma trajetória prevendo uma consciência estratégica ética (política/pública) capaz de possibilitar

¹⁰ Segundo Pacheco (2019, p. 147), os dispositivos pedagógicos são “estratégias a que se pode recorrer da prática educativa, concebidos criticamente e elaborados como propostas educativas adequadas às características socioculturais identificadas pelos professores como estando presentes no grupo de alunos com que trabalham.”

infinitos repertórios, efervescendo as táticas dos praticantes, sem o desejo ganancioso de controlá-las (se é que isso seja possível), mas de contar com o inesperado criativo que há nelas, nos indivíduos.

Como bem define Certeau (1998), as práticas configuram um grande conjunto de procedimentos que se dão entre os indivíduos e suas relações, de encontro e de confronto. O autor empreende uma criteriosa descrição das práticas cotidianas ao observar os indivíduos, entre estratégias e táticas. Nesta pesquisa, recorro os procedimentos, projetos culturais, entendendo-os como *estratégias*, as quais conforme o autor, são um cálculo das relações, formuladas para determinar certas atividades. Estas são apresentadas aos sujeitos praticantes os quais respondem com suas táticas individuais, como um modo artesanal de inventividade na ação e reação. Tais procedimentos ocorrem nas escolas municipais de Londrina, financiados pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC), e consistem em projetos que adentram as escolas e ocupam a cidade por meio de diferentes linguagens artísticas. Neste texto não empreendo uma criteriosa descrição das práticas como faz Certeau (1997; 1998), mas a condição transformadora das ações dos praticantes no sentido de táticas destacada pelo autor, é o que contribui para o entendimento do fenômeno estudado, as relações operantes entre as práticas de educação e de cultura na cidade de Londrina.

Por alguns desses procedimentos/práticas, passarei ligeiramente. Para outros, terei um olhar mais aprofundado, na tentativa de me aproximar dos encontros que acontecem por meio dessas práticas, com o intuito de compartilhar aquilo que mais me encontrou como educadora e pesquisadora, incluindo as impressões que tive e o que me fez refletir sobre a sensibilidade dos repertórios que chegam e desencaminham as certezas tortas de certos lugares e de algumas crianças, fazendo da escola de Londrina mais potente e se aproximando de uma educação mais criativa, ousada e libertadora. Dentre os cerca de dois mil projetos executados em 20 anos, escolho um com o qual estabeleço uma relação de aproximação e estudo, o Projeto de Educação Musical através do Canto Coral: Um Canto em Cada Canto (UCCC), abordado na seção 4. Esse projeto acompanha o PROMIC desde a sua criação, e com ele estabeleço uma relação de pesquisadora e de praticante, pois tive a oportunidade de conviver com suas práticas nas escolas em que trabalhei e que trabalho, como também pude encontrá-lo como mãe de alunos, pois dois de meus três filhos participaram das experiências do projeto e muitos de meus alunos se encontraram com ele e seus repertórios.

1.2 Meus encontros

Quando observo as experiências vivenciadas pelas crianças nas escolas municipais de Londrina, me recorro das minhas, ocorridas no mesmo território, também em uma escola municipal. Com algumas memórias, me preocupo e me assombro; com outras, me aqueço. Tecendo uma breve narrativa de alguns episódios significativos da minha história, revisitei algumas memórias e me encontro com uma menina que: primeiro, sentiu a escola como seu lugar de liberdade; depois, como um lugar de escolarização, deparando-se com desafios constantes e diários. Foi nas relações com as pessoas, em experiências pessoais e por alguns lugares educativos não convencionais¹¹, os quais, por vezes, se encontraram com a minha escola, que me encontrei com algumas alternativas.

Meu pai biológico era professor, diretor de uma escola pública no distrito de Lerroville, município de Londrina-PR. Um professor admirado e muito querido pela comunidade. Faleceu pouco antes que eu completasse 3 anos. Como eu vivia na escola, ele já tinha providenciado para mim, antes de falecer, a tão conhecida fotografia escolar, uma cena montada com elementos da escola (Figura 3). Minha mãe era mãe em tempo integral até ele partir; depois disso, sozinha aos 25 anos e com dois filhos bebês, eu e meu irmão André de 1 ano e meio, foi trabalhar na escola, na mesma escola. Ela não tinha formação acadêmica, mas, com muita sabedoria e coragem, passou a trabalhar na escola e resistiu a tudo com força e esperança.



¹¹ Chamo de lugares educativos não convencionais os espaços que extrapolam o lugar convencional para se escolarizar/escola. Esses lugares podem reunir diferentes atividades: sociais, culturais, ambientais, recreativas, religiosas e que, de certa forma, também são educadores. O ecossistema como um todo é um lugar educativo não convencional.

Figura 3 – Primeira fotografia escolar



Fonte: acervo da autora, dezembro de 1985.

Na escola, minha mãe trabalhava como auxiliar de serviços gerais, e eu, definitivamente, sempre estava na escola com ela, brincando enquanto ela trabalhava, inclusive nas férias escolares. Essa foi a minha primeira vivência na escola: livre, lúdica e brincante. As salas e os pátios vazios eram para mim parques de diversão e um lugar de encantamento. Já gostava muito daquele lugar, pois lá eu via uma paleta de expressões, de cores, via livros, equipamentos tecnológicos, criançada, música, comida cheirosa e um estranho encontro de pessoas nas salas de aula, de onde eu escutava coisas que eu não entendia e que eram faladas pelos adultos/professores. Eu queria aquilo também! Sonhava com o dia em que passaria a frequentar as salas de aula como aluna, com o dia que passaria a compreender aquilo que os adultos falavam “por cima de nossas cabeças”.

As relações que se estabeleciam naquele lugar, minha com os meus interlocutores que faziam parte da escola – outras crianças e adultos –, alongavam-se a tudo

mais que acontecia naquele meu território de brincar, de descobrir, de inventar e de criar, tudo era muito fértil. Não tínhamos muitos recursos financeiros e tudo que eu via de novidade era na escola, desde os toquinhos de giz colorido que sobravam nas lousas, com os quais eu desenhava no chão do pátio esperando minha mãe terminar o trabalho, até os instrumentos da fanfarra, guardados em uma sala organizada, que, para mim, reluziam como ouro (eu achava mesmo que eram de ouro), e seus sons conduziam as batidas do meu coração a outro ritmo. Sempre que os via, eu pensava: “quero crescer logo para conseguir segurar um deles e aprender a tocar”.

Quando olho para as memórias de minha infância, percebo um emaranhado de situações e me pego a pensar sobre a “arte da memória”, que, conforme Certeau (1998, p. 157), é “uma coleção interminável de conhecimentos particulares” que nos fazem como somos, que me fizeram como sou, com meus saberes construídos pelos momentos, pelas ocasiões e pelas minhas coisas heterogêneas. Às vezes, me pergunto: o que tanto se encontrou comigo e com o quê e com quem me encontrei ao longo da vida? Que experiências foram essas?

Passei a frequentar a escola como aluna em 1990; foi quando conheci outra dimensão daquele espaço (agora escolarizador) e eu queria ser como meu pai, admirável. Talvez essa fosse a minha tentativa de me aproximar dele, já que não o tinha mais. As expectativas dos professores sobre mim, filha de um colega professor tão inteligente, eram grandes, e, para atender a essas expectativas, empenhei um esforço particular monumental, que talvez poucos soubessem, pois os resultados eram excelentes, embora eu não tivesse facilidade de me lembrar das coisas, nem de aprender. Logo que meu pai faleceu, fui diagnosticada com epilepsia (arritmia cerebral) e apresentei uma lesão no cérebro, tive algumas crises durante a primeira infância e tomei remédios fortíssimos para conter. Com o passar dos anos, o quadro clínico melhorou, mas o *déficit* de atenção permaneceu acompanhado de alguns hiperfocos, os quais me fazem mergulhar em determinados assuntos quando são de meu interesse, às vezes até demais, e essa “mania” continua comigo.

Para garantir os méritos na escola, todos os dias após as aulas eu copiava duas ou três vezes os conteúdos ensinados pelos professores, usava qualquer papel disponível, até sacos de pão e versos de embalagens de farinha de trigo, os recursos eram mesmo escassos. Eu criava minhas próprias cartilhas, lia em voz alta, fazia rima com tudo para fixar na memória, criava até mesmo músicas para memorizar, pois eu queria ser “inteligente”, ou seja, queria

corresponder à altura do que a escola esperava de mim. Minha vida acadêmica se resumiria a *post-its*; se existissem naquela época, os *post-its* seriam muito úteis às minhas estratégias, as quais eram como um motor para o meu desenvolvimento cognitivo.

Ao escrever este memorial e me recordar do modo como eu aprendi, percebi que esse processo de fazer com as mãos, de criar artefatos quase semelhantes aos *scrapbooks* que temos hoje em dia, me acompanhou por toda vida, inclusive na docência e na pesquisa. As imagens, os grafismos, as colagens, o jogo de palavras – a poesia – e os mapas conceituais sempre estiveram presentes. Hoje, percebo que não se tratava apenas de repetir e copiar, mas sim de ressignificar aquilo que me encontrava, criando um pensamento reflexivo para assimilar os conteúdos ensinados na escola. Uma relação íntima e singular entre o praticante e a maneira que ele tem de se conectar com os objetos de que se serve, o que muitas vezes pode até parecer oculto aos demais, conforme afirma Certeau (1997); observador da ciência da “prática do singular”, desses elos microscópicos, também experimentados na sua prática investigativa, o autor expõe, em suas palavras: “Tive que recorrer, queiram me compreender, sempre mais a pequenos prazeres, quase invisíveis, substitutos... Vocês não fazem ideia como, com esses detalhes, alguém se torna imenso, é incrível como se cresce.” (Certeau, 1998, p. 53).

Essa estratégia, nesse caso minha tática de praticante, deu certo para atender aos métodos de avaliação da escola, sempre fui a “melhor” aluna da classe, com notas excelentes, mas isso foi um sofrimento, nem mesmo minha mãe percebia a minha dificuldade, ela me considerava dedicada. Já meu irmão, ele sim tinha uma memória “de elefante” e uma genialidade singular. Apesar do bom desempenho escolar, não me recordava da grande maioria dos conteúdos fixados para responder às avaliações; ao encontro disso, me remeto à décima segunda invariante de Freinet (Elias, 1996, p. 92): “a memória, tão preconizada pela escola, não é válida nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida”.

Dentre as memórias perdidas, a rotina da repetição/recriação é uma memória real, que muito me reencontra e me perturba, eu a sentia com o corpo. Me lembro de que todos os dias, depois dos exercícios exaustivos, eu brincava. E brincava muito, ainda bem. Meus brinquedos eram improvisados, desde utensílios domésticos quebrados, embalagens de alimentos e até mesmo folhas, flores “roubadas” dos canteiros dos vizinhos, gravetos, sementes, pedras e muita terra. Os quintais, meu e de meus amigos, eram territórios diários de explorações

mirabolantes, me lembro de cada um deles, dos galinheiros, das hortas, das árvores, dos pássaros, dos jardins cercados de telhas e de tijolos, sempre com muitas rosas perfumadas, do cheiro de bolo e pão caseiros feitos pelas nossas mães, das músicas ouvidas em meio aos afazeres domésticos e dos papéis que nós representávamos nas brincadeiras que só terminavam ao entardecer. Também brincávamos de escolinha, e eu era a professora, fazia todo mundo copiar “mil vezes” o que eu ensinava, pois era assim que eu aprendia e achava que todos deveriam aprender.

Alguns episódios na infância me mostraram outros caminhos e trouxeram leveza ao que eu entendia como formas de me expressar e de criar conforme minha capacidade livre e individual. Um deles eram os momentos de leitura, feitos pela professora, eram mágicos, e eu queria levar o livro para casa. Não tínhamos livros infantis em casa, o que tinha para ler eu já tinha lido tudo, em sua maioria revistas de catálogos de cosméticos e de crochê. A professora da primeira série me disse que eu poderia ser escritora, já que eu sabia escrever e já que era uma “inventadeira de moda”, apelido que ganhei na infância, pois ideias não me faltavam. Eu acreditei nela e decidi escrever e ilustrar meu primeiro livro. Ela, cuidadosamente, datilografou¹² meu texto e grampeou as páginas. Para mim, era um livro de verdade e, a partir daquele episódio, eu passei a amar a escrita. Aquela professora foi a minha primeira editora. As aulas de produção de texto eram as minhas preferidas, pois, por meio das palavras, eu podia criar os mundos que eu queria, impagáveis situações que se criavam na minha cabeça de criança sonhadora, a qual já queria ser professora para fazer, de verdade, a escola mais fantástica que eu poderia criar nas minhas histórias.

Outra ocasião que me marcou foi o encontro com a música. Participar da fanfarra estava demorando muito, mas minha mãe deu um jeito e comprou meu primeiro violão aos meus 7 anos, com muita dificuldade. Um violão usado que pertenceu a uma dupla de irmãos violeiros, eles eram cegos, o que para mim era fantástico, inexplicável e ainda mais desafiador. O violão era imenso, meus dedos mal alcançavam as cordas nos espaços para compor as notas, mas eu apliquei a mesma técnica, repetir, repetir até aprender! Aprendi com as revistinhas de música, e a música se tornou minha companheira, mas nunca toquei tão bem quanto aquela dupla, nunquinha. Eu tinha meu instrumento e criava músicas com os conteúdos escolares para guardar na memória, esse era meu repertório.

¹² O fato de meu “primeiro livro” ter sido datilografado pela minha professora, é o que justifica a escolha de algumas partes deste texto estarem formatadas com fontes na tipologia de máquina de escrever.

Sentia-me livre quando conseguia executar as coisas com êxito, uma liberdade acompanhada da sensação de dever cumprido, resultado das expectativas de adultos sobre o meu desempenho; essa sensação de satisfação hoje me faz refletir sobre as minhas expectativas – muitas baseadas em critérios que eu luto cotidianamente para romper – em relação aos resultados das crianças, alunos e alunas com os quais me relaciono. Nesse ponto, me reconstruo há 23 anos como educadora, me sinto como um quebra-cabeça sempre em incompletude, as peças que me fazem educadora vão se encaixando, trazidas pelas crianças com as quais me relaciono. Sinto que nunca estarei completa.

Sentia-me ainda mais livre quando eu me deparava com uma encruzilhada, quando as situações do cotidiano me mostravam diferentes entradas e saídas, quando os encontros me davam frio na barriga e efervesciam meus pensamentos, me tiravam do chão, me faziam flutuar. Aqui, me recordo de uma experiência ocorrida no ano de 1995. Na ocasião, eu tinha 12 anos, morava em Tamarana, que ainda era distrito de Londrina e emancipou-se pouco depois no mesmo ano. As escolas ainda pertenciam ao município de Londrina e foi com a minha escola que eu e meus colegas de classe fomos a uma aula-passeio promovida pelo projeto Conhecer Londrina¹³. A proposta da aula era conhecer alguns lugares da cidade de Londrina, bem como assistir a um espetáculo de teatro promovido pelo Festival Internacional de Londrina (FILO)¹⁴, na época financiado pela Lei Municipal de Incentivo Fiscal, a qual destinava recursos de pessoas jurídicas e físicas a projetos culturais. Uma das paradas no trajeto da aula foi na praça Marechal Rondon, ao lado da Catedral Metropolitana. Lá acontecia o espetáculo de teatro de nome “U fabuliô”. Foi a minha segunda experiência com o teatro, a primeira com o teatro de rua e com um grupo profissional de teatro. No encontro com aquele espetáculo, eu vi o mundo inteiro (Figura 4).

¹³ Tendo seu início na década de 1980, por ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), o projeto Conhecer Londrina utiliza uma metodologia de trabalho baseada em aulas de campo, em que a turma, com o(a) professor(a), após o aprendizado em sala de aula, realiza um percurso a pé ou de ônibus para reconhecer os principais pontos históricos do roteiro escolhido. O Projeto prioriza o aprendizado sobre o município, patrimônios histórico-culturais materiais e imateriais, sendo destinado aos estudantes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), podendo ser estendido a outros anos escolares e ao público interessado em conhecer aspectos históricos e geográficos de Londrina (dados coletados no *site* oficial do projeto, disponível em: <https://sites.google.com/edu.londrina.pr.gov.br/conhecerc Londrina/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 16 jul. 2023).

¹⁴ Criado em 1968, o Festival Internacional de Londrina (FILO) surgiu no ambiente universitário da cidade de Londrina. “Um teatro de resistência, de práticas políticas e dialéticas...”, segundo Marinho (2005, p. 10). Passando por diferentes fases, o FILO fez de Londrina uma referência para as artes cênicas e acolheu, ao longo de sua história, artistas dos cinco continentes.



Figura 4 – Personagem do espetáculo “U Fabuliô”
Fonte: Grupo Parlapatões (Década de 1990)

Recordo-me de tudo, inclusive de uma das canções que eles cantaram, a qual inaugurou um pensamento crítico em mim e me fez pensar sobre alguns dilemas pessoais, analisando-os por outros ângulos. Um trecho dessa música era:

“MCDonalds não tá com nada,
MCDonalds vai fechar!
McDonalds vai embora,
leva junto a Coca Cola
e viva as nossas cajueiras.

Entre tantas canções, essa não saiu da minha cabeça e me fez pensar sobre o mundo do consumo, do qual eu não participava e que por muitas vezes me frustrava, visto que as minhas condições financeiras não permitiam o acesso a determinados produtos. Não obstante, por meio dessa apresentação de teatro, percebi que esse mundo, que muitas vezes eu quis viver, como toda adolescente, “não estava com nada”. Percebi que, na verdade, o que havia em mim, as minhas “cajueiras”, e não as “coca-colas”, era o que me valia. Entendi, e nem sei se era esse o objetivo, que o que eu tinha em mim, o que eu poderia ser ou pensar, era genuinamente meu, e isso seria capaz de me levar para outros lugares, sendo eu mesma. Percebi a importância da minha identidade construída.

Lembro-me do cheiro do figurino, do som dos instrumentos que eu nunca tinha visto, daquele sotaque que, até então, eu só tinha ouvido nas novelas da TV. Lembro-me também da coragem dos atores em dizer coisas ácidas – daquelas que a gente pensa, mas não fala –, coisas engraçadas, duras, insanas, cruéis, sarcásticas e tristes, mas carregadas de cuidado e riso. Isso tudo me mostrou uma incrível profundidade nas simples verdades cotidianas da vida, os atores me mostraram a arte e mais um monte de coisas que eu não entendi, o que me fez buscar essa compreensão, muitas vezes inconscientemente, o que me proporcionou muitos encontros.

Se, para pensar as práticas de uma educação do encontro, o ponto de partida são as experiências da escola com a cultura, e no sentido de continuidade, ou seja, daquilo que levamos das experiências para outras situações posteriores da nossa vida, é importante destacar

que as experiências neste estudo se dão pelo grande conjunto das práticas, de situações e episódios vividos, sentidos e participados por uma cidade, com enfoque na escola. Assim, recorro a Dewey (2010) para me conduzir no processo de olhar para as práticas do PROMIC como experiências de pensar, pois identifico nelas uma qualidade estética em sua elaboração, que é livre à criação do artista e que traz o sensível, o fenômeno artístico. Um programa municipal de incentivo à cultura, que permite experiências de pensamento. Projetos culturais como esses alcançam a cidade como um todo, bem como o cotidiano das escolas, o que possibilita relações com a arte em diferentes expressões e culturas, de maneira transversal.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente (Dewey, 2010, p. 109).

Adulta, mãe de três crianças, educadora e pesquisadora, reflito sobre minhas aprendizagens proporcionadas pelos encontros ao longo da vida, dentro e fora da escola, acumulando em mim muitos saberes desde a infância. Das interações que tive e que resultaram no conhecimento que tenho construído, poderia descrever inúmeras, com pessoas, com objetos e com situações, elas repertoriaram minhas escolhas, despertaram emoções, me causaram medo, insegurança, vergonha, mas também me deram coragem nas muitas encruzilhadas pelos meus caminhos e me constituíram como pedagoga e ser humano. Apresento, a seguir, uma breve discussão sobre os meus encontros com alguns teóricos e a contribuição de cada um deles para a construção desta pesquisa.

1.3 Os diálogos

Há muitas maçãs na minha árvore do conhecimento (Figura 15). Aliás, são muitas as árvores no meu jardim, entre meus céus e meus infernos. Mas, para este conhecimento que construo, apresento uma árvore e suas maçãs. Nas raízes, estão meus orientadores: Tony Honorato (2019) e Sandra Oliveira (2024). Eles, talvez sem perceberem, acolheram meu modo de aprender com paciência, empatia e respeito; juntos, são a minha base fundamental para que esta árvore pudesse frutificar em tantos outros.

Figura 5 – Árvore do conhecimento



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Entre tantas “maçãs”, aprendi com minha orientadora, Sandra Oliveira, que eu precisaria ter claro com quem estabeleceria os meus diálogos neste estudo. Aprendi a trabalhar com as ausências iluminadas e a seguir com algumas escolhas importantes. Em um dos episódios durante as orientações, Sandra didaticamente descreveu que eu deveria criar um “mapa” sobre os teóricos, um desenho claro, no meu computador, caderno ou na minha cabeça, destacando todos os autores com os quais eu seguiria nesta pesquisa. Em minha mente literal, eu imediatamente visualizei o que ela narrava e construí um quadro de investigação no meu ateliê, como aqueles quadros criados pelos investigadores, e fui inserindo as fotografias dos autores, suas reflexões importantes, as relações que eles estabeleciam com o objeto, com as fontes, e assim segui na tentativa de conciliar a prática com a teoria, o empirismo e o

conhecimento científico, consolidando argumentos para defender o que tanto acredito: a educação como a arte dos encontros.

Este trabalho se **entrelaça** com alguns conceitos importantes: educação, práticas, escola, educação humanizadora, aprendizagem, desenvolvimento, criatividade, culturas, cultura escolar, política cultural, direitos culturais, arte e A/R/Tografia. O “*entre*” nos apresentou complexidades, e os teóricos apresentados na Figura 5 contribuem para registrar aqui os resultados das vivências desta pesquisa. Assim como eu, eles também dialogam com poetas, com músicas, com lugares, com fotografias, com ilustrações e com outros elementos gráficos que expressam algum significado e que serão encontrados e explicados no decorrer do texto. No meu caso, eu dialogo inclusive com poemas que eu mesma escrevi.

Sou pedagoga, e o desafio de dialogar com o campo das artes e das políticas culturais me coloca no lugar das ausências, com a consciência de que elas são iluminadas, pois existem em algum lugar, inclusive aqui.

2. Sobre a arte de fazer

pesquisa introduzindo a construção de significados



“Fechei as portas
para pular pelas
janelas.
Como criança,
percebo, e, como
jovem, confundo.”¹⁵

¹⁵ Versos do poema “As Inquietudes” de Emmanuel Mirdad, 07 de outubro de 2017.

2.1 Pesquisa: uma colcha de retalhos

A pesquisa é um processo sistemático. A feitura de uma pesquisa desenvolvida por indivíduos, com seus corpos e mentes plurais, é o que torna humano o processo sistemático de construção do conhecimento. Por ser humano, esse processo é diverso, adverso, profundamente submerso, algumas vezes controverso e que resulta em diferentes manifestações comunicativas. Pelo ato de fazer pesquisa constroem-se conhecimentos inéditos, refutam-se outros e ampliam-se as possibilidades, de maneira colaborativa, sobre as formas de ver e ser no mundo.

Fazer pesquisa é fazer arte, é manifestar de forma ética e estética os infinitos fenômenos contidos no universo, sobre o que conhecemos e o que desconhecemos. Fazer pesquisa é comunicar-se e afetar outros seres humanos por diferentes linguagens relacionais: escrita, oral, visual, arquitetônica, fotográfica, gráfica, musical, corporal, audiovisual e todas as formas plurais e sensoriais que ousam arriscar os fazedores de pesquisa. A epígrafe desta seção é posta para pensar, metaforicamente, sobre outros lugares de passagem e de como podemos agir diante de possibilidades não convencionais de ação, nos diferentes lugares em que estamos. Como seres humanos, somos plurais e, conforme Arendt (2007, p. 191), a pluralidade é a condição da ação humana. Para a autora, “O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável.”. O inesperado é, pois, possível, devido à singularidade presente em cada indivíduo. O pensamento arendtiano sobre a pluralidade na ação humana, inevitavelmente me interroga e me inquieta sobre a ação de pesquisadora. Assim, entendo que a arte de fazer pesquisa é também o exercício de procurar imprimir em minha ação investigadora a condição plural e singular que percebo ter enquanto indivíduo.

Ao trazer a epígrafe desta seção, observo metaforicamente que, entre as portas, as janelas, nos apresentam muitas entradas e saídas. Em uma moradia, comumente, há mais janelas do que portas. Seus habitantes e visitantes, de forma habitual, entram e saem pelas portas, mas por que não escapar pelas janelas, ou ao menos contemplar profundamente o ângulo permitido por elas? Quem e quantos ousam escapar pelas janelas? Sinner¹⁶ et al. (2013, p.113),

¹⁶ Anita Sinner é professora PhD em Educação Artística na Universidade da Colúmbia Britânica - Canadá. Como artista e pesquisadora, ela investiga perspectivas de pesquisas transdisciplinares com abordagens qualitativas, relacionadas a estudos curriculares, questões sociais e culturais da educação. O texto referenciado, em parceria

ao discutirem as formas plurais e híbridas de fazer pesquisa, afirmam que tais processos investigativos “[...] são oportunidades para reconsiderar possibilidades imaginativas entre e dentre teoria e prática.” Introduzo este texto com essas reflexões, pois nele recorri a alguns elementos estéticos, poéticos e imagéticos¹⁷ como modo de expor o conhecimento que aqui construo. Elementos que sempre importaram para minha compreensão sobre o mundo e acredito que também podem importar a outros leitores, educadores e pesquisadores.

Entre teorias e práticas, esta pesquisa observa alguns encontros entre a educação escolar¹⁸ de Londrina, uma cidade do interior do Paraná, e as centenas de projetos culturais que se desenvolvem no mesmo tempo e espaço da escola, financiados por uma política pública: o Programa Municipal de Incentivo à Cultura, vigente há mais de duas décadas. O PROMIC, criado pela Lei nº 8984, de dezembro de 2002, é resultado de uma intensa e contínua construção social e política de uma estrutura cultural pública instituída e que acompanha a história da cidade de Londrina. As políticas culturais municipais¹⁹, as ações da Lei de incentivo fiscal para financiamento de projetos culturais, Lei nº 5.305, criada 10 anos antes, e as ações do PROMIC proporcionam experiências com a arte aos londrinenses, representada em aproximadamente 30 linguagens e/ou segmentos nos aproximados 2 mil projetos financiados. É importante destacar que uma considerável parte desses projetos encontram na escola seu lugar de existir.

Ao longo desta investigação, que permeia o campo da Educação e da Cultura enquanto políticas públicas, o movimento de estruturação da política pública cultural é percebido com proximidades ao que defende Chauí²⁰ (2009, 2021). A análise da autora sobre

com Carl Leggo, Rita L Irwin, Peter Gouzouasis e Kit Grauer, foi publicado inicialmente em 2006 como “Arts-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars”.

¹⁷ Aqui a palavra “imagético” é empregada no sentido figurado, como aquilo que revela imaginação.

¹⁸ As escolas municipais de Londrina – Paraná compreendem aquelas destinadas ao ensino de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁹ Na seção 3 será abordado, com profundidade, o processo de estruturação das políticas culturais do município de Londrina, bem como sua relação com o âmbito nacional.

²⁰ Marilena Chauí é professora na Universidade de São Paulo (USP). Especialista em História da Filosofia Moderna e Filosofia Política. Em sua atuação na gestão municipal de cultura da cidade de São Paulo (1989-1992), defendeu, e defende, a elaboração de uma política cultural como política da cidadania cultural pela qual devem ser garantidos os direitos culturais dos cidadãos como também um lugar para o trabalho de criação. Militante em favor da democracia como centro para a criação dos direitos sociais, a filósofa atua com grande preocupação para combater a desigualdade e a exclusão social.

uma política de Cidadania Cultural, que nota “[...] a cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação.” (2009, p. 87), aqui é transportada para observar alguns aspectos da realidade das ações municipais de Educação e de Cultura de Londrina em encontro entre si, cerceada historicamente por muitos confrontos e que se reinventa com a resistência e participação social, especificamente da classe artística. Fato este que tem possibilitado aos indivíduos citadinos estabelecerem relações simbólicas com “o que está ausente” por meio da dimensão humana da cultura (Chauí, 2009, p.27), tanto o público de crianças e adultos, quanto para os artistas e fazedores de cultura. São muitas as linguagens que se apresentam às crianças nas escolas e a toda uma cidade pelos seus cantos; nesse sentido, a cultura como dimensão humana é “[...] um movimento de transcendência, que põe a existência como o poder para ultrapassar uma situação, dada graças a uma ação dirigida àquilo que está *ausente*.” (Chauí, 2009, p. 56).

Partindo da hipótese de que os encontros com os projetos alteram o ambiente escolar e o desenvolvimento dos sujeitos, o problema da pesquisa é entender quais são os ecos que ressoam na vida dos sujeitos ordinários²¹ por meio do elo que se faz entre a sensibilidade das artes, dos projetos culturais do PROMIC/UCCC e os conhecimentos clássicos curriculares. Posto isso, esta tese busca, como objetivo geral, demonstrar a importância de observar, conhecer, compreender as experiências dos encontros que acontecem nessas escolas, com as diferentes expressões artísticas e culturais. O trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos:

1. Construir o conceito fundante desta pesquisa: o conceito de *encontro* e complementarmente o de *educação do encontro*. Uma peça conceitual que permite identificar o caráter das ações educadoras que ocorrem no ambiente escolar em diálogo com a política cultural municipal, podendo também ser estendida ao entendimento que temos sobre as ações educadoras que acontecem nos demais lugares de uma cidade e seus encontros. (Seção 1, já apresentada.)
2. Nutrir uma reflexão sobre a aproximação relacional entre educação e cultura, como políticas que dialogam no processo formativo dos sujeitos, motivando outras pesquisas, nos contextos local e nacional. Adicionalmente, conhecer de forma panorâmica a trajetória do PROMIC, para me aproximar das propostas dos projetos inseridos no programa e que chegam às escolas,

²¹ Emprego o termo “ordinário” me remetendo a Certeau (1998), quando ele atribui a palavra no sentido de empregar notória valorização daquilo que é comum, simples, mas que ao mesmo tempo revela grandiosidade na particularidade das miudezas das relações e experiências.

analisando seu histórico, a tipologia das produções e possíveis alcances, bem como identificar possibilidades de aprendizagens significativas às crianças pelas vivências com os projetos. (Seção 3)

3. Conhecer as práticas do projeto de Educação Musical Um Canto em Cada Canto e sua relação com o público atendido nas escolas durante os anos de existência do projeto. (Seção 4)

4. Apresentar as experiências das duas escolas observadas e auxiliar, junto aos educadores, no desenvolvimento de uma proposta para pensar sobre possíveis contribuições dos projetos culturais, do ponto de vista artístico, ao ambiente escolar, oportunizando outras práticas. (Seção 5)

2.2 A costura

O arranjo construído nesta tese para apresentar a análise e discussão dos dados, bem como delinear um trajeto coerente aos tantos encontros vividos e observados na pesquisa, se materializa em outras três seções que, juntas, têm o objetivo apresentar um convite para pensar a relação entre políticas de educação e de cultura, sobre as vivências de escolas, de educadores e de crianças/educandos em encontros com projetos culturais, com as artes e especificamente com o projeto UCCC. Tal conexão se faz para pensar uma educação que também é desconstruída pelo cotidiano confuso, mas esperançoso, pelas “ignorâncias”²², pelos despropósitos, sem deixar de perseverar ou de resistir.

Nas seções 3, 4 e 5, estão explicitadas as presenças e as ausências iluminadas²³ desta pesquisa, desenvolvida na ardência da vida, pautada pelo real, pois ela não apenas está agregada a minha tarefa e ao meu ofício de pesquisadora/educadora, mas também por estar atrelada a minha própria vida. Nas seções seguintes, estão os caminhos que identifiquei como estratégias para lhes apresentar esta pesquisa. Parto de uma pergunta inicial, sobrevivo aos problemas do caminho e concluo com algumas respostas, mas com muitas outras tantas perguntas.

²² Referente à palavra “ignorância”, o termo “ignorâncias” é afetuosamente utilizado pelo escritor brasileiro Manoel de Barros. BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfaguarda, 2016.

²³ “Ausência iluminada” é o nome dado a um espaço do Museu de Sant’Ana, em Tiradentes – MG, o qual é reservado para uma imagem ausente. O museu abriga uma coleção de aproximadamente 300 imagens de Sant’Ana, doadas pela colecionadora Angela Gutierrez. A imagem que não está presente tem sua história narrada em uma cabine pela voz da colecionadora, no espaço onde a imagem deveria estar, e que está de certa forma. A ausência física da imagem se justifica por uma história profunda e sensível, mas não impede a sua presença ainda que na ausência, materializada por uma sombra.

Na seção 3 – SOBRE O ENCONTRO DE POLÍTICAS –, o tema abordado é a Política da Educação e da Cultura em inter-relação em âmbito nacional, mas em relação com o cenário municipal. Início com uma apresentação mais conceitual acerca do que entendo sobre os temas abordados neste estudo: *política, educação e cultura* em prol da formação e do desenvolvimento humanos. Na referida seção, a discussão se ampara nas fontes das legislações nacional e local disponíveis nos arquivos da Secretaria de Governo do município, da Câmara Municipal de Londrina, nos arquivos das Secretarias Municipais de Educação e de Cultura, no arquivo digital do Jornal Folha de Londrina, bem como nas entrevistas com os gestores culturais do município de Londrina. Outrossim, o respaldo teórico vem de autores como Certeau (1991; 1995; 1997; 1998), Arendt (2002; 2011; 2007), Chauí (2009, 2021), Elias (1994), Teixeira (1971), Coelho (1997) e Rubim (2007; 2010; 2017). A seção está organizada em dois tópicos, descritos a seguir.

No primeiro, denominado “Encontros verticais: alianças microscópicas²⁴ dos sujeitos na relação entre Políticas de Educação e de Cultura”, discuto a relação histórica em um contexto político de caráter pouco participativo aos sujeitos. Descrevo uma relação entre políticas de educação e de cultura no contexto brasileiro, em relação ao âmbito municipal, que compreende o período de 1930 a 1975. Nesse processo, identifico as alianças possibilitadas aos sujeitos e estabelecidas nessa relação em um processo geracional, tanto nas práticas políticas como nas práticas sociais, ainda em caráter centralizador. O foco está na política cultural municipal de Londrina e, acerca dela, desenvolvo uma narrativa sobre o processo histórico de institucionalização da cultura como política pública.

No segundo, denominado “Encontros horizontais: da política de incentivo fiscal às práticas do PROMIC”, analiso a temporalidade em que as práticas políticas passam a possibilitar uma abertura participativa aos membros da sociedade na discussão das políticas culturais a partir de 1976 até a criação do PROMIC, em 2002, e seus anos subsequentes. Aqui, então, pode-se começar a falar em direito à atuação pública, defendido por Chauí (2009, p. 50), quando observa que “[...] o direito à participação nas decisões de política cultural é o direito dos cidadãos de intervir na definição das diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso quanto a produção de cultura pelos cidadãos.”. Diante dessas ações,

²⁴ Certeau (1998) emprega o termo “alianças microscópicas” para descrever as múltiplas maneiras que os indivíduos operam e se entrelaçam nas atividades sociais, munidos de suas maneiras de agir, reagir ou manipular os fatos do cotidiano e seus mecanismos.

observo que o avanço participativo na atuação política tem promovido uma relação em aproximação contínua com a educação escolar e com o perfil educador da cidade de Londrina.

Na seção 4 – SOBRE OS ENCONTROS DO PROJETO Um Canto em Cada Canto –, faço uma análise do projeto UCCC em diálogo com as escolas. A seção está organizada em quatro tópicos, os quais destacam os significados musicais nas práticas de canto coral e a operacionalidade do Projeto com as três dimensões da política cultural brasileira: simbólica, cidadã e econômica. No primeiro, para compreender a contribuição das práticas musicais do projeto de canto coral, me aproximo da teoria dos Significados Musicais de Green (1999; 2002; 2011) em diálogo com Freire (1996). Essas discussões contribuem para entender como os conhecimentos musicais se aproximam das crianças favorecendo o desenvolvimento de sua consciência musical. No segundo, faço destaque às ações do projeto relacionadas à dimensão simbólica da cultura, com ênfase na pedagogia do projeto, seus repertórios, conteúdos e objetivos. No terceiro, a relação das ações é feita com os propósitos da dimensão cidadã da política cultural; apresento alguns dados que demonstram a efetivação dos direitos culturais dos participantes. No quarto tópico, destaco como a dimensão econômica da cultura se configura nas ações do Projeto UCCC. A narrativa ao longo da seção também dialoga com Andrade (2015) e Oliveira e Lelis (2020), que são referenciais específicos sobre o Projeto UCCC.

Na seção 5 – SOBRE OS ENCONTROS NAS ESCOLAS, apresento as duas escolas observadas, seus encontros e desencontros, e me apoio nas questões que se destacaram durante as observações e entrevistas com as professoras, continuando em diálogo com Elias (1994), Certeau (1991; 1995; 1997; 1998) e Freire (1986). No primeiro tópico, construo uma narrativa sobre as duas escolas nas quais – em meio aos limites das rígidas marcas de um lugar que muitas vezes se encontra delimitado por espaços, demandas curriculares, tempos e normas – vejo práticas resistentes e em movimento de elasticidade, seguindo conforme as possibilidades indisciplinadas e diversas que invadem suas lógicas, como pelo encontro com diferentes expressões artísticas. No segundo, faço destaque ao conflito identificado entre as demandas curriculares do sistema educativo e as práticas do projeto UCCC. A partir das falas das professoras, estabeleço um diálogo com algumas contribuições teóricas sobre currículo, me aproximando do pensamento de Dewey (1979), Teixeira (1971), Piaget (2017), Certeau (1991), Forquin (1993), Freire (1986), Vincent (2001), além dos contemporâneos Julia (2001), Pacheco (2019), Charlot (2000), Sacristán (2007), Lahire e Thin (2001), Irwin (2013) e Hernández (1998). No terceiro, discuto algumas possibilidades de uma pauta por uma agenda conjunta

entre Cultura e Educação diante da relação que observo já existir entre ambas e sua condição dialógica.

Encerro o texto desta tese com algumas considerações finais. Elas se apresentam como um aceno à conscientização de que, enquanto indivíduos singulares, estamos ligados a uma (ou umas) ciranda do pensamento, à compreensão de que fazemos parte de uma “paradoxal pluralidade” (Arendt, 2007, p.220). Paradoxal pois nossa relação de contraste, diferença e distinção uns com os outros nos separa e ao mesmo tempo nos une pela igual condição da pluralidade, que é prevista a todo o coletivo humano.

Todas as formas de expressão aqui encontradas representam a minha relação com o meu objeto; elas se entrecruzam com o que senti, com o que vivi e com o que capturei nesse percurso que não se resume a 4 anos de Doutorado, mas, sim, às quatro décadas de minha existência. Desejo que esse meu encontro com você, caro leitor, se configure em uma experiência de continuidade, seja para compartilharmos as lutas por uma educação que queremos, seja para sermos ausências iluminadas atuando em outras perspectivas, mas sempre provocados uns pelos outros.

2.3 A forma da costura

Alcançar essa estrutura de seções que apresento colocou-me em um lugar de inquietação ao indagar-me sobre como construir uma narrativa analítica, reflexiva e sensível acerca dos encontros que se dão no território mais habitado do mundo, – a meu ver –, que é a escola? Que fragmentos dessas relações eu poderia selecionar para construir o conceito de *educação do encontro*? Para responder a essas questões foi preciso, como primeira condição, olhar para o lugar de onde falo e observo: Londrina. Os encontros que narro acontecem em uma cidade que borbulha e que dilata. Borbulha por ser um lugar de culturas plurais: é Terra Indígena Kaingang, Xetá e Guarani e passou a ser lugar de outras mais de 30 etnias desde a reocupação do espaço geográfico na fundação da cidade, no início da década de 1930, para a implantação da cultura agrícola cafeeira. Dilata pelo fato de seu povo ter construído uma cidade material, permeada por relações, e relações transbordantes, incontáveis, que extrapolam os territórios e as materialidades. E é sobre as relações que escolho falar, dos seus fragmentos, das memórias e dos encontros, pois, conforme Calvino (2003, p. 7), a cidade não é feita de edificações, apenas, “mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado [...]”.

Sobre os acontecimentos que irei destacar, selecionei alguns que especificamente aconteceram e acontecem no ambiente escolar. Aqui, teremos como foco a educação pública municipal na cidade de Londrina, município com aproximadamente nove décadas de história e que reúne atualmente pouco mais de meio milhão de habitantes. Destes, aproximadamente 46.500 são alunos e 6.000 são professores, reunidos em cerca de 130 instituições escolares²⁵, grupo correspondente à rede Municipal de Educação.

Neste estudo, indago aquilo que me indagou desde o início desta investigação: Qual é a complexidade das pesquisas em educação? Quando considero a multiplicidade de inter-relações do campo, a escolha sobre como desenvolver uma pesquisa em educação, especialmente esta, trouxe inquietudes e me fez pensar sobre as incompletudes, sobre as insuficiências, minhas, das tradições, das práticas investigativas e da escrita acadêmica. Há quem diga que escrever uma tese é escrever parte da história da sua própria vida. Devo concordar que, de certa forma, esse(a) autor(a) desconhecido(a) está certo(a), pois considero que, absolutamente, esta narrativa é parte da minha história de vida, dos meus encontros ordinários e das minhas construções individuais e coletivas dos muitos significados estabelecidos como conhecimento em mim, por meio dos incontáveis encontros que tive.

Descobri-me pesquisadora, academicamente falando, na experiência do Mestrado (2018-2019), pela cuidadosa e criteriosa orientação do professor Tony Honorato, embora eu já fosse pesquisadora do universo infantil, o que foi possibilitado pela convivência com tantas crianças na docência e por ser mãe de três. Conciliar o trabalho na escola de educação básica, a vida familiar e as atividades de pesquisa, significou uma grande provocação e, ao mesmo tempo, possibilitou observar quais escolhas eu deveria fazer e com quais ausências eu deveria conviver.

O desafio é, portanto, transformar o real, que arde, em um ideal possível. As experiências como educadora são as que mais ocupam lugar na minha mala de mão como doutoranda, somadas ao conhecimento construído no mundo acadêmico, e nas longas, e nunca suficientes, conversas com minha orientadora Sandra Oliveira (2021-2024). Essa bagagem me conduziu a entender que as múltiplas perspectivas que me conectam ao meu objeto são o que me sensibilizam, além de serem as ferramentas que eu poderia utilizar para construir esta

²⁵ Segundo dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação, disponíveis em <https://portal.londrina.pr.gov.br/unidades-escolares>, bem como no Instagram da pasta: @edu.londrina.

pesquisa, desempenhando, assim, um exercício para traduzir, nela, parte do que eu percebi ao percorrer os arquivos, ao ouvir os entrevistados, ao sentir os encontros com os projetos nas escolas, ao me encantar com os malabarismos perseverantes dos artistas e dos produtores culturais, ao ver os sorrisos e os espantos quando a arte chega, ao receber na escola a literatura produzida na cidade, ao ouvir o som da música cantada pelas crianças e tudo mais que pude viver durante a pesquisa.

Definitivamente as palavras, as convenções de escrita e as normas técnicas não seriam suficientes para descrever uma parcela desse fenômeno que investigo e que vivo. Como constata Kincheloe e Berry²⁶ (2007, p. 92), entendi que era preciso me expressar com uma variedade de estratégias as quais, de certa maneira, contribuíssem “a especificar as formas como a subjetividade humana é moldada.”, bem como pudessem ser registradas e lidas. Esses autores, entre outros pesquisadores das metodologias não convencionais, me instigaram a mergulhar em um universo investigativo que abarcasse diferentes critérios, os quais considero fundamentais para a produção e circulação do conhecimento. Dias²⁷ (2013) considera a possibilidade e o dever das instituições de ensino que adotam a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) de ajustá-las aos seus interesses e especificidades. Assim, me questionei sobre como nossa postura inquieta no papel de pesquisadores da educação pode contribuir para esse campo se atuarmos nesse sentido em nossas produções. Dias (2013) expõe que:

Se, no Brasil, a ABNT é praticamente a única norma de escrita acadêmica aceita e utilizada pelas IES, internacionalmente, nos países de maior produção técnico/científico/artístico, já existem aproximadamente mais de três mil estilos de redação acadêmica em acordo com tipos e áreas de conhecimentos de periódicos e instituições educacionais (Dias, 2013, p. 23).

²⁶ Joe L. Kincheloe (1950-2008), foi professor em diferentes instituições de ensino superior no Canadá e nos Estados Unidos. Seus estudos relacionam-se à pedagogia crítica, à pesquisa educacional crítica, à bricolagem, à educação urbana, à cognição, ao currículo e aos estudos culturais. Seu encontro com a professora Kathleen S. Barry na Universidade de New Brunswick em Fredericton, Canadá, culminou na escrita do livro “Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem” (2007), sendo os quatro primeiros capítulos assinados por Kincheloe e os três últimos por Barry.

²⁷ Belidson Dias é professor adjunto em Arte-Educação no Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília (UNB). Conforme biografia do autor, seus estudos estão situados no campo da Educação em Cultura Visual em relação ao currículo, cinema, pós-colonialismo, sexualidade, gênero e justiça social; ademais é investigador de Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA), A/R/Tografia e tradutor de muitos trabalhos relacionados ao tema no Brasil.

Como somos sensibilizados e atraídos por aquilo que lemos? Pode-se dizer que essa sensibilização e atração ocorrem por meio de conexões estabelecidas entre o que se lê e aquele que lê, o leitor (ou o aprendiz). Nessa esteira, entendo que o papel do pesquisador, que exerce a sua capacidade de desvendar e interpretar evidências em seus estudos, muitas vezes simbólicas, conecta-se aos interlocutores por meio de uma identificação que se faz entre a forma de expor o conhecimento e o significado que ele agrega ao indivíduo que se depara com aquele conhecimento.

Sendo assim e com o intuito de apresentar possibilidades de leituras e interpretações para pensar sobre a cultura dos encontros, escolhi a bricolagem; posso dizer que nas práticas investigativas me encontrei como *bricoleur*²⁸. A ontologia da complexidade que configura essa metodologia, conforme Kincheloe (2007, p. 91) corresponde a: “[...] em primeiro lugar, a complexidade de objetos de investigação e seu estar-no-mundo; em segundo, a natureza da construção social da subjetividade humana, a produção do ser humano.”. Todos temos experiências sobre a complexidade na interpretação de fatos, tanto na vida profissional como na vida pessoal; além disso, muitas vezes nossas histórias não comunicam, ficam engavetadas, azedadas, impossíveis de serem traduzidas e incapazes de serem compreendidas. Nesse sentido, o autor contribui a pensar que “a interpretação é sempre uma atividade criativa, aberta à especialização hermenêutica do pesquisador” (Kincheloe, 2007, p. 91).

A interpretação na bricolagem é muito mais complexa do que se supõe. Para entender o fenômeno, a construção da pesquisa ultrapassa o ato de descrever, pois considera-se como parte de seu rigor:

- Conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido,
- Apreciar o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado,
- Conectar a produção de sentido à experiência humana,
- Usar formas textuais de análise ao mesmo tempo em que não se perde de vista que seres humanos que vivem e respiram são as entidades em torno das quais e com as quais o sentido está sendo produzido,
- Construir uma ponte entre essas formas de visão e ação informada (Kincheloe; Berry, 2007, p. 102).

²⁸ Denominação atribuída aos pesquisadores que operam por meio da bricolagem como possibilidade metodológica.

A hermenêutica crítica encontrada nesses estudos assentou-me as ideias e fortaleceu as escolhas que fiz na busca dos dados e das informações, nos diferentes lugares para os quais a pesquisa me direcionou, tanto na quantidade como nas formas das fontes pesquisadas. São questões complexas para discutir e construir uma tese capaz de possibilitar a compreensão de quais são os prováveis elementos que têm contribuído à formação humana de crianças na condição real e possível do cotidiano escolar. Essa postura metodológica, baseada em múltiplas perspectivas, é potencializada pelas colisões interpretativas que promovem fusões de horizontes.

Dentre tantas abordagens investigativas, concepções teóricas, posicionamentos sociais e orientações filosóficas observados e utilizados por estudiosos da bricolagem, me arrisquei ao recuperar fragmentos de uma experiência, os quais não estavam todos previstos, mas foram sendo descobertos na travessia. Empreendi uma captura de elementos (documentos) sobre uma escola e sobre uma política cultural, munida de um espírito construtor, um instinto de catadora de materiais entrelaçados em uma teia repleta de conexões.

No início da pesquisa, havia uma previsão sobre os procedimentos metodológicos, que eram: estreitar o diálogo com alguns autores, conhecer as pesquisas relacionadas, realizar buscas no arquivo do PROMIC, propor entrevistas e observar as práticas nas escolas; no entanto, esses procedimentos revelaram outras possibilidades de conexões.

Iniciei a pesquisa partindo dos recortes que havia feito pela documentação estudada no Mestrado e, com a provocação identificada por ela, adentrei o arquivo da Secretaria Municipal de Cultura. De lá, fui conduzida aos seguintes documentos e arquivos (Figura 7): Jornal Oficial do Município de Londrina, Jornal Folha de Londrina, Câmara Municipal de Londrina, Portal da Legislação (legislação nacional disponível), do Sistema Nacional de Cultura e, por fim, do arquivo do projeto Um Canto em Cada Canto.



Figura 7 – Um percurso entre os arquivos



Fonte: elaborada pela autora. (2022).

A pesquisa me possibilitou encontros. O conhecimento científico, os procedimentos metodológicos, as culturas relacionadas, os sujeitos, as memórias individuais e coletivas, as histórias de vida, os registros documentais nos diferentes acervos e suas “quantitatividades” possibilitaram desconstruções lógicas, me permitindo conhecer novas práticas de fazer pesquisa, como uma arte de fazer. Conforme Certeau (1998), entre tantas outras práticas, enumeradas no cotidiano, entendo a prática da pesquisa como um grande conjunto de procedimentos para realizar e operar a epistemologia:

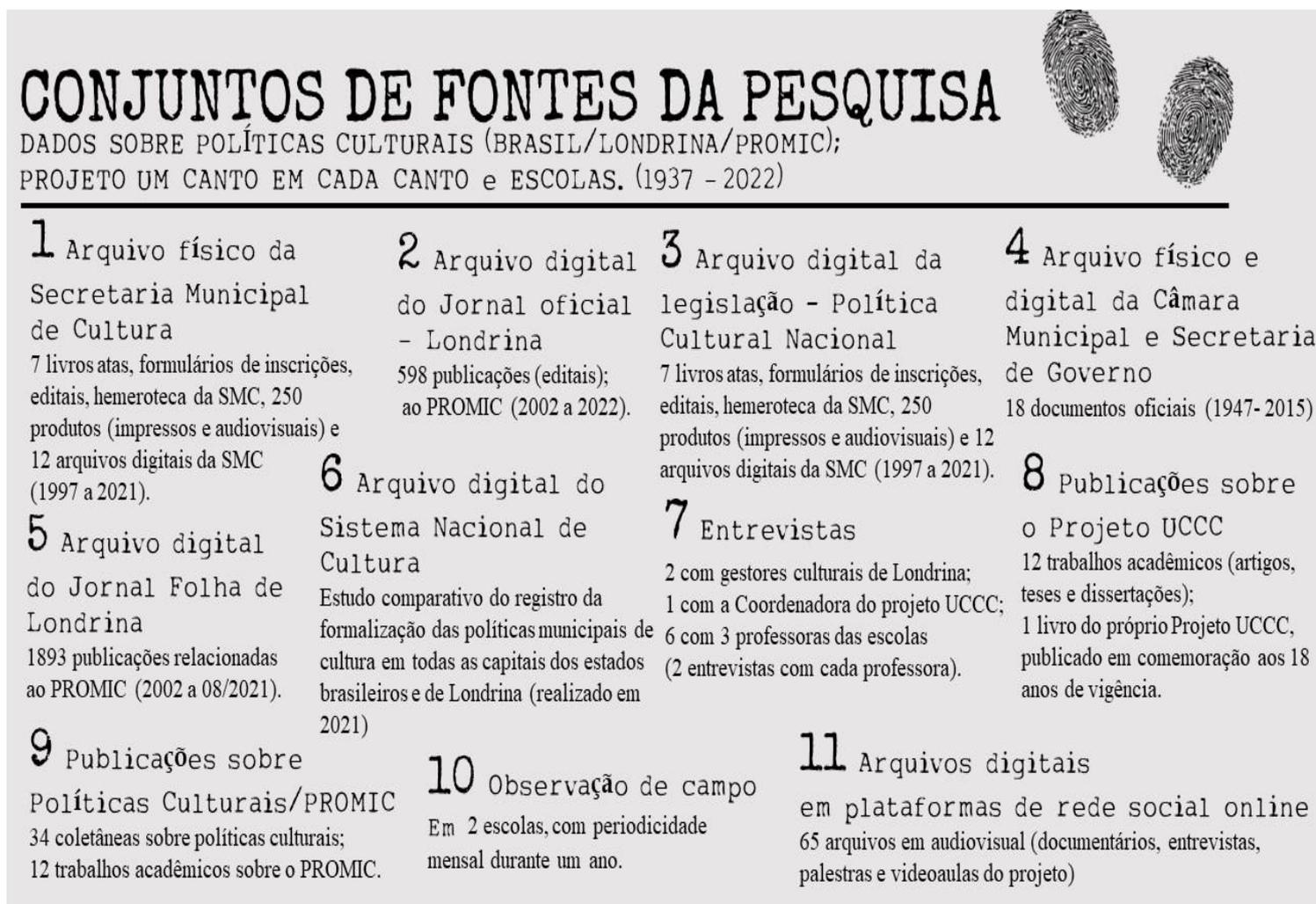
Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault²⁹: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar

²⁹ Nota da autora desta tese: a comparação é feita com referência à obra *Vigiar e Punir*, de Foucault, pois este, ao analisar o exercício do poder em determinadas instituições e formas, afirma que ocorrem vigilâncias generalizadas pela sociedade, privilegiando o aparelho da disciplina; no entanto, Certeau questiona sobre como uma sociedade no todo não se reduz a ela, deixando de lado os procedimentos populares e minúsculos do cotidiano. Para Certeau, ocorre a vigilância diante de uma estratégia, uma manifestação de forma, condução de procedimentos ou métodos, mas que os sujeitos não se conformam com elas, a não ser para alterá-las com a antidiplina.

as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos, presos agora nas redes de “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina [...] (Certeau, 1998, p. 41).

Os modos de proceder para construir esse conhecimento, a busca por uma metodologia coerente, desenrolou-se perante os estudos sobre o método em diálogo com os detalhes encontrados nos arquivos, estes permitiram articulações. Para ilustrar a relação de fontes a que tive acesso: documentos oficiais da legislação, documentos localizados em outros arquivos, histórias de vida e suas memórias, bem como as experiências observadas nas escolas e durante toda a pesquisa, apresento-lhes um esboço quantitativo (Figura 8). Os acervos selecionados foram organizados em onze conjuntos de fontes. Eles foram catalogados e analisados durante a investigação. Unidas às contribuições teóricas que apresentarei ainda nesta seção, essas fontes sustentam a escrita nas demais seções

Figura 8 – Fontes da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2022).

A cada encontro com as fontes, humanas e materiais (Figura 8), sentia-me “entre o passado e o futuro”, em um presente difícil, como me provoca Arendt (2011), desafiando-me a não paralisação pela insuficiência de respostas às urgências do presente, neste caso, de não me paralisar enquanto pesquisadora e atuar na possibilidade livre e pública de fazer pesquisa também como um ato político. Com esta pesquisa escrita, percebo como ela também representa encontros do passado, com seu legado de categorias insuficientes. No entanto, naquele momento de investigação, a análise era o meu presente, o meu exercício de pensamento ao “vivenciar” os arquivos. Assim, a possibilidade de exercer minha liberdade pública evocou a minha conscientização a um exercício de pensamento sobre o que eu observava, levando-me a agir como pesquisadora e conduzindo-me a pensar a pesquisa enquanto um ato político, notada a dimensão crítica que a pesquisa científica representa. Em tempo, devo considerar que, nas constantes crises de um tempo presente em que muitos governantes tanto ameaçam, cerceiam e buscam silenciar processos educativos/culturais que nutrem a subjetividade humana, as pesquisas sobre políticas culturais em relação com a educação representam um importante ato político.

No período de investigação, vivi cotidianos entre as fontes e me encontrei com muitas histórias de vida, observadas como em um caleidoscópio. Certeau (1998, p. 38) constata que “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.”. Além de me mostrar a profundidade do cotidiano, o autor me apresentou um panorama importante para *a escrita da história*, sobretudo quando discute o lugar do pesquisador e suas lógicas, como também sobre os sentidos resultantes da “palavra possuída” por quem a escreve.

A aproximação com *A escrita da História*³⁰ me enrolou no primeiro nó³¹ e conflito metodológico já mencionado, indagando a mim mesma: *como poderia operar como pesquisadora praticante, munida de minhas táticas em uma prática de pesquisa coerente com o meu objeto e a minha forma de proceder?* Desse modo, a bricolagem acolhe um universo de processos de investigação, por meio dos quais identifiquei algumas pesquisas que estudam

³⁰ CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. São Paulo: Papyrus, 1982.

³¹ O conceito de “nó”, no sentido paradigmático, é utilizado pelo pesquisador Mioto (2022), em sua tese, ao analisar: os entraves vivenciados pelas escolas não convencionais e suas práticas educativas com dispositivos pedagógicos diversificados, bem como a maneira que elas operam para desatar os nós. Aqui, utilizo a palavra “nó” me aproximando de um conflito semelhante que observo ser vivenciado pelas metodologias e normas técnico-científicas de escrita acadêmica, que são predominantes, mas que, na minha compreensão e de outros estudiosos da a/r/tografia e da bricolagem, não dão conta de expressar o conhecimento produzido nas diferentes áreas.

metodologias valorizadoras do fazer artístico, o que se tornou muito acolhedor às minhas lógicas de capturar, fugir, juntar e construir reflexões “acomodadoras” ao meu pensamento colorido e desordenado, cheio de retalhos e desequilíbrios, mas de muitas conexões. Encontrei-me com a A/R/Tografia, uma prática de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), uma metodologia de pesquisa que surgiu nas últimas décadas do século XX, com os estudos de Thomas Barone³² e Elliot Eisner³³ nos cursos de pós-graduação na Stanford University, nos Estados Unidos. Para estes pesquisadores e também para Dias (2013), as pesquisas educacionais baseadas em arte são uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas por intermédio de meios artísticos.

Nas palavras de Dias (2013, p. 25), “a/r/t é uma metáfora para: *artist* (artista), *researcher* (pesquisador), *teacher* (professor) e *graph* (grafia/escrita/representação)”. Tal como o saber fazer e o realizar se fundem e vão ao encontro do que se propõe ao contexto teórico desta tese, que, conforme Certeau, evoca a arte de fazer e a sensibilidade criativa do sujeito-pesquisador em relação com os entrevistados e com os demais dados. Compreende-se “a/r/tografia” como uma Pesquisa Viva, um encontro constituído de compreensões artísticas, estéticas sensíveis e textuais. “Artógrafos são capazes de criar artefatos e textos que representam a compreensão adquirida a partir de suas perguntas iniciais [...]” (Dias, 2013, p. 29). São investigadores que concentram seus esforços “em compreender a prática investigativa de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (Dias, 2013, p. 29).

Ao mergulhar nas práticas estratégicas de uma política cultural permeada de arte e de sensibilidade, o encontro com possibilidades alternativas de tratar o conhecimento científico – a/r/tografia – me deu liberdade, foi um “novo abrir de espaço à invenção e ao encontro” (Diederichsen, 2019, p. 67), como algo indissociável das ideias e ações. Para Dias

³² Também conhecido por Tom Barone, atualmente é professor na Universidade Estadual do Arizona (EUA). Seus estudos exploram diferentes abordagens narrativas e investigativas baseadas em Artes e que contribuem para a teorização de questões educativas significativas. Suas publicações expressam seu interesse em questões curriculares e métodos de pesquisa em apropriação de textos estéticos, políticos e institucionais.

³³ Eliot Eisner (1933-2014) foi um professor de Arte e Educação na Universidade de Stanford (EUA). Suas concepções sobre esses dois campos se aproximam do pensamento de John Dewey e Paulo Freire, pois ele compreende que os processos educativos e investigativos são criados a partir do indivíduo e de sua interpretação. Eisner considera que a Arte potencia a cognição contribuindo à ampliação da consciência sobre o mundo, apurando os sentidos e redimensionando a imaginação para uma esfera mais ampla. Entre 1970 e 1980, o pesquisador propôs um modelo de avaliação baseado na crítica artística relacionando o conhecimento com “experiências derivadas das artes visuais com práticas relacionadas à educação escolar” (Hernández, 2013, p. 40).

(2013), a ação criativa envolve o pesquisador com suas ideias, com os dados e com os processos artísticos como uma alternativa para criar compreensões por meio da produção do conhecimento. Neste texto que escrevo, a criatividade é bem-vinda, pois, conforme Freire (1986), a ousadia e a liberdade são o carro-chefe para as ações criativas. Para o autor, o fazer criativo pressupõe um ato político.

Quando jovem, aprendi que a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política (Freire, 1986, p. 20).

Entendo que, no papel de pesquisadores, demarcamos um espaço tanto por meio do conhecimento produzido como também pelos procedimentos. Em relação à investigação por procedimentos artísticos, Hernández³⁴ (2013, p. 45) faz um delineamento dos pilares que a caracterizam. O autor os apresenta como: o literário, o visual, o performativo e o musical. Esses pilares são permeados pelo componente estético que extrapola o aspecto visual, pois, segundo ele, o estético “Também se vincula à utilização de textos que permitam, devido ao formato elegido, literário, poético ou ficcional, conseguir o propósito heurístico que esta perspectiva possibilita” (Hernández, 2013, p. 45). Quando me referi ao meu encontro com a PEBA e a A/R/Tografia, entendo que, no conjunto das perspectivas que o autor apresenta, a literária é a que mais me aproximo como investigadora, a identificação se faz pela possibilidade de combinar “várias narrativas em relatos de investigação” (Hernández, 2013, p. 47). Para Hernández, a perspectiva literária:

É aquela que trata de conectar num relato as diferentes formas de experiência dos sujeitos, utilizando, para isso, formas literárias como a poesia, a inserção de diferentes relatos – inclusive de ficção – com a finalidade de que essas histórias a que se referem não só contenham as experiências de quem “fala”,

³⁴ Fernando Hernández é um educador espanhol, professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona. Hernández se aproxima do movimento denominado Investigación Baseadas em las Artes (IBA) na Espanha. O movimento iniciou na década de 1980 como “parte da virada narrativa na pesquisa em Ciências Sociais (Conelly; Clandinin, 1995; 2000; LAWLER, 2002)” (Hernández, 2013, p. 40). O autor explica que, por esse movimento, notam-se as práticas de investigação em uma dupla relação, “[...] a partir de uma instância epistemológica-metodológica, da qual se questiona as formas hegemônicas de investigação centradas na aplicação de procedimentos que ‘fazem falar’ à realidade; e por outro, por meio do uso de procedimentos artísticos (literários, visuais, performativos, musicais) para dar conta dos fenômenos e experiências que se dirigem ao estudo em questão” (Hernández, 2013, p. 41). Sua principal teoria é a da aprendizagem por projetos investigativos, muito aproximado do pensamento de John Dewey.

mas que permitam aos leitores encontrar espaços onde vejam refletidas suas próprias histórias (Hernández, 2013, p. 47).

Como afirmam Dewey (1979b), Elias (1994) e Freire (1967; 1995), o conhecimento deriva da experiência. Desse modo, descrevo a seguir algumas das experiências que tive em minha prática investigativa, ao me encontrar com os dados, com os arquivos, as pessoas, os lugares, as memórias, com a história e com muitas ausências. A escrita que seguirá sobre todas elas não se faz “perseguindo certezas”, mas sim “ampliando perspectivas” (Hernández, 2013, p. 45).

Se “[...] a transformação do ‘arquivístico’ é o ponto de partida e a condição de uma história nova.” (Certeau 1982, p. 76), nas páginas seguintes e finais desta seção busco deixar claros os processos miúdos envolvidos na “acumulação dos dados” (Certeau, 1982, p.78) por meio da experiência desta pesquisa. Essas páginas carregam um aspecto descritivo que revela as práticas operacionais entre as fontes. O autor também destaca que “[...] não há significante senão em função de uma série, e não com relação a uma "realidade"; não é objeto de pesquisa senão aquilo que é formalmente construído, antes da programação, etc.” (Certeau, p.76), por isso apresento os arquivos. Certeau complementa que “Não se trata apenas de fazer falar estes ‘imensos setores adormecidos da documentação’ e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente.”. (Certeau, p.76).

Sobre a legislação

Conforme mencionado anteriormente, no estudo empreendido durante a pesquisa do Mestrado, conheci e me encantei pelos arquivos. Foi uma relação densa e profunda, um convívio diário, durante 7 meses³⁵, com os registros oficiais das ações normativas do poder

³⁵ A abertura tida durante a pesquisa do Mestrado foi excepcional, um presente do cotidiano ao encontro do tempo disponível que eu tinha na época. Os agentes da Câmara Municipal de Londrina (CML), bem como os da Secretaria Municipal de Governo (SMG), foram muito flexíveis em relação à minha presença e atuação. Na SMG, a pesquisa durou 1 mês, durante os outros 6 meses frequentei os arquivos da CML no horário do meu almoço, entre 11:45 e 13:15 (tempo cravado no relógio); como sempre havia servidores em horário de trabalho, eu pude me organizar dessa forma. O acolhimento foi tanto que eu tinha até vaga no estacionamento, participei de comemorações pessoais dos funcionários, acompanhei a rotina criteriosa da organização do arquivo e ganhei amigos para a vida. Eu tive acesso a toda documentação disponível e, além disso, senti um grande respeito pela minha prática de pesquisa: todos estavam abertos ao diálogo e esclareceram as minhas dúvidas durante o processo, sempre que eu precisava. Sou muito grata pela experiência que me permitiu conhecer a história de Londrina, não somente da Educação, pois pude ler nas atas da câmara e nos relatórios do executivo uma narrativa de bravas relações e ações

público municipal de Londrina – PR. Nessa experiência, aprendi a investigar a legislação e, assim, foi possível construir uma breve história da Educação de Londrina.

Ao me aproximar dos estudos de Faria Filho (1998), que tratam da legislação como fonte de pesquisa, mais especificamente a escolar, compreendi o caráter técnico e diretivo da legislação como fonte, mas adentrando-a como pesquisadora. Operando com as dimensões da lei discutidas pelo autor, passei a entender os documentos legais como ordenamento jurídico, como linguagem, como prática social, como ordenadores das relações sociais e como campo de expressão e construção das relações e das lutas sociais.

Esse caminho percorrido na dissertação foi fundamental para todos os desdobramentos com os quais me deparei ao iniciar as pesquisas no Doutorado, afinal eu sabia por onde começar: pelos arquivos. Eles sempre nos reservam surpresas e muitas janelas quando as portas já estão fechadas, e a lei, apesar de ter uma linguagem técnica, formal e rígida, certas vezes fria quando lida tecnicamente, também abarca práticas de sujeitos e evidencia funções sociais demarcadas por diferentes pistas. A aproximação do pesquisador com as práticas dos arquivos e com a história é que permite as intrinsecidades dessa tipologia de fontes de pesquisa. Ademais, neste estudo, os arquivos sobre a legislação, tanto os que se referem ao município de Londrina quanto os nacionais que foram investigados, indicaram pontos de ligação com outras fontes que se triangularam na ação investigativa.

O meu outro estudo (Mestrado) anteriormente mencionado para compor a dissertação (Yamashita, 2019) buscou conhecer as ações municipais, políticas, sociais e civis que organizaram a educação pública nas quatro primeiras décadas da estruturação da cidade. A partir desse estudo, ficou nítida a relação/o diálogo entre o movimento escolar – desde as escolas étnicas, implementadas pelos imigrantes ao crescente movimento das escolas rurais municipais predominantes até a década de 1970 – e as diferentes expressões culturais reunidas em um mesmo lugar.

Nesse agrupamento de comunidades plurais e pioneiras em uma jovem cidade, migrantes e imigrantes cerceados de suas culturas inevitavelmente faziam da escola e

que construíram uma cidade como um todo – documentação referente aos anos de 1934 a 1963. Entre tantas histórias lidas, que encontrei e que me encontram, posso dizer que sou outra.

da educação da cidade um arranjo peculiar. Para Solange Batigliana³⁶, gestora cultural da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), em entrevista, à formação da cidade de Londrina, contribuíram diretamente os contextos social, cultural e político atual.

[...] a cidade de Londrina formou algo muito importante, desde a sua origem, ela trouxe para cá gente que tinha referências das mais variadas. Temos uma formação cultural aqui na cidade, do ponto de vista étnico, muito variado, tivemos aqui um caldeirão de coisas [...]³⁷

Nesse cenário, o poder público, para atender às demandas culturais da cidade, desempenhou ações legisladoras, mesmo que a princípio de forma indireta e sem órgãos específicos. Além disso, elaborou, a longo prazo, uma crescente estrutura de fomento à cultura, a qual possivelmente nutriu uma cena cultural que identifique configurada em três grupos: no primeiro grupo, estão os agentes culturais, responsáveis pela gestão da cultura, dos eventos, dos espetáculos; no segundo grupo, estão os artistas locais, atuantes nas diferentes cenas e ocasiões; e no terceiro grupo, encontra-se uma cidade toda, o público apreciador das artes e das manifestações culturais, adultos e crianças.

A escola se estruturava nesse caldeirão, e a relação da escola com a cultura desenvolveu-se por meio de uma ligação intrínseca, crescente e complementar mediante o desenvolvimento de suas estruturas pelo movimento administrativo e pedagógico. Essa relação, que pôde ser percebida pelo movimento cultural inevitavelmente estruturado no cenário londrinense, também foi relacional no que diz respeito à administração pelos órgãos públicos, por intermédio de prefeitos, vereadores, pelos agentes públicos dos seguintes órgãos:

- **Governo municipal (década de 1940).** As primeiras ações oficiais relacionadas à cultura, que descreveremos na seção 3, ocorreram no período de intervenção estadual e controle federal no contexto do Estado Novo³⁸. As possibilidades de execução de políticas públicas ocorreram em plena conformidade com o Governo Federal, sem interferência de

³⁶ Solange Cristina Batigliana é gestora cultural do município de Londrina desde 1998. Formada no Magistério de 2º grau, também é historiadora e advogada. Atualmente, é diretora de Patrimônio na Secretaria Municipal de Cultura de Londrina. Atuou na Diretoria de Ação Cultural de 1998 a 2001, foi Secretária Municipal de Cultura de 2013 a 2016. *Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita*, em Londrina, no ano de 2021.

³⁷ Trecho da entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, em Londrina, no ano de 2021.

³⁸ Período ditatorial em que o presidente Getúlio Vargas governou com amplos poderes. O governo federal estabeleceu intervenção junto aos governos estaduais suspendendo as liberdades civis.

parlamentares em assembleias estaduais e câmaras municipais. As deliberações ocorriam por meio de decretos-lei na pessoa política de prefeitos nomeados.

● **Departamento de Educação e Assistência Social (DEPAS – 1949)**. Nesse período, além da divisão de ensino, diretamente relacionada à educação escolar, havia a divisão “Biblioteca Municipal” e “Banda de Música Municipal”, esses dois últimos eram órgãos específicos para o desenvolvimento de atividades culturais. A Biblioteca Pública³⁹ fomentou em suas instalações inúmeras experiências literárias e outras expressões culturais e artísticas para a população em geral e para o público das escolas.

● **Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC – 1969)**. Instituída a SMEC, o órgão passa a ter o Departamento de Educação e o Departamento de Cultura, que, no ano seguinte, são subdivididos em dois setores cada. O Departamento de Educação passa a ter a Divisão de Orientação Pedagógica e a Divisão de Assistência Escolar; e o Departamento de Cultura passa a ter a Divisão de Cultura e a Divisão de Biblioteca. Nessas novas configurações, foi possível observar condições mais sutilmente definidas e específicas para as ações dos sujeitos administrativos na execução dos aparelhos da educação e da cultura, operando em lugares específicos.

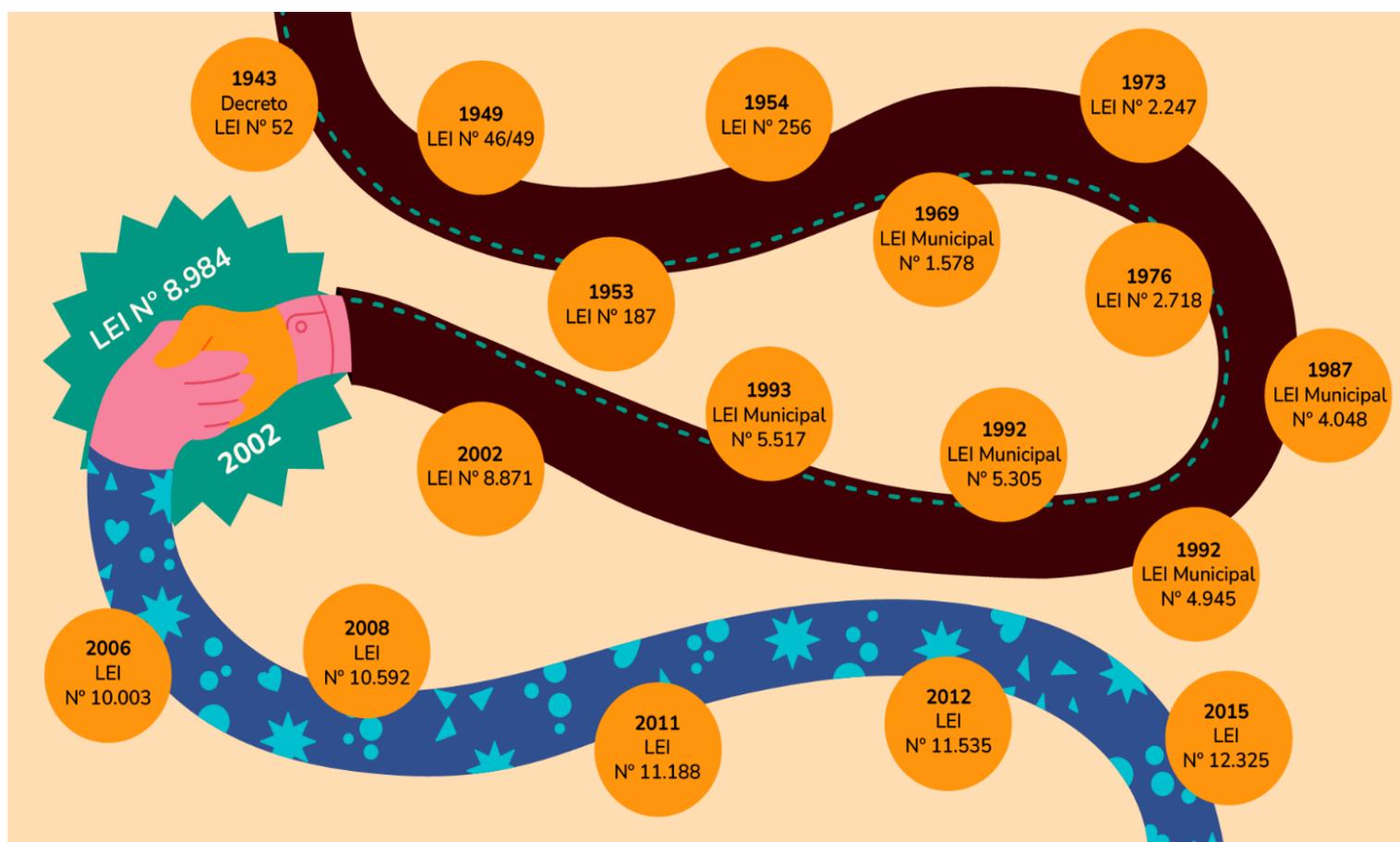
● **Secretaria Municipal de Educação (SME – 1992) e a Secretaria Municipal de Cultura (SMC – 1992)**. Órgãos institucionalmente separados em pastas administrativas, as secretarias passam a se organizar em diferentes configurações e gerir de forma mais sistematizada o ensino e a cultura. Isso não significa um distanciamento de relações, mas um fortalecimento de agentes públicos em suas condições de elaboração em suas figuras, operando com recursos financeiros específicos para suas atividades.

Para ilustrar, literalmente falando, o cenário histórico legislativo da cultura, além de demonstrar o caminho construído pelas ações municipais que instrumentalizaram as práticas culturais, estabeleci uma parceria com a professora Danielle De Marchi Tozatti, docente do Departamento de Design da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Programa de Formação Complementar – n° 416 “Ilustração e Produção Gráfica aplicada aos meios de Comunicação”, a professora orientou o trabalho dos alunos José Augusto Dias Diamante e Maria Gabriela Vieira Paskakulis, que desenvolveram infográficos (Figuras 9 e

³⁹ No artigo “Construção do município de Londrina – PR: ações de educação e de cultura (1934-1960)”, publicado em 2021 pela Revista História e Ensino – UEL, discutimos a relação entre ações de Educação e de Cultura que se entrecruzaram em prol da educação da cidade. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36560>. Acesso em: 28 out. 2023.

37)⁴⁰ com os dados desta pesquisa. Um deles demonstra o quadro evolutivo da legislação municipal, evidenciando o momento em que o município passou a elaborar políticas específicas pela pasta da cultura, para financiar a produção cultural que ocorreu em 2002 com a Lei n° 8984 que cria o PROMIC.

Figura 9 – Percurso histórico da legislação da Cultura em Londrina



Fonte: Arte de José Augusto Dias Diamante e Maria Gabriela Vieira Paskakulis (2023).

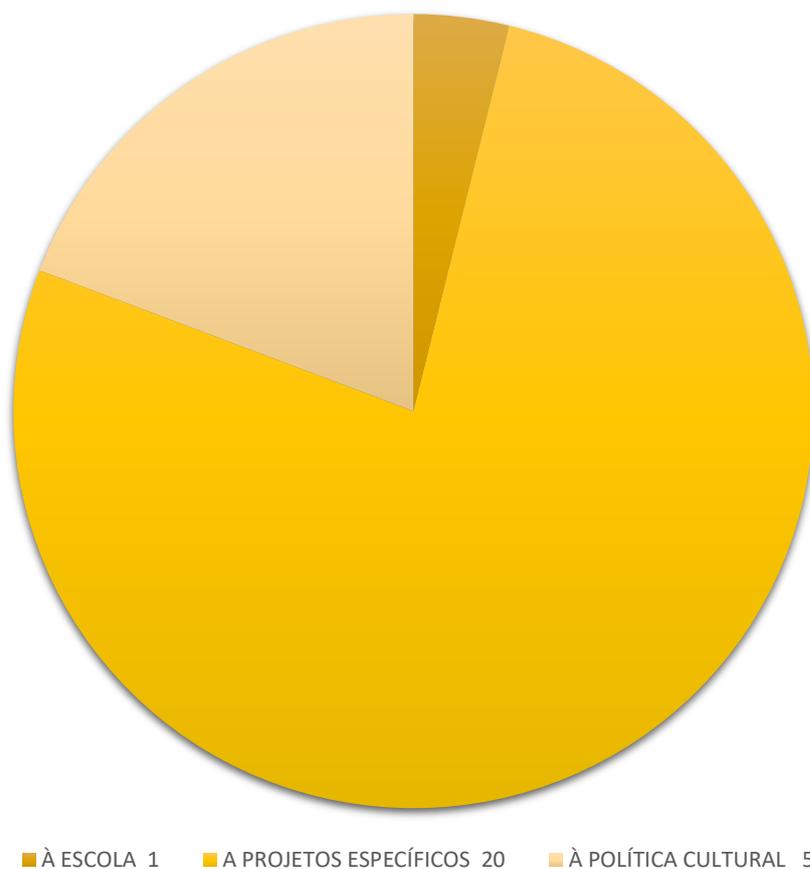
Diante desse contexto, considerei identificar quais eram as publicações relacionadas a essa política, inseridas na Base de Dados da Universidade Estadual de Londrina, a fim de delinear as discussões acerca do PROMIC. As perspectivas me apresentaram um quadro de cerca de 8 mil documentos cadastrados⁴¹. Dentre eles, identifiquei 26 publicações

⁴⁰ Páginas 63 e 222, respectivamente.

⁴¹ A busca referente a esses dados foi feita na Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina, no mês de setembro de 2020, atualizada em abril de 2021. Se deu pela palavra-chave “PROMIC”. Os resultados da busca compreendem publicações entre 2009 e 2021. Foi realizada uma primeira análise dos 26 trabalhos, a fim de buscar aproximações com o tema, mas em nenhum dos casos a abordagem é semelhante à de nossa pesquisa. Os estudos correspondem: 4 dissertações no Programa de Pós-Graduação em História Social, 3 dissertações e 1 tese no Programa de Pós-Graduação em Letras, 1 dissertação no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação,

que referenciam o PROMIC, mesmo que de forma singular e ligeira. Nestes observei apenas 1 da área da Educação, o qual traz o diálogo com os projetos e a ampliação de jornada escolar das crianças, não sendo esse seu objeto, mas os autores se ampararam nesse argumento para tecer uma discussão. No Gráfico 1, apresento um panorama sobre a que a palavra PROMIC está relacionada nas publicações levantadas e a maneira com que ela é abordada nos textos.

Gráfico 1 – Pesquisas relacionadas ao PROMIC (Biblioteca Digital da UEL)



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na leitura que realizei nos arquivos da legislação local, observei as menções feitas sobre diretrizes nacionais, leis, decretos e portarias. Entendi que também era necessário conhecer o histórico nacional da legislação da cultura para entender a atuação do município como respondente à legislação federal, inclusive para averiguar o quanto de autonomia poderia ser identificada nas ações da política local. Esse empenho resultou na construção de um arquivo

2 dissertações no Programa de Pós-Graduação em Administração, 5 dissertações no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2 dissertações no Programa de Pós-Graduação em Geografia, 1 dissertação no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2 dissertações no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 1 dissertação e 1 tese no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 1 tese e 1 dissertação no Programa de Pós-Graduação em Agronomia e 1 dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação.

de leis correspondentes ao período de 1930 a 2021, totalizando 28 documentos oficiais. Nessa coleção, estão catalogadas as principais leis que selecionei no Portal da Legislação e no Portal de Coleção de Leis do Brasil, por considerá-las como relevantes ao movimento da política cultural brasileira. Elas serviram de base para as discussões que trago na seção 3, contribuindo para as breves reflexões sobre os diferentes momentos históricos e políticos da cultura no Brasil, além de dialogar diretamente com o contexto de atuação política na gestão da cultura de Londrina.

Os arquivos da Secretaria Municipal de Cultura

Nos arquivos da Secretaria Municipal de Cultura, foram localizadas centenas de caixas-arquivo, organizadas em três salas; a experiência neste arquivo⁴² foi diferente da experiência na pesquisa do Mestrado. Na sala principal, as caixas analisadas continham documentos variados, dos quais foram catalogados: livros-ata (1993 a 2008), registros de projetos aprovados (2001 a 2011), editais de inscrição (2002), listagem de projetos (2002 a 2003), editais de extratos de convênios (2004) e uma hemeroteca com 43 cópias de publicações (2001 a 2004), em sua maioria, do Jornal Folha de Londrina. Muitos dos documentos estavam relacionados a: processos de aprovação dos projetos, avaliação de recursos e outros trâmites relacionados à inscrição e a tratativas legais; no entanto, em razão do volume da documentação, do tempo disponível para realizar a pesquisa e do foco do meu objeto de estudo não foi possível conhecer esses aspectos e analisar detalhadamente todas as caixas de arquivos disponíveis.

Conforme fui adentrando os arquivos da SMC, era inevitável não relacionar ao que já havia lido tanto na legislação local como na legislação nacional. Os dados do movimento da gestão da cultura eram significativos em relação ao momento legislador do Governo Federal e demonstravam iniciativas próprias do município, como o pioneirismo de Londrina na gestão da cultura (agindo em sua autonomia). Uma das notícias que li, dentre as reportagens catalogadas na hemeroteca da SMC, dizia respeito à relevância dada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a atuação

⁴² A pesquisa no arquivo físico da Secretaria Municipal de Cultura foi consideravelmente mais breve, em relação ao tempo empreendido na pesquisa do Mestrado, compreendendo o período da Pandemia da Covid-19, final de 2020 e primeiro semestre de 2021. Os funcionários da SMC estavam trabalhando em escala de revezamento em razão das orientações sanitárias de distanciamento social. Embora a autorização para a pesquisa tenha sido muito bem acolhida e aceita de imediato pelo então secretário de cultura Caio Julio Cesaro (gestão 2017-2020), os horários disponíveis para que eu realizasse a busca eram limitados à presença de um funcionário da SMC. Estive presente em dias intercalados entre dezembro de 2020 e maio de 2021, uma vez por semana, nos dias de afastamento para estudo concedido pela SME, onde sou lotada como professora.

do PROMIC, o que me impulsionou a investigar a estrutura normativa do Sistema Nacional de Cultura, criado pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010; conforme a lei, ficou instituído o Plano Nacional de Cultura (PNC) e foi criado o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC). Essa base de dados permitiu constatar o papel da gestão cultural de Londrina em relação a todas as capitais estaduais brasileiras. Os dados serão discutidos na seção 3.

Um dos armários me apresentou um universo palpável que eu denominei espontaneamente como “Museu da Cultura de Londrina”. Esse armário traduzia uma história da cultura londrinense em elementos visuais, pois nele estão armazenados amostras da grande maioria dos produtos físicos do PROMIC, impressos, entre outros, acumulados ao longo dos 20 anos: produções literárias para crianças e adultos, acervos fotográficos, produções variadas sobre patrimônio e memórias da cidade, revistas, CDs, roteiros, encartes de festivais, de mostras, das exposições, dos eventos nos teatros, nos espaços públicos e nas vilas culturais, esculturas, *banners*, catálogos etc. Nem todos os produtos estavam disponíveis no armário no período da pesquisa, outras caixas com materiais ainda estavam sem registro e não foi possível catalogar. Entre os que estavam guardados, foram fotografados aproximadamente 250 itens, como podem ser vistos a seguir (Figura 10).



Além dos documentos físicos mencionados, foram acessados arquivos digitais internos (disponibilizados pelos gestores), que estavam organizados em formato de planilhas. Esses arquivos continham indicações diretas de dados sobre a atuação dos projetos do PROMIC em relação com as escolas. Tais registros correspondem aos anos de 2009 a 2020 e apresentam os seguintes dados: número de crianças atendidas nas escolas, nomes das instituições, nomes dos projetos e suas áreas correspondentes, além de dados financeiros.

Nesse conjunto, o objetivo era identificar os dados relacionados às escolas, mas o recorte já delineado na coleção de planilhas digitais organizada pelos gestores, com dados relacionados à educação, correspondia apenas aos anos de 2009 a 2020, não abrangendo a totalidade do período de atuação do programa. Sendo assim, na intenção de completar as lacunas, outros direcionamentos procedimentais foram tomados para localizar os dados: fui direcionada a localizar nos demais documentos catalogados no arquivo, aqui já mencionados, como também a empenhar uma busca nos arquivos digitais do Jornal Oficial do Município (2002 a setembro de 2022). Totalizaram 598 publicações, nas quais identifiquei os editais e desempenhei uma breve análise sobre a tipologia e as alterações, encontrei as listagens dos projetos aprovados, entre outras informações.

A coleção de reportagens da hemeroteca da SMC despertou a minha curiosidade e fui conduzida pelo ímpeto de pesquisadora a adentrar outro arquivo para sanar a minha dúvida: o que mais haveria no jornal Folha de Londrina sobre o PROMIC?

O jornal

Tal questão ocupou meus pensamentos. Enquanto eu digitalizava as 43 publicações, as manchetes e as fotografias despertaram a minha atenção, a variedade de circunstâncias que elas apresentavam e em um curto período de tempo. Com isso, eu me questionava sobre o que mais haveria. Aquelas poucas publicações já estabeleciam diálogo com muitas das informações que eu havia coletado na legislação, nos editais e nos demais documentos, mas ali, no jornal, era como se eu as visse materializadas. O desejo de construir esse novo arquivo, da “materialização” do PROMIC estampado na mídia, motivou a minha mente visual à construção de uma nova coleção, que foi levantada nos arquivos do Jornal Folha de Londrina. Na Figura 11, apresento as 43 reportagens mencionadas.



Figura 11 – Hemeroteca da SMC. Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A legislação sempre nos apresenta relações. Da mesma forma, os documentos nos arquivos registram posicionamentos, demarcam vozes de sujeitos e servem como registros das práticas sociais e ordenadores das relações sociais. Foi por meio de muitos documentos nos arquivos que identifiquei a primeira entrevistada, Solange Cristina Batigliana (2022). Gestora cultural há mais de duas décadas, ela participou da reunião, em 2001, em que foram discutidos os meios para a criação do PROMIC. Seu nome, entre outros, aparece repetidamente nos diferentes documentos e, por sua atuação, a identifiquei em diferentes relações: com outros gestores, com representantes da sociedade, com artistas, com professores, com a comunidade, com políticos, com a mídia e com as crianças. Assim, entendi que ela era um sujeito-chave para esta pesquisa.

Diante da forma como pude localizar a figura da Solange, ou seja, nas fontes lidas, recortei, literalmente, os sujeitos a ela relacionados – utilizando fotografias que localizei em um dos arquivos – e elaborei o convite que foi enviado a ela para a entrevista. Note que, na Figura 12 (convite), muitos dos indivíduos com os quais Solange conviveu, nas práticas do PROMIC e do projeto UCCC, estão presentes com suas imagens desfocadas. No convite, deixei os espaços para que ela tivesse a liberdade de me indicar o dia, hora e local do nosso encontro.

Figura 12 – Um encontro em um convite



Fonte: elaborada pela autora (2022).

A entrevista ocorreu nas instalações da SMC. Solange falou livremente sobre a sua experiência, entrelaçada com algumas/poucas perguntas feitas por mim. Ao final da entrevista, entreguei a ela um pacote/presente embrulhado em um jornal. Dentro do pacote, estavam as 1.983 manchetes sobre o PROMIC publicadas na Folha de Londrina, impressas, encadernadas e coloridas. Nesse momento, senti os olhos da entrevistada recorrerem a muitas memórias em meio a um largo sorriso. Ela chamou outros funcionários da SMC que estavam por perto e nossa conversa tomou o rumo da afetividade enquanto recordavam muitos episódios ao folhearem o arquivo.

Além dessa entrevista, foram realizadas outras oito: uma com a coordenadora do projeto UCCC, Oleide Lelis; uma com o Secretário de Cultura, Bernardo Pellegrini; e outras seis com três professoras da rede pública municipal de ensino, das quais duas entrevistas com cada professora, uma no início do ano letivo em 2022, antes mesmo de iniciar a experiência com o projeto, e outra no início do ano de 2023, após a experiência de um ano convivendo com o projeto UCCC. As entrevistas foram semiestruturadas.

A entrevista com a coordenadora, Lelis (2022) aconteceu após o meu primeiro mergulho nos arquivos do projeto UCCC. Ela também recebeu um convite especial. Na ocasião, eu já tinha lido o livro sobre o projeto UCCC, bem como havia analisado o conjunto de 60 videoaulas produzidas pelo grupo do projeto – explicarei sobre esses dois arquivos no item a seguir. Após a minha leitura e de ter tabulado todas as informações desses materiais, eu construí um álbum, com elementos gráficos (musicais e coloridos), contendo um resumo sobre os dados analisados e, após a fala livre da coordenadora acerca da experiência do projeto, eu a presenteei com o álbum, como havia feito com a primeira entrevistada. O presente inesperado também gerou um sorriso, memórias e outras histórias que dali nasceram.

As professoras entrevistadas também receberam um bloquinho de anotações personalizado para que registrassem, caso quisessem, suas impressões ao longo do ano letivo.

Em julho de 2023, realizei a última entrevista com o atual secretário municipal de cultura, Bernardo Pellegrini (gestão iniciada em 2021). Sujeito muito relacionado ao movimento cultural da cidade, Bernardo é músico, escritor, jornalista e gestor cultural. Por identificar seu nome entre os tantos documentos estudados na pesquisa, também entendi que seria importante ter um momento de escuta sobre tamanha experiência e relação com o meu objeto de estudo. A entrevista com ele, embora pareça tardia, ocorreu no momento oportuno,

quando eu já havia percorrido todos os arquivos a que tive acesso e já havia construído uma reflexão acerca do movimento cultural da cidade. Diante disso, elenquei quatro pontos como roteiro da entrevista; não obstante, com apenas uma pergunta, Pelegrini narrou ininterruptamente sua história com a cultura durante mais de 2 horas, contemplando os quatro pontos que eu havia elencado, os quais eu nem precisei pontuar.

Após a sua fala livre e acolhedora, que aconteceu em sua residência, uma casa antiga da família, localizada na rua Pará, região central da cidade, e que ele fez questão de mencionar, entreguei a ele uma lembrança que construí anteriormente. O presente estava embrulhado em um jornal simbolicamente para lembrar a história de Pellegrini com o jornalismo; o presente consistia em fragmentos que localizei no tratamento durante a pesquisa e reunia episódios importantes sobre o PROMIC, entre eles, um dos infográficos elaborados pelos alunos do departamento de Design da UEL (Figuras 13 e 14).

Figuras 13 e 14 – PROMIC na moldura: lembrança ao entrevistado



Fonte: acervo da autora (2023).

Os arquivos do projeto

Adentrei um território sonoro, musical e harmônico. No primeiro contato com a coordenadora do projeto Um Canto em Cada Canto, Oleide Lelis (2021), fui presenteadada com a obra produzida pelo coletivo do próprio projeto, intitulada “Um Canto em Cada Canto: fazendo histórias e transformando vidas”. O livro, publicado em 2020, também financiado por um dos editais do PROMIC, foi a realização de um sonho para os membros do projeto, conforme relata em seu texto de apresentação. O sonho pôde ser concretizado em comemoração aos 18 anos de história, após alguns ensaios diante das devolutivas de muitos ex-participantes

do UCCC, os quais, munidos de suas memórias com a experiência que tiveram, se chegaram ao longo dos anos e dos reencontros.

O livro reúne um percurso histórico transbordante, resume a trajetória de uma experiência resistente, robusta e desafiadora. Em oito capítulos, o livro apresenta os diferentes aspectos que configuraram o projeto: as cenas dos concertos, as práticas pedagógicas, o papel social da música, as questões técnicas de canto coral e a metodologia, o papel das vozes e da participação coletiva, as reverberações vivenciadas e as expectativas. Todo esse conjunto se apresenta por dados quantitativos, fotografias, relatos, memórias e por histórias de vidas de sujeitos praticantes em um processo relacional transformador.

A partir do livro, colhi relatos de diferentes sujeitos que foram entrevistados para a construção da obra, e, por meio deles, me aproximei de muitos significados estabelecidos pelos diferentes praticantes incluídos no canto coral. Entre eles, estão: gestores e professores de escolas, gestores da SMC e SME, alunos e ex-alunos já na fase adulta, professores do projeto e pesquisadores e professores universitários do campo da música. A obra me apresentou um panorama detalhado do universo do qual estava me aproximando e me permitiu conhecer as dimensões em que ele se organizou ao longo dos anos e como cada uma delas se estrutura delicadamente diante das condições de existência. Passei a entender o projeto pelas dimensões pedagógica, musical, social, política e simbólica, as quais detalharei na seção 4.

Com laços mais estreitos com o projeto UCCC, me peguei a imaginar o universo contido em cada um dos milhares de outros projetos financiados pelo PROMIC, merecidos de serem adentrados. Percebi que, dado o tamanho da experiência que escolhi adentrar, seria importante verificar a existência de outras pesquisas que tinham o projeto como objeto; assim, realizei uma busca em algumas bases de dados científicos⁴³ para averiguar essa questão. Os resultados indicaram 12 trabalhos acadêmicos sobre o projeto UCCC: sete artigos, um trabalho de conclusão de curso em especialização, duas dissertações e duas teses, publicados entre os anos de 2009 e 2020, todos da área da música (Figura 15). Essas leituras, trazidas em destaque na Figura 15, possibilitaram identificar alguns teóricos que discutem a importância da educação musical para crianças.

⁴³ A pesquisa foi realizada nas bases de dados Capes, Eric, Google Acadêmico e Scielo.

Figura 15 – Produções acadêmicas sobre o Projeto Um Canto em Cada Canto

<p>Góes, Éderson Marques de PROCESSO CRIATIVO E MOVIMENTO CORPORAL COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO CANTO CORAL INFANTIL. Dissertação. Mestrado em música, UFPR – Curitiba, 2017. 159 f.</p> <p>BRITO, Dhemy Fernando Vieira. Análise sobre o Projeto “Um Canto em cada Canto”: metodologias e práticas musicais. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Musical) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.</p>	<p>REVISTA NUPEART, v.19, 2018. “Entre bolas, bexigas e elásticos”: a análise do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil¹ <i>Dhemy Fernando Vieira Brito</i></p> <p>ANDRADE, Klesia Garcia. Projeto Um canto em Cada Canto: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens. Dissertação. Mestrado em Música/Educação Musical. UFPB/CCTA. João Pessoa, 2018. 256f.</p>	<p>GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim. Como nos tornamos regentes de coro infantil? Um estudo a partir das concepções profissionais de regentes e uso de manuais didáticos. Tese (doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música. 2020. 253f</p> <p>LELIS, Oleide; SCHIMITI, Lucy; GARCIA, Klesia. Projeto “um canto em cada canto”: o social e o musical mediado pela atividade coral. In: Anais ABEM, Londrina, 2009.</p> <p>MATEIRO, Teresa. VECHI, Hortência. EGG, Marileusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). Londrina, 2014.</p>	<p>Weiland, Renate Lizana Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba. Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação. Doutorado em Educação, UFPR - Curitiba, 2010. 112 f.</p> <p>BRITO, Dhemy Fernando Vieira. Ludicidade no ensino do coro infantil: Perspectivas e desdobramentos no coro “Um Canto em cada Canto”, apresentado em agosto de 2017, em Natal/RN, na XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical – ISME.</p>
<p>ANDRADE, Klesia Garcia. "Um Canto em Cada Canto": o coro infantil e suas perspectivas músico-educativas. ABEM, 2015.</p>	<p>ANDRADE, Klesia Garcia. A ação pedagógica no Projeto "Um Canto em Cada Canto". ABEM, 2015.</p>	<p>BRITO, Dhemy Fernando Vieira. Análise do Projeto “Um Canto em Cada Canto”: uma pesquisa em andamento. XXIII Congresso Nacional da ABEM, Manaus, out. 2017.</p>	

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Um fato relevante que me encontrou no percurso da pesquisa e gerou outro arquivo de dados se deu no contexto da pandemia da Covid-19 (2020-2021). A questão do isolamento social, que levou as escolas para as casas, também reconfigurou o formato do projeto UCCC durante o ano de 2021. Como havia o financiamento pelo PROMIC, foi necessário dar continuidade ao trabalho dos professores e organizadores do projeto, atendendo inclusive à demanda das escolas da rede municipal por aulas no formato remoto. Nesse cenário, o projeto se organizou no formato de aulas de musicalização a distância e expandiu o atendimento a todas as escolas do município; considerando que, em tempo regular, ele atendia um público compreendido em pouco mais de 10% das escolas, com a pandemia, esse percentual cresceu. Os professores se organizavam em grupos para atender às demandas das diferentes faixas etárias e para produzir as videoaulas; estas tinham um planejamento para cada encontro, tendo especificado os objetivos, os conteúdos e a metodologia.

Ao longo do período letivo de 2021, o projeto produziu 60 videoaulas, 30 para o grupo 1 (P5⁴⁴ – educação infantil; 1º e 2º anos) e outras 30 para o grupo 2 (3º, 4º e 5º anos). Todas as videoaulas foram assistidas e analisadas por mim. A análise resultou na elaboração de uma tabulação em que estão discriminados: os ritmos, gêneros e estilos musicais, as oficinas propostas, os instrumentos apresentados, as músicas selecionadas, as regiões geográficas mencionadas, a relação com as linguagens oral e escrita

⁴⁴ Último ano da pré-escola – crianças de 5 anos (P5).

(som/rima/letra/sílaba/verso/poesia), as línguas estrangeiras exploradas e o número de acesso em cada vídeo. O material será discutido na seção 4.

As observações nas escolas

As observações foram realizadas no decorrer do ano de 2022, em duas escolas. Na primeira, na qual eu trabalhava como professora, e em outra, onde eu ia especificamente para observação das aulas. O modo de observação procedeu de duas formas, em decorrência das condições de tempo para me dedicar ao trabalho da pesquisa de campo conciliando com a minha profissão.

Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães – escola em que trabalhava. Como a minha turma não era a que participava do projeto, passei a observar as práticas da seguinte forma, conforme combinado com as gestoras da escola. Registrei algumas observações ao longo do ano a partir do movimento ocasionado pelo projeto e sobre as alterações que aconteceram no espaço e no tempo escolar. Esses registros versam sobre a receptividade da escola, das professoras, das crianças e das famílias, sobre a expectativa dos alunos, os desdobramentos ocorridos e, além dos registros escritos, pude registrar alguns momentos por meio da fotografia.

Duas das três professoras que entrevistei eram desta escola, regentes das duas turmas que participaram do projeto, uma turma de 3^o ano e a outra de 5^o ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta escola já participava do projeto há mais de 10 anos, e, estando nela, pude observar o cotidiano do lado de fora das aulas do projeto de canto coral, além do momento dos ensaios semanais visto pelos bastidores.

Escola Municipal Da Vila Brasil – escola em que observei as aulas do projeto de canto coral. Nesta escola, acompanhei especificamente os momentos de ensaios. As aulas, ou ensaios, iniciaram em março e finalizaram em novembro de 2022, sempre às sextas-feiras. Eu estive presente no primeiro dia. Tanto para os alunos como para a escola, foi a primeira vez que participavam do projeto UCCC. As aulas ocorreram semanalmente em encontros de 1 hora e 30 minutos cada. Conforme combinado, minha observação aconteceria uma vez por mês, durante todo o tempo de aula. Foram sete observações no total, somando aproximadamente 12 horas de observação.

Durante as observações, eu pude registrar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, as canções aprendidas, os instrumentos apresentados, os assuntos e interesses que surgiam, a interação entre as crianças e os professores da escola com os professores do projeto UCCC e o movimento da escola no todo. Também registrei algumas fotografias e vídeos dos momentos de ensaio.

Como afirmei anteriormente, vivi cotidianos ao me encontrar com as fontes. A investigação, de cada uma delas, me permitiu um convívio diário entrelaçando-me com o que me sensibilizava e dialogava com minhas concepções de educadora, em primeiro lugar, e de pesquisadora; em relação a este segundo ponto, entendo que, de certa forma, a pesquisa também exerce um papel educativo. Percebi que aqueles encontros, com incontáveis informações (saberes e cohecimentos), me fizeram outra. Muito daquele passado, uma “herança sem testamento”, como nos provoca Arendt (2011, p.31), se trata de uma herança comum a todos os envolvidos naquelas histórias, o que inevitavelmente me levou a pensar sobre o futuro incerto, sobre as expectativas possíveis e impossíveis acerca do que fazer com toda aquela herança, com as tradições de uma estrutura social. Desse modo, tomei a consciência sobre o que poderia fazer com o passado investigado e tornar minha pesquisa, os meus encontros contínuos de uma vida toda, um ato político enquanto pesquisadora.

A partir daqui, escreveremos no plural, pois eu não escrevo sozinha: nas palavras seguintes, estão muitas companhias, as quais têm feito da minha trajetória mais segura, sensível e esperançosa.

3. SOBRE O ENCONTRO DE POLÍTICAS

Figura 16 – Brincando de ciranda. Fonte: Acervo da autora (2021)



Uma ciranda acontece em roda e em movimento. Nela, cada cirandeiro ocupa um lugar específico, onde possui um único campo de visão; todavia, pelo movimento da ciranda, cada um dos cirandeiros é capaz de transitar e ocupar o lugar do outro. Pelo desenho da ciranda, cada cirandeiro é capaz de olhar nos olhos do outro. O movimento acontece por uma melodia que guia todos em um mesmo dançar, assim, ligados um ao outro, fazem a ciranda girar. Nesta tese, a metáfora da ciranda se faz presente, e ela representa as políticas públicas em encontro, guiadas pela melodia principal que é a formação e participação dos homens em sua pluralidade cultural e liberdade. Uma formação diversa, sensível e humanizadora dos sujeitos, capaz de acontecer por meio das diferentes práticas de uma educação do encontro, que aqui delineamos na escola, mas conscientes de que elas também acontecem fora dela. Qual o movimento da ciranda de políticas do lugar de onde você fala?

Existe uma trama infinita que permeia a formação dos homens. Falamos dela entendendo os indivíduos em coletividade e que, vivendo em sociedade, estão condicionados às políticas públicas, neste estudo recortadas em políticas de Educação e de Cultura. Tais políticas, em tese, deveriam desempenhar o papel de assegurar a pluralidade dos homens em favor de seu desenvolvimento e em convívio com diferentes em um estado democrático de direito⁴⁶. Educação e Cultura são elementos da política e, para prosseguir, apresentamos as definições a respeito do que entendemos sobre educação, cultura e política.

Compreendemos que os processos e procedimentos educativos são inacabados no decorrer da vida dos sujeitos, e a educação destes extrapola as instituições escolares. Porém, para esta narrativa, a **educação** sobre a qual tratamos se refere à educação escolar, e a entendemos como “o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura” (Forquin, 1993, p. 12), ao mais amplo e possível estado de cultura, para que o indivíduo seja capaz de alcançar uma condição libertadora de suas expressões, contribuindo para que sua participação em seu contexto social seja fecunda. Cabe aqui considerar que tais procedimentos e processos referentes à educação escolar são desenhados por diretrizes e normativas dentro da legalidade, fundamentados em políticas públicas. Nesses procedimentos, são muitos os educadores. Para Certeau (1991, p. 46), o

⁴⁶ Segundo a Constituição Federal de 1988, o Brasil é um Estado democrático de direito, em que há soberania popular para eleger seus governantes, os quais atuam em um sistema legal em prol da garantia dos direitos humanos. Nessa configuração de Estado, os poderes políticos compõem uma organização tripartite: Executivo, Legislativo e Judiciário, sendo que cada um atua de forma independente e harmônica entre si, com fiscalização mútua.

educador é, “em primeiro lugar, o homem do encontro e do confronto”, com as táticas dos praticantes, com a diversidade das astúcias e com a imprevisibilidade presentes nas pluri-identidades culturais operantes.

O conceito de **cultura** envolve um conjunto muito complexo de definições, além de se referir a um conjunto muito complexo de hábitos e de costumes. Chauí (2009) nos convida a uma reflexão panorâmica sobre o sentido de cultura. Segundo a autora o verbo latino *colere*, em sua origem de significado, relacionava-se ao cultivo, ao cuidado, a “[...] uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios.” (Chauí, 2009, p.24). Com o passar do tempo, século XVII, o conceito passou a ser sinônimo de civilização, como um critério balizador dos níveis de uma sociedade, mais ou menos evoluída, conforme seu “[...] conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) [...]”. (Chauí, 2009, p.25), que permitia avaliar e hierarquizar as estruturas políticas e sociais, seus valores e organização.

O conceito iluminista de cultura, ressurgiu no século XIX muito relacionado aos estudos iniciais do campo da antropologia, estritamente político e ideológico. A referência de nível de progresso de determinadas sociedades para “medir” e avaliar a cultura de outras, permaneceu tendo como um padrão a cultura europeia capitalista e suas práticas sociais, destacando sobretudo “O estado, o mercado e a escrita.” (Chauí, 2009, p.25). A concepção mais abrangente de cultura, como a entendemos nesta narrativa, passa a ser incorporada com a inauguração da antropologia social e política, a partir da segunda metade do século XX. Por essa concepção, cada cultura revela, histórica e materialmente, sua ordem humana e simbólica, que é expressa pela condição singular de cada ser humano, plurais em suas próprias comunidades, em suas próprias estruturas e figurações sociais.

O conceito, nesse sentido, está diretamente relacionado aos valores dos grupos e das comunidades, das suas religiões, de idiomas, da culinária, das suas artes e expressões artísticas e de todos os elementos materiais e imateriais que são frutos da produção humana, individual e coletiva. Entendemos a cultura como um agrupamento de traços característicos dos modos de vida dos diferentes grupos humanos, aquilo que agrega sentido aos seus modos de ser e de estar no mundo.

O que não podemos ignorar é o fato de que estamos inseridos em uma sociedade dividida em classes, que insiste em classificar a cultura enquanto *cultura formal*

(letrada) e a *cultura popular* (espontânea e rizomática nas entranhas da sociedade); o entendimento da ordem simbólica da cultura, de se relacionar com o que está ausente, passa a ser visto pelo prisma da criação, da expressão das obras, ora de pensamento ora de entretenimento. É nesse caminho que a ordem de exploração econômica, – o fator de exclusão social –, do poder político e também mercadológico, detém a cultura, capitalizando-a, vendendo-a estrategicamente de forma sedutora e agradável aos consumidores de cultura, o que conhecemos como indústria cultural, fabricante de uma cultura de massa e uma eficiente ferramenta de manipulação das massas.

A ordem da indústria cultural, embora seja um conceito que não exploraremos profundamente neste estudo, inevitavelmente nos provoca à reflexão do significado do papel da educação, de uma educação do encontro, por isso não poderíamos deixar de mencioná-la. Pela ótica de Chauí (2009, p.36), podemos entender que essa indústria: classifica os bens culturais por seus valores de mercado; reforça os conceitos de “culto” e “inculto”; cria uma ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais, mas não; molda um tipo de “espectador médio”, sem querer desagradá-lo, confrontá-lo ou fazê-lo pensar; e cede às diferentes práticas de entretenimento, de lazer e diversão, sendo estas práticas necessidades vitais da condição humana, como destaca Arendt (2007). Nesse movimento, a cultura ganha três traços principais.

[...] em primeiro lugar, é trabalho, ou seja, movimento de criação do sentido, quando as obras de arte e de pensamento capturam a experiência do mundo dado para interpretá-la, criticá-la, transcendê-la e transformá-la – é a experimentação do novo; em segundo, é a ação para dar a pensar, dar a ver, a imaginar e a sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas, transformando-as em obras que as modificam porque se tornam conhecidas (nas obras de pensamento), densas, novas e profundas (nas obras de arte); em terceiro, numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e às obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. (Chauí, 2009, p. 38).

Partindo de tais traços, focamos no sentido de cultura como um direito. Desse modo, a relacionamos com as políticas públicas, entendendo que, em um estado democrático de direito, o coração da democracia deveria ser a criação de direitos, mas qual quadro se pode observar, em nossa atualidade, que estabelece relação com essa condição política prevendo o acesso, o direito de fazer e participar das decisões da cultura? Neste estudo, observamos, panoramicamente, como a cultura do povo brasileiro e londrinense se torna institucionalizada

e delineada por políticas públicas, uma cultura que ganha uma gestão pública gradativamente e que, nesse sentido, a observamos como:

toda produção ou manifestação voluntária, individual ou coletiva, que vise com sua comunicação à ampliação do conhecimento (racional ou sensível) através de uma elaboração artística, de um pensamento ou de uma pesquisa científica (Feijó, 1987, p. 8).

Toda essa produção e manifestação estão envoltas historicamente em um sistema de produção cultural política: a política cultural. Para Chauí (2021, p.86) “[...] a política cultural de um órgão público precisa ir além do campo clássico, definido no século XVIII, da cultura identificada com a esfera das belas-artes, e caminhar para a efetuação da política cultural e da cultura política.”.

Segundo Coelho (1997, p. 8), “A política cultural é tão antiga quanto o primeiro espetáculo de teatro [...] Tão velha, em outras palavras, quanto a Grécia antiga [...]”. Considerar o imenso intervalo que diz respeito à gestão pública dos conhecimentos, saberes e manifestações humanas, é também considerar o significado conceitual de política cultural nos diferentes lugares. A cultura dos povos é um aprendizado constante, na vivência social e também nos processos educativos nas instituições escolares. Dadas essas definições, entendemos que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (Forquin, 1993, p. 10).

Nesse processo de comunicação e de transmissão de tantos elementos importantes à formação humana, a relação entre Educação e Cultura é de fato íntima e interligada, como os cirandeiros em uma ciranda, uma ciranda de políticas públicas, uma ciranda que exige pensamento, discurso e ação. Para descrever o sentido que empregamos à **política** nos aproximamos do pensamento de Arendt, quando a autora discute esse conceito tendo com base a pluralidade dos homens; segundo ela, “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (Arendt, 2002, p. 7). Para ela, o sentido da política é a liberdade, uma liberdade política que considera as singularidades dos

sujeitos em condição de expor suas opiniões e conhecer a opinião dos outros, para que, nesse movimento, se estabeleça uma contribuição ao bem comum. Em suma, Arendt (2002) vê a política como um campo do pensamento plural; sendo assim, ela nos convida ao pensamento operante da pluralidade na política, o qual prevê um posicionamento atento às urgências cotidianas e às lacunas existentes entre a política escrita e a política praticada. Esse posicionamento diz respeito a um exercício íntimo e coerente entre as palavras de nossos discursos e as nossas ações políticas concretas em nossas figurações, de modo que a singularidade do agente humano torne-se pública, política e participativa.

Diversos são os caminhos para ampliar as condições favoráveis ao desenvolvimento humano, capazes de organizar as tantas coisas em comum aos homens e mulheres. Os caminhos políticos se estruturam para delinear espaços de atuação nos campos educativo, social, econômico, ambiental, cultural, entre outros, ganhando o *status* de direitos como bens jurídicos. Tais bens estão assegurados na Constituição de um país. No caso da brasileira, muitos são os direitos estabelecidos, entre eles o direito cultural está descrito. A discussão que trazemos nesta seção considera observar como algumas das estruturas políticas, nacionais e municipais, operam para que especificamente os direitos culturais sejam alcançados pela população. Entendemos que esses direitos podem ser alcançados por políticas de educação – dado o significado amplo de cultura e educação como foi exposto anteriormente –, bem como por políticas culturais, incluindo os tantos outros segmentos da cultura que o campo engloba.

Direitos culturais são aqueles afetos às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, inferência afetiva no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana (Cunha Filho, 2000, p 34).

É absolutamente necessário considerar que nossa análise sobre as políticas de educação e de cultura, em prol da formação dos indivíduos, observa a conexão que o campo da cultura faz com o campo da educação. Caminhos paralelos, senão conjuntos, na direção do alcance de direitos culturais, mesmo que em diferentes dimensões. Em ciranda, elas são capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagens aos sujeitos, proporcionando o conhecimento criativo, a experimentação e a sensibilização com o universo da interculturalidade, com o patrimônio histórico de seus territórios e com as diferentes manifestações, expressões e também com a diversidade das artes. No Brasil, não temos uma política das artes, não uma que seja desenhada nessa delimitação específica. As artes são acessadas, em grande parte, por meio das

políticas culturais, é desse modo que as suas diferentes linguagens adentram os espaços escolarizadores em muitas ocasiões. Historicamente, a arte permeia as políticas de educação e de cultura em uma volátil condição de “r/existir”. Os cotidianos estão repletos de Arte, e ela também está inserida nos currículos escolares como disciplina (componente curricular)⁴⁷; nesse movimento, ela é conduzida pelas políticas culturais e educativas democratizando os diferentes acessos. Não obstante, Barbosa (2009) destaca a importância da arte para a construção social do indivíduo. Assim como a autora, entendemos que:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes (Barbosa, 2009, p. 2).

Nos conturbados tratados políticos, educativos e culturais, as Artes nos encontram. Mas também nos encontram pelos lugares mais improváveis do cotidiano, amparadas pela robusta diversidade cultural de um país continental que é o Brasil, pelo íntimo das comunidades, dos coletivos e dos movimentos sociais. As Artes contagiam e afetam criativamente os participantes em um processo de “metástase criativa”, processo discutido por Ana Mae Barbosa⁴⁸ (2018). A autora, ao dialogar sobre a relevância das culturas para o ensino da arte em prol do desenvolvimento dos “códigos culturais”, observa que “A Educação poderia

⁴⁷ No Brasil, desde o século XIX, já existiam as tentativas de implementar a arte como disciplina nos currículos. Segundo Barbosa (1986), na década de 1920, foram diversas as discussões de implantação. Nesse mesmo período, na reformulação do modelo educacional brasileiro, a concepção de arte resumia-se a propostas convencionais de conhecimento de técnicas reproduzidas em manuais didáticos. Foi no ano de 1971 que a arte foi incluída no currículo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5.692/71, implementada como atividade educativa.

⁴⁸ Ana Mae Barbosa é uma educadora brasileira e pesquisadora da arte-educação. Sua trajetória e formação têm fortes influências de Paulo Freire e Noemia Varela – seus professores –, John Dewey, Anísio Teixeira, entre outros. Barbosa defende a importância da presença das Artes na educação em favor da construtividade e cognição dos indivíduos. Ela integrou o Movimento Escolinhas de arte na década de 1940 no Brasil, ainda fora do sistema de educação pública, postulando o valor da liberdade de expressão ao considerar a relevância da arte na formação dos sujeitos pelos processos educativos. Atuou em diferentes segmentos e espaços de arte no Brasil, públicos e privados, e é pioneira na atuação em cursos de pós-graduação em Artes e arte-educação.

ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (Barbosa, 1998, p. 13).

Às vistas de Norbert Elias (1994), sociólogo observador dos sujeitos e das estruturas sociais formadas em um processo de longa duração, as instituições sociais como a escola, as entidades administrativas da educação e da cultura, delineadas pelas políticas, são entendidas como *figurações* sociais dinâmicas, ou *configurações*⁴⁹ sociais, pelas quais os sujeitos constituem-se em grupos em uma relação de interdependência recíproca. Apoiando-se nos estudos de Elias, observamos nas figurações a ininterrupta presença dos *encontros*. Tais estruturas existem pelos indivíduos que, em conjunto, constituem figurações tipologicamente muito variadas, como as escolas, as famílias, as cidades e seus sujeitos sociais, administrativos e políticos. A formação dessas figurações, como é o caso da educação escolar e das instituições culturais, se dá em uma relação de poder, ou seja, as pessoas em seu papel figuracional têm competências técnicas relacionadas a quem são e sobre como atuam em sua pertinência nas figurações em que se inserem.

No território de onde falamos, a escola, observamos nessas delicadas alianças entre políticas públicas uma condição geradora de espaços de atuação para os sujeitos em diferentes figurações dinâmicas em que atuam. Os indivíduos são agrupados e reagrupados em determinados lugares conforme são confrontados em sua identidade nos encontros em suas trajetórias. A análise de Elias (1994) é essencial para tomarmos consciência de que são nesses agrupamentos, neste caso nos ambientes educativos e estruturas culturais, que ocorre a cultura do diálogo; segundo Certeau (1991, p. 58. tradução nossa), “o encontro e o confronto”. Esses agrupamentos são condições capazes de permitir um abalo das certezas pessoais, construídas por nossas tradições particulares, para dar lugar ao “[...] conhecimento, a inteligência que nasce com a experiência do vínculo que nos une aos outros [...]”.

As políticas de educação e de cultura no Brasil agruparam e reagruparam os indivíduos historicamente, independentemente dos moldes em que foram e que são elaboradas

⁴⁹ Elias utiliza o conceito de *figurações* referindo-se às estruturas das organizações sociais como igrejas, escolas, famílias, cidades, entidades administrativas etc. Nas *figurações*, Elias analisa os seres humanos em interdependência uns com os outros, como em uma trama social de confrontos, tensões e tomadas de decisões muito particulares a cada sujeito. No entanto, muitos estudiosos do campo utilizam o conceito de *configuração* empregando-o no mesmo sentido que *figuração*. Neste texto utilizamos o conceito de *figuração*, para que o coceito sinônimo (configuração), não seja confundido com o substantivo *configuração*, quando este for empregado nesta escrita.

ao longo da história. Elas autorizam ações comuns, respondentes a sujeitos incomuns, munidos de suas capacidades de ação, suas táticas, interpretação e criação em suas diferentes localidades.

Nos contextos das figurações, está o cotidiano. Elas são desenhadas pelos lugares ocupados pelas pessoas, e nelas os indivíduos são singulares nas relações sociais em interdependência e inter-relação, as quais, segundo Elias (1994), têm origem nas necessidades biológicas dos seres humanos e que também têm sua origem em necessidades semelhantes uns aos outros. Elias e Certeau contribuem para o pensamento da cultura gerada no convívio social, na pluralidade, no encontro de culturas no ambiente educativo e no aprendizado que se dá nas relações de afeto, de trabalho, as quais não são necessariamente harmônicas, mas em conflitos e tensões; são condições absolutamente necessárias para que as figurações sejam alteradas e aprimoradas em um processo de longa duração. Na execução das políticas que possibilitam processos educativos e culturais, não é diferente, por elas muitas figurações são desenhadas e ocupadas pelos sujeitos executores de suas funções.

As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como “eu”, “você”, “ele”, “ela”, “nós” e “eles” são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função do “nós” inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar “eu”, ou até “você”, é apenas parte (Elias, 1994, p. 48).

Na ciranda das políticas, o movimento é coordenado pelos tratados firmados nas letras da lei. Entre as tantas palavras que definem os mecanismos da legislação, há uma linha sinuosa entre as políticas escritas e a atuação dos sujeitos que as executam em sua “autonomia autorizada” (Yamashita, 2019, p. 191)⁵⁰, nos seus diferentes territórios e suas particularidades. Guiados pela melodia principal – uma formação humana de múltiplos encontros –, nós temos consciência de que nessa ciranda predomina a pluralidade e que ela se encontra na mesma roda pelo não contentamento com a realização de fatores comuns (almejando, por exemplo, a liberdade em exercer a sua individualidade plural) e na ocupação atenta de lugares em confronto para impulsionar o cumprimento dos tantos tratados firmados

⁵⁰ Na minha dissertação, já mencionada, definimos o conceito de *autonomia autorizada* para discutir as possibilidades de ações dos sujeitos na execução de políticas educativas no território municipal. Mesmo esses sujeitos estando condicionados a políticas centralizadoras e muitas vezes enrijecidas, os observamos operantes em suas incomensuralidades e condição individual de agir, propor, executar e organizar as possibilidades geradas pelas políticas, em consequência de suas individualidades e identidades construídas. A "autonomia autorizada" para agir observa ainda as próprias possibilidades de escolha, bem como necessidades e interesses locais (Yamashita, 2019, p. 191).

nas políticas públicas. Chauí (2021, p.87) destaca que o poder público como gestor da cultura é também um sujeito cultural “[...] e, portanto, de produtor de cultura, determinando para a sociedade formas e conteúdos culturais definidos pelo grupo dirigente, com a finalidade de reforçar sua própria ideologia, legitimando-a através da cultura.”. Mas quão participativa foi e é o desenho dessas figurações da política cultural?

Para destacar esses elementos constitutivos de algumas políticas, das práticas por uma educação do encontro, observamos as alianças microscópicas possibilitadas pelas políticas em duas categorias: *encontros verticais* e *encontros horizontais*. Esses termos permeiam os discursos de Paulo Freire, por exemplo em sua obra *Política e Educação* (2001). O emprego dessas palavras expressa a crítica do pensador brasileiro à contradição vivenciada na educação e em muitas outras esferas, em que não se experimenta a prática da democracia, isto é, em que não se vê o caráter participativo dos indivíduos nas diferentes decisões em prol do exercício da cidadania. Por essa perspectiva, as categorias de encontros que descreveremos a seguir estão relacionadas a dois períodos.

O primeiro período, entre 1930 e 1975⁵¹, denominamos “*encontros verticais*” por considerar o caráter impositivo das políticas nacionais desse tempo, decididas tecnocraticamente e sem aberturas validadas à participação e contribuições da população.

O segundo denominamos “*encontros horizontais*”, observando o conjunto de legislação de 1976 a 2022 (data final do recorte desta pesquisa). A data inicial desse segundo período se justifica pois identificamos que a Lei municipal nº 2.718 de 1976, a qual tem entre seus objetivos “Criar um núcleo de cultura, cujos pressupostos básicos serão os de estabelecer a arte como educação [...]”, também estabelece como condição a participação de membros da comunidade na referida elaboração política. Por essa observação, especificamente no caso de Londrina, identificamos uma abertura a certas condições de horizontalidade, ainda que não seja a horizontalidade desejada.

⁵¹ Em 1975, ainda no regime militar, percebe-se uma singular ampliação e abertura às políticas culturais e às manifestações artísticas. Na análise de Rubim (2007), trata-se mais especificamente sobre o período das instabilidades, entre avanços e recuos. Em 1975, o Brasil tem pela primeira vez um Plano Nacional de Cultura, o que impulsionou a criação de instituições importantes, dentre elas: Fundação Nacional das Artes (1975), Centro Nacional de Referência Cultural (1975), Conselho Nacional de Cinema (1976), Radiobrás (1976), Fundação Pró-Memória (1979).

3.1 Encontros verticais: alianças microscópicas dos sujeitos na relação entre Políticas de Educação e de Cultura

Segundo Certeau (1998), as alianças microscópicas são multiformes e inumeráveis nas práticas cotidianas. Elas tratam da relação e da reação dos sujeitos aos sistemas e às estruturas, ocorrem nas práticas dos espaços e conforme as maneiras que se tem e que se pode ter ao frequentá-los, de acordo com as diferentes tipologias de figurações sociais. No caso das políticas, seja de caráter centralizador, seja de cunho mais democrático, o *estatuto do indivíduo*, discutido por Certeau (1998), ou seja, o caráter de sua ação, é variável conforme as condições mais ou menos tecnocráticas dos sistemas técnicos, das leis que organizam as estruturas em sociedade. O investimento do sujeito diminui conforme a rigidez tecnocrática aumenta; no entanto, mesmo parecendo ser mecanismos muito controladores, Certeau defende que os indivíduos escapam valendo-se de suas astúcias, e é sobre elas que observamos algumas das ações de sujeitos nos territórios brasileiros, especificamente no município de Londrina.

Cada vez mais coagido e sempre menos envolvido por esses amplos enquadramentos, o indivíduo se destaca deles sem poder escapar-lhes, e só lhes resta a astúcia no relacionamento com eles, “dar golpes”, encontrar na megalópole eletrotecnificada e informatizada a “arte” dos caçadores ou dos rurícolas antigos. A atomização do tecido social dá hoje uma pertinência política à questão do sujeito (Certeau, 1998, p. 52).

Nossas políticas estão repletas de palavras de liberdade, mas “entre” tais palavras e a realidade em que elas reverberam configuram-se percursos muito distintos, o que se dá pelas ações e reações astuciosas das táticas dos praticantes no cotidiano. O espaço entre as palavras é difícil de medir, cremos que seja incomensurável como são os indivíduos. As palavras se combinam para traduzir inúmeras coisas, elas são *possuídas* (Certeau, 1982) por quem as escreve, sintetizando os pensamentos comuns e incomuns entre as pessoas; assim, o modo como são escritas e sobre o que elas tratam provocam identificações ou afastamentos, ações e reações, em textos de diferentes tipologias, em diferentes configurações.

Sobre as palavras, no mundo todo, são muitas as que definem o que é ser escola, sobre como devem ser os espaços, a organização do tempo e dos conhecimentos a serem ensinados, sobre os direitos de aprendizagem dos educandos, o caráter das relações nesses espaços, entre tantos outros aspectos. As palavras sobre educação e liberdade de expressão são facilmente encontradas até mesmo escritas pela inteligência artificial, que por sinal são “muito

bem” escritas e combinadas. Sobre todas as palavras que lemos a respeito de **educação**, encontramos escritos de legislação, além das que foram tecidas por estudiosos dos mais diversos campos, como o da psicologia, da medicina, da filosofia, da sociologia, da história, por profissionais da administração e do jornalismo e por pedagogos. Esse conjunto de estudos e escritos permite um leque de compreensões sobre um território que é habitado pelo mundo e que ao mesmo tempo habita o mundo todo: a escola, a educação.

Isso nos faz recordar da reflexão de Pacheco (2019, p. 3) ao dizer que, quando se fez professor, "todos os tratados que visavam salvar a educação, já estavam escritos. Só faltava salvar a educação.". Mas o que há entre as palavras desses tratados que impede a “salvação da educação”? Dizemos que entre as palavras estão as práticas, os encontros e os desencontros, os diálogos e os não diálogos, e estão também os interesses e a condição variável da ação humana, as escolhas de quem vive esse fenômeno ao fazer o seu caminho. Entre as palavras também estão muitos buracos solitários, lugares vazios e sedentos de ocupação. E o que está entre as palavras que narram a sua história com a educação?

Por entendermos a Educação conforme delineamos, afirmamos que essa ciranda não é só nossa, de educadores/professores, pois para uma educação libertadora, emancipatória e munida de práticas para uma educação de encontros fecundos, é preciso a presença de muitos “outros” nos lugares dessa roda, pois ela é imensa. Aqui tratamos de alguns desses “outros” trazendo o foco para outra política pública, a política cultural, e entendemos que, em uma *educação do encontro*, ambas (políticas de educação e política cultural) possibilitam diferentes ocasiões dialógicas e sensoriais no cotidiano dos sujeitos em seus processos de formação, seja no ambiente formal escolarizador, seja fora dele.

Também são muitas as palavras que desenham as políticas culturais, especificamente as brasileiras que aqui tratamos. Se para o historiador do cotidiano o que interessa é o invisível (Certeau, 1998), destacamos alguns elementos constitutivos de algumas políticas públicas para a população brasileira e londrinense, para então pensar a construção geracional e crescente de ações que observamos como um processo gestacional de políticas de cultura na cidade de Londrina, micropontos identificados pela pesquisa e que, em uma somatória, resultam na consolidação de uma experiência singular de um movimento cultural educador.

No contexto brasileiro, optamos por analisar algumas das políticas referentes aos séculos XX e XXI, dado o período de criação e desenvolvimento do município de Londrina, nosso lugar de fala. Não faremos uma revisão historiográfica da legislação educacional nem mesmo da cultura, mas trazemos fragmentos relevantes e que, de certa forma, têm estruturado configurações e mecanismos nesse contexto municipal, como a estruturação de uma política municipal de cultura que dialoga com muita proximidade com o ambiente escolar, levando diferentes experiências com as artes e saberes culturais, tornando a cultura um direito do cidadão (Chauí, 2021) e, além disso, um direito de criação a todos aqueles que trabalham com a cultura. É importante trazer como destaque que as estruturas políticas de educação e de cultura têm momentos e condições diferentes no que diz respeito às formas de elaboração e de exercício. Sobre as políticas culturais brasileiras, especificamente sobre seu caráter tardio, Rubim (2007, p. 101) expõe que “A história das políticas culturais do Estado nacional brasileiro pode ser condensada pelo acionamento de expressões como: ausência, autoritarismo e instabilidade”. Em relação aos períodos anteriores ao século XX e seu início, período das ausências, Rubim destaca que:

A oligárquica república brasileira dos finais do século 19 até os anos 1930 também não teve condições de forjar um cenário propício para o surgimento das políticas culturais nacionais. Apenas foram realizadas ações culturais pontuais, em especial, na área de patrimônio, preocupação presente em alguns estados. Nada que possa ser tomado como uma efetiva política cultural (Rubim, 2007, p. 103).

No contexto do século XX, posterior à década de 1930, e em continuidade nas décadas iniciais do século XXI, são identificados os períodos de autoritarismo e instabilidade mencionados por Rubim. Nesse recorte, notamos que a expansão das políticas públicas de educação e a de cultura ocorreram e ocorrem gradativamente, mesmo que a princípio em condições muito rudimentares de autonomia em razão da centralidade do estado, mais fortemente identificadas nos períodos de ditadura, como o Estado Novo⁵² e a Ditadura Militar⁵³, sem desconsiderar a situação de retrocesso nos campos cultural e artístico, reiniciada com o golpe de 2016 pelo governo de Michel Temer e na gestão seguinte do governo Bolsonaro

⁵² Período conhecido como Era Vargas. O presidente permaneceu no poder de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954.

⁵³ Neste segundo período de ditadura militar, o país passou pelo comando dos seguintes governantes: em 1964, Ranieri Mazzilli e, no mesmo ano, de 1964 até 1967, Humberto de Alencar Castelo Branco; de 1967 a 1969, Arthur da Costa e Silva; de 1969 a 1974, Emílio Garrastazu Médici; de 1974 a 1979, Ernesto Geisel; e de 1979 a 1985, João Figueiredo.

(2019-2022). A despeito disso, entendemos que tais figurações, muito dinâmicas e divergentes, ofereceram aos sujeitos possibilidades de ação e inter-relação no exercício de seu papel figuracional, em contextos muitas vezes aprisionadores de suas pluralidades, nas estruturas sociais que os condicionaram historicamente.

No esquema a seguir (Figura 17), destacamos dois mecanismos legais que de certa forma inauguraram a relação entre escola e cultura, no que se refere à elaboração política, com recorte a partir do período republicano, especificamente na Nova República após a década de 1930. Por meio deles, a escola e a cultura passaram a ser estruturadas no ideário da República, com anseios nacionalistas e desenvolvimentistas.

Figura 17 – Embriões de uma relação entre políticas de Educação e Cultura a partir da Nova República.



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Ao fazermos destaque a esses dois mecanismos, entendemos que o intento desenvolvimentista dos governantes brasileiros buscava implementar um modelo ideal de educação e de cultura para a nação em prol do desenvolvimento econômico do país, selecionando e monitorando⁵⁴, conforme seus próprios critérios, o conteúdo ideal para uma nação a ser culturalizada e inserida no mercado de trabalho. Neste trabalho de construção de um panorama histórico relacional, não fazemos uma leitura e escrita ingênuas, nem mesmo uma defesa às políticas públicas mencionadas, pois temos ciência do contexto de autoritarismo e dos valores que a elas estão relacionados, bem como sobre qual era o conceito de cultura entendido pelos governantes à época, muito relacionado à cultura erudita, uma “cultura oficial”, também destacada por Chauí (2021, p.43). Em relação a esse contexto de seleção da arte e da cultura ideais, Barbosa considera:

Acesso ao código erudito, que é o código do poder, é essencial para a ascensão de classe. É tão importante quanto a valorização da cultura da classe em que se vive o que é para o reforço do ego. Por outro lado, a consciência de cidadania dificilmente se aguça se não conhecemos a produção do país do qual somos cidadãos. As comunidades humanas são organizadas com base em específicas informações compartilhadas por todos (Barbosa, 1998, p. 45).

Entre encontros e confrontos (Certeau, 1991), o que observamos nesse movimento de práticas estratégicas enquanto políticas são os campos figuracionais, por todo território nacional onde elas foram executadas. É impossível dimensionar como tais leis reverberam nos estados e municípios, e é justamente por essa impossibilidade, bem como por entender as táticas dos indivíduos praticantes, que nós a trazemos como destaque.

⁵⁴ Ao citar o período “inaugural” de políticas culturais relacionadas à educação no Brasil, faz-se necessário considerar outros mecanismos que cerceiam o desenvolvimento de tais ações, enquadrando-as em cenários de estreito controle estadual, pois não havia liberdade de expressão artística e cultural. Conforme Tavares (2021, p. 21), “Durante a ditadura do Estado Novo, foi instituído o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que detinha a responsabilidade sobre todos os serviços de propaganda e publicidade governamental. O DIP foi o órgão coercitivo máximo da liberdade de pensamento e expressão durante o Estado Novo e o porta-voz autorizado do regime. De acordo com o decreto que lhe deu origem, tinha como principais objetivos centralizar e coordenar a propaganda nacional, interna e externa, e servir como elemento auxiliar de informação dos ministérios e entidades públicas e privadas; organizar os serviços de turismo, interno e externo; fazer a censura do teatro, do cinema, das funções recreativas e esportivas, da radiodifusão, da literatura social e política e da imprensa; estimular a produção de filmes educativos nacionais e classificá-los para a concessão de prêmios e favores; colaborar com a imprensa estrangeira para evitar a divulgação de informações nocivas ao país; promover, organizar e patrocinar manifestações cívicas e festas populares com intuito patriótico, educativo ou de propaganda turística, assim como exposições demonstrativas das atividades do governo, e organizar e dirigir o programa de radiodifusão oficial do governo. Durante a ditadura militar, foi reconfigurado o Departamento de Ordem Pública e Social (DOPS), para a realização da repressão à oposição ao regime militar e, também, para a censura de atividades artísticas. Além disso, foi instituído o Serviço Nacional de Informações (SNI), que igualmente atuava na censura às artes através da espionagem, registro e perseguição aos artistas e fazedores de cultura que eventualmente se opunham ao regime.”.

A política cultural implantada valorizava o nacionalismo, a brasilidade, a harmonia entre as classes sociais, o trabalho e o caráter mestiço do povo brasileiro. A potência dessa atuação pode ser dimensionada, por exemplo, pela quantidade de instituições criadas, em sua maioria, já no período ditatorial. Dentre outras, podem ser citadas: Superintendência de Educação Musical e Artística; Instituto Nacional de Cinema Educativo (1936); Serviço de Radiodifusão Educativa (1936); Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937); Serviço Nacional de Teatro (1937); Instituto Nacional do Livro (1937) e Conselho Nacional de Cultura (1938) (Rubim, 2007, p. 104).

Os órgãos mencionados por Rubim, criados a partir dos mecanismos expostos na Figura 12, foram base para muitas figurações que estruturaram processos educativos e culturais nos territórios municipais, como é o caso de Londrina. São exemplos: a criação da Superintendência de Educação Musical, o Instituto Nacional do Cinema Educativo e o Instituto Nacional do Livro, os quais subsidiaram diretamente importantes ações educativas e culturais em relação com o público das escolas de Londrina durante todo quadro evolutivo, movimento demonstrado nos Relatórios do Executivo municipal⁵⁵. Nessa documentação, observamos referenciadas inúmeras ações a partir da criação da Biblioteca Pública, o funcionamento do Cinema Educativo alcançando as escolas rurais e do Conservatório de Música, ambos com subvenções municipais a partir da década de 1950. Sobre a Biblioteca, nos arquivos da Secretaria de Governo de Londrina, lê-se, no Decreto-Lei nº 78, de 27 de novembro de 1940:

Indo ao encontro dos objetivos previstos pelo Decreto Lei federal nº 95 de 21 de dezembro de 1937, que instituiu o órgão denominado Instituto Nacional do Livro, cuja medida de alcance sobre modo nobilitante, altruísta e patriótica merece realce de ampla repercussão, e atende a recomendações feitas nesse sentido pelo Ministério da Educação e Saúde (Londrina, 1936 a 1941).

Os municípios nos diferentes estados brasileiros legislavam conforme as políticas nacionais, com o intuito de uma cultura e educação de “generalidade nacional” (Chauí, 2009, p.43) ao conduzir um movimento administrativo local. Nesse período e moldes, criavam, por esses mecanismos, condições para o cenário das expressões culturais e educativas em prol da formação cultural do povo. Apesar desse *modus operandi* visar à promoção de uma cultura ideal, antagonica ao caldeirão de pluralidades presente na localidade londrinense, não se pode negar o fato incontornável da imprevisibilidade da condição da pluralidade humana, sobretudo

⁵⁵ A coleção Relatórios do Executivo compreende um conjunto de livros de 1948 a 1983 os quais contém uma síntese sobre o movimento de ações municipais das diferentes áreas. A coleção foi encontrada nas instalações da Câmara Municipal de Londrina durante a pesquisa do Mestrado, sem uso pela instituição. Após a nossa pesquisa, o material foi doado ao Museu Histórico de Londrina, onde está disponível para consulta pública desde então.

nesse *locus* operacional composto por uma peculiar união de diferenças étnicas e efervescentes e suas improváveis atuações. Nas primeiras décadas do município de Londrina, localizamos dados relevantes relacionados a atividades culturais e de incentivos financeiros em prol de ações de cultura. Um exemplo que trazemos é o censo de 1940: segundo Boni (2009, p. 57), apurou-se “[...] que 643 pessoas trabalhavam em ‘atividades sociais’ [...]”, dentre elas, atividades culturais e socioculturais. Nos cabe considerar o intenso diálogo entre culturas e etnias ocasionado no município devido a sua configuração. Certeau (1991) nos auxilia a pensar sobre o significado desse contexto ao dizer que o diálogo cultural é capaz de capturar o que nos distancia e ao mesmo tempo identificar aquilo que nos encontra.

Anos depois, o Decreto-Lei municipal nº 52, de 19 de julho de 1943, dispõe sobre as formas de subvenção e cooperação financeiras às entidades privadas assistenciais ou culturais. Nesse documento, o município considera como instituições culturais aquelas que se propõem a realizar qualquer atividade concernente ao desenvolvimento da cultura, tais como as de:

- a) produção filosófica, científica e literária;
- b) cultivo de artes;
- c) conservação do patrimônio cultural;
- d) intercâmbio intelectual;
- e) difusão cultural;
- f) propaganda ou campanha em favor das causas patrióticas e humanitárias;
- g) organização da juventude;
- h) educação física;
- i) educação cívica;
- j) recreação.

(Londrina, 1942 a 1946)

O decreto mencionado foi o primeiro documento oficial, localizado por nossa pesquisa, nos arquivos originais da Secretaria de Governo do Município de Londrina. No decreto, há menção a direcionamento de recursos financeiros a setores ligados à cultura e artes. As deliberações nesse período estavam fortemente relacionadas à legislação posta pelo governo federal⁵⁶, centralizador, como o exemplo exposto no decreto de criação da Biblioteca

⁵⁶ É notada a conformidade com as áreas descritas no decreto e também são mencionadas às atribuições do primeiro Conselho Nacional de Cultura, criado em 1938 (Decreto-lei nº 526/38). O conselho era incumbido de coordenar atividades relacionadas à cultura dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública, relacionadas à saúde, à pátria e à educação. Conforme o decreto-lei nº 526 de 01 de julho de 1938, os assuntos eram: produção filosófica, científica e literária; cultivo das artes; a conservação do patrimônio cultural; intercâmbio intelectual; difusão cultural entre as massas através dos diferentes processos de penetração espiritual (o livro, o rádio, o teatro, o

Municipal. No município, ainda sem um órgão específico para pensar a educação e a cultura, eram os decretos que, no período de intervenção estadual, ordenavam politicamente as ações e desenhavam as figurações políticas e sociais nas localidades. As ações eram acompanhadas e monitoradas pelos Inspectores Estaduais de Ensino.

Nos cabe ressaltar que o município de Londrina tinha 9 anos de história desde sua concepção como município, e sua população havia crescido de 2.000 para 110.000 habitantes (Londrina, 1954) em menos de uma década. Batigliana (2021)⁵⁷ destaca que a questão do cultivo do café e, por conseguinte, o dinheiro que chegou à cidade por meio dessa atividade econômica foram fatores que movimentaram atividades sociais na jovem cidade permitiram a Londrina vivenciar esse acelerado crescimento e enriquecimento entre as décadas de 1940 a 1960, justamente pela atividade cafeeira e as estruturas sociais geradas por ela.

Dentre os trabalhadores das lavouras, construtores e prestadores de serviços no movimento comercial, além de outros que surgiam, o grupo dominante de burgueses, em sua maioria de paulistas, conduzia o movimento de expansão e planejamento da cidade, inclusive das atividades culturais, muitas delas elaboradas para atender a seus anseios e a costumes da antiga vida urbana, social e cultural do estado de São Paulo. Muitas foram as influências paulistas na construção da cidade de Londrina, e um dos exemplos citado por Boni (2014) foi o planejamento e a execução de uma de nossas principais avenidas, a Higienópolis, inspirada na Avenida Paulista, na capital do estado de São Paulo.

Quando mencionamos a capital paulista, salientamos que o movimento “inaugurador” das políticas culturais na década de 1930 muito se deve à atuação de Mário de Andrade⁵⁸ no Departamento de Cultura da prefeitura de São Paulo, de 1935 a 1938. Rubim

cinema etc.); a propaganda e a campanha em favor das causas patrióticas e humanitárias; a educação cívica através de toda sorte de demonstrações coletivas; educação física (ginástica e esportes); e, por fim, as recreações individual e coletiva.

⁵⁷ Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita em 2021.

⁵⁸ Mário de Andrade (1893-1945) foi um poeta brasileiro, romancista, contista, professor de piano, crítico literário e investigador das manifestações musicais. Sua atuação teve grande relevância na implantação do Modernismo no Brasil, sendo uma das figuras mais importantes na **Semana de Arte Moderna** em 1922. Naquela ocasião, ele, entre outros artistas envolvidos, como Oswald de Andrade e o artista Di Cavalcanti, propunha uma nova perspectiva para a arte, uma mudança estética valorizando a cultura brasileira, uma ruptura com o tradicionalismo e formalismo. O modernismo trouxe fluência e originalidade, que, segundo Barbosa (2018), são pressupostos para a criatividade. Andrade demonstrava interesse nos assuntos das brasilidades, tornando-se um folclorista reconhecido; assim, ele defendia a libertação do brasileiro em relação aos modismos europeus e desejava dar destaque às manifestações culturais das regiões do Brasil.

(2007, p. 16) destaca que a experiência municipal de São Paulo na gestão da cultura possibilitou a expansão de suas práticas e ideários a outras localidades, mesmo apresentando limitações; além disso, segundo o autor, Andrade, “esteticamente modernista e politicamente conservador”, acolheu muitos intelectuais e artistas progressistas. Nesse sentido, Rubim explica que:

pode-se afirmar que Mário de Andrade inova em: 1. estabelecer uma intervenção estatal sistemática abrangendo diferentes áreas da cultura; 2. pensar a cultura como algo “tão vital como o pão”; 3. propor uma definição ampla de cultura que extrapola as belas artes, sem desconsiderá-las, e que abarca, dentre outras, as culturas populares; 4. assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade; 5. patrocinar duas missões etnográficas às regiões amazônica e nordestina para pesquisar suas populações, deslocadas do eixo dinâmico do país e da sua jurisdição administrativa, mas possuidoras de significativos acervos culturais (Rubim, 2007, p. 103).

A menção feita pelo autor sobre a relevância dos órgãos criados na década de 1930 e as influências de Mário de Andrade estão evidentemente relacionadas à criação de aparelhos públicos de educação e de cultura nos territórios estaduais e municipais conforme sua autonomia. Outros destaques que apontamos são os trechos a seguir, retirados dos livros dos Relatórios do Executivo municipal, quando apresentam as ações da Biblioteca Pública Municipal. Estes são alguns dos inúmeros exemplos registrados na documentação municipal e que evidenciam a relação entre as políticas.

A Administração procurou sempre estimular por todos os meios as atividades educativas e culturais do município. Assim vem contribuindo para a realização de recitais de arte e conferências, bem como enriquecendo as estantes da Biblioteca Pública com inúmeras e valiosas coleções de livros (Londrina, 1955/1956b).

A biblioteca, com o patrocínio de particulares, estimulou atividades educacionais e culturais, prestando ainda assistência na organização de bibliotecas em vários estabelecimentos.

Assim é que, no Exercício, em relato, em comemoração à "semana da Criança", organizou a I Maratona Artística e Intelectual, entre alunos dos diversos Educandários da cidade, conferindo vários prêmios aos que mais se destacaram, prêmios esses oferecidos por particulares.

Nas festas do 22º aniversário do Município, promoveu a Biblioteca o I Salão de Arte Fotográfica, a que compareceram com trabalhos fotográficos amadores e profissionais de vários pontos do país. Foram expostas 436 fotografias sobre assuntos ou temas diversos. A exposição foi visitada por mais de 8 mil pessoas.

SEMANA DO LIVRO: promovida pela Biblioteca Pública Municipal, realizou-se entre os dias 20 e 28 de junho a I Semana do Livro em Londrina, com que se procurou fazer eco local de certame semelhante ao efetuado no Rio de Janeiro e em outras capitais.

Constantes palestras radiofônicas, sessões solenes e reuniões, todas alusivas ao livro, além de uma exposição central instalada na rua Maranhão n.º 53, a I Semana do Livro em Londrina contou com a colaboração de livrarias locais e editoras do País.

Na mesma oportunidade, funcionou na praça Willie Davids a "Feira do Livro", também de iniciativa da Biblioteca Municipal.

Durante o certame, foram doados à biblioteca assinaturas de revistas e numerosos livros, dentre eles: Cultura moderna, fábulas de La Fontaine, Cultura Histórica do Brasil, Sherlock Holmes, Um Estadista da República, A Lei do Triunfo, memórias de um médico, Summa-Artes e outros (Londrina, 1957a).

Na I Feira do Livro, compareceram: 26 bibliotecas; 9 editoras nacionais expondo obras; aproximadamente 3550 pessoas, campanha efetuada para aquisição das bandeiras dos Estados Brasileiros (Londrina, 1957b).

Identificamos por essas ações a ativação de diferentes espaços que eram abertos à expressão cultural, educativa e artística. Lugares de articulação, de convívio e que possivelmente ocasionaram condições de oralidade, de aproximações reflexivas em confronto com os próprios padrões de pensamento. Os agentes culturais e educativos nesse contexto, sem querer qualificar suas ações e intentos, integraram, aos indivíduos das escolas e da cidade, aspectos significativos ao seu desenvolvimento cognitivo e criativo para irem além das suas estruturas anteriores. Passos tímidos, mas relevantes no que diz respeito ao direito de acesso às obras culturais.

Certeau (1991) nos lembra sobre como pensar e se apropriar dos espaços abertos para os diálogos: é preciso haver lugares que sejam acolhedores ao confronto das diversidades entre as culturas e seus processos. A Educação ocupa um lugar entre muitos outros campos, e tomar essa consciência é transitar no lugar das incertezas, das instabilidades, das diferenças e das distintas formas de pensar. Séradin (2017) também evoca o pensamento do autor ao dizer que, em aspectos educativos de fronteiras, acolher não significa promover a integração pela força, mas sim convidar para a abertura de um espaço livre de expressão e manifestação, onde a própria cultura é divulgada. Na história do município de Londrina, é possível identificar ocasiões e configurações com esses aspectos, o que para Certeau (1991) significa empreender na cidade diferentes locais de discussão, de “desequilíbrio”, confrontos e encontros. Ainda na década de 1950, outro espaço e movimento puderam ser percebidos na

cidade pela organização da Sociedade de Cultura Artística de Londrina (SCAL), no ano de 1954. É notório que, pelas ações que destacamos a seguir, as obras culturais predominantes se referem a expressões da cultura de elite (erudita), inegável às ações de políticas culturais do período; no entanto, o que nos cabe considerar como relevância é a presença de repertórios artísticos, do acesso a determinados bens culturais, ainda que tímidos e não tão inclusivos a todas as classes sociais, mas que, de certo modo, estruturavam, entre os agentes humanos, estruturas figuracionais pelas quais poderiam, com mais ou menos autenticidade, exercer a condição de pluralidade em suas ações inclusive criando outras possibilidades a partir dessas experiências. A instituição (SCAL) foi responsável pela organização de inúmeras atividades culturais no referido ano, conforme exposto a seguir.

[...] organizou nove excelentes recitais assim distribuídos: ballet, canto, conjunto coral, violino, piano e declamação, nos quais participaram consagrados artistas nacionais e estrangeiros, conforme passaremos a referir: I RECITAL – Inaugural – Ballet, canto e conjunto coral – participantes: Laura Moret (bailarina); Luciana Bertolli (soprano); Nino Gaioni (piano) e conjunto Coral da Escola Normal de Londrina. Programa: Chopin, Donaudy, Ravel, Gluck, Nevin, Delibes, Rossini, Saint-saens, Giordano, Tosti, Sibelius e Gounod.

Data: 23/05/1954.

II RECITAL – Extraordinário – os mesmos artistas e programa do Primeiro recital.

III RECITAL – Em Cambé – os mesmos artistas e mais o violinista Arnaldo Apostoli – o mesmo programa do primeiro recital, acrescido de uma pequena parte para violino.

IV RECITAL – Violino – Participantes: Arnaldo Apostoli e maestro Nino Gaioni (piano).

Programa: Vivaldi, Pugnani, Kreisler, Brahms, Paganini, Eloch, De Falla, Dvorak, Valle e Sarazate.

Data: 19/06/1954

V RECITAL – Piano – Participantes: Magdalena Tagliaferro

Programa: Mozart, Bach, Chopin, Debussy, Fauré, Monpou, Saint Saens e Villa Lobos.

Data: 10/09/1954

VI RECITAL – Violino – Participantes: Fernando H. e Ruth Lemos (piano)

Programa: Desplance, Corelli, Paganini, Schubert, Sanmartini, Valle, Debussy e Kreisler

Data 30/10/1954

VII RECITAL – Declamação – Participantes: Helena de Magalhães Castro.

Programa: Ademar Tavares, Cassiano Ricardo, Ramon de Campoazor, Eugéne Manuel, Maria Eugênia Celso, Rabindranath Fagore, Edmond Rostand, Martins Fontes e Guilherme de Almeida.

Data: 1/12/1954

VIII RECITAL – Canto e Ballet – Festividades Comemorativas ao 20º aniversário de Londrina. Participantes: Iya e Lubemaciuk – cantores Ucranianos – e conjunto de ballet infantil do Conservatório Musical de Londrina.

Programa: Pergolesi, Mozart, Schubert, Mattei, Roger, Neponuceno, Mignone, Lessenko, Gallet, Henrique Sttzenko, Artenovakei, Puccini, Giléia, Donizettie Carlos Gomes.

IX RECITAL – Participantes: Maria Regina Luponi (pianista de 10 anos de idade)

Programa: Mozart, Bach, Beethoven, Dinorá de Carvalho, Villa Lobos, Daquini, San Sebastian, Lavallé e Debussy.

Data: 06/01/1955. [...]

[...] Assim temos, neste resumo de atividades e de comentários, que Sociedade de Cultura Artística de Londrina "não tem poupado esforços para dar a Londrina um ambiente de arte à altura do seu progresso" e que seus concertos por ela organizados e patrocinados mereceram, por parte dos seus sócios e do público, os mais entusiásticos aplausos (Londrina, 1955/1956a).

Entendemos que o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos nesses processos culturais/educativos, como os mencionados acima, ocorre na pedagogia do cotidiano de Michel de Certeau. Nessa perspectiva, o autor provoca todos para que se tornem atentos em seus contextos, nos acontecimentos e nas apropriações individuais daquilo que nos cerca; desse modo, ele nos diz que seremos capazes de desconstruir doutrinas e encontrar caminhos próprios, trata-se de uma pedagogia do outro, do que o outro nos traz, do que o outro nos tem a dizer, sobre o que as ocasiões nos apresentam e como lidamos com tudo isso. Da mesma forma, Arendt (2017), mais uma vez nos convida à tomada de consciência sobre a infinita capacidade de ações inesperadas do homem e entre os homens, seres únicos, de realizar o improvável; para ela “[...] isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo.” (Arendt,2007, p.191).

A formalidade e a informalidade das práticas promovem ações incontroláveis dos sujeitos no processo de “individualização”, discutido por Elias (1994). Na década de 1950, as pessoas estavam configuradas em um contexto nacional muito controlador, mas, ao mesmo tempo, o exercício em suas figurações, lhes possibilitou “diferenciações” crescentes, em comportamentos, funções sociais, dons, aptidões e experiências muito pessoais. Para Elias, “Somente através de um processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características e estilos comportamentais que a distinguem de todos os demais membros de sua sociedade” (Elias, 1994, p. 47); ou seja, tornam-se indivíduos.

No final da década de 1950, esses indivíduos em confronto e atuação social cobravam por instituições superiores de ensino na cidade. Tal posicionamento pode ser encontrado nas atas da Câmara Municipal de Londrina (CML) referentes ao período. Ao encontro desses anseios e das reivindicações, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina foi implantada.⁵⁹ Foi nesse ambiente estudantil que o teatro e a música ganharam ainda mais representatividade, o que deu espaço a diferentes grupos organizados por artistas locais, permanecendo nas próximas décadas. Sem uma estrutura política nacional de cultura⁶⁰ que possibilitasse uma estruturação da classe artística e promovesse ações culturais nos territórios municipais do período, o movimento cultural incorpora-se com direta relação ao ambiente estudantil no ambiente universitário.

Entre esses estudantes universitários, surge o 1º Festival Universitário de Londrina, em 1968, idealizado pelo também estudante Délio César⁶¹. A iniciativa tinha o intuito de reunir vários tipos de atividades culturais: música, teatro, artes plásticas, contos e jograis, com forte destaque à música. De caráter independente, o que demonstra o exercício autônomo de sujeitos em suas figurações, o festival marcou a cena cultural na cidade de Londrina, ganhando não somente força cultural e artística, mas também política, atuando no período marcado pela ditadura militar e cerceado de observações controladoras, inclusive pela polícia federal.

⁵⁹ No primeiro ano da instituição, foram criados os cursos de Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas, História e Geografia. O curso de Direito passou a funcionar 2 anos depois em meio a muitas reivindicações, segundo Marinho (2005).

⁶⁰ A legislação que menciona atividades culturais na década de 1960 se trata do segundo Conselho Nacional de Cultura (CNC), criado em 1961 (Decreto nº 50.293/61). Conforme Costa (2011, p.34), “praticamente não existia”, pois, a estrutura era tecnicamente precária; segundo a autora, ele dispunha de três ou quatro funcionários e limitava-se a tratativas técnicas. Perdeu ainda mais força com o golpe civil militar de 1964, sendo paralisado. No conselho, estavam designadas as comissões: Comissão Nacional de Literatura; Comissão Nacional de Teatro; Comissão Nacional de Cinema; Comissão Nacional de Música e Dança; Comissão Nacional de Artes Plásticas; e Comissão de Filosofia e Ciências Sociais, esta última criada pelo Decreto nº 50.366/1961. Além desses membros, também integravam o CNC um representante do Ministério da Educação, um do Ministério da Fazenda, um do Ministério das Relações Exteriores e um da Universidade do Brasil. Outra legislação se trata da Lei nº 4.320 de 17 de março de 1964, que dispõe sobre normas gerais de direitos financeiros para os orçamentos da União, dos estados e municípios. Sobre Educação, ela considera a creche, educação pré-escolar, erradicação do analfabetismo, ensino regular, ensino médio, superior, supletivo, educação física e desportivos e assistência a educandos. Os itens referentes à cultura são “Patrimônio Histórico, Artístico e Arqueológico e Difusão Cultural”.

⁶¹ Délio César mudou-se para Londrina em 1954. Estudou jornalismo no estado de São Paulo e atuou em diferentes meios de comunicação em Londrina; além disso, atuava no meio artístico e cultural. Ingressou no curso de Direito, assim, mais uma vez no meio universitário, participou da elaboração do Festival Universitário de Londrina. Nesse mesmo período, foi candidato a vereador e posteriormente assumiu a chefia de um canal televisivo no estado. Foi vice-prefeito de Londrina de 1983 a 1988.

Participaram da primeira edição do festival, grupos de teatro como o Grupo da Faculdade de Filosofia, denominado Teatro Universitário Rocha Pombo (TURP) e o Grupo de Teatro de Medicina (GTM); outrossim, após o sucesso da primeira edição, é criada pelos estudantes, a entidade denominada Centro Universitário de Cultura Artística (CUCA), para organizar os próximos festivais⁶². De acordo com Marinho (2005), a repercussão do festival atraiu a atenção do prefeito Dalton Paranaguá, que convidou o estudante Délio César para assumir a futura Secretaria de Cultura. Délio não aceitou, mas levou a questão para ser discutida no CUCA, e então indicaram o estudante Abinoan Siqueira para o cargo, o qual havia sido responsável pela organização do salão das artes plásticas no primeiro festival. Como a Secretaria de Cultura não foi implantada naquele momento, Abinoan assumiu o Departamento de Cultura, junto à Secretaria de Educação.

No ano de 1969, conforme disposto na Lei Municipal nº 1.578, o sistema administrativo da prefeitura de Londrina passa a ter, como um dos órgãos, a Secretaria de Educação e Cultura, compreendendo os Departamentos de Educação, de Cultura e de Patrimônio, desenhos e repartições muito correspondentes ao caráter das políticas culturais de cunho nacional que, antes da criação do Ministério da Cultura (MINC)⁶³ (1985), permaneceram com o perfil restrito e tecnocrático da cultura, visando questões de preservação e de patrimônio, sempre associado ao controle das ações culturais e à proliferação de uma cultura homogênea. Apesar de tal condição, a atuação de muitos londrinenses em determinados cargos e funções públicas passa a ter a representação de sujeitos oriundos de movimentos culturais, como foi o caso de Délio César, atuando com perfil muito relacionado à representatividade das artes.

O movimento dos estudantes e o Festival Universitário fortaleceram a cultura teatral e musical na cidade, sendo este um evento muito expressivo nas primeiras edições por abarcar duas linguagens/expressões da arte: teatro e música. Tais expressões artísticas

⁶² Na década de 1970, o festival atraiu grupos de teatro de outras cidades do estado, como Maringá, Araçongas, Ponta Grossa, entre outros grupos surgidos na própria cidade. Nas próximas duas edições, o evento perdeu a força como concurso de música, área de grande sucesso nas duas primeiras edições, mas ganhou força no teatro, que já havia sido muito representativo desde a primeira edição.

⁶³ O Ministério da Cultura foi criado em 1985 durante o governo de José Sarney. Em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, o Ministério foi transformado em Secretaria da Cultura, revertida a situação em 1992 no governo do presidente Itamar Franco. Em 2016, houve uma breve extinção do Ministério durante o governo de Michel Temer, retomado pouco depois em meio a muitas manifestações da classe artística. Em 2018, ocorreu o anúncio da diluição do Ministério, feito pela equipe de transição do presidente Jair Bolsonaro, fundindo-o ao Ministério da Cidadania. A nova gestão do governo Lula restabeleceu o Ministério com o maior orçamento da história do Brasil.

mencionadas são, na atualidade do município de Londrina, os segmentos com maior representatividade dentre os projetos culturais financiados pelo PROMIC, como apontaremos ainda nesta seção. A política municipal, mesmo que em condições brutas de uma elaboração cultural, nutriu os comportamentos individuais e condicionou posturas entre os grupos gerados na cidade (os artistas, os gestores culturais e o público). Para contribuir com esta análise sobre tais sujeitos, os homens e as iniciativas humanas permeados pela política, trago as palavras de Arendt (2002, p. 16), a qual observa esses sujeitos munidos de sua capacidade peculiar de “fazer milagres”, agindo, confrontando e impondo novas condições de ser e criar em meio ao caos, diante das “infinitas improbabilidades”, conforme expõe a autora, em diferentes situações do cotidiano e dos contextos políticos. Remetemo-nos a ela pois concordamos que o indivíduo possui seu “modo extremamente maravilhoso e misterioso de fazer milagres” (Arendt, 2002, p. 16).

Em 1971, destacamos a atuação de Nitis Jacon de Araújo Moreira⁶⁴, médica de formação, apaixonada pelas artes e pelo teatro; à época, ela atuava como diretora do Grupo de Teatro da Faculdade de Filosofia de Araçongas (GRUTA) e foi convidada pelo reitor da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Arcêncio Garcia Lopes, para assumir o setor de teatro da Universidade, configurando o Festival como um projeto de extensão. Nitis tornou-se coordenadora do Festival, que passou a ser denominado Festival de Teatro de Londrina e, anos depois, em 1990, renomeado como Festival Internacional de Londrina (FILO)⁶⁵. O FILO, por meio do teatro e dos diferentes grupos que se apresentaram ao longo dos anos, alimentou os repertórios de uma cidade toda. Estudantes das diferentes escolas e a comunidade puderam ampliar suas referências de arte teatral e musical ao terem a experiência de apreciação das apresentações pelas praças e palcos da cidade. Sobre a atuação de Nitis, Batigliana destaca

[...] uma mulher que resolve fazer aqui um festival universitário de teatro, que dirige um grupo de teatro e que vão pra fora de Londrina e vão pra fora do Brasil! Então você vê que aqui existe um perfil especial de pessoas. E o poder público, ao fazer junto, ao colaborar com esse movimento, ele está atuando em algo que para a sociedade é considerado a “chave do portão”. Você vê artistas plásticos, atores, atrizes, músicos... A gente teve aqui em Londrina algo que é especial naquele momento. Porque a gente está no interior, não

⁶⁴ Em 1998 e por intermédio da atuação de Nitis no cargo de vice-reitora da Universidade Estadual de Londrina, houve a implantação do curso de Artes Cênicas na Universidade.

⁶⁵ Sobre o FILO, retomo o episódio de minha experiência pessoal com o teatro, narrada na seção 1. Foi por intermédio da escola que participamos do festival no ano de 1995.

estamos na capital, isso é algo que está no imaginário de muita gente (Batigliana, 2021).

Pelo conjunto de documentos explorados para compor esta seção, notamos os homens e as mulheres, políticos de Londrina, como sujeitos em movimento, demonstrando autonomias autorizadas que se desenham nas organizações construídas e pela legislação elaborada, os fazedores de milagres. Pelegrini (2023), atuante na cena cultural de Londrina durante a década de 1970, relata o que vivenciou sobre as implementações e conquistas culturais na cidade

[...] era uma cidade assim que todo mundo se organizava para fazer a cidade. Então, você pegava lá o presidente da Câmara, o dono do jornal, dono da rede de TV, o prefeito, o deputado e iam em Curitiba⁶⁶ numa comitiva e conseguiram a Universidade, o IAPAR⁶⁷ e tal. Então, eu peguei esse momento (Pelegrini, 2023).

Pelegrini conta que participou de uma oficina de jornalismo no FILO e que também atuava com seu grupo de teatro amador, o Movimento Estudantil de Teatro (META). No ano de 1973, pela Lei nº 02237/1973, o executivo municipal cria no “Quadro Próprio do Magistério” – nomenclatura do documento – os cargos de “Assistente para Assuntos Educacionais” e outro de “Assistentes para Assuntos Culturais”, abrindo crédito adicional suplementar para esse fim. Espaços de atuação como esses delineados na cidade e na política permitem “interlocutores presentes” (Certeau, 1991, p. 47, tradução nossa), espaços para que os sujeitos possam criar e resolver problemas, planejar situações, confrontar e ser confrontados, aspectos por Certeau considerados imprescindíveis para que se revelem as resistências e as fragilidades, propiciando a adaptação da mentalidade coletiva.

O FILO⁶⁸ representa um papel importante nos desdobramentos para a atual configuração da política cultural de Londrina, visto que nutriu relações e, assim os grupos de artistas se fortaleciam em vínculo e atuação. Da mesma forma, as demais estruturas políticas, administrativas e sociais na cidade são figurações que representam encontros improváveis na

⁶⁶ Capital do estado do Paraná.

⁶⁷ Instituto Agrônomo do Paraná.

⁶⁸ “Ao longo de sua existência, o FILO carrega a marca da diversidade e da transformação, sempre ajustando rotas e aprendendo com seus 55 anos de estrada. Essa evolução do Festival foi acompanhada por muitas mudanças: passou de local a regional, depois nacional, latino-americano e internacional, até sua consolidação, após o Festival de Todas as Artes, nos anos 2000.” Texto oficial da página do FILO, disponível em: <https://filo.art.br/tst-edicao-2023/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

verticalidade da condição política nacional da cultura e da educação. Esses episódios contínuos empreenderam relações geracionais na cidade, relações culturais, artísticas, políticas e educadoras aos londrinenses, as quais possibilitaram experiências de continuidade, tanto a políticos, quanto ao público, aos artistas e aos gestores da cultura, um caráter formativo e educador para sua sociedade. Para Freire (2001, p. 11), “uma cidade educadora⁶⁹, é também educanda”, e as tarefas designadas aos indivíduos nesse movimento de ser cidade implicam posicionamento e atuação política, estética, relacionada com a forma como exercemos os poderes, com a busca da realização dos sonhos, considerando também a relação que se tem com o passado.

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (Freire, 2001, p. 13).

Assim, conduzidos nesse ambiente contínuo cultural e educador, Londrina construiu um movimento que gerou uma estrutura de gestão da cultura, capaz de inseri-la em uma condição pioneira no cenário nacional. Uma cidade que se faz educadora pelos traços de sua história, de suas necessidades individuais e coletivas, reivindicações e conquistas, por tudo que fez e criou. Nesse sentido, a cidade caminha para ser o “nós”, em seus limites e possibilidades de ser cidade.

⁶⁹ Sobre o conceito contemporâneo de *Cidades Educadoras*, surgido na década de 1990 em Barcelona – Espanha, destacamos que o perfil dessas cidades leva em conta o impulso educador de suas ações em prol do desenvolvimento de seus habitantes, também relacionado ao que discute Freire nessa passagem. As ações cidadinas nesse contexto representam um sistema integrado de aprendizagem, trocas, partilhas, oportunidades e acolhimento às capacidades de desenvolvimento que os grupos exigem, adultos e crianças em constante aprendizagem. Londrina ainda não faz parte oficialmente da *Associação Internacional de Cidades Educadoras*, mas existe um movimento social de grupos, de educadores e ativistas da educação, os quais têm reivindicado a adesão e a titulação junto ao poder político, visto que essa é a única via de credenciamento. Ao todo, 480 cidades de 30 países fazem parte da referida Associação.

3.2 Encontros horizontais: das práticas de incentivo fiscal às práticas do PROMIC

“Nada para nós, sem nós.” (Moll, 2022). Se as políticas são para as pessoas, que elas estejam presentes. Esse é o movimento participativo discutido por Freire (2001). De qualquer forma, o ideal não foi e nunca será o real, mas escolhemos as miudezas, os tímidos sinais de horizontalidade, pois eles são imensos para nós. Em continuidade ao cenário de militância por uma cultura e pela liberdade de expressão, em 1975, ainda durante o período da ditadura civil militar, é colocada em pauta pela primeira vez, no plano nacional, uma ideia mais elaborada de política cultural. De acordo com Reis (2020), naquele ano foi redigido o documento “Política Nacional de Cultura (PNC)” com contribuições do Conselho Federal de Cultura (CFC)⁷⁰. Ney Braga, então Ministro da Educação e Cultura, apresentava, dentre os objetivos do plano, a ideia de refletir sobre o teor da vida do homem brasileiro, a preservação do patrimônio e o incentivo à criatividade. Mais uma vez, as belas palavras nas letras da lei.

No mesmo ano, é criada a Fundação Nacional das Artes (Funarte). Órgão do Governo Federal brasileiro, a Funarte foi instituída pela Lei nº 6.312 de 1975. Rubim (2007) destaca que a lei se tratava de um mecanismo com ordenamentos marcados pela tradição do autoritarismo, fortemente relacionado ao controle e cerceamento da produção cultural, mas que, ao mesmo tempo, engendrou uma estrutura de apoio e fomento à cultura. Nesse contexto, novas condições de participação são validadas como resultado das inúmeras individualizações nas décadas anteriores. Assim, uma jovem horizontalidade vai ganhando corpo, pelo menos em parte, ante a verticalidade tradicional de outrora.

Ao longo da ditadura militar (1964-1985), o modelo da democratização da cultura foi aprofundado em contexto no qual importava, para a integração nacional, um viés autoritário em favor de uma pretensa cultura nacional homogênea, enquanto artistas e intelectuais sofriam forte censura (Reis, 2020, p. 31).

Em um primeiro momento, a Funarte englobava apenas música popular e erudita, as artes plásticas e visuais. Era ligada à Fundação Nacional de Artes Cênicas (Fundacen), ao Instituto Nacional de Folclore (INF) e a Fundação do Cinema Brasileiro (FCB),

⁷⁰ O Conselho Federal de Cultura foi criado em 1966 (Decreto-lei nº 74/66). A partir dessa configuração, foram pensados três projetos importantes: a elaboração de um Plano Nacional de Cultura, a implantação de Conselhos Estaduais de Cultura e as Casas de Cultura. Segundo Reis (2020), os projetos não foram adotados integralmente nos estados e municípios do Brasil, o que revela o caráter de descontinuidade discutido por Rubim (2007). Os ideais do CFC buscavam diminuir as dificuldades de órgãos da cultura vinculados ao MEC, como Biblioteca Nacional, o Museu Histórico Nacional, o Museu de Belas Artes, o Serviço Nacional de Teatro etc.

todos vinculados posteriormente ao Ministério da Educação e Cultura (1985). Com a missão de promover e incentivar a produção, a prática, o desenvolvimento e a difusão das artes no país, o órgão inspirou movimentos de gestão em entidades municipais.

Voltando ao município, em 1976, fica instituída a Fundação Teatro de Londrina, pela gestão do prefeito Wilson Moreira e seu vice, Délio César. Conforme o artigo segundo da Lei nº 2.718 a Fundação era de caráter autônomo e com registro reconhecido pelo município. Percebe-se pela primeira vez na legislação municipal da cultura certa horizontalidade, pois no texto da lei está disposto sobre a necessidade de se criar um Conselho Deliberativo e uma Diretoria Administrativa composta por sete membros, o secretário municipal de educação e cultura e outros seis representantes da comunidade ligados a setores artísticos e culturais, entre outros cargos. Conforme Chauí (2009, p.50), a observância dessa possibilidade nos indica uma aproximação da política cultural da cidade a uma consolidação do direito à participação dos fazedores de cultura nas decisões sobre seu próprio trabalho, uma via aberta para intervir na definição das diretrizes culturais e da gestão dos recursos para tal. Desse modo percebe-se estabelecido que o executivo designaria outras três pessoas, “de notória capacidade e experiência artístico-cultural” (Londrina, 1976), para a elaboração dos estatutos da Fundação, exigindo a elaboração e aprovação de um regimento interno. Em seu artigo terceiro, são descritos os objetivos da Fundação:

- a) Criar um núcleo de cultura, cujos pressupostos básicos serão os de estabelecer a arte como educação; a arte como valor na formação social para concentração recreativa; a arte como valor estético na vivência das várias camadas da população; a arte como instrumento na formação de uma consciência crítica cultural da população, tendo sempre por base os nossos valores éticos;
- b) Estabelecer uma estrutura dinâmica de oficinas, dirigidas por artistas, com orientação voltada ao princípio da arte-educação;
- c) Procurar formar o acervo da história artística e cultural de Londrina. (Londrina, 1976).

As ações culturais em Londrina, organizadas por diferentes grupos e comunidades, ganham uma estrutura e configuram-se como coletivos específicos, representando dezenas de expressões artísticas que, ao longo dos seguintes anos, estruturaram-se em grandes festivais. Na atual configuração (2023), totalizam 11 eventos, os quais, na ordem de surgimento, são: em 1968, o Festival Internacional de Londrina (FILO); o Festival de Música, em 1979; em 1990, o Festival de Dança de Londrina, promovido pela Fundação Cultura

Artística de Londrina (Funcart); em 2001, o Festival de Música Independente (Demosul); em 2005, o Festival Literário de Londrina (LONDRIX); em 1999, o Festival de Cinema pelo Instituto de Cinema de Londrina (Kinoarte); o Festival de Blues, em 2010; em 2011, o Encontro de Contadores de História de Londrina (ECOH). Há também o Festival de Hip Hop em 2012, o Festival do Nariz Vermelho, em 2015, e, em 2020, o Circuito de artes e conceito de Londrina (Ciclo).

Sobre os festivais, fazemos outro destaque ao Festival de Música de Londrina (FML), o segundo mais antigo em atuação permanente na cidade. Criado em 1979, recebeu o nome de Festival de Música Barroca de Londrina, embora não tenha sido um evento exclusivamente de música barroca. O primeiro festival foi coordenado pelo músico Norton Morozowicz⁷¹ e contou com grandes nomes musicais, oferecendo ao público três cursos ministrados pelos músicos. Segundo as informações do acervo histórico do próprio Festival, nesta primeira ocasião, “o músico Helder Parente ministrou o de Música Antiga; o pianista Homero Magalhães ficou no comando do curso de Interpretação Pianística; e a historiadora Roselys Roderjan abordou a história das Músicas e Músicos do Paraná.” (Londrina, FIML).

Um ano depois, passa a ser denominado Festival de Música de Londrina (FML). Nos anos seguintes, a estrutura do evento foi ampliada, tornando-se um grande sucesso entre os músicos, atraindo alunos de diferentes regiões do país para participação em aulas durante o festival. A partir de 1984, o festival ganha uma ampla estrutura pedagógica, passando a ofertar cursos com renomados professores do Brasil e do exterior, subdividindo-se entre a parte artística, com os recitais e concertos, e a parte pedagógica; no referido ano, ampliou as atividades de 3 para 8 dias na semana. Nos anos de 1981, 1982 e 1986, o festival não aconteceu, dificuldades que impulsionaram a criação da Associação dos Amigos do Festival de Música de Londrina no ano de 1987. Em 1990, o festival passa a ser regulamentado para alcançar uma estabilidade de realização anual. A regulamentação previa uma duração de aproximadamente 20 dias e foi firmada por meio do Decreto estadual nº 6.528, de 25 de janeiro de 1990, passando a ser um evento oficial do calendário estadual do Paraná.⁷²

⁷¹ Norton Morozowicz é um músico paranaense, flautista na Orquestra Sinfônica Brasileira por 17 anos, também é regente e membro da Academia Brasileira de Música. Sua missão, à época, foi de instituir o Festival em Londrina.

⁷² O Festival conta com inúmeros patrocinadores, a Secretaria Municipal de Cultura, o Governo do estado do Paraná e outras instituições privadas. Também é apoiado por mais de trinta instituições públicas e privadas, locais e de todo o Brasil.

A 43ª terceira e última edição, realizada em junho de 2023, ganhou o nome de Festival de Todas as Músicas, acolheu músicos, educadores e amantes da música de todas as idades, além de também acolher o Encontro Nacional de Orquestras Sociais, um coletivo de orquestras e grupos instrumentais de diferentes projetos sociais. Essa ação teve o objetivo de “fortalecer o processo de formação musical, a integração entre projetos, o compartilhamento de metodologias e aprendizagens específicas.” (Londrina, FIML).

O evento já incorporou inúmeras outras ações, como: o Encontro Nacional do PIBID⁷³ em Música; Encontro Nacional de Composição Musical; o Encontro Nacional de Projetos Socioeducativos Musicais; o Simpósio Internacional de Educação Musical. Ademais, estabeleceu parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), desenvolveu a incubadora da escola de música de Londrina e também executou projetos de musicalização para portadores de necessidades educacionais especiais.⁷⁴ Segundo Marco Antonio de Almeida, que já atuou como diretor artístico do festival, há edições que receberam cerca de mil alunos em aproximados cinquenta cursos, promovendo de sessenta a setenta apresentações artísticas. (Londrina, FIML).

Um circuito musical que, com sua programação, passou a ocupar diferentes espaços da cidade, democratizando o acesso a bens culturais a diferentes gerações de londrinenses, “o direito à experimentação do novo.” (Chauí, 2021, p.92). Ao longo da história do Festival, a programação artística, comumente realizada em grande parte no Cine Teatro Universitário Ouro Verde⁷⁵, já realizou apresentações em hospitais, concertos em igrejas, escolas, praças, empresas, calçadão, conjuntos habitacionais, *shopping centers*, em canteiros de obras, concessionárias de veículos, dentro dos ônibus urbanos, com o evento “Música sobre rodas”, entre outros espaços da cidade. O Festival esteve presente, inclusive, na zona rural da cidade, com a programação denominada “O Concerto Rural”. Nessa programação, ocorreram

⁷³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Governo Federal brasileiro que, por meio do Ministério da Educação (MEC), oferece bolsas a alunos de cursos presenciais em estágio nas escolas públicas. Segundo informações do portal do MEC, o objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros docentes e a realidade das salas de aula nas escolas públicas brasileiras.

⁷⁴ Os dados sobre as principais atividades em cada edição podem ser consultados em ordem cronológica no *site* do FIML, disponível em <https://fiml.art.br/historico/>.

⁷⁵ Inaugurado no ano de 1952, no auge da produção de café na cidade de Londrina, o Cine Teatro Universitário Ouro Verde foi projetado pelo arquiteto paulista João Batista Vilanova Artigas, na época era considerado um dos mais luxuosos do Brasil. É uma instituição cultural mantida pelo governo do estado do Paraná e administrada pela Universidade Estadual de Londrina. Está localizado na região central da cidade.

apresentações de samba, música clássica, rock, choro, entre outros. “O Concerto Rural” de 1993 reuniu na fazenda Maravilha mais de cinco mil pessoas. Em 2016, o evento passa a ter a denominação de Festival Internacional de Música de Londrina (FIML), denominação atual.

Notam-se nas diferentes ações do FIML, ao longo dos anos, muitos dos elementos constituintes do direito à cultura. Um dos exemplos que trazemos, destacados por Chauí, é o direito de “usufruir dos bens da cultura, criando locais e condições e acesso aos bens culturais para a população” (Chauí, 2021, p. 92) Neste caso, os bens referem-se à cultura musical. No entanto, se mergulhássemos em cada uma das infraestruturas culturais da cidade de Londrina, observando cada uma das figurações, entre estratégias e esmiuçando as táticas dos praticantes nas ocasiões, também localizaríamos muitos dos direitos culturais dos cidadãos em um dinâmico desenvolvimento.

Segundo informações do Portal da Prefeitura de Londrina, “Londrina em dados 2023 – Ano base de 2022”, a infraestrutura cultural da cidade compreende 9 vilas culturais, 11 museus⁷⁶, 14 teatros, 13 bibliotecas públicas, 31 salas de cinema, 56 salas urbanas de leitura e 9 rurais, além de 27 associações e clubes recreativos e desportivos. Para nós educadores, todos esses espaços, assim como os sujeitos que os ocupam, são também educadores que nos encontram, pois compreendemos a educação conforme Charlot (2005): construída com a mediação e a identidade de muitos sujeitos. Ela é humanizadora e um direito humano, é construtora e construída por muitos. Uma ciranda em que se juntam muitas mãos.

Com a criação do MINC, em 1985, apesar da estrutura deficitária e de poucos recursos, a cultura nacional passa a inserir-se em um lugar mais consistente, configurando uma autonomia gerencial e administrativa para se pensar as políticas de cultura, embora ainda insuficientes. Anteriormente, o setor cultural sempre esteve vinculado à pasta da Educação, o que refletiu nas configurações municipais como pudemos ver. A partir de então, o MINC “passa a ser responsável pelas letras, artes, folclore e outras formas de expressão da cultura nacional e pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural do Brasil.” (Reis, 2020, p. 34). É nesse período que surge a primeira Lei Nacional de Incentivo à Cultura, Lei nº 7.505 de 02 de julho de 1986, conhecida como Lei Sarney – embrionária à Lei Rouanet –; foi um mecanismo que permitiu a captação de recursos entre as empresas, por meio de abatimento no imposto de renda. Sobre o mecanismo, o estudo de Reis expõe que:

⁷⁶ Nessa relação, não está o Museu do Café, inaugurado em agosto de 2023.

Entre algumas características negativas, destacamos duas: não havia a necessidade de aprovação prévia de projetos e a Lei não obrigava que o evento fosse aberto ao público. Por exemplo, o artista poderia montar uma exposição em seu atelier e convidar pessoas próximas, sem nenhum retorno de interesse público (Reis, 2020, p. 33).

O aspecto ou a dimensão cidadã, incorporado anos depois às diretrizes nacionais de cultura, ainda não estava alcançado. Em consonância à Lei Sarney, em Londrina, no ano de 1987, pela Lei nº 4.045, conforme artigo 5º, é autorizada a instituição da Fundação Pró-Cultura, cujo objetivo específico era gerenciar recursos provenientes de órgãos e/ou empresas públicas e particulares, aplicando-os no financiamento de projetos culturais que fossem por ela previamente aprovados; naquele mesmo ano, também foi criado o Conselho Municipal de Cultura. Percebe-se que o município acompanha o caminho empreendido pelos processos de gestão das políticas públicas culturais nacionais e, por meio desses processos, esmiúçam suas possibilidades de aplicação. Em 1990, outra mobilização da classe artística dá origem à Funcart⁷⁷; segundo dados da instituição:

A Funcart nasceu da inquietação de um grupo de pessoas da comunidade londrinense, preocupadas em trabalhar a formação e a produção artística de modo continuado e acessível. A proposta de uma fundação parecia uma ideia um pouco ousada para a Londrina da época, quando pouco se ouvia falar de Organizações Não Governamentais. No entanto, a falta de leis de incentivo à produção cultural era um obstáculo que reforçava a ideia de que a melhor saída era criar uma fundação com características culturais, viabilizando parcerias para captar recursos junto à iniciativa privada e pública. Em 3/12/90, Vanerli Beloti, Silvio Ribeiro e Leonardo Ramos criaram a Funcart (Funcart, Londrina Cultura).

O espírito de inquietação que gerou a Funcart também foi o que gerou tantas ações e conquistas culturais educativas na cidade. Havia a atuação do poder público, ainda mínima, mas também havia participação social, pois Londrina englobava muitos grupos de pessoas organizados em suas representações sociais, culturais, artísticas e outras, atuantes em suas figurações. Em 1991, com a criação da Lei Federal de Incentivo à Cultura – Lei Rouanet –, grande marco no incentivo à produção e circulação cultural, as iniciativas desse novo

⁷⁷ “A Funcart é uma instituição privada, sem fins lucrativos, de caráter cultural, que gerencia uma Companhia Profissional de Dança, uma Escola de Dança, uma Escola de Teatro, um Grupo de Dança Amador e um Teatro de Lona com 200 poltronas. Na perspectiva de garantir o acesso à formação cultural, 64% do total de alunos das duas Escolas (a de Dança e de Teatro) não pagam para frequentar os cursos oferecidos, tanto nas sedes das escolas como em bairros e assentamentos da periferia da cidade. Os demais alunos pagam mensalidade equivalente a 10% do salário mínimo nacional.” (Funcart, Londrina Cultura).

mecanismo fizeram com que as ações municipais crescessem e criassem condições de estabelecer espaços de interlocução. A Lei Rouanet instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Cultura (Pronac), o que permitiu a municípios como Londrina, mobilizados pela ação de uma classe cultural de artistas e de produtores, atuantes em toda sua história, ampliar as reflexões sobre as dimensões culturais que já alcançavam no encontro da população, para a geração de um sistema próprio de gestão da cultura, resultado de muitas ações do passado, de uma história de uma cidade. Ações de muitos, desejos de muitos, realizações de muitos.

O pensamento de Freire (1981), ao destacar as ações transformadoras dos seres humanos sobre o mundo, nos leva a notar os significados das ações desses indivíduos operantes, sujeitos da cultura e de uma cidade educadora, nesse processo de gestão cultural em Londrina. Segundo Freire (1981, p. 55), “Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho”. As marcas das práticas dos muitos inseridos nesse arranjo cultural demonstram-se evidentes nos documentos e dispositivos que pesquisamos, apontando-nos como a condução das ações mediadas pelos projetos, festivais e produtos criados por meio de políticas se encaminharam, de modo a afetar os hábitos e as experiências culturais de uma cidade durante gerações.

Entendemos que tais ações/práticas culturais contribuem para a instauração de outros pensamentos e outras linguagens, uma presença criadora que permite novos processos de criação, seja nas apropriações dos mecanismos da operação política, condutora das formas de trabalho e de relações, seja no despertar da criatividade coletiva. Dentre os espectadores de tantas práticas, nos indagamos ao longo de toda pesquisa: quantos desses eram crianças, educandos, dentro ou fora da escola?

A cultura enquanto política do município demonstra um aprimoramento de estrutura com a criação da Secretaria Municipal de Cultura (SMC) no ano de 1992; o órgão passa a ter os departamentos de Ação Cultural, de Patrimônio Cultural e de Biblioteca, com um quadro próprio de funcionalismo e um cargo de secretário. No mesmo ano, é criada a primeira lei de incentivo fiscal para a realização de projetos culturais no município, Lei nº 5.305, de 23 de dezembro de 1992. Tal legislação concedia os recursos captados de pessoa física ou jurídica para a realização dos projetos mediante averiguação e avaliação destes, os quais deveriam ser apresentados para uma comissão autônoma e independente, formada por representantes do setor

cultural do município. Por essa comissão, percebe-se o exercício dos direitos culturais mencionados por Chauí (2021, p. 92) como “direito de participar das decisões quanto ao fazer cultural”, podendo também exercer “o direito de produzir cultura, seja pela apropriação dos meios culturais existentes, seja pela invenção de novos significados culturais”. As áreas abrangidas pela lei para designar a produção dos projetos culturais, podendo levar à população novos significados culturais, eram: música e dança, teatro e circo; cinema e vídeo; literatura, artes plásticas e visuais, folclore e artesanato; acervos de museus e centros culturais, bem como patrimônio histórico e cultural, além de possibilitar a abrangência de outras áreas, desde que aprovadas pelo Conselho Municipal de Cultura. Sobre a legislação mencionada, Valdir Grandini Alvares⁷⁸, conhecido popularmente como “Dentinho”, explica:

Quando nós assumimos a gestão cultural em 2001, o Panorama da cidade era de ter uma lei de incentivo fiscal à cultura desde 1990, funcionando num sistema de renúncia fiscal. Era aquele dispositivo onde o município, a gestão pública municipal, deixava de receber determinado valor no orçamento, para que o projeto aprovado pudesse captar junto aos contribuintes do IPTU e do ISS. Era uma legislação que foi criada e depois, quando a gente abriu essa discussão com o meio cultural, visávamos duas coisas importantes que geraram a criação do PROMIC. Primeiro é a ideia de expandir a cultura e os produtores culturais que poderiam ter acesso ao fomento à cultura, porque a renúncia fiscal levava um tempo muito grande para que a pessoa pudesse compor o orçamento do seu projeto, isso era uma situação, a outra que no final das contas era recurso público, mas aparecia com o patrocínio privado das empresas que eventualmente direcionaram seus impostos ali e isso, na minha opinião, não é patrocínio de fato, é um direcionamento de recurso (Álvares, 2023).

A elaboração das estruturas políticas na cidade estabelecia diálogo com as comunidades, os grupos se formavam, era inevitável. A contar do ano de 1943, podemos considerar 80 anos de fomento à cultura no município, entre precariedades e instabilidades, mas sobretudo em permanência e resistência, em confrontos e encontros. Nas palavras de Coelho

⁷⁸ Valdir Grandini Alvares é jornalista, gestor cultural e consultor cultural, pesquisador das convergências entre comunicação, educação e cultura. Atualmente, é assessor da SMC de Londrina, coordenador do Programa Fábrica: Rede Popular de Cultura. Coordenou o programa Rede Cidadania de 2004 a 2008, período em que foi secretário de Cultura em Londrina. Essa fala foi registrada em agosto de 2023, quando Valdir participou de um programa de *PodCast* de nome “Marcão Kareca”. O título atribuído ao encontro foi “Os impactos do PROMIC na cidade de Londrina”. Também estiveram presentes Luciano Pascoal, jornalista, fotógrafo, antropólogo e professor de cinema, e o também jornalista Lúcio Flávio Moura, esses últimos dois estão participando do Projeto que resgata a História do PROMIC na cidade de Londrina. O projeto é composto por duas frentes: a publicação de um livro e um documentário para resgatar as memórias e dados do programa.

(2001, p. 32), “A ação cultural⁷⁹ não se contenta com limitações” e, por esse motivo, fazemos destaque ao significado que empregamos à ciranda de políticas, reguladora de ações culturais e de ações educativas em uma cidade, pela qual cria-se uma condição de extrapolar os caminhos seguros de ambientes formais educadores e ir ao encontro de caminhos imprevisíveis pelos quais se vive, sente, se confunde, caminhos em que os resultados são infinitamente incalculáveis aos praticantes em encontros.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza alguns elementos de nossa narrativa. Nele apontamos algumas das estruturas criadas pela cultura de uma cidade que não planejou resultados, no sentido de previsibilidade, mas que viveu os seus processos, os conflitos cotidianos e as instabilidades nas muitas relações. Cada uma das figurações a seguir apresenta especificidades de estruturas dinâmicas complexas, conflituosas e problemáticas, existentes pela ação humana e situadas em um universo amplo em que tal atuação opera em um campo simbólico; conforme Chauí (2021, p.72), “o campo de significações, valores e normas culturais historicamente produzidos pelas lutas sociais e políticas”, capaz de abrir nos sujeitos outras dimensões de pensamento.

Quadro 1 – Estruturas Culturais em Londrina – PR no século XX

1943	1954	1976	1987	1990
Decreto estabelece subvenção e cooperação financeira a entidades culturais	Sociedade Cultura Artística de Londrina SCAL	Fundação Teatro Londrina	Fundação Pró-cultura	Fundação Cultura Artística de Londrina FUNCART'

Fonte: elaborado pela autora (2022).

⁷⁹ Segundo Coelho (2001, p. 12), “A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado, mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar - já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. Na ação, o agente gera um processo, não um objeto.”.

Foram muitos cenários elaborados por movimentos de pessoas, por grupos sociais. Isso impulsionou o acesso às expressões artísticas na zona urbana e na zona rural. Continuando nossa análise, fazemos destaque aos registros contidos no livro “Ata da Comissão de avaliação dos projetos culturais”, da Lei nº 5.305 (Lei de incentivo fiscal), referentes ao período de 16 de dezembro de 1993 a 30 de dezembro de 1998; nesses registros, constam centenas de projetos propostos nas diferentes áreas das artes, os quais atuavam efetivamente na cidade, inclusive em escolas. Em outro livro (2001),⁸⁰ percebem-se, na ata da SMC, os encaminhamentos à construção de acessos à arte e o reconhecimento da classe cultural sobre o papel educador atribuído à cultura; esses registros revelam o desejo existente entre os próprios gestores culturais. A menção se trata do texto da ata da assembleia preparatória para a primeira Conferência da Cultura da cidade de Londrina, registrada em 13 de agosto de 2001. Estiveram presentes na primeira reunião como membros da comissão: Luciano Bittencourt (coordenador de comunicação), Solange Cristina Batigliana (secretária da sessão) e Alessandro Kleber Batista (relator). Além de discutir o regulamento e os preparativos da conferência, lê-se:

Após as exposições iniciaram-se os debates sobre os temas discutindo-se o papel da cultura como um agente educador na preservação do patrimônio e valorização do cidadão, resgatando sua autoestima e da própria cidade. Luciano Bittencourt esclareceu que o programa Rede da Cidadania, da Secretaria da Cultura, tem este caráter, de resgate da cidadania e valorização do ser humano. O programa busca esses objetivos através da sua interdisciplinaridade com outras secretarias e com a sociedade civil (Londrina, SMC, 2001).

Durante a assembleia realizada entre os membros da Comissão de Avaliação de Projetos em 21 de agosto de 2001, Luciano Bittencourt, então Secretário de Cultura, menciona que a Rede da Cidadania visava um redimensionamento cultural por meio da descentralização das atividades culturais nas regiões centrais da cidade; ou seja, discutia-se a necessidade de expansão cultural para a periferia. O intento sobre o propósito da Rede é reforçado por Batigliana (2021)⁸¹, ao dizer que, entre seus objetos, pode se afirmar que estava “fazer com que a linguagem artística fosse uma experiência a ser fruída pelo máximo de pessoas possível.”.

⁸⁰ Nos arquivos da SMC, há um livro específico sobre a I Conferência de Cultura intitulado “Livro Ata das Assembleias preparatórias à I Conferência Municipal de Cultura da Cidade de Londrina” (Livro 1). As assembleias aconteceram de 13 de agosto de 2001 a 5 de setembro do mesmo ano.

⁸¹ Trecho da entrevista concedida por Solange Cristina Batigliana em 2021.

Nesses moldes, a Rede da Cidadania passou a funcionar em outubro de 2001. Pelos dados do material de divulgação da própria SMC, referente aos anos de 2001 a 2003, os resultados foram surpreendentes. Foram ofertadas 48 oficinas experimentais de iniciação cultural, envolvendo 1.200 pessoas em sete comunidades, sendo elas o distrito de Guaravera, os bairros Franciscato/Novo Perobal, Santa Fé, João Turquino, o Assentamento São Jorge, o Conjunto Maria Cecília e o Centro Social Urbano na Vila Portuguesa. A Rede da Cidadania disseminou e apoiou as mais diversas linguagens artísticas e práticas culturais, do artesanato às artes plásticas, da capoeira expressiva ao circo, da iniciação à dança ao hip hop, da percussão ao teatro. Essas ações nos remetem ao pensamento de Chauí (2021, p. 92), quando discute diferentes ações envoltas na consolidação dos direitos culturais que deveriam ser previstos em uma política de cidadania cultural, neste caso a municipal. Para a autora, entre os direitos culturais está “o direito à formação cultural e artística pública e gratuita nas escolas e oficinas de cultura do município”; desse modo, percebemos que esta é uma das ações possíveis e em nossa localidade e a identificamos com proximidade no formato da Rede da cidadania. A tabela a seguir (Tabela 1) traz uma síntese dos projetos e das áreas envolvidas ao longo dos três primeiros anos.

Tabela 1 – Projetos produzidos pelo Incentivo Cultural (jan/2001 a ago/2003)

PROJETOS	Encontros
Eventos musicais	270
Eventos teatrais	179
Oficinas	112
Eventos de dança	45
Livros	44
CDs de música	30
Grandes festas na comunidade	12
Projetos de patrimônio histórico-cultural	10
Eventos de artes plásticas	10
Festivais	9
Grandes projetos de artesanato	8
Projetos de infraestrutura cultural	7
Projetos de vídeo	7
Projetos de cultura popular integrada	6

Projetos de mídia	5
Projetos de fotografia	5
Projetos de circo	5
Eventos de cinema	3
Projetos de artes gráficas	3
Projetos de cinema (curta-metragem)	2
Projetos de revista	2
Jornal	1

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Em 28 de agosto de 2002, pela Lei nº 8.871, são estabelecidas as diretrizes para a Política Municipal de Cultura e para o Conselho Municipal de Cultura. A partir daí, o fomento passa a ser articulado por meio de um fundo especial de financiamento. Essa nova política de cultura foi aprovada na 1ª Conferência Municipal de Cultura em 2001⁸², sendo designada a ocorrer bienalmente. Em sua seção II, art. 3º, que versa sobre a composição dos membros do Conselho de Cultura, entre os tantos representantes de diferentes configurações políticas e sociais, o item VI demonstra o caráter democrático e participativo do documento enquanto instrumento. Aqui, o destacamos por trazer uma ampla discriminação dos espaços de representação popular e comunitária, nos quais deveria haver representantes de cada uma das regiões da cidade e também dos distritos, além de um representante das seguintes áreas culturais: artes cênicas (teatro/circo); dança (contemporânea/clássica/salão/outras); linguagens plásticas (pintura/escultura/fotografia); cinema e vídeo; artes gráficas; artes de rua; artesanato;

⁸² Um dado relevante a pontuar é que a primeira **Conferência de Cultura Nacional** só foi acontecer em 2005, convocada pela União, Estados e Municípios. Segundo os anais da Conferência (Brasil, 2007), “Com esta iniciativa, o Estado reconheceu, conforme inscrito na Constituição brasileira, a importância da participação direta da sociedade para a formulação de políticas públicas e a formação e consolidação de uma cultura política democrática. De julho a novembro de 2005, 190 Municípios brasileiros realizaram suas conferências municipais ou se reuniram para realizar conferências intermunicipais, criando uma rede participativa e um processo cooperativo entre União, Estados e Municípios jamais vistos na história do movimento cultural brasileiro.” Em 2012, pela Emenda Constitucional nº 71, a CF/88 é acrescida do Art. 216-A, que institui o Sistema Nacional de Cultura (SNC), com a finalidade de organizar a gestão pública de cultura em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, para o desenvolvimento de “políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade” (Texto do portal do SNC). No ano de 2022, o Brasil alcançou 55% de adesão dos municípios ao SNC. Durante a pandemia da Covid-19, houve a criação da Lei Paulo Gustavo como uma alternativa para socorrer o setor cultural muito afetado pelo contexto. Segundo o Portal da Legislação, o Executivo (presidente Jair Bolsonaro 2019-2022) tentou impedir os repasses por meio do veto integral da Lei através de uma Medida Provisória. Na ocasião, o Supremo Tribunal Federal, apoiado pelo segmento artístico-cultural e pela sociedade civil, anulou a Medida Provisória e deu o aval para a execução. Em 2023, a lei passa a ser regulamentada pelo governo Lula, tornando-se o maior investimento direto no setor cultural da história do Brasil, com adesão de 98% dos municípios brasileiros.

literatura; música; patrimônio cultural; produção e divulgação de conhecimento científico; e comunicação e mídia. Aqui, fica claro o movimento de ampliação da horizontalidade: era para eles e com eles, envolvendo todos esses atores culturais.

No mesmo ano, em 6 de dezembro, pela Lei nº 8.984, é criado o Fundo Municipal de Cultura e o PROMIC, transformando a antiga lei de incentivos fiscais em nova forma de mecanismo. A partir daquele momento, o artista e o produtor cultural passaram a ser amparados em uma configuração que os insere em outro patamar; nesse contexto, o tempo, antes consumido pela busca autônoma de financiadores, passa a ser redimensionado.

O pioneirismo de Londrina na sistematização das políticas culturais municipais é destaque nacional, atraindo para a localidade gestores do Ministério da Cultura no intuito de conhecer a estrutura construída pelos agentes locais. Valdir Grandini Álvares, figura presente nas demais reuniões que debateram os tópicos da I Conferência, bem como das diretrizes, relata em entrevista à rádio Paiquerê, em 2023, que, na ocasião, a partilha de experiências com o Ministério da Cultura sobre a organização da SMC de Londrina contribuiu diretamente para a estruturação dos mecanismos nacionais e diretrizes da cultura no Brasil. Esse fato se comprova na pesquisa que realizamos sobre a formalização dos municípios junto ao Sistema Nacional de Cultura em 2012. Os resultados apontam Londrina como pioneira ao efetuar seus registros no SNC, à frente de todas as capitais dos estados brasileiros⁸³. Os dados registrados da cidade são: lei do Fundo Municipal de Cultura (2002), Diretrizes Municipais de Cultura (2002) e a lei de criação do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC-2002). Cabe destacarmos que, na pesquisa realizada para esse levantamento, identificamos que nem todas as capitais tinham o registro completo com as três normativas.

Em matéria publicada em 18 de abril de 2002, no jornal Folha de Londrina, o reconhecimento das ações municipais pela Unesco é estampado entre as notícias. Patrícia Monteiro Lacerda, representante da Organização, esteve em Londrina para se aproximar da experiência local e, segundo a publicação, ela “Fez visitas, colheu depoimentos, tirou fotos e registrou tudo num relatório que recomenda Londrina como modelo de política cultural para toda a América Latina.” (Folha de Londrina, 2002). O relatório da Unesco/ONU destacou as

⁸³ Cabe considerar que a adesão ocorreu em 2012, mas, pelo levantamento que fizemos localizando todas as leis de políticas culturais das capitais federativas, notam-se nos documentos as datas de criação de seus fundos e diretrizes em períodos mais tardios que o caso de Londrina.

práticas culturais que já integravam em formato interdisciplinar a educação, a saúde e o lazer “tendo a cultura como eixo mobilizador”.

Com a criação do PROMIC, o movimento dos editais publicados em Jornal oficial do Município de Londrina (de 2002 a 2022) e os relatórios da SMC indicam pontos importantes, que constituem dispositivos os quais demonstram alguns elementos da estrutura que foi alcançada dentro do movimento cultural. Percebe-se a municipalidade alimentando e ativando circuitos que beneficiam a comunidade e as escolas. Dentre eles, destacamos:

- *Rede da Cidadania*: iniciou suas atividades em 2001 (antes mesmo do PROMIC) como um dos pilares da política cultural da cidade. O objetivo era democratizar o acesso à formação, à fruição, bem como à produção cultural como um direito básico do indivíduo. Na concepção do programa, para ser um cidadão pleno, o indivíduo deve ter não só os direitos sociais (de interferir na vida pública, de morar com dignidade, de ter acesso aos serviços de educação e saúde etc.), mas também o de se expressar criativamente, de ter autonomia sobre o corpo e desfrutar a vida com prazer. De modo gradual e planejado, o circuito cultural da Rede da Cidadania está conectado à cidade, estabelecendo bases nas comunidades. Assim, seus moradores reforçam a autoestima, reconhecem a si mesmos e o mundo que os cerca, desenvolvem a criatividade e a expressividade, conquistam a consciência crítica e se tornam agentes de desenvolvimento da qualidade de vida. Há registros no jornal oficial sobre as ações da Rede da Cidadania até o ano de 2008.
- *Projetos culturais independentes (PCI)*: são projetos elaborados por produtores culturais (proponentes) com base em sua iniciativa livre e independente. Os proponentes aprovados recebem bolsas de incentivo a: estudo, pesquisa, criação artística e cultural.
- *Programas e projetos estratégicos (PPE)*: projetos que visem à realização das diretrizes da política municipal de cultura, alimentando, ativando e potencializando circuitos culturais em benefício da comunidade. São ações de maior amplitude e recursos financeiros. No último Edital (nº 002/2023), os projetos estratégicos aprovados se dividem em: Projetos Estratégicos de Festivais (5 proponentes); Projetos Estratégicos de Oficinas de Criação Cultural e outras Ações Formativas (3 proponentes); e Projetos Estratégicos Livres (7 proponentes).
- *Vilas Culturais*: o Programa Vilas Culturais visa ofertar espaços para a articulação de grupos de produção cultural, em linguagens específicas ou integradas, de modo que possam desenvolver suas pesquisas e a criação artística, bem como o intercâmbio de experiências criativas, ao mesmo tempo que oferecem programação cultural e sejam pontos de encontro, de lazer e de fruição para os cidadãos; esse programa foi apresentado em 2007 dentro da categoria de programas estratégicos. Além disso, esse programa visa à qualificação do espaço urbano em que ele se insere, à preservação do patrimônio histórico ali encontrado e à melhoria da qualidade de vida da população de seu entorno.

- *Oficinas culturais:* inseridas na modalidade de projetos independentes (específico para escolas) foi proposto pelo edital n.º 6 de 2009. As Oficinas Culturais eram destinadas às escolas conforme publicação em jornal oficial, e as atividades eram voltadas para crianças entre 6 e 10 anos. Na primeira edição, as oficinas aconteceram nas Escolas Municipais (EM): E.M. Bento Munhoz da Rocha (Distrito de Lerroville), E.M. José Gasparini (Conjunto Farid Libos), E.M. Moacir Teixeira (Conjunto Maria Cecília), E.M. Salim Aboriham (Conjunto Aquiles Stenghel), E.M. Elias Kauam (Conjunto Novo Amparo), E.M. John Kennedy (Distrito de Guaravera), E.M. Luiz Marques Castelo (Distrito do Espírito Santo), CAIC José Joffily (Jardim Santa Rita) e CAIC Dolly Jess Torresin (Jardim União da Vitória), E.M. Armando Rosário Castelo (Distrito de Paiquerê), E.M. Aristeu dos Santos Ribas (Bairro João Paz), E.M. Atanázio Leonel (Jardim Alto da Boa Vista), E.M. Maria Cândida P. Salles (Vila Helena), E.M. Carlos Zewe Coimbra (Jardim Marabá), E.M. Maria Irene Theodoro (Jardim Eldorado), E.M. Irene Aparecida da Silva (Conjunto habitacional Jamile Dequech) e E.M. Corina Mantovan Okano (Distrito de Maravilha). Nesse primeiro momento, as oficinas eram direcionadas às escolas de tempo integral, e a organização contou com a participação de membros da Secretaria Municipal de Educação. A duração das oficinas foi de 4 a 8 meses.

Os dispositivos descritos anteriormente se aproximam, mais uma vez, do modelo de política de cidadania cultural, proposto por Chauí (2021). Os mecanismos e suas ações revelam estar concretizados pelos seguintes aspectos: um alargamento ao sentido da cultura além das belas-arts pois, conforme constatado pela leitura que nós fizemos das propostas de cada um dos projetos; entre os PCIs e PPEs, os proponentes operam em uma pluralidade e liberdade de ações que transitam no campo da elaboração coletiva, com projetos, que não se resumem à cultura erudita, clássica, também englobam a cultura popular brasileira, a musicalidade, a literatura, as artes visuais, entre outras expressões que se fazem diferenciadas em seus valores, comportamentos e práticas, em seus modos próprios de simbolizar; percebe-se mas também uma operacionalidade pelo “campo democrático”, possibilitada pela Rede da cidadania, das Vilas Culturais e das Oficinas, promovendo um alcance de muitos indivíduos que talvez não teriam acesso aos bens culturais sem as inúmeras ações dessa política cultural que deles se aproxima não somente no centro da cidade, mas também na periferia e na zona rural.

Não podemos dizer que a operacionalidade no campo democrático, se dá exclusivamente sem privilégios e sem exclusões (Chauí 2021), mas percebemos o movimento de uma política cultural em um exercício contínuo de: ampliação de participação social - não no modelo ideal, mas funcionando em um modelo real persistente; atuação da cultura como

trabalho de criação, tanto em prol de novas significações, “articulando o trabalho cultural e o trabalho de memória social” (Chauí, 2021,p.94), como em prol de uma memória plural e não única. Entre os direitos que permeiam os mecanismos, estão

O direito de produzir cultura, seja pela apropriação dos meios culturais existentes, seja pela invenção de novos significados culturais; o direito de participar das decisões quanto ao fazer cultural; o direito de usufruir dos bens da cultura, criando locais e condições de acesso aos bens culturais para a população; o direito de estar informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou usufruir; o direito à formação cultural e artística pública e gratuita nas Escolas e Oficinas de Cultura do município; o direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades; o direito a espaços para reflexão, debate e crítica; o direito à informação e à comunicação. (Chauí, 2021, p.92).

O quadro a seguir (Quadro 2) demonstra as primeiras oficinas enquadradas no mecanismo PROMIC, conforme registros dos editais publicados em Jornal Oficial.

Quadro 2 – Projetos Aprovados na Primeira Edição “Oficinas Culturais” – 2010

Projeto	Proponente	Área
Capoeira Expressiva – uma cultura sócio/arte educativa	Almir Ribeiro de Menezes	Cultura Integrada/Artes de Rua/Capoeira
Oficinas de Educação Patrimonial	Leandro Henrique Magalhães	Patrimônio Cultural e Natural
Magizando na Escola	Jhones Lourenço da Silva	Teatro e Circo
Brinquedos e Brincadeiras nas Escolas	Valdivino Brandão	Artesanato, Cultura Integrada e Popular
Boneca Emília Visita Escolas de Londrina	Teresa Aparecida Testani	Artesanato
Teares Alegria na Escola	Maria Amélia Antônio Melo	Artesanato
Cenas	Ana Paula Berehulka Sardinha	Teatro, Fotografia e Vídeo
HQ & Outras Histórias	Associação dos Colaboradores da Gibiteca de Londrina	Artes gráficas
Palavra de Negro: contação de histórias africanas e afro-brasileiras	Lusinete Barbosa dos Santos	Cultura popular e integrada
Circão no Cincão	Paulo Roberto Líbano de Paula	Circo

Circo Conjuntos	Luiz Gustavo Alves Moreira	Circo e arte de rua
Circo nas Escolas	Welyton Renan Bispo da Silva	Circo
Circolando com arte	Antonio Carlos Fernandes Gobetti	Circo

Fonte: elaborado pela autora (2021)⁸⁴.

Na entrevista realizada com Batigliana (2021), ela relata que, em 2010, o PROMIC passou a propor editais específicos para a realização de oficinas em escolas. Solange indica que elaborar a questão da condição de ir para a escola pode ser considerada uma estratégia do PROMIC. Ela comenta que criar a condição de estar na escola permitiu ao artista e aos proponentes como um todo a garantia de um público presente, sempre.

[...] é uma forma muito interessante de você atingir e chegar em pontas da cidade, porque pelas escolas você consegue chegar em lugares que não estão aqui no centro. Acredito que era uma coisa muito interessante, e dava uma sinergia entre o ambiente escolar e aquele agente cultural que ia lá, porque é diferente (Batigliana, 2021).

A estratégia consiste em uma contrapartida social que alcança a dimensão cidadã da política cultural. Sobre esse aspecto, acompanhamos importantes discussões por diferentes pontos de vista entre os artistas. Alguns deles concordam e acham favorável ter lugares e públicos específicos, ou ainda predeterminados, para levarem a sua arte, como o que ocorre em nossas escolas. Já outros questionam a contrapartida social quando ela é condição para o acesso ao recurso público na execução dos seus projetos. Nesse sentido, entedemos a contrapartida como uma efetivação do direito à cultura ao empreender o seu papel democrático.

As escolas sempre receberam os projetos com liberdade de escolha, os projetos não são impostos, inclusive as crianças e os demais educandos de outras idades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos não são obrigados a participar. Os projetos também chegam pela liberdade do artista e dos proponentes, os quais, ao criarem suas propostas, adentram o espaço promovendo o inesperado, o incalculável ou até mesmo o indesejável para alguns. Uma abertura à sensibilização, como uma “criatividade coletiva” Barbosa (2018). Segundo a autora, além das dimensões *histórica* e *psicológica* da

⁸⁴ Os dados deste quadro estão publicados no Edital de Aprovação de Projetos Culturais Inscritos no Edital n° 006/09 –Jornal Oficial n° 1.222 de 18 de fevereiro de 2010.

criatividade⁸⁵, há a *criatividade coletiva*, proposta por ela, que ocorre pela ação e participação social; esta dimensão “tem o poder para transformação social e política e se reflete na formação individual” (Barbosa, 2018).

A criatividade coletiva extrapola a escola, e os encontros acontecem no cotidiano em meio a muitas ações e participações em diferentes lugares e ocasiões, mas o quanto eles são ou podem ser provocativos a cada um de nós? Pascoal (2023), ao discutir os impactos do PROMIC na cidade, considera que, direta ou indiretamente, toda comunidade se beneficia de alguns projetos nas diferentes localidades da cidade.

[...] eu acho que o grande objetivo de um projeto cultural, pela política pública que é o PROMIC, é a sensibilização do ser humano, porque a arte e a cultura, essas linguagens todas, transformam a vida das pessoas nesse sentido. A pessoa fica mais sensível, passa a enxergar a realidade dela de maneira diferente, ela tem essa sensação de pertencimento a um bairro, a uma comunidade, a uma cidade, ela valoriza pequenos movimentos dos costumes, das festas, os festivais, ou seja, ela se transforma num ator social – um termo da antropologia –, é capaz de transformar um ambiente onde ela está. Quando você está estagnado em um bairro, pode ser aqui no centro também, quando não tem perspectiva de futuro de vida, ou ainda que se acomoda dentro de uma determinada situação, a cultura vai ali e cutuca essa pessoa, mostra para ela que a vida tem muito prazer, que vale a pena você ir no teatro, escutar uma música, ver um filme, ir no cinema, vale a pena você ir na feira do seu bairro, consumir os produtos que são produzidos ali. Ontem, inclusive, teve a Feira da Lua que inaugurou lá na Concha Acústica, onde vão os produtores daqui do centro da cidade, mas se você vai nos distritos rurais aqui, você vê a quantidade de bens criativos que são produzidos e consumidos nesta região. O PROMIC de certa maneira faz isso tudo circular (Pascoal, 2023).

Junto ao relato de Pascoal, temos muitos outros relatos que demonstram impactos do PROMIC tanto na cidade como nas vidas de muitos outros, da forma mais singela à mais elaborada. Proponentes de projetos que participaram de alguma oficina quando eram crianças, professores de música que conheceram a música pelos projetos, artistas gráficos que se aproximaram das artes visuais também em oficinas, entre tantos outros que tiveram sorrisos “roubados” e sonhos alimentados.

⁸⁵ De acordo com Boden (1999), as ideias criativas só acontecem na existência de espaços conceituais a serem explorados e transformados. Para Boden (1999), a criatividade “P” se trata da criatividade inédita ao indivíduo, mesmo que outros tenham pensado de forma semelhante, já a criatividade “H” se trata de uma criatividade inédita para toda a humanidade, uma grande descoberta.

Ainda sobre os dispositivos, trazemos o último que destacamos. Trata-se do Programa Fábrica: Rede Popular de Cultura.

- *Programa Fábrica – Rede Popular de Cultura*: implementado em 2021, o programa intenta aprimoramentos no setor, como: circulação cultural diversa e acessível, em lugares de referência; ampla oferta de oficinas de criação cultural nas comunidades; fomentar projetos dos criadores culturais; promover a incubação de projetos; articular redes de ação cultural; ações transversais com os potenciais da cultura; explorar potenciais pedagógicos e arte-educativos e formar agentes singulares; estruturar o desenvolvimento dos segmentos culturais; a comunicação do processo cultural; gestão compartilhada, para fluir a cultura; ampliação dos quadros da SMC.

Todos esses projetos promoveram/promovem encontros que podem ter vários sentidos, menos a insignificância e a uniformidade. As práticas dos projetos culturais do PROMIC, ao longo dos 20 anos, ensejaram incontáveis encontros e possibilidades. Analisando os documentos em arquivos da SMC, referentes ao período de 2001 a 2021, e as publicações dos editais de projetos aprovados, contabilizamos aproximadamente 1.905 projetos executados (Figura 18)

1
9
0
5



A Figura 18 reúne os nomes dos projetos que nos encontramos enquanto cidade. Mesmo que não possamos ler todos eles, esse amontoado representa gerações de outros encontros que não podemos dimensionar. Os projetos são relacionados a múltiplas formas de expressão das artes, da cultura popular integrada e da preservação do patrimônio histórico, cultural e natural; no todo, a documentação revela mais de 30 segmentos. Relações postas com a sociedade e com as comunidades, muitas especificamente com a escola, que desempenham um papel formador ao indivíduo, a uma educação que:

[...] prepare a pessoa para participar da livre vida de lazer, idealizada para formar os hábitos relacionados com a prática de coisas superiores em si mesmas. Seu objetivo não é uma preparação para a vida, mas sim para uma vida nobre desfrutável [...] (Barbosa, 2015, p. 27).

Essas experiências possibilitam relações cultiváveis, um desfrute de conhecimentos, uma partilha de resultados e uma participação na formação das ideias. Um exercício entre o conhecimento e o pensamento. Conforme Chauí:

O conhecimento é a apropriação intelectual de um certo campo de objetos materiais ou ideais como *dados*, isto é, como fatos ou como ideias. O pensamento não se apropria de nada – é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) à sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido. Para que o trabalho do pensamento se realize, é preciso que a experiência *fale de si* para poder *voltar-se sobre si* mesma e compreender-se. O conhecimento tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar essa tentativa apaziguadora, pois quem já sabe, já viu e já disse não precisa pensar, ver e dizer e, portanto, também nada precisa fazer. A experiência é o que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito. (Chauí, 2016, p. 248).

Assim, observar o cotidiano educativo em contato com essas experiências é considerar que “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (Certeau, 1998, p. 31), o que nos possibilita reações e relações muito peculiares à astúcia de cada sujeito, conforme o que somente ele pode fazer com o que lhe é dado, encontrado, partilhado; ou seja, aquilo que intimamente nos prende aos repertórios (conhecimentos) distintos que chegam até nós e que são absorvidos através da reação do nosso interior. É um assumir das memórias dos lugares pelos quais transitamos, das memórias do corpo e dos prazeres, das memórias que nos sensibilizam, nos convidam ao pensamento, que nos despertam e que são capazes de provocar desenvolvimento e aprendizagem.

Essas relações são aquelas que ocorrem no curso diário das escolas, bem como no cotidiano de tantos outros lugares (nas ruas, nas praças, nos teatros). São também aquelas relações com os repertórios fomentados pela política pública de cultura, por meio dos quais se criam relacionamentos provocativos, engajando crianças a novas perspectivas. Entendemos que nem sempre essa relação é compreendida em sua potencialidade pelos praticantes. Nas escolas observadas e nos grupos dos quais participamos socialmente, há divergências sobre o entendimento da presença dos projetos culturais nesses espaços educativos, dividindo o tempo das atividades curriculares com as experiências artísticas. Muitos educadores desses espaços não se apropriam delas, mas entendemos que eles são encontrados de um jeito ou de outro. Sobre esse posicionamento, e a convite da suspeita das convenções dos espaços educativos que não operam sozinhos, a pesquisadora Rita Irwin⁸⁶ observa:

Como seriam nossas instituições educacionais se os especialistas e autoridades em currículo e professores fossem incentivados a recapturar uma sabedoria, a suspeitar de rotinas confortáveis, a criar relacionamentos provocativos de aprendizagem, a ver a apreciação e engajamento como uma tarefa fundamental e a valorizar o deslumbramento sobre a suspeita, a rendição... (Irwin, 2013a, p. 185).

Entre controvérsias, os projetos do PROMIC dividem o tempo das atividades curriculares nas escolas. Em algumas ocasiões, os projetos foram executados em contraturno escolar, mas a grande maioria se organiza junto à rotina das escolas, pois elas entendem que há contribuições reflexivas ao desenvolvimento infantil e humano perante os repertórios trazidos. A arte chega pelos projetos e com ela chegam os diferentes conhecimentos que adentram o espaço escolar sem a didática própria desse meio. Nesse contexto, percebemos nessa relação a pedagogia cerntoniana do cotidiano, tanto para educadores quanto para educandos. Para Certeau (1991, p. 50), o encontro e o confronto, nos ambientes educativos, “agravam, mas também revelam” uma condição comum de estar presente em um mesmo lugar, mesmo que em perspectivas diferentes de vivenciar experiências e de aprender por elas, por isso nos desestabilizam, geram inseguranças, mas também provocam a necessidade inevitável de pensar por outras perspectivas.

⁸⁶ Rita Irwin é professora titular de Arte e Educação e diretora da Divisão de Formação de Professores da University British Columbia, em Vancouver, no Canadá. Conhecida internacionalmente por seu trabalho com a A/R/Tografia (*a/r/tography – artist, researcher and teacher*), ela desenvolve trabalho de políticas de gestão e currículos em arte-educação. Foi presidente da International Society for Education through Arts (INSEA).

Quando nos aproximamos das discussões quanto à reforma do ensino francês nas décadas de 1960 e 1970, Seradin (2017) destaca o pensamento de Certeau que nos provoca a pensar sobre a necessidade de ter uma única escolha, ora os conteúdos ensinados verticalmente, expositivamente, ora uma relação pedagógica de partilha, da oralidade das trocas. Para ele, uma condição não existe sem a outra, a insegurança da potência da relação dialógica ainda presente entre muitos educadores deve ser superada e tomada uma consciência de que os conteúdos escolares estão também no cotidiano e nas outras práticas que adentram os territórios educativos. São as improváveis ocasiões do cotidiano que nos desestabilizam e nos despertam reflexões, promovem a oralidade, a diferenciação, mas, para isso, é preciso o diálogo com os de dentro e com os de fora. Nesses encontros provocativos e controversos, muitas foram as crianças encontradas. Nosso levantamento apurou, na documentação acessada, o seguinte público (Tabela 2).

Tabela 2 – Crianças em encontro com o PROMIC nas escolas

ANO	Nº DE CRIANÇAS	ANO	Nº DE CRIANÇAS
2003	1.200	2014	2.128
2009	3.947	2015	15.656
2010	10.918	2016	19.624
2011	6.755	2018	13.223
2012	17.246	2019	19.221
2013	8.225	2020 ⁸⁷	5.667
TOTAL: 132.033			

Fonte: elaborada pela autora (2022)⁸⁸.

É fato que se nos atentarmos ao número de crianças que engloba o quadro municipal de educação ao longo dos anos, teríamos um montante consideravelmente maior (na atualidade, mais de 45 mil em atendimento); no entanto, os números que trazemos no quadro,

⁸⁷ Após o mês de março de 2020, as atividades cessaram em razão da Pandemia da Covid-19.

⁸⁸ Os dados foram coletados nos arquivos digitais e físicos de acompanhamento e controle interno da Secretaria Municipal de Cultura e nos Relatórios de Gestão Pública Municipal de Atenção à Criança e ao Adolescente. As lacunas de alguns dados sobre os anos não mencionados ocorrem pela não localização das informações nos arquivos pesquisados.

os que pudemos contar, expressam uma relação proposta por ações de uma política cultural que não prevê exclusivamente a escola como lugar de atuação, mas mesmo assim, adentra o território escolarizador com uma frequência considerável. Nas duas décadas, a relação com a escola foi mantida e estruturada. Também devemos destacar a diferença entre os números de atendimento que são expostos na tabela. Esse fato evidencia a constante instabilidade e tentativas, quase que anuais, de uma limitação orçamentária da pasta da cultura municipal. Nos últimos anos especificamente, alguns representantes políticos, com um posicionamento de extrema direita, apresentam questionamentos infundados e tendenciosos acerca da qualidade das propostas financiadas pelo PROMIC. Nesse conturbado cenário, o que faz das ações culturais uma permanência, é a resistente presença da classe artística e seus aliados da comunidade que mantêm um posicionamento crítico, convictos de sua trajetória, sobre o trabalho de produção cultural na cidade, incontestavelmente comprovado, inclusive pela nossa pesquisa, motivo que nos faz considerá-la como um contrubuição singela enquanto instrumento político. Singela pois carrega o peso incomensurável de centenas de milhares de histórias de vida, luta e resistência, pelas quais temos um imenso respeito e admiração.

A análise feita nos arquivos contabilizou e identificou a relação com algumas das escolas da cidade. Foram localizadas 307 atividades em escolas municipais, 2 atividades em Centros de Educação Infantil Filantrópicos (CEIs) e 5 atividades em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)⁸⁹. Verifica-se por meio esses dados⁹⁰ que os projetos alcançaram 87,5% das escolas da zona urbana e rural, ao passo que nos Centros Municipais de Educação Infantil alcançou cerca de 15%.

Na Figura 19, trazemos os nomes das escolas (EM, CEIs e CMEIs) que foram localizados nos arquivos, em **negrito** estão os nomes de escolas rurais. Sobre elas conhecemos pouco, talvez alguns estudantes, professores, comunidades, mas conhecemos o constructo da

⁸⁹ Esse resultado diz respeito aos anos de 2003 e entre 2009 e 2020. Sobre os anos em lacuna, há indícios de atividades em relação com as escolas em publicações no jornal, no relato de entrevistados, bem como em documentos oficiais e pelo fato do perfil das propostas nos editais. No entanto, os nomes das escolas e os respectivos projetos só poderiam ser identificados se fossem lidos todos os documentos de inscrição e aprovação um a um. Não foi localizado um controle específico da SMC que tivesse selecionado tais informações, classificando os dados como forma de monitoramento sobre os anos de 2004 a 2008. Em relação aos dados de 2020, início da pandemia da Covid-19, não houve continuidade nos projetos aprovados. Em 2021, acompanhamos a permanência do Projeto Um Canto em Cada Canto reelaborado em atividades de musicalização em videoaulas.

⁹⁰ Tais dados correspondem às informações coletadas nos arquivos internos da SMC, que se referem até o ano de 2020. Posterior a isso, não localizamos informações específicas com nomes de escolas até o término da pesquisa, o que significa a possibilidade de alcance de outras escolas não mencionadas e/ou inauguradas posterior à data.

relação que acontece nesses espaços, que neles há o solo fértil (as crianças), há a diversidade de ser de cada indivíduo, as possibilidades individuais de identificação e há a criatividade a ser despertada, impulsionada. Nessas escolas, há risos escondidos, pensamentos enrijecidos e modos de representações simbólicas íntimas a cada indivíduo.

Figura 19 – Escolas em encontro com o PROMIC

AMERICA SABINO COIMBRA, ANCHIETA PADRE, ANITA GARIBALDI, ARACY SOARES DOS SANTOS, ARISTEU DOS SANTOS RIBAS, ARMANDO ROSARIO CASTELO, ARTHUR THOMAS, ATANASIO LEONEL, AUREA ALVIM TOFFOLI, AUREA ALVIM TOFFOLI, BARBARA FALCOWSKI VIEIRA, BARTOLOMEU DE GUSMAO, BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO, CARLOS DA COSTA BRANCO, CARLOS DIETZ, CARLOS KRAEMER, CARLOS ZEWE COIMBRA, CECILIA HERMINIA OLIVEIRA GONÇALVES, CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARABA, CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRESIPE, CLAUDIO DE ALMEIDA E SILVA, CMEI A, CMEI B, CMEI C, CMEI D, CMEI F, CORINA MANTOVAN OKANO, CORVETA CAMAQUA, DALVA FAHL BOAVENTURA, DAVID DEQUECH, DOLLY JESS TORRESIN (CAIC), ELIAS KAUAM, ESCOLA DA VILA BRASIL, EUGENIO BRUGGIN, EURIDES CUNHA, FRANCISCO AQUINO TOLEDO, FRANCISCO PEREIRA DE ALMEIDA JUNIOR, GENI FERREIRA, HAYDEE COLLI MONTEIRO, HELVIO ESTEVES, HIKOMA UDIHARA, IRENE APARECIDA DA SILVA, IRENE VICENTIN TEODORO, JADIR DUTRA DE SOUZA, JOAO XXIII, JOAQUIAM VICENTE DE CASTRO, JOHN KENNEDY, JOSE GARCIA VILAR, JOSE GASPARINI, JOSE HOSKEN DE NOVAES, JOVITA KAISER, LEONIDAS SOBRINHO PORTO, LEONOR MAESTRI DE HELD, LUIZ MARQUES CASTELO, MABIO GONÇALVES PALHANO, MACHADO DE ASSIS, MARA TEREZA MELEIRO AMANCIO, MARI CARREIRA BUENO, MARIA CANDIDA PEIXOTO SALES, MARIA CARMELITA VILELA MAGALHAES, MARIA IRENE VICENTINI, MARIA SHIRLEY B. LIRA, MARIA TEREZA MELEIRO AMANCIO, MELVIN JONES, MOACIR CAMARGO, MOACIR TEIXEIRA, NARA MANELA, NEMAN SAHYUN, NINA GARDEMANN NOEMIA ALAVER GARCIA MALANGA NORMAM PROCHET, PEDRO VERGARA CORREA, REVERENDO ODILON GONÇALVES NOCETTI, ROBERTO PEREIRA PANICO, RUTH FERREIRA DE SOUZA, RUTH LEMOS, SALIM ABORIHAM, SAN IZIDRO, SUELY IDERIHA, TEREZA CANHADAS BERTAN, VILMA RODRIGUES ROMERO E ZUMBI DOS PALMARES.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

O que provocam essas apreciações, experimentações e vivências em tantas escolas? Qual o significado delas? Barbosa (2018) explica que:

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país (Barbosa, 2018, p. 4).

Vale destacar que, no período de 2003 a 2008, esse conjunto provocativo, possibilitado pela política e os aspectos de sua forma, sua elaboração e linguagens, alcançou uma estruturação em dimensões muito relacionadas ao perfil da política cultural nacional, reformulada pela gestão do Ministro da Cultura Gilberto Gil. As diretrizes desse período inovaram no alcance e delinearão as políticas culturais brasileiras em três dimensões: a *dimensão cidadã*, a *dimensão simbólica* e a *dimensão econômica*. Essas dimensões já aconteciam em Londrina; sendo assim, ressaltamos a influência do município na estruturação da política nacional.

As dimensões são localizadas nas ações de Londrina, pois percebemos que, pela *dimensão cidadã*, a política reconhece e executa o acesso e a democratização da cultura, a política da cidadania cultural (Chauí, 2021) e da arte. Por conseguinte, esse acesso tem nutrido a sensibilidade individual e o simbólico dos habitantes da cidade, alcançando também a *dimensão simbólica* e, por último, ao se responsabilizar e viabilizar a cultura, por meio da economia da cultura municipal de fomento – sem aqui qualificá-la –, alcança a *dimensão econômica*. Certeau (1997, p. 339) bem coloca que a cultura se julga pelas operações, e não pela posse dos produtos: “A cultura não é a informação, mas seu tratamento, através de uma série de operações, em função de objetivos e de relações sociais”.

Sobre essas operações da cultura, Certeau (1997, p. 339) destaca três aspectos que aqui relacionamos às dimensões da política cultural mencionadas anteriormente. O aspecto *estético* está muito relacionado à *dimensão simbólica*, pois, por meio dele, abre-se um espaço próprio em uma ordem imposta, próprio pois sensibiliza o ser humano. Segundo Certeau (1997, p. 339), o estético “faz como o gesto poético, que dobra ao seu desejo o uso da língua comum num reemprego transformante”. A sensibilização ocorreu e ocorre por diferentes segmentos,

áreas ou linguagens, como sintetiza a Figura 20. Os projetos culturais, enquadrados em uma ou mais dessas linguagens que trazemos, reempregam aos sujeitos formas de sentir o mundo ao seu redor. Essa exemplificação demonstra muitas possibilidades de se conectar com a ordem simbólica.

Figura 20 – Frequência das linguagens e segmentos dos projetos do PROMIC⁹¹



Fonte: elaborada pela autora (2022).

⁹¹ A verificação dos dados para essa análise foi feita na leitura dos editais de projetos aprovados que foram publicados no Jornal Oficial do Município de 2002 a julho de 2022. As nomenclaturas das linguagens utilizadas por nós são as mesmas que localizamos nos documentos oficiais, e os números expressos correspondem à quantidade de vezes que elas aconteceram conforme os perfis dos projetos aprovados. São elas, no todo: Patrimônio Imaterial (1), Arte (1), Arte-Educação (1), Teatro de Rua (2), Linguagens Plásticas (2), Patrimônio Natural (2), Patrimônio Histórico (2), Linguagens Visuais (3), Artes Visuais (21), Audiovisual (25), Videografia (28), Vídeo (31), Hip Hop (48), Artesanal (53), Artes Gráficas (56), Mídias (59), Cinema (63), Fotografia (66), Patrimônio Cultural (80), Patrimônio Cultural e Natural (81), Artes de Rua (102), Infraestrutura Cultural (129), Artes Plásticas (100), Circo (134), Dança (150), Literatura (204), Cultura Integrada e Popular (270), Teatro (417), Música (466).

Quando observamos na Figura 20 as linguagens mais expressivas nos projetos culturais do PROMIC, *música, teatro, cultura popular integrada e literatura*, encontramos uma relação que essas representações de linguagens estabelecem com as entidades culturais em movimento na cidade de Londrina no século XX: fundações e festivais de teatro, conservatório de música e festival de música, entidades culturais de grupos étnicos e de comunidades, além de ações de fomento à leitura pela biblioteca pública. Isso evidencia a força das relações entre os sujeitos, os processos de individualização e o movimento desencadeador das figurações exercidas pelos indivíduos. No todo, as linguagens e segmentos que englobam os projetos financiados representam, nesse processo de individualização, diferentes possibilidades de simbolizar. Sobre a ordem simbólica, Chauí (2021) expressa que:

Um símbolo, sabemos, é alguma coisa que se apresenta no lugar de outra e presentifica algo ausente. Dizer que a cultura é a invenção de uma ordem simbólica é dizer que nela e por ela os humanos atribuem à realidade significações novas por meio das quais são capazes de se relacionar com o ausente. A presentificação do ausente é obra da linguagem, do trabalho, do sentimento da diferença temporal (passado, presente, futuro) e, portanto, da percepção do possível e do impossível, e da diferenciação espacial (próximo, distante, grande, pequeno, alto, baixo). Graças a eles, os homens instituem a diferença entre o permitido e o proibido, o visível e o invisível (os deuses, o passado, o distante no espaço), o sagrado e o profano, assim como valores atribuídos às coisas e aos humanos (bom, mau, justo, injusto, verdadeiro, falso, belo, feio). (Chauí, 2021, p. 148).

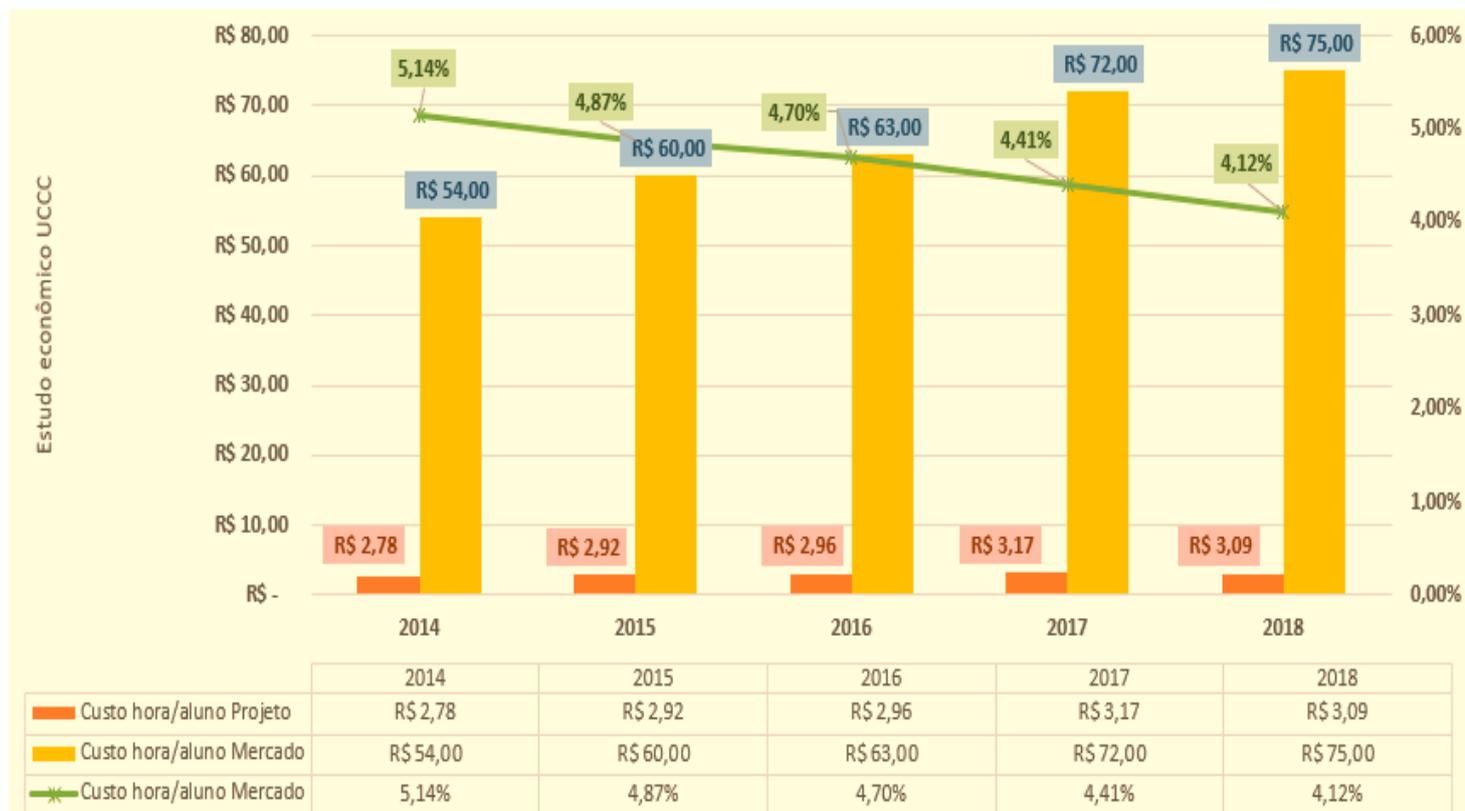
Quanto ao aspecto *polêmico* (Certeau, 1997, p. 339), relacionamos à *dimensão econômica*, pois as relações de força que estruturam o campo social e o campo do saber no fomento à cultura se apropriam de informações, a colocam em série, monetizam, apoderam-se do saber artístico, impõem, mudam direções e traçam caminhos. É importante retomar o que já destacamos: foram e são muitas as instabilidades relacionadas ao fator econômico e de recursos para a manutenção vital dos artistas e produtores. Em relação ao campo social, é polêmico, pois a instabilidade dos recursos financeiros e a de cronogramas, bem como os processos burocráticos, são uma das mais cruéis lacunas por parte do poder público e do sistema não fluido, capaz de considerar que a limitação orçamentária pode ser imposta precarizando as atividades culturais, considerando-a até mesmo dispensável ou não tão importante como as demais cotas públicas. Aqui, vale uma reivindicação: os artistas e produtores culturais precisam ter dignidade para ser e estar! Precisam de um lugar seguro para conduzir seus movimentos e sua estrutura com estabilidade.

Não obstante o aspecto polêmico da dimensão econômica, as ações são de grande alcance, mesmo com recursos mínimos. Para demonstrar isso, trazemos à discussão alguns aspectos do investimento público no setor cultural por meio da análise de dados de um projeto. Não se pode dimensionar o alcance geracional desses recursos no desenvolvimento da população, porém entendemos que a progressão é geométrica nos resultados alcançados. Os dados das análises de indicadores podem ser frios, pois são números, mas o resultado nos indivíduos e suas ressignificações com o mundo são de dimensões gigantescas.

No campo da economia social, também há divergências e polêmicas sobre as diferentes finalidades dos gastos públicos e seus consequentes impactos. O orçamento da cultura, embora consideravelmente menor do que o de outras pastas de gestão, opera em progressão geométrica, pois conta com a subjetividade em seu favor, presente em suas ações e em seus resultados, os quais reverberam em toda organização de uma sociedade. Segundo Cândido Júnior (2006) a partir de estimativas em análises históricas anuais dos investimentos públicos, identifica-se uma relação a longo prazo positiva e estável entre produto e investimento público ou infraestrutura. Há transformação de comportamentos, de condutas, de escolhas.

Para nos aproximarmos das proporções do investimento de parte do recurso do PROMIC, um aspecto polêmico, fomos ao encontro do professor Magno Rogério Gomes, do Departamento de Economia da UEL. A nosso pedido, o professor desenvolveu uma fórmula para observar indicadores, na qual aplicamos parte de alguns dados referentes aos investimentos do projeto Um Canto em Cada Canto. Em um recorte de 5 anos de recursos investidos, relacionado ao número de crianças atendidas nas escolas e aos custos das atividades em valor de mercado, o resultado demonstra que o montante investido corresponde a aproximadamente 4% do valor real que custaria para cada criança caso a família optasse por investir capital financeiro em aulas de canto coral a preço de mercado. Mas, como afirmou o professor, os dados são “frios”. Pela fórmula elaborada, podemos observar o quanto custou e o quanto custaria, no entanto estamos interessados no quanto esse investimento transborda na vida dos sujeitos. Sobre isso, vivemos um cotidiano de resultados. Os dados numéricos podem ser observados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Estudo Econômico do Projeto Um Canto em Cada Canto



Fonte: desenvolvido pelo professor Magno Rogério Gomes – Departamento de Economia da UEL (2022)⁹²

Em relação ao campo do saber, é *polêmico* pois a economia da cultura e a efetivação dos direitos culturais que ela representa desenvolvem-se em meio a algumas críticas no que se refere ao processo de culturalização dos indivíduos. As críticas acontecem porque são notadas possíveis complicações à maneira que os significados culturais e artísticos afetam os sujeitos, suas identidades e seus processos de formação, especificamente quando as práticas culturais se relacionam com espaços educativos. Deve-se isso à compreensão de que certos conteúdos, produtos, propostas e experiências que chegam pela cultura, atentam a uma possível contradição ou a equívocos em meio às ideias do multiculturalismo⁹³, embora as práticas em

⁹² Segundo a análise do professor Magno Rogério Gomes, “no ano de 2014, o custo hora de um aluno no mercado privado era em média R\$ 54,00 reais, já para o custo de hora/aula por aluno, com recursos públicos, ficou em média R\$ 2,78. Isso equivale dizer que o custo do projeto foi de pouco mais de 5% o valor de mercado. Nota-se que esse percentual reduziu ainda mais no período em 2018, o custo do projeto por aluno foi de 4,12%.” (Yamashita e Gomes, 2022).

⁹³ O termo “multiculturalismo” passou a ser empregado no campo acadêmico, social e político a partir das décadas de 1970 e 1980. Surge como um princípio para compreender os grupos humanos em sua diversidade cultural e que seja capaz de inserir as diferenças identitárias em políticas governamentais, para além da tolerância. De acordo com Muñoz (2017), o Canadá foi o primeiro país a empregar o termo em suas políticas públicas. Na sequência, Estados Unidos e Inglaterra também passaram a implementar suas políticas públicas com esse princípio na tentativa de integrar os grupos de imigrantes às suas culturas hegemônicas. No Brasil, o multiculturalismo ganha

prol da pluralidade cultural sejam amplamente amparadas pelas políticas públicas brasileiras desde o começo do século XXI. Segundo Barbosa (1998, p. 92), “é através da contextualização de produtos e valores estéticos que a atitude multiculturalista é desenvolvida”.

O último aspecto descrito por Certeau (1997) é o aspecto *ético*, e a ele relacionamos a *dimensão cidadã* da política cultural. Conforme o autor, o aspecto ético das operações que envolvem a cultura restaura um espaço de jogo, permite um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição e isso se faz com cidadania, acesso e democracia. Segundo o texto de descrição do Programa Fábrica: Rede Popular de Cultura (2021), os processos vivenciados tornaram:

a cidade como um circuito expressivo. Desse processo, resultou dignidade, cidadania, conhecimento, desenvolvimento da criatividade e, para muitos, uma carreira artística profissional. E se pode dizer isso como uma coisa real, traduzida em histórias de vida.

Da leitura das políticas culturais em relação com a educação, concluímos que palavras como acesso, fruição, difusão, articulação da cultura e educação, intercâmbio cultural, desenvolvimento humano e da cidadania, entre outras, são quase um padrão textual entre as normativas, como já se lia na Constituição Federal de 1988, em que temos, nas palavras escritas e nos tratados firmados, o direito à cidadania, aos valores sociais, ao trabalho e à livre iniciativa, muitas vezes perdidos pelos vácuos dos caminhos. Muitas das ações que aconteceram em nossa cidade se relacionam às palavras escritas nas políticas – seriam esses os “Acasos felizes da História”? (Arendt, 2002, p. 70)⁹⁴.

As demonstrações que citamos puderam ser identificadas mediante um levantamento de publicações relacionadas ao PROMIC, no jornal local Folha de Londrina. Na

notoriedade com a ampliação dos estudos e políticas culturais no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. No caderno de propostas da I Conferência Nacional de Cultura, temos um exemplo de como o termo passa a ser empregado. No eixo “Cultura é direito e cidadania”, subeixo “Cultura e Educação”, lê-se: “Priorizar nos programas de arte-educação das redes de ensino o **multiculturalismo** e o estudo de formação da identidade brasileira como forma de desenvolvimento de competências individuais e sociais, necessárias para a formação do espírito crítico do cidadão” (Brasil, 2007, p. 76, grifo nosso). Percebe-se desde então uma variedade de práticas sociais, ideais e articulações.

⁹⁴Hannah Arendt (2002) em *O que é política?* utiliza a expressão “Acasos felizes da História” quando discute o verdadeiro sentido da política, com garantia de espaço para o desenvolvimento, para a liberdade e espontaneidade, tendo ocorrido raras vezes na História. Neste tópico, utilizamos tal expressão para nos referir ao contexto do nosso objeto, PROMIC, olhando para algumas alternativas que pudemos observar. Não intentamos descrever o fenômeno com ingenuidade nem romantismo ao atribuir um formato ideal de uma estrutura social política, mas, como nosso estudo foca nas miudezas, identificamos muitos acasos felizes nessa história.

busca, que compreende publicações de dezembro de 2002 a agosto de 2021, foram localizadas 1.893 matérias, as quais expõem, por exemplo: agendas culturais dos projetos aprovados, abertura de novos editais, reverberações de projetos, festivais e atuação de vilas culturais, embates políticos etc. Todas elas se relacionam aos arquivos de documentação da SMC, aos arquivos de legislação municipal e nacional, bem como às falas dos entrevistados, e ilustram, literalmente, muitos “diálogos, uma passagem cultural e uma esperança comum”⁹⁵ que, para Certeau (1991, p. 47, tradução nossa), representam as situações as quais possibilitam encontros com outras pessoas, caminhos de aprofundamento de suas subjetividades.

Sabemos que nem todas as ações vinculadas ao programa ganharam um espaço no referido jornal, mas, olhando para as que catalogamos, é possível perceber as marcas deixadas e um lugar que é a cidade e os indivíduos, criados para operarem, impregnando-se em sua potência criadora. E, se por um instante, considerarmos que os episódios publicados não existissem, nem mesmo o PROMIC, que outras publicações ocupariam os milhares de espaços no jornal? Pense e des/pense sobre essa resposta.

Entre tantos projetos e tantos encontros, o desejo de nos aproximarmos de cada um deles é real e arde. Entendemos que todos eles representam a dimensão plural do PROMIC, desse modo, nenhum deles, sozinho, poderia representá-lo, pois o todo dessa política cultural se compõe de inúmeras partes, em que cada projeto se apresenta como um universo específico. Olhamos para eles observando o movimento dessa ciranda de políticas que têm transbordado nas vidas de inúmeros indivíduos nesses 20 anos. Como não podemos mergulhar em todas as práticas, entre tantos critérios de seleção que poderíamos estabelecer, a primeira opção foi olhar para aqueles que acontecem dentro das escolas e, em segundo, a permanência temporal junto ao PROMIC, para assim entendermos a relação estabelecida com a escola, bem como o movimento de resistência. Posto isso, escolhemos uma delas, as práticas do Projeto de Educação Musical Canto Coral Um canto em Cada Canto, para conhecer as memórias de seus 20 anos de existência junto ao PROMIC. É sobre elas que trataremos na próxima seção.

Diante de tudo o que lemos sobre essa política, uma poesia nasceu e sintetiza os encontramentos que tivemos nesse caminho investigativo, o qual só descobrimos caminhando.

⁹⁵ “Un dialogue, un passage culturel, une espérance commune”.

PROMIC

É tenso, é denso, é inesperado,
é sonoro, é eco, é calado.

Ora cinzento, ora colorido.
Ora suspeito, ora aplaudido.
É encontro, é descaminho.
É coletivo, é sozinho.

Ora premiado, bem falado
Ora acusado, questionado, investigado.
É referência, é permanência, é vivência.
É lugar de existência, é experiência.
É voz, é nós, é um, é zoom,
é pra todos, é boom!

É euforia, é ousadia,
é paixão, melancolia...
É expansão, causa, efeito, imaginação
é lembrança, é festança,
é para gente grande,
é para criança.

Para sorrir, para chorar, para sentir,
para se envolver, para mudar o passo
e para aprender a perder o compasso.
É contagiante, é emocionante,
é frustrante.

É barulhento, é afinado, animado...
É reflexivo, condicionado.

É democracia, é cidadania.
É arte, é magia.
É inclusão, é sensação,
é circo, é pão.
É sustento, é alento, é solução.
Um camaleão!

É coragem, é resistência,
é força, postura, resiliência.
Ah, e muita paciência!

Mas é contente, é valente, é feito de gente.
É Cultura, é Política, é Educação.
É prática, é ENCONTRO, é transformação.
Acredite, é PROMIC.

Bruna Ester Yamashita, 2021

4. SOBRE OS ENCONTROS DO PROJETO

Um Canto
em Cada
Canto



SHIR
LADO
SHIR

Figura 21 – Notas musicais na lousa: novos significados na sala de aula. Fonte: Acervo da autora (2022)

“As pessoas
pensam que é só
a música,
é muito mais que
isso!”⁹⁶

⁹⁶ Oleide Lelis em entrevista concedida à Bruna Ester Yamashita em 11 de março de 2022.

Ao final desta seção, você perceberá que não é “só a música”, nunca foi. São cerca de 12 mil crianças em coro, inúmeras escolas e diversos professores impactados, entre riso e choro. Dezenas de músicas ensaiadas, aproximadamente 10 línguas cantadas, mais de 60 instrumentos conhecidos, duas dezenas de ritmos e estilos musicais sentidos, dezenas de concertos, milhares e milhares de aplausos, entre erros e acertos. Incontáveis emoções e muitas memórias criadas entre as gerações. Incalculáveis diferenciações entre os indivíduos em suas figurações. Muitas práticas, muitos significados e muitos encontros, infinitas reuniões, diversos planejamentos, sufocos e diferentes conclusões.

Todavia, nada disso seria possível sem os “primeiros”⁹⁷ encontros: o encontro da Oleide⁹⁸ com a música em sua infância, possibilitado pelo esforço das produções de tricô de sua mãe para pagar aulas de piano, incluindo as lutas para permanecer nelas, ano a ano. Do encontro e desejo das professoras universitárias, Lucy e Magali⁹⁹, para criarem práticas de canto coral solidárias e humanitárias. Não teria sido possível sem o desafio encarado diante dos editais burocráticos, instáveis e sistemáticos; sem a crença de uma coordenadora apaixonada; sem a companhia dos monitores e regentes de canto coral e suas mãos dadas em uma mesma roda; sem o acalanto. Impossível seria sem a resiliência das escolas, ao dividirem o espaço e a horas. Sem a esperança, sem a insistência, sem o confronto e sem o cotidiano em encontro, revelador de infinitas possibilidades encontradas pelas escolas, pela cidade, em cada canto.

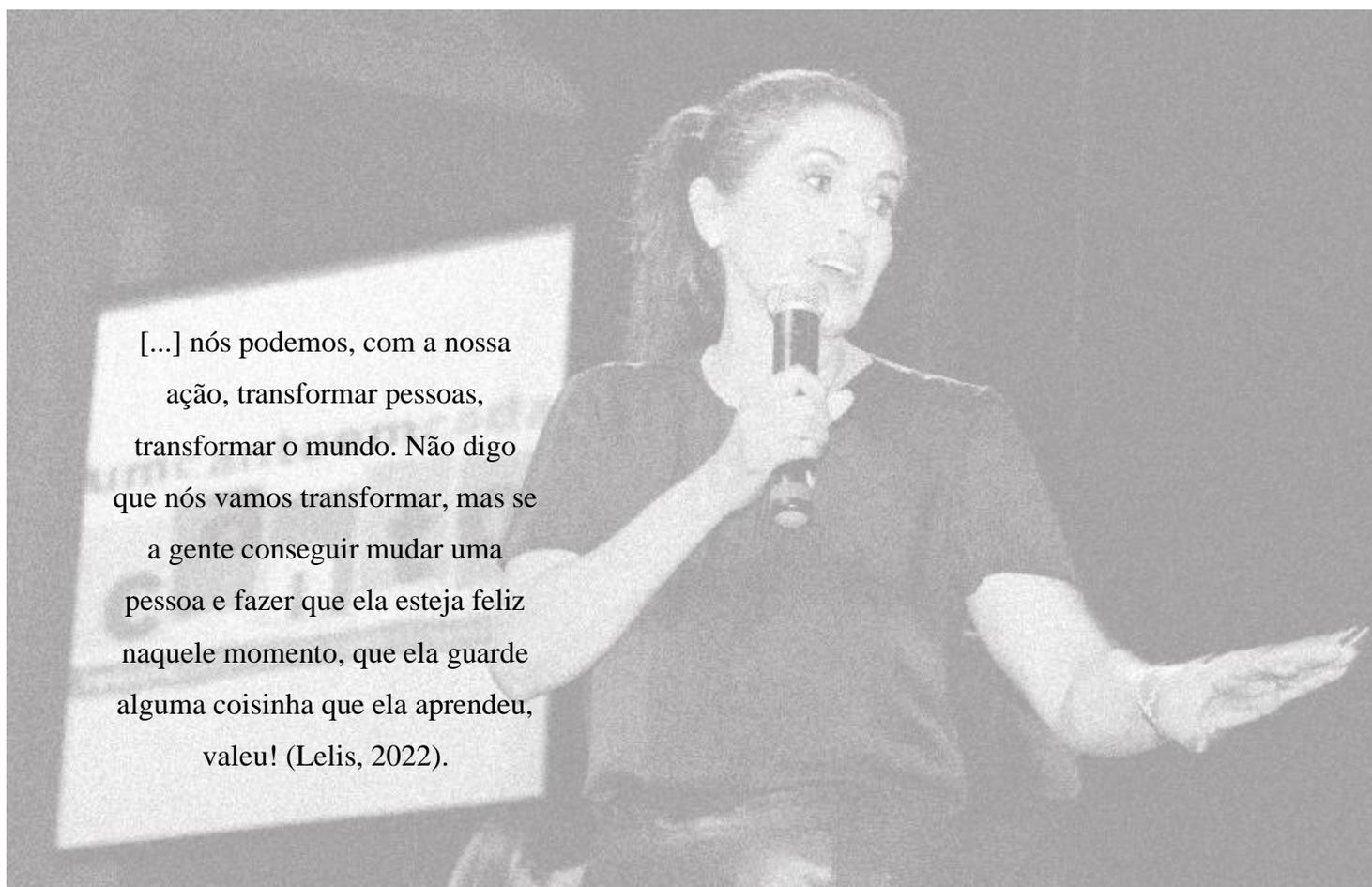
Demandaria muito tempo de pesquisa para identificar o número exato de encontros dos sujeitos possibilitados pelo PROMIC e também para investigar os desdobramentos desses encontros. É provável que não conseguiríamos quantificar nem mesmo narrar, mas é a impossibilidade de sintetizar esse resultado que nos permite projetar o que existiria nessas ausências. Foram muitos outros encontros, incontáveis, em progressão, ecoando em cada geração.

⁹⁷ Uso aspas, pois trato de apenas alguns primeiros encontros e por identificar neles grandes começos, encontros da *dimensão humana* e *supra-humana* que moveram indivíduos a ações as quais foram desencadeadoras de muitas outras possibilidades.

⁹⁸ Oleide Lelis é coordenadora pedagógica e monitora do Projeto Um Canto em Cada Canto. Ao longo dos 20 anos, esteve à frente das ações sempre contando com o apoio imediato de Gilcene Fraga Oliveira (também monitora), que no percurso auxiliou Lelis em diferentes demandas.

⁹⁹ Lucy Maurício Schimiti (primeira proponente do Projeto UCCC junto ao PROMIC, coordenadora e assessora artística do Projeto) e Magali de Oliveira Kleber são docentes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. Juntas, nutriam o desejo de implementar um projeto de educação musical voltado ao público das escolas públicas de Londrina.

Figura 22 – Oleide Lelis, a coordenadora do Projeto UCCC



Fonte: foto de Emerson Dias¹⁰⁰/ Arquivo Ncom¹⁰¹ – Blog Londrina. (2023).

A força da ação, lida nas palavras de Lelis (Figura 22), demonstra a importância e o significado do papel do educador ao conduzir experiências que contribuam para o exercício da cidadania dos educandos, no sentido do que pode ser empregado em termos de procedimentos selecionados para alcançar determinado aprendizado. Para conduzir tais experiências, o Projeto UCCC foi elaborado em 2002 enquadrando-se nos editais de projetos estratégicos do PROMIC, no segmento/na linha cultural¹⁰² “Ações formativas”. As ações

¹⁰⁰ Nota de responsabilidade da autora desta tese: a foto original é colorida e pode ser verificada em sua versão oficial em <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=168074>. Neste trabalho optei, com a licença benevolente de Emerson Dias, por deixá-la em preto e branco com menor intensidade de brilho, a fim de incluir um recorte da fala de Oleide e deixar a escrita mais nítida.

¹⁰¹ Núcleo de comunicação da Prefeitura Municipal de Londrina, Blog Londrina.

¹⁰² Nos documentos oficiais do PROMIC, disponíveis publicamente no “Repositório Londrina” (armazenamento digital de documentos públicos da Prefeitura Municipal de Londrina), a definição que se refere ao enquadramento

formativas do projeto UCCC caminham paralelamente às ações formativas das escolas municipais, no que diz respeito a seus dispositivos pedagógicos, métodos e currículo em favor da educação e da inserção cultural dos educandos.

Nesse enquadramento, os objetivos do projeto contribuem para assegurar direitos culturais fortemente defendidos por Chauí (2009; 2021), que também são direitos educativos e sociais aos educandos, favorecendo a aprendizagem e a familiarização com significados musicais, pois o projeto abarca conteúdos relacionados à arte, neste caso ao desenvolvimento musical de canto em grupo¹⁰³. De acordo com a LDB nº 9.394/96, em suas disposições gerais: o educando deve ter “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Com isso, surge a seguinte questão: como as escolas executam suas ações para que isso aconteça? No caso de Londrina, elas não estão sozinhas, visto que o Projeto UCCC é uma das companhias. Para verificar como isso é executado nas escolas da cidade, fizemos uma aproximação para observar o cotidiano de duas unidades escolares, conforme apresentamos na seção 5 (E.M. Maria Carmelita Vilela Magalhães e E.M. Da Vila Brasil¹⁰⁴).

Para o atendimento nas escolas, o Projeto UCCC estrutura-se da seguinte forma: a cada escola atendida, faz-se necessária a atuação de dois educadores musicais, membros do projeto, que são denominados como monitores. Os membros do projeto possuem formação musical. Durante as aulas, enquanto um deles conduz a regência coordenando as propostas com as crianças, o outro monitor faz o acompanhamento musical com o instrumento principal (o teclado); eles se alternam nesses papéis durante as aulas e atuam em sintonia. Os encontros acontecem semanalmente com duração de 1 hora e 30 minutos, organizados conforme a rotina e o calendário escolar. São atendidas crianças do 2º ao 5º ano (entre 8 e 11

do projeto nos documentos de nome “Plano de trabalho” oscila entre essas duas nomenclaturas: “segmento” ou “linha cultural”.

¹⁰³ Conforme Gois (2020, p. 46) “[...] a prática do canto coral infantil no Brasil surgiu como proposta educacional à prática civilizadora e esteve associada ao canto orfeônico [...]”. Por meio do Decreto nº 19.890 (BRASIL, 1931), assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, em 18 de abril do ano de 1931, foi implantado o projeto Canto Orfeônico, o qual se tornou disciplina obrigatória no ensino público brasileiro por três décadas – 1930, 1940 e 1950. Heitor Villa-Lobos (1887-1959), maestro, compositor e educador brasileiro, foi convidado para ocupar o cargo de diretor do ensino artístico do Rio de Janeiro – Distrito Federal (DF) na época –, bem como organizou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Em 1946, foi criada a Lei Orgânica de Canto Orfeônico, visando à formação de educadores musicais. Esse Projeto não atingiu todo território nacional devido às diferentes condições estruturais das diferentes localidades e, além disso, perdeu a força com o falecimento de Villa-Lobos em 1959.

¹⁰⁴ Traremos mais informações sobre essas escolas na seção 5.

anos), e a escola se organiza internamente para selecionar quais turmas serão as participantes em cada ano, pois não é possível atender a escola inteira. O número de turmas por escola pode variar de um a três, a depender do espaço disponível para os encontros semanais. As escolas escolhidas ficam a critério da Secretaria Municipal de Educação, que observa a realidade social da comunidade e a carência de atividades artísticas e socioculturais, bem como o desejo da escola em receber o projeto, o que favorece o acesso aos bens culturais, alargando a possibilidade do exercício aos direitos culturais. Para essa escolha, também são consideradas as condições logísticas para execução das atividades, como o deslocamento dos monitores.

As atividades do projeto culminam em duas apresentações públicas, os tão esperados concertos. O primeiro concerto acontece ao final do primeiro semestre, na própria escola. Nesse momento, a comunidade escolar é convidada a prestigiar as crianças: as demais turmas da escola (crianças e professores), os familiares e a comunidade vizinha em geral. Nessa ocasião que acontece nas escolas, as crianças já são capazes de vivenciar muitas experiências musicais e o trabalho construído em meio aos muitos significados incorporados é aplaudido pela comunidade (Figura 23). As crianças se apresentam uniformizadas com o traje desenvolvido pelo próprio projeto ou com o próprio uniforme da escola. O segundo concerto é o concerto geral, ou concerto de encerramento, que acontece no fim do ano; este é um grande encontro das escolas participantes e implica um ensaio geral dias antes no local escolhido e depois uma apresentação cuidadosamente organizada para um grande público. Sobre este, detalharemos no subtópico 4.2.2.



Figura 23 – Concerto na Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães. Fonte: acervo da autora (2022).



Optamos por construir a análise desse projeto dividindo-a em quatro tópicos. No primeiro, estabelecemos uma aproximação com a teoria da construção do Significado Musical de Lucy Green (1999; 2002; 2011) – Universidade de Cambridge –, na qual a autora observa como a aquisição dos significados inerentes e delineados à música (os quais explicaremos adiante) pode contribuir para o processo de conscientização musical crítica dos educandos, relação que ela estabelece com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire¹⁰⁵, também discutida por Alan Caldas Simões (2019) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – e outros pesquisadores brasileiros do campo da música.

Os outros três tópicos seguem organizados a partir da relação estabelecida entre o Projeto UCCC e as três dimensões da política cultural brasileira: *simbólica*, *cidadã* e *econômica*. Tal escolha se justifica pelo fato de identificarmos (na estrutura e no percurso do Projeto) elementos correspondentes a essas dimensões, os quais evidenciam o caráter das práticas exercidas. Se optássemos por uma descrição cartesiana, poderíamos correr o risco de minimizar seus significados, que expressam a proporção das ações pelas dimensões alcançadas pelo projeto.

Posto isso, no segundo tópico apontamos elementos que integram a *dimensão simbólica*. Tal dimensão objetiva enfatizar, por meio dos projetos culturais, o máximo de representações das diferentes expressões que caracterizam as diversidades cultural e artística brasileira. Essas expressões devem articular-se a diferentes repertórios em prol da capacidade humana de simbolizar e construir significados a partir de elementos simbólicos entrelaçados em um conjunto de saberes. Para demonstrar como isso ocorre nas práticas do projeto, faremos destaque à pedagogia do projeto, apresentando aspectos de sua metodologia, dos recursos pedagógicos, dos repertórios, bem como as estratégias, os conteúdos e objetivos, além das propostas que culminam na participação dos educandos e da comunidade.

No terceiro tópico, indicamos os aspectos que demonstram elementos de alcance da *dimensão cidadã*. Os recortes destacam as ações que têm colocado em prática os direitos culturais e também sociais dos participantes. Sobre os direitos culturais, como já mencionamos na seção anterior, o temos como um direito explícito nas palavras da Constituição

¹⁰⁵ Segundo Simões (2019, p. 4), “A noção de Musicalidade Crítica foi sugerida por Green (Green, 2018, p. 83) a partir da noção de ‘alfabetização crítica’ e ‘pedagogia transformadora’, entre outros termos, que são associados à pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1967, 1987)”.

Federal de 1988, em que se lê o seguinte: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais” (art. 215). Poderíamos perguntar como as escolas de modo geral têm feito isso, ao que teríamos variadas e discrepantes indicações a fazer se analisássemos suas propostas e os dispositivos pedagógicos; ademais, diante da real e distante condição ideal do ensino das artes e sobretudo da música nas escolas de educação básica, a resposta poderia ser um pouco mais comprometedora.

No quarto e último tópico, estabelecemos uma relação com a *dimensão econômica* da cultura. Trazemos a discussão sobre essa dimensão considerando sua robustez, em razão da subjetividade que carrega, mas também sua fragilidade, pelo descrédito e pela instabilidade no que diz respeito à sua sustentabilidade/manutenção e continuidade. Apresentamos também alguns dados que demonstram como o projeto se tornou um segmento dinâmico que gera trabalho e vínculo, podendo impactar o desenvolvimento social.

4.1. Os significados musicais e o desenvolvimento humano: um olhar da escola

Para sustentar nossa discussão sobre as apropriações dos significados musicais pelas crianças a partir das experiências com as práticas musicais do projeto UCCC, estabelecemos algumas aproximações com o campo da Sociologia da Educação Musical, por meio dos estudos da pesquisadora britânica Lucy Green (1997; 1999; 2002). Segundo a autora, “A Sociologia da música não pergunta apenas quais grupos sociais produzem, distribuem e consomem mercadorias, objetos culturais e outras coisas, mas também pergunta o que essas coisas significam para nós” (Green, 1999, p. 23). O significado para Certeau (1997, p. 339) também implica a forma de “apropriar-se das informações, colocá-las em série, montá-las de acordo com o gosto de cada um é apoderar-se de um saber e com isso mudar de direção a força de imposição do totalmente feito e totalmente organizado.”.

Em um sentido muito próximo ao movimento de “apropriar-se” defendido por Certeau, observamos a teoria de Green. A autora desenvolveu a teoria sobre a construção do Significado Musical¹⁰⁶, bem como a expansão de sua teoria em que apresenta uma análise

¹⁰⁶ Lucy Green aprendeu a tocar piano formalmente (em um espaço formal para o ensino de música, como ela bem observa). Ela relata em entrevista (Green, 2011) que nesse mesmo período, ainda muito jovem, se inquietava sobre como os músicos populares aprendiam sem mesmo frequentar escolas de música, espaços formais. Também observava a problemática e a insuficiência dos métodos de aprendizagem e ensino musical em espaços formais, muitos dos quais não eram agradáveis e motivadores. Essa inquietação levou-a a um processo investigativo que culminou na Teoria do Significado Musical. Green investigou durante mais de uma década a perspectiva da aprendizagem informal de músicos populares. Por seus estudos, desenvolveu uma metodologia de aprendizagem musical baseada na autonomia, criatividade e liberdade dos aprendizes, favorecendo suas descobertas conforme

sobre o processo de conscientização musical crítica, a Musicalidade Crítica. É importante destacar que os trabalhos de Green (2002) e Simões (2019) discutem a relevância de processos pedagógicos musicais informais¹⁰⁷, potentes e autênticos¹⁰⁸ em contribuição à ressignificação do ensino de música nos espaços formais (escolas e conservatórios de aprendizagem musical), podendo ser incorporados como estratégias em sala de aula. Observam a aprendizagem da música como uma experiência viva, de dentro para fora, valorizando a autonomia e a liberdade dos educandos como um ato de “traçar o próprio caminho na resistência do sistema social com operações quase invisíveis e quase inomináveis.” (Certeau, 1997, p. 340).

Green classifica os espaços de aprendizagem musical em três tipologias: os espaços formais (conservatórios e escolas profissionais de música), os espaços não formais (escolas de ensino regular e outras instituições que acolhem o ensino musical) e os espaços informais (diferentes e múltiplos espaços em que a música é compartilhada e conseqüentemente aprendida de forma autônoma e coletiva). No caso desta pesquisa, o projeto estudado não se trata de uma prática informal de música, lugar de inspiração ao pensamento de Green (1999; 2002; 2011), nem mesmo inclui o aluno no nível democrático e autônomo proposto por ela; no entanto, observamos que a pedagogia musical do projeto UCCC e as aberturas que ele possibilita, atuam em contribuição à construção dos significados *inerentes* à música e *delineados* por ela, os quais são discutidos pela pesquisadora. (Green 2002)

seus modos de aprender. Nos cabe observar que, no caso das investigações de Green, as práticas consistiam especificamente no ensino instrumental, mas, a partir dos conceitos construídos por ela e que envolvem a aprendizagem da música de uma forma ampla, podemos identificar aspectos relevantes às experiências observadas no caso do nosso estudo: o canto em grupo. Green (2012, p. 68) observou cinco características em destaque para a aprendizagem dos músicos populares que, em sua interpretação, eram fatores condicionantes para essas aprendizagens: 1) Os músicos escolhiam suas próprias músicas, se identificavam com elas em uma relação afetiva; 2) Aprendiam a tocar de ouvido, muitas vezes movidos pelo desejo de tocar sua música preferida; 3) Trabalhavam entre amigos, sem interferência de instrutores ou professores formais e, nesse contexto amigável, eles compartilhavam seus gostos musicais e conquistas; 4) O aprendizado ocorria de modo orgânico, desestruturado, sem ajuda especializada; e 5) Eles utilizavam todas as habilidades musicais nesse processo, como: ouvir, compor, tocar e improvisar, criar.

¹⁰⁷ Para Green (2002), processos informais são aqueles que ocorrem por meio de experiências ao longo da nossa vida em que se aprende nas relações uns com os outros, entre amigos e de forma autodidata, ao passo que os processos formais são as experiências músico-educativas que se desenvolvem na escola, em contexto de sala de aula, com um professor específico e qualificado.

¹⁰⁸ Esses autores falam de lugares diferentes. Simões (2019), professor e pesquisador brasileiro do campo da música, destaca que Lucy Green debate a partir da realidade da Inglaterra, onde as discussões ocorrem no campo curricular para implementar novas formas de aprendizagem musical mais significativas para os alunos nas escolas, enquanto, no Brasil, ainda se caminha para uma consolidação do ensino de música; no caso brasileiro, o conteúdo musical está mais relacionado aos discursos do que ao ensino da arte. Outro destaque trazido por Simões é o fato de que na realidade brasileira a formação de grande parte dos músicos ocorre em meios populares, por práticas informais; de qualquer forma, há uma insuficiência de práticas informais ou formais nas escolas brasileiras.

Há um vasto campo de educação musical, e, nesse universo de modalidades de ensino de música, as práticas de canto coral se inserem em um segmento muito específico em relação à forma de ensino e ao caráter de participação dos sujeitos coralistas em um movimento coordenado. Por se tratar de uma experiência coletiva em que a atuação individual reflete no conjunto de vozes em harmonia, se faz necessária a execução de certos comandos, além de familiarização técnica e habilidades a serem desenvolvidas por um conjunto de instruções¹⁰⁹. Os conhecimentos construídos por meio dessas práticas são incorporados e, desse modo, essas práticas se aproximam de Green (1997, p. 4) quando ela afirma que “O ouvinte deverá ter alguma experiência musical prévia com esse tipo de música e estar familiarizado para detectar algum conhecimento com o estilo musical, para perceber algum conhecimento inerente.”.

É importante deixar claro que as práticas de canto coral que observamos não se enquadram no nível máximo de autonomia para o modelo de aprendizagem musical crítica proposta por Green e Simões. Nesta análise, não estabelecemos uma defesa sobre o caráter das práticas do projeto, nem mesmo tecemos críticas severas ao seu modo operacional. Entretanto, o que fazemos é o exercício de observar o movimento que ele provoca nas pessoas e nos lugares. Se mesmo com esse formato o projeto é capaz de criar tamanho movimento, deslocamento, encantamento, nos colocamos a pensar como seria se ele pudesse ter maiores possibilidades livres e criativas, mesmo sendo um projeto de canto em grupo? Todavia, o que queremos destacar nessa experiência coletiva são os encontros proporcionados às crianças em favor da ampliação de seu repertório e consciência musical, o que, de certa forma, favorece o alargamento dos significados musicais às crianças, tornando-as mais propensas a uma certa musicalidade crítica, já que adquirem conhecimentos musicais provocativos à sua consciência e inquietação.

Essa experiência musical acontece em salas de aula nas escolas, espaços não formais. Segundo Green (2002), a sala de aula de música é um lugar fértil e permeado de significados musicais, valores e experiências¹¹⁰. Entendemos que as demais salas de aula na

¹⁰⁹ A pesquisa de Andrade (2015, p. 22) levantou um número significativo de publicações acadêmicas relacionadas ao canto coral. Resumidamente, destacamos como exemplo as publicações de anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que, entre os anos de 1992 e 2009, passaram de 66 a 1.557 trabalhos sobre experiência e estudos sobre a prática do canto coral.

¹¹⁰ A partir das observações de sua pesquisa, Green adaptou as estratégias observadas para promover uma nova forma de aprendizagem em sala de aula, desconstruindo as práticas formais e dando mais autonomia e liberdade aos educandos. Originou-se o projeto “Futuros Musicais” ou *Musical Futures* (2003), que é financiado pela

escola também sejam, pois nelas estão os indivíduos. A concepção da autora sobre esse espaço resume-se a uma ideia de que a sala é como um microcosmo da sociedade, reveladora de diferentes maneiras de participação, interação e diálogo, um lugar de encontros.

A depender da categoria dos encontros vividos nesse ambiente, ora de caráter vertical nas propostas educativas, ora mais horizontal no caráter participativo, o nível de significação e o de desenvolvimento podem variar. Os significados, saberes e afinidades musicais trazidos pelos sujeitos, quando levados em consideração, promovem processos de aprendizagem mais coerentes, fecundos, prazerosos e motivadores a uma musicalidade crítica das crianças, ampliando a forma de apreciação e fruição da experiência musical. Contudo, como é possível nos aproximarmos de uma musicalidade crítica nos processos educativos musicais e escolares que temos?

A resposta não é simples, pois os indivíduos chegam às escolas com seus desejos, seus significados e todo um repertório constituído pelas diferentes experiências pessoais. Sendo assim, as crianças se agrupam em processos educativos que nem sempre correspondem às suas potências criadoras, nem sempre em dialogicidade. Lima (1984, p. 121) nos lembra o seguinte: “Para que num indivíduo surja uma grande ideia, não é necessário que seja um gênio (supondo que existam gênios, o que é duvidoso). Basta que nele tenham se aglutinado (sintetizado) informações das mais diversas procedências. [...]”. Nas escolas, entre as práticas escolarizadoras e culturais, há uma pluralidade nas formas de vidas, a qual varia tanto na presença de diferentes características singulares a cada um, quanto na problemática ausência de muitos significados inerentes à música e a outros conhecimentos culturais. Resumidamente, as experiências nos espaços educativos podem ser condições de aglutinações de informações, saberes e conhecimentos promotores de ideias e processos de criação.

“A música tem significado na medida em que as pessoas a entendem como música: caso contrário, não seríamos capazes de distinguir a música de qualquer outra coleção de sons e silêncio.” (Green, 2002, p. 104, tradução nossa). Percebemos significado na música conforme nos apropriamos do que ela é capaz de nos fazer sentir de acordo com o que ela pode provocar. Para que exista esse domínio, entendemos que é importante que a criança se aproxime

Fundação Paul Hamlyn. Segundo dados da fundação, a organização tem o objetivo de encontrar novas e criativas formas para envolver jovens em atividades musicais significativas e sustentáveis. Segundo Shoubhik Bandopadhyay (2023, p.2), chefe do programa de Artes da Fundação, financiar e apoiar projetos de arte é “apoiar uma nova geração de líderes culturais que sejam menos homogêneos que a geração anterior”.

de conhecimentos e repertórios musicais para que estes tenham significados positivos e críticos em relação à sua musicalidade, sobretudo àquelas que não possuem oportunidades de acesso aos bens culturais. Sobre os significados musicais, Green (2002) destaca dois aspectos relacionados, os quais se encontram em uma relação dialética.

O primeiro, *significado “inerente”*, diz respeito às questões materiais da música, seus fatores intrínsecos, seu material sonoro, entre sons e silêncios, ritmos, alturas, repetições e todos os padrões que, segundo Green (1997), são como uma sintaxe da música, os elementos estruturantes que a compõem. Esses materiais musicais são incorporados aos sujeitos, ainda desprovidos de conceitos musicais específicos, mas absorvidos pela sua lógica musical conforme ocorrem as exposições informal e formal à música e a atividades musicais no decorrer de sua história e experiência de vida. Essa observação nos remete a Elias (1994) quando ele observa que os traços atribuídos aos sujeitos não são deles, mas correspondem ao que acontece com eles em suas experiências. Elias nos apresenta o modo de reconstrução sociológica do indivíduo, em que os desejos impulsionadores ocorrem a partir das experiências.

O segundo aspecto identificado por Green é denominado *significado “delineado”*, que pode ser construído individual ou coletivamente. Diz respeito aos fatores simbólicos associados à música, aos conceitos e às conotações que a música carrega, e a como esses fatores estabelecem relações com o sujeito. O significado delineado está relacionado às convenções musicais vivenciadas em grupo ou individualmente e às associações conforme as experiências sociais e culturais. Esse aspecto compreende um emaranhado de significados do mundo social, das memórias, das relações etc. Os significados delineados estão presentes nas músicas tanto pelo contexto original de sua produção como também pelos contextos de distribuição e recepção, nesse segundo aspecto, os significados são extrínsecos à música em si, extrapolam a sua forma e comunicam de forma muito variada por meio das relações sociais.

Em toda experiência musical, os significados inerentes e delineados ocorrem simultaneamente, e esse processo provoca nos indivíduos respostas positivas e/ou negativas a partir das experiências musicais. Quando entramos em contato com o produto cultural música, sabemos que é música porque os significados inerentes e delineados relativos a nossas experiências nos permitem reconhecer tal produto. É possível que os indivíduos respondam

positiva ou negativamente a um dos dois significados¹¹¹, mas quando a resposta positiva se dá em ambos, ocorre o que Green (2002, p. 105) denomina de “celebração musical”, a qual é “[...] experimentada quando estamos positivamente inclinados para os dois lados”.

Podemos ter respostas positivas ou negativas a significados inerentes e delineados. É provável que ocorram respostas positivas aos significados inerentes quando temos um alto nível de familiaridade e compreensão da sintaxe musical. Respostas positivas aos delineamentos ocorrem quando os delineamentos correspondem, a nosso ver, a questões com as quais nos sentimos bem (Green, 2002, p. 105, tradução nossa).

Os processos que contribuem para a formação humana devem possibilitar uma condição esperançosa no processo de conscientização. Para Freire (1996), a conscientização e a criticidade implicam uma educação que dê condições aos indivíduos para que possam intervir em suas realidades, “intervir no mundo” e só assim “[...] nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, [...]” (Freire, 1996, p. 52). Para alcançar essa capacidade, os indivíduos precisam estar inseridos em contextos que favoreçam seus processos de conscientização

[...] é mais provável que o alcance de tal criticidade ocorra se os ouvidos dos alunos já tiverem sido abertos através de experiências positivas de uma variedade de músicas em relação aos significados inerentes e delineados; isto é, através do que eu tenho chamado de celebração musical (Green, 2002, p. 106, tradução nossa).

Freire (1959; 1963; 1967; 1987; 1996; 1999; 2001) discute os processos que levam os educandos a compreenderem sua realidade e serem capazes de “lerem o mundo”. Esse processo de ler o mundo implica passagem por estados de consciência, exige um compromisso do educador “com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (Freire, 1996, p. 16). Para Freire (1996, p. 33), a transição entre os estados de consciência exige um “diálogo crítico e libertador” que promova questionamentos e discussões. O educando deve avançar de sua “consciência ingênua”, em que só percebe a sua

¹¹¹ Para Green (2002, p. 105), as experiências negativas em relação aos significados inerentes ocorrem pela não familiarização com algum estilo musical, ocasionando um distanciamento ou uma negação a certas composições. Quando as respostas são negativas aos significados delineados, a autora destaca que isso acontece pois os indivíduos sentem que a música não faz parte do grupo a que pertencem, não gera identificação. Quando as respostas são negativas para ambos os significados, ocorre a “alienação musical”. Green ainda observa a possibilidade de os indivíduos agirem negativamente em relação a apenas um dos aspectos, inerentes ou delineados, ocasionando a “ambiguidade”, podendo ocorrer de duas formas. Segundo suas análises, as experiências diversificadas com significados inerentes podem mudar e desafiar a novas experiências musicais em prol do delineamento musical das crianças.

realidade, para uma “consciência crítica”, em que passa a perceber a realidade social refletindo sobre a sua própria realidade. Com base nesses pressupostos, a musicalidade crítica de Green discute a evolução da consciência musical crítica, o que pode possibilitar ao educando um processo de conscientização geral sobre o mundo a partir do objeto música.

Tal conscientização do educando exige um educador problematizador, generoso e ético em relação aos saberes existentes no educando e às possibilidades de novos saberes que emergem da sua realidade. Freire (1987, p. 45) nos diz que “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do ‘logos’.” A Figura 24 a seguir sintetiza as proposições dessa expansão teórica para alcançar uma educação musical humanizadora.

Figura 24 – Processo de conscientização musical crítica



Fonte: elaborada pela autora, com base em Simões (2019, p. 6) e Freire (1959, p. 133).

Diante das breves exposições teóricas, estabelecemos uma relação importante com a teoria do Significado Musical e as práticas simbólicas do projeto UCCC. Pelo contexto dessa modalidade musical, Andrade (2015, p. 115) nos diz que “a voz trabalhada no contexto da prática de canto apresenta diversas possibilidades, como por exemplo a exploração de diferentes sonoridades, texturas, intensidades e vários outros elementos de estruturação musical.” São muitas as características sonoras e culturais exploradas nas práticas de canto coral, e são essas características que introduzem a criança em um contexto musical inédito para a grande maioria. Desse modo, em contribuição ao significado inerente, concordamos com Green ao dizer que:

No geral, ouvir música clássica e/ou folclórica simplesmente não é parte das práticas culturais da maioria das crianças em idade escolar. Sem escuta repetida não se pode desenvolver a familiaridade estilística e, sem essa familiaridade, é improvável que ocorra uma experiência positiva em relação aos significados inerentes (Green, 2002, p. 106, tradução nossa).

4.2 Dimensão simbólica: a pedagogia dos encontros de Um Canto Em Cada Canto

O projeto Um Canto em Cada Canto trabalha com um repertório e com uma metodologia muito intuitiva. A gente vai aprendendo brincando, essa é a grande verdade. Eu amava, a gente vai aprendendo e nem sente. No final do ano tinha um repertório legal montado. Nas minhas lembranças de criança era mais uma brincadeira do que uma aula (Marconato, 2020, p. 36).

Iniciamos este tópico trazendo a memória de um ex-aluno. Tiago Marconato foi aluno do projeto entre 2004 e 2005, bem como participou como monitor em diferentes anos, além de ter sido pianista do concerto de encerramento em 2022. Atualmente é doutorando em Musicologia na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB)¹¹². Em seu relato, ele testemunha sua própria história e aponta como os repertórios do universo musical o encontraram no ambiente escolar. Um encontro que ocorreu para Tiago e para outras crianças, claro que em proporções diferentes. Essa experiência se deve ao fato de o projeto estar inserido no processo

¹¹² Tiago é licenciado em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2017), Mestre em Música pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2021). Além disso, é professor de piano da Escola de Música Canto da Lira, pianista do Grupo Vocal “Entre Nós” e monitor do projeto UCCC (informações coletadas do perfil profissional de Tiago).

relacional de políticas públicas, em encontro, em prol da formação dos sujeitos, pelo movimento da ciranda de políticas exposto anteriormente.

A música, bem como todos os significados delineados e inerentes a ela, ampliou a compreensão de Tiago, e essa experiência para ele teve caráter de continuidade, pois teve forte contribuição para a transformação de sua condição de existência e atuação. Para Dewey (1979b, p. 16), “A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”. A qualidade da experiência da atividade do projeto de canto coral para Tiago possivelmente foi vivenciada em ambos os aspectos descritos por Dewey, sendo fator influenciador ao seu aprendizado e desenvolvimento humano. Significados musicais e relações interpessoais que o conduziram a outros lugares.

A atividade Coral promove o desenvolvimento humano e mexe com muitos aprendizados, dos aprendizados intrínsecos da música aos aprendizados extrínsecos. Ao cantarem em coro é preciso desenvolver aprendizados melódicos, rítmicos, harmônicos, diferentes formas de modelar o som na boca, e muitos outros. Mas também é preciso desenvolver relações interpessoais (Claudia Bellochio, trecho do prefácio de Oliveira e Lelis, 2020, p.8).

4.2.1 Sobre os recursos lúdicos: entre instrumentos, gestos e improvisos

Para estruturar os momentos e as práticas de canto coral, claramente narrados por Marconato (2020), o projeto construiu uma estrutura de planejamento que incluiu diferentes contribuições simbólicas no sentido de apresentar significados musicais inerentes e delineados aos participantes. Para Andrade (2020, p. 36) “[...] em linhas gerais o ensino das canções está permeado de atividades lúdicas imbricadas a oralidade, imitação e repetição do material sonoro”. Esse caráter da prática da oralidade convida o educando à escuta atenta, estimula a percepção auditiva e o desafia à imitação de um modelo vocal e expressão corporal de uma forma dinâmica e articulada. Tais propostas puderam ser identificadas nas observações que fizemos nas escolas Maria Carmelita Vilela Magalhães e Da Vila Brasil no ano de 2022; nesses momentos, fazemos destaque ao componente lúdico que esteve presente em todos os encontros observados, o que gerou memórias afetivas aos participantes.

As atividades em sala são conduzidas com muita delicadeza pelos monitores e monitoras, os quais são organizados em dupla para atender cada escola. O modo de falar, de

brincar e de contar breves histórias dialogadas deixa as crianças vidradas e aparentemente envolvidas; elas nem percebem os conteúdos musicais presentes nas brincadeiras musicais, bem como relatou Marconato (2020). Sobre os conteúdos, na compreensão de Andrade (2020, p. 34) ela classifica-os como explícitos e implícitos.

- *Conteúdos explícitos* são aqueles relativos ao material sonoro: aquecimento, altura, forma, postura, extensão vocal, potência, dicção, articulação, contralto, soprano, baixo, segunda voz, timbre, gêneros e estilos musicais, consciência corporal etc.
- *Conteúdos implícitos* são aqueles relacionados à organização do grupo, ao comportamento individual e coletivo, à atenção, à concentração, à resposta aos comandos.

Ambos os conteúdos são trabalhados com ludicidade e surgem no decorrer das aulas conforme o repertório musical escolhido. Na execução com as crianças, até mesmo os conteúdos explícitos à música são abordados implicitamente por meio do repertório e das brincadeiras. Conforme expõe a monitora Gilcene Fraga (Andrade, 2020, p. 34)¹¹³: “[...] a gente não pega assim ‘ah nós vamos trabalhar forma, nós vamos trabalhar duração’. Não a gente trabalha altura, duração, forma [...], mas com base e a partir do repertório escolhido”. Com base nas observações feitas nas escolas, percebemos que os significados inerentes e delineados discutidos por Green (2002) são desenvolvidos pelas práticas simbólicas do projeto. Nessa esteira, Beatriz da Paz Souza, aluna do projeto em 2019, ao relatar sua percepção ao vivenciar as aulas de canto coral, coloca o seguinte: “[...] porque o coral¹¹⁴ é fundamental, uma aula para a vida, uma aula que fica marcada. Não é só música. Quem vê pensa... O coral é música, ajuda a melhorar a memória, (ajuda a superar) a timidez, (ajuda) para você ser mais social.”¹¹⁵. Pelas palavras de Beatriz, identificamos os significados relacionados à sua experiência e os aspectos pessoais sentidos pela menina.

Na dinâmica das aulas, as estratégias utilizadas são diversificadas para envolver os educandos, sendo perceptíveis as associações que os alunos estabelecem por meio dos recursos pedagógicos e comandos utilizados. No decorrer das aulas na E.M. Da Vila Brasil,

¹¹³ Entrevista concedida a Andrade (2015, p. 34).

¹¹⁴ Neste relato a palavra “coral” se refere ao projeto de canto coral.

¹¹⁵ Depoimento da aluna Beatriz da Paz Souza, *in*. Oliveira e Lelis, 2020, p.54.

os monitores Cleciane Pugsley e Diego Rodolfo sempre apresentavam as propostas por meio de alguma brincadeira utilizando rima, som, letra, sílabas, relacionando ao nome das crianças ou a um assunto do contexto infantil. Eles também utilizavam recursos pedagógicos visuais para demonstrar maneiras de execução e acompanhamento vocal, assim as crianças aprendiam experimentando as possibilidades da própria voz. Um exemplo que destacamos é a utilização de molas e bolas de plástico para demonstrar a continuidade do som e o tempo da respiração. Alguns dos outros materiais utilizados podem ser observados na Figura 25 a seguir, como também a manipulação da bola.

Figura 25 – Recursos pedagógicos visuais



Fonte: montagem elaborada pela autora. À esquerda, foto de Valéria Félix (2019) *in.* (OLIVEIRA e LELIS, 2020) e à direita, foto Andrade (2015). Ao fundo, foto do acervo pessoal (2022).

Andrade (2015) expõe sobre a fundamentação teórica que sustenta as práticas desenvolvidas pelo projeto. Nas análises que ela realizou acerca das estratégias e dos recursos

utilizados nos planejamentos das aulas, Andrade destaca um alinhamento da metodologia com estratégias apropriadas à compreensão infantil acerca de conteúdos musicais abstratos. Percebe-se um consciente afastamento da formalidade das práticas tradicionais de canto coral, no intuito de ampliar a consciência das crianças sobre determinados significados musicais. Poderíamos dizer que adotam estratégias “informais” para estabelecer conexões, como o uso do guarda-chuvas para demonstrar o tempo da voz, da bexiga palito para demonstrar a sustentação do som etc. Segundo ela, são usados:

[...] jogos de escuta do ambiente sonoro propostos por Murray Schafer, de movimentação do grupo elaborados por Thelma Chan e Teca Alencar e exercícios de respiração e relaxamento encontrados no livro “Iniciação Musical” de Josette S.M. Feres (Andrade, 2020, p. 40).

Durante as aulas de coral, o principal instrumento que acompanha o trabalho dos monitores é o teclado, mas, intercalados entre uma proposta e outra, outros instrumentos são apresentados às crianças no desenvolvimento dos repertórios musicais. Eles servem de apoio para exemplificar sequências rítmicas e explorar ritmos e estilos específicos. Nas aulas que acompanhamos, as crianças puderam conhecer a escaleta, a flauta doce, o pandeiro, o metalofone, o caxixi, o coco e reco-reco.

O repertório de instrumentos e outros recursos apresentados às crianças foi ainda maior quando consideramos as aulas de musicalização no período da pandemia da Covid-19. O acesso a esse conteúdo foi de 149.675 visualizações¹¹⁶. As videoaulas eram compartilhadas com os educandos acompanhadas dos Planos de Estudos Dirigidos (PED) enviados pelas escolas, uma formatação de estudo elaborada para o período de isolamento social. Na análise das videoaulas, identificamos 61 instrumentos apresentados, expostos simbolicamente na Figura 26. Na execução dos vídeos, os monitores exploravam os sons, mencionavam a origem e contavam a história sobre os instrumentos, sua matéria-prima, entre outras informações, bem como demonstravam a execução de cada um deles. Nesse conteúdo, foram propostas 12 oficinas de improviso e confecção de instrumentos com materiais alternativos e 26 oficinas de percussão corporal.

¹¹⁶ A verificação dos acessos aos vídeos foi feita em janeiro de 2022. As videoaulas foram disponibilizadas no *YouTube* e não estão listadas no formato aberto. Podem ser acessadas apenas com o *link* direcionador. O total de acessos verificados nos vídeos de pré-escola ao 2º ano somam 73.652 visualizações, nos vídeos do 3º ao 5º anos, 76.023.

experiências que eram inéditas para a grande maioria, claro que para aqueles que assistiram. Em paralelo, a escola manteve suas práticas tradicionais de aulas expositivas e lineares acompanhando o conteúdo curricular. Observa-se que, durante a pandemia, a forma “antiga” das aulas foi transferida ao formato virtual, com a diferença que, no período da pandemia, não havia avaliação com notas.

Um dado curioso sobre os vídeos de musicalização se trata do número de acessos às videoaulas destinadas aos dois grupos: ao grupo 1, de crianças pequenas (5 a 7 anos), e ao grupo 2, de crianças maiores (do 3º ao 5º entre 8 e 11 anos). Ao observar a quantidade de visualizações do primeiro ao último vídeo postado, entre fevereiro e novembro de 2021, notamos que os acessos aos vídeos foram diminuindo no decorrer do ano. Entretanto, observamos que no grupo 2 os últimos acessos, mesmo que decrescendo, ainda foram maiores em relação aos acessos finais do grupo 1, de crianças menores. Relacionamos esse dado ao fato de que possivelmente as crianças maiores acessaram as videoaulas sem o auxílio dos pais e com maior autonomia, e muitas delas permaneceram até o final por alguma razão de identificação voluntária; as crianças pequenas (5 a 7 anos), por sua vez, necessitavam do apoio dos familiares e seu tempo disponível para acessar os vídeos com elas¹¹⁷.

A primeira aula de canto coral que observamos na E.M. Da Vila Brasil foi no dia 18 de março de 2022, 6 dias após a entrevista com Oleide e seu desabafo sobre a crise pandêmica. Nesse dia, presenciamos o *feedback* que ela tanto esperava sobre como tinha sido participar das videoaulas. No dia da primeira aula, muitas crianças ainda estavam de máscara, o que nos fazia lembrar do período de isolamento, mas ao mesmo tempo nos mostrava que estávamos de volta às experiências presenciais com as aulas de canto coral e as expectativas eram grandes. Oleide estava na escola naquele dia e, de repente, um menino fica em pé em meio aos colegas que estavam sentados, ele aparentava estar orgulhoso por saber do assunto que Oleide estava falando (o menino havia reconhecido o movimento das mãos que a outra monitora fazia enquanto Oleide apresentava as escalas de notas musicais conforme os movimentos). Então, o menino disse: “*Eu sei isso, eu vi isso na pandemia, quer ver?*” Ele demonstrou alguns movimentos da *manossolfa*¹¹⁸ para os colegas e monitores. Oleide se espantou, se emocionou

¹¹⁷ O número máximo de acessos foi no primeiro vídeo, totalizando 9.997 visualizações em fevereiro de 2021, e o mínimo de acessos foi de 108, no último trimestre.

¹¹⁸ Manossolfa é uma forma gestual com a posição das mãos para indicar funções melódicas. Na aula em questão, Oleide ensinava os movimentos da manossolfa e contava para os educandos sobre a pedagogia de Zoltán Kodály (1882-1967). Dentre as observações, ela contou que ele era húngaro, na ocasião, ela conversou brevemente com

e disse: “*Ele assistiu! Se lembrou!*”. Naquele momento, ela ficou paralisada por uns segundos, abriu um sorriso e encostou-se na lousa, parece ter concluído que valeu a pena. Na Figura 27 a seguir, podemos observar esse momento.

Figuras 27 – Primeira aula do projeto na E.M. da Vila Brasil: reconhecimento da *manossolfa* e o *feedback* esperado



Fonte: acervo da autora – E.M. Da Vila Brasil (18 de mar. 2022).

Aos poucos as crianças incorporavam comportamentos musicais, entendiam o vocabulário, os comandos que eram feitos com figuras e objetos, sabiam que para cantar “não dá pra respirar de qualquer jeito”, como expôs uma das alunas durante as aulas; enfim, a cada retorno que fazíamos à escola, percebíamos que elas estavam cada vez mais familiarizadas com significados musicais e que o repertório musical era ampliado para compor o Programa do concerto daquele ano. A transição das músicas ocorria quase que imperceptivelmente, sendo as

os alunos sobre esse país. Ao final da aula, as crianças foram desafiadas a pesquisar curiosidades sobre a Hungria e a compartilhar na próxima aula.

novas canções introduzidas sem serem anunciadas: os monitores começavam uma nova canção trazendo uma nota musical, uma frase para repetir, uma história para contar e, de repente, as crianças estavam cantando uma nova música.

4.2.2 Os encontros pelos repertórios: entre músicas, ritmos, vozes e línguas estrangeiras

Através desse repertório a gente trabalha tanta coisa! Você viu né, trabalha os países, trabalha língua, dentro disso aí a gente conta sempre uma curiosidade e outra sobre aquele país, sobre a cultura daquele país, né então, ou dentro desses próprios encontros, surgem muitas situações Bruna, muitas vezes inusitadas até que vira material de trabalho, material de crescimento nesses encontros, esses encontros são ricos e, cada um deles por incrível que pareça, até hoje, quantos anos eu trabalho com isso! Faz mais de 30 anos! Eu fico impactada com o tanto que eu cresço, principalmente (Lelis, 2022).

O repertório também não é “só música”. Por meio dele, os encontros acontecem: encontros com os limites e as capacidades da própria voz, com lugares distantes, com culturas desconhecidas, com novas formas de articular palavras em outro idioma, encontros poéticos e estéticos nos quais nada é escolhido aleatoriamente. A cada novo ano de trabalho, a escolha do repertório é um dos grandes desafios, afirma Lelis (2021). Andrade (2015, p. 155) explica que os repertórios “[...] são determinados com base em uma série de aspectos que abrangem desde o conteúdo poético das letras das canções até questões técnicas, divisão de vozes e extensão vocal.”. Entre as preocupações destacadas pela autora, temos: as dificuldades técnicas na execução; a divisão de vozes; o conteúdo da letra da canção; a diversidade de gêneros e estilos; e a região apropriada para a execução vocal.

A preocupação para que o repertório escolhido esteja em uma região confortável, demonstra a seriedade com que o trabalho vocal deve ser conduzido, ainda mais por tratar-se de uma faixa etária na qual o aparelho fonador está em formação, exigindo cuidados e conhecimentos específicos sobre a fisiologia da voz infantil (Andrade, 2015, p. 158).

As crianças gostam de ser desafiadas, conforme expõe Beatriz: “Eu gostava de cantar quando os dois grupos cantavam em vozes”¹¹⁹. Também gostamos de ouvir os grupos cantando em duas vozes e pudemos observar durante as aulas que a divisão de vozes já é possível após duas ou três aulas de ensaio. Nas aulas de canto coral, as crianças são organizadas estrategicamente em dois grupos e em quantidades equilibradas justamente para essa finalidade.

¹¹⁹ Depoimento da aluna Beatriz da Paz Souza *in*. Oliveira e Lelis, 2020, p.114.

A proposta de divisão de vozes, quanto à extensão vocal, é cuidadosamente observada. Quando a divisão de vozes é feita, não é algo anunciado explicitamente: “*Atenção, vamos cantar em duas vozes*”. Não, eles fazem de forma muito natural, os monitores simplesmente demonstram a primeira voz, cantam, e as crianças cantam juntas; na sequência, os monitores demonstram a segunda voz ao outro grupo, que, da mesma forma, canta no novo tom apresentado com muita facilidade. Isso acontece em minutos, e os ouvidos das crianças conectados àquele movimento se mantêm em harmonia. Na primeira vez que cantam em duas vozes, é possível notar as crianças se observando e sorrindo com o resultado.

Os educadores musicais do projeto atentam ao conteúdo poético das canções observando cuidadosamente aspectos que talvez possam ser ofensivos a algum grupo social ou inapropriados à idade, especialmente quando se trata de canções em línguas estrangeiras. Sobre a variação de idioma, há um cuidado especial, Andrade (2015, p. 161) relata que “[...] os monitores organizam-se para buscar informações sobre a pronúncia e origem das canções”. Um fato curioso ocorreu na E.M. Maria Carmelita Vilela Magalhães, onde havia um estudante imigrante da Venezuela que participou ativamente demonstrando a pronúncia adequada das palavras de uma das canções em espanhol.

Andrade (2015) dedicou-se a um mapeamento das canções desenvolvidas entre 2002 e 2014, identificando a execução de 128 canções.¹²⁰ Nós desenvolvemos um mapeamento sobre as canções exploradas no período da pandemia, e os dados nos mostram um total de 46 músicas em 16 estilos musicais diferentes e que abrangem línguas de 11 localidades internacionais diferentes: Gana, Marrocos, China, Hungria, Havaí, Indonésia, Inglaterra, Itália, Japão, Portugal e Espanha, além de todas as regiões do Brasil que foram abordadas em sua diversidade musical e cultural. Cada videoaula de musicalização evidencia a responsabilidade dos educadores musicais quanto à forma e à variação de significados musicais dentro da diversidade cultural. Para esta análise, foi realizado um mapeamento, em formato de tabela, de todas as aulas, contendo: o tema de cada aula, os conteúdos musicais abordados, os objetivos, os procedimentos pedagógicos e os *links* de acesso aos vídeos que ficaram disponíveis no modo

¹²⁰ Aos estudiosos do campo da música, interessados nas práticas de canto coral, indicamos a leitura do trabalho de Andrade (2015); a análise de Andrade sobre os repertórios é específica a aspectos do campo da música, em que detalha notas de passagem, alturas, estruturas melódicas, entre outros. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8424?mode=full&locale=pt_BR

“não listado”¹²¹ pela plataforma *YouTube*. A Figura 28 ilustra o repertório musical no período da pandemia.

Figura 28 – Repertório musical do projeto UCCC no período da pandemia



Fonte: elaborada pela autora (2022).

¹²¹ Modo de acesso que permite a visualização do conteúdo apenas com o *link*. Os *links* eram enviados para as crianças no decorrer das aulas programadas.

No tempo de abrangência do Projeto UCCC, o repertório também esteve relacionado ao contexto sociocultural contemporâneo, sendo vinculado a alguns acontecimentos locais e internacionais, como: a comemoração dos 100 anos da imigração japonesa em 2008 – comunidade muito representativa em Londrina –; a realização da Copa da África do Sul, em 2010; e a comemoração dos 80 anos de Londrina em 2014. Nessa última ocasião, “os educadores decidiram que a temática dos concertos gerais e as canções a serem desenvolvidas deveriam incluir os idiomas e os estilos musicais dos pioneiros, bem como o ‘Hino à Londrina’” (Andrade, 2015, p. 161). Na Figura 29, ilustramos o alcance do repertório desenvolvido no contexto da pandemia por meio do conjunto de estilos e ritmos musicais apresentados às crianças, muito semelhante aos estilos e ritmos desenvolvidos em sala de aula no formato presencial.

Figura 29 – Estilos e ritmos musicais no período da pandemia



Fonte: elaborada pela autora (2022).

A variação de possibilidades estético-musicais põe em evidência a relação com os objetivos simbólicos da proposta do Projeto (conforme consta em seu plano de trabalho), destacando que o trabalho de educação musical por meio do canto em grupo “tem como meta, além de promover a vivência da música pelas crianças, propiciar a compreensão da perspectiva social e cultural da música nas comunidades, fazendo dela um meio de transmissão de valores estéticos.” (Londrina, 2017, p. 9).

No ambiente escolar, o trabalho com os repertórios também se aproxima das práticas dos professores responsáveis pelas turmas participantes. A professora Suyla (Silva, 2023) da E.M. Da Vila Brasil, em entrevista, nos conta que utilizou vários conteúdos mencionados nas aulas de coral que chegavam até ela trazidos pelos comentários dos alunos; Suyla conta que, diante dessa contribuição, não dispensou a oportunidade e o interesse trazido: “eu trabalhei várias coisas, vários conteúdos como: língua portuguesa, trabalhei a arte... Então a gente consegue ter uma... eu acho que me abriu um leque de opções”.

Os monitores reúnem-se semanalmente para discutir o andamento das aulas e compartilhar os resultados do trabalho nas escolas com os seus grupos. Nesses momentos, além das partilhas, eles se organizam em grupos de estudo buscando referenciais teóricos e práticos para fundamentar suas ações. Os arquivos mostram um planejamento muito detalhado e atento ao contexto infantil, musical e social, o que reflete no resultado. Há uma postura teórica evidente e, apesar da experiência de longa data, nada é tão óbvio em um novo ano, as crianças são diferentes. Para Freire (1981, p. 35), as práticas educativas implicam ações que considerem os seres humanos e o mundo: “A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece”, sempre nos desconstruímos como educadores e “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador.”

A postura teórica e ética está em reconhecer-se como inacabado. Lelis (2022) destaca que existe esse movimento de reconstrução entre os monitores e regentes, por mais que a experiência lhes dê muitas certezas, como se trata de seres humanos, a experiência é sempre outra. Por isso ela destaca a importância dos encontros semanais e planejamentos, segundo ela, esses fatores são essenciais para o aprimoramento profissional do grupo e para o alinhamento das propostas que resultam em um grande coro no concerto de encerramento do ano letivo. Trata-se de uma grande responsabilidade e compromisso com as crianças e familiares, de inseri-las em um lugar de artista, isso requer muito cuidado e empatia.

As relações entre os repertórios e seus estilos com as preferências musicais das crianças da contemporaneidade são importantes na composição e na execução do projeto. Sendo assim, além dos repertórios abarcarem músicas conhecidas do folclore brasileiro e de culturas de outros povos, há um estilo musical escolhido que desperta um interesse especial entre as crianças: o *rap*. Tanto nas videoaulas no período de isolamento social em 2021, como no repertório de 2022, o rap esteve presente de modo estratégico e atraiu a atenção das crianças, comportamento notado nas falas e nas reações delas durante as observações nas escolas. Houve menções feitas pelas crianças ao “Rap Respeito” e ao “Rap das notas Musicais”¹²² abordados nas videoaulas. Outra reação que nos chamou a atenção foi logo na introdução do “Rap do Lobo”¹²³, em uma das aulas na escola em 2022, pois as crianças imediatamente reagiram de forma especialmente envolvida.

Essa é uma estratégia que acompanha o grupo de monitores ao longo dos anos. Percebe-se uma preocupação que se aproxima sutilmente à “autenticidade da aprendizagem musical” proposta por Green (2002, p. 14) ao discutir a autonomia e a autenticidade em sala de aula. Quando os monitores buscam relacionar as canções ao contexto histórico, social e cultural das crianças, notamos que isso favorece a vivência em cada aula como o maior propósito; isto é, o produto final, que culmina na grande apresentação (concerto), não é o foco principal, mas sim as vivências nas experiências cotidianas que buscam envolver ao máximo a identificação das crianças. “Talvez devêssemos ter como objetivo não a autenticidade do produto musical, mas a autenticidade da prática de aprendizagem musical; em outras palavras, não a ‘autenticidade musical’, mas a ‘autenticidade da aprendizagem musical’” (Green, 2012, p. 77).

Entendemos que as práticas desse projeto, inserido em uma modalidade muito específica (o canto em grupo), que envolve um grande número de participantes, limitam de certa forma uma participação democrática e autônoma das crianças, por não ser possível, por exemplo, considerar a participação delas na escolha do repertório. Sobre esse aspecto, em entrevista a Andrade (2015), a assistente artística do projeto, Lucy Schmidt, menciona que há uma consideração atenta sobre as experiências musicais das crianças, mas que a escolha, na

¹²² Composições do grupo UCCC.

¹²³ Música e arranjo de Ana Paula Miqueletti (monitora do Projeto UCCC); poema de Leo Cunha (escritor brasileiro).

maioria das vezes, é feita pelos monitores, o que representa a responsabilidade do educador musical de possibilitar outros significados delineados além dos inerentes. Nesse cenário, não estamos tratando de práticas informais de ensino de música, apesar de transitarem pela informalidade de muitas práticas. Para Lucy,

Tem muita coisa que [...] talvez ele [...] fale no começo ‘ah, não gosto disso’, mas ele não conhece. Depois que ele conhecer ele vai poder ter o direito de falar assim ‘eu conheci isso, isso e isso, eu prefiro tal coisa’. Então eu acho que nesse momento nós não somos as mais democráticas, nós somos impositivas, mas eu acho que nós somos as profissionais e temos que escolher o repertório que a gente acha, com a nossa vivência, com a nossa experiência de sala de aula (Schimiti *apud* Andrade, 2015, p. 164).

Certeau (1991) nos ensina a investigar o cotidiano observando os “itinerários silenciosos”, o “estranho” que, na verdade, pode ser a união nas diferenças¹²⁴, o exercício das culturas ordinárias ao reagir ao que lhes é apresentado. É com esse olhar que tratamos das experiências vivenciadas nesse contexto de práticas músico-educativas considerando as mínimas (mas infinitas) possibilidades de um desenvolvimento de autenticidade musical, discutido por Green, bem como a autonomia pessoal do educando, mesmo que por uma prática formal de ensino de música.

O infinito insinua-se em nós pela tensão interna e pelo trabalho que recebemos tanto nas pausas do nosso tempo como na lentidão dos nossos passos, na surpresa dos momentos privilegiados e nos itinerários silenciosos de uma aparente repetição. Este trabalho tem solavancos e monotonias. Tem datas e durações. Ele pode ser barulhento ou taciturno. Não está essencialmente ligado à fala ou ao silêncio: o peso da fala é o silêncio que ela compreende; o peso do silêncio são as palavras que ele não precisa mais dizer (Certeau, 1991, p. 9, tradução nossa).

Esses encontros nas escolas acontecem em solavancos e monotonias, mas só acontecem devido às práticas do projeto UCCC. Vemos essas práticas ressoarem como pequenos ecos nas vidas dos sujeitos, em suas memórias, bem como nos espaços alterados em resiliência. Pela perspectiva das propostas musicais autônomas de Green (2012, p. 79) “[...] quanto maior a familiaridade, mais positiva é a experiência em relação aos significados inerentes da música, e não há melhor maneira de aumentar a familiaridade com a música do que a própria pessoa tocar ou cantar.” Pela perspectiva das propostas do coral (projeto de canto

¹²⁴ *L'étranger, ou l'union dans la différence*, é um dos primeiros livros de Michel de Certeau, ainda não traduzido para a língua portuguesa. Publicado pela primeira vez em 1969, a obra evidencia o nascedouro das ideias de Certeau, muito relacionadas à experiência de vida cristã. Nessa obra, o autor descreve de forma poética e ética a liberdade que nasce do encontro com o outro, do respeito e do confronto com a diversidade do outro.

coral), um tanto menos autônomas, entendemos que essas experiências também acontecem quando as observamos com o olhar ceretoniano¹²⁵.

4.2.3 Sobre os encontros no palco

“Eu senti uma coisa estranha, não é nem boa nem ruim, ah, eu não sei dizer o nome, mas estava aqui dentro de mim.”

A fala acima é de João, um dos alunos do projeto. Sua expressão revela uma sensação antes não experimentada. Ele se refere ao que sentiu no dia da apresentação do concerto, quando se viu em um palco pela primeira vez, aos 10 anos, com centenas de crianças, a maioria desconhecida por ele, vindas de outras escolas, mas cantando da mesma forma, em uma e duas vozes, em línguas diferentes e em uma sintonia delicada. Assim são os concertos de final de ano. Após os inúmeros encontros nas salas de aula e depois de terem vivenciado o primeiro concerto na escola, o concerto de encerramento acontece, um grande encontro entre as crianças, suas famílias, professores e a comunidade presente. Esses encontros nos fazem lembrar de Freire (1987, p. 8) quando ele diz que “Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais”.

A professora Kelly do Nascimento (Nascimento, 2023) da E.M. Maria Carmelita Vilela Magalhães, em entrevista, relata sobre o caso de uma de suas alunas do 3º, participante do coral. Uma criança que se encontrou consigo mesma, com sua capacidade exitosa. A aluna Clara, de 8 anos, com um histórico escolar de grandes dificuldades de aprendizagem, vive em condições econômicas muito limitadas e em um contexto social de grande vulnerabilidade. Kelly nos conta que, no dia da apresentação, “[...] ela se viu em uma experiência em que saber ler ou não, não fazia diferença.” Segundo a professora, ela estava em um lugar em que os colegas não se lembravam das suas dificuldades, em um lugar em que ela se viu como igual na capacidade de cantar e participar coletivamente. Conforme Kelly relata, no dia da apresentação:

Ela ficou o tempo todo procurando... (a família). (A professora se emociona). Quando ela viu a mãe, na primeira fila, eu fui e falei pra mãe: “Você viu que linda a nossa menina!”. Ela falou: “Eu vi”. Eu falei, vai lá e dá um abraço nela. (A professora se emociona novamente). Eu acho que pela primeira vez

¹²⁵ Relativo à perspectiva de Michel de Certeau, que valoriza as situações singelas, miúdas e muitas vezes ocorridas em condições não tão ideais de plena realização, mas que mesmo assim acontecem devido à grandiosidade das pequenas ocasiões

a mãe reconheceu tudo que ela fez, sabe. Ela chorava de um lado e eu do outro, de receber aquele abraço que foi dado por algo que ela fez. Porque sempre ela foi muito vista pelo negativo né. A mãe só via as coisas que ela não dava conta e ela ser reconhecida por algo que ela conseguiu, foi muito gratificante pra mim. De todos, assim, eu acho que o que mais fez diferença, foi na vida dela. Hoje mesmo ela me encontrou aqui e ela falou: “Você viu tia, amanhã volta o Coral”, e ela falou: “Ah, eu tô muito feliz!”.

Quantos não se sentem como Clara? Todos os anos esse momento é muito esperado por todos. A preparação para o dia da apresentação geral exige uma grande logística, que compreende, por exemplo, o alinhamento nos ensaios preparatórios, sempre coordenados com muito carinho no trato com as crianças; o transporte ao local da apresentação; a autorização dos familiares; o lanche para as crianças; a decoração do ambiente; a organização intencional na posição dos alunos para que observem os monitores; a preparação de seus uniformes; a disponibilização de um espaço que comporte quase mil crianças cantando juntas e que também acomode os cerca de 1.200 convidados. A depender da disponibilidade de um local apropriado, os concertos de encerramento já foram organizados em dias diferentes, com grupos menores de 4 ou 5 escolas por vez. Segundo Valdir Grandini Alvares¹²⁶, “Um Canto em Cada Canto mudava tanto o ambiente da cidade que você não tinha palco para o tamanho do projeto”.

Para Gilcene Fraga Oliveira, monitora e regente do projeto por 20 anos, “Esse é um momento que evidencia a superação de cada aluno” (Oliveira, 2020, p. 19), como foi o caso de “A”.

Para a equipe do Projeto UCCC, o momento do concerto, além de emocionante, é um momento de cuidado e responsabilidade para com as crianças e com o público. O trabalho desenvolvido ao longo do ano toma agora um lugar de visibilidade. Esse momento de exposição e avaliação do processo tem uma dimensão muito especial. A alegria e orgulho de ver aquele “mar” de crianças e a lembrança de “onde” e de “como” iniciaram as atividades comparando-se a “como” estão chegando a esse momento trazem um senso de “dever cumprido”, embora exista também a consciência do quanto ainda há pra se fazer (Oliveira, 2020, p. 19).

Para Oliveira (2020, p. 18), quando as crianças estão no palco, elas redimensionam seu ponto de vista como um lugar de artista, “De lá de cima, cada uma das crianças apresenta o seu melhor e consegue visualizar o enorme público que está ali para prestigiá-las.” “O meu coração ficou disparado, mas eu cantei bem. Eu me diverti muito e eu

¹²⁶ Depoimento de Valdir Grandini Álvares, ex-secretário de Cultura de Londrina. *in*. Oliveira e Lelis (2020, p. 114).

gostei de ir”, assim relata a aluna Agata Gabriele Machado¹²⁷. Muitas das crianças e familiares passam a frequentar espaços como esse pela primeira vez, como menciona Oliveira (2020, p. 20): as apresentações “atraem familiares e amigos provenientes de regiões periféricas a espaços até então a eles inacessíveis”. As apresentações já fazem parte do calendário artístico da cidade, e ela complementa:

É uma plateia que tem aprendido um comportamento adequado em ambientes culturais que têm frequentado, respeitando a arte e os artistas no palco, apreciando novas perspectivas musicais e usufruindo um pouco daquilo que antes estava fora da sua realidade: espaços como teatro, salas de concerto e outras músicas de outras esferas (Oliveira, 2020, p. 20).

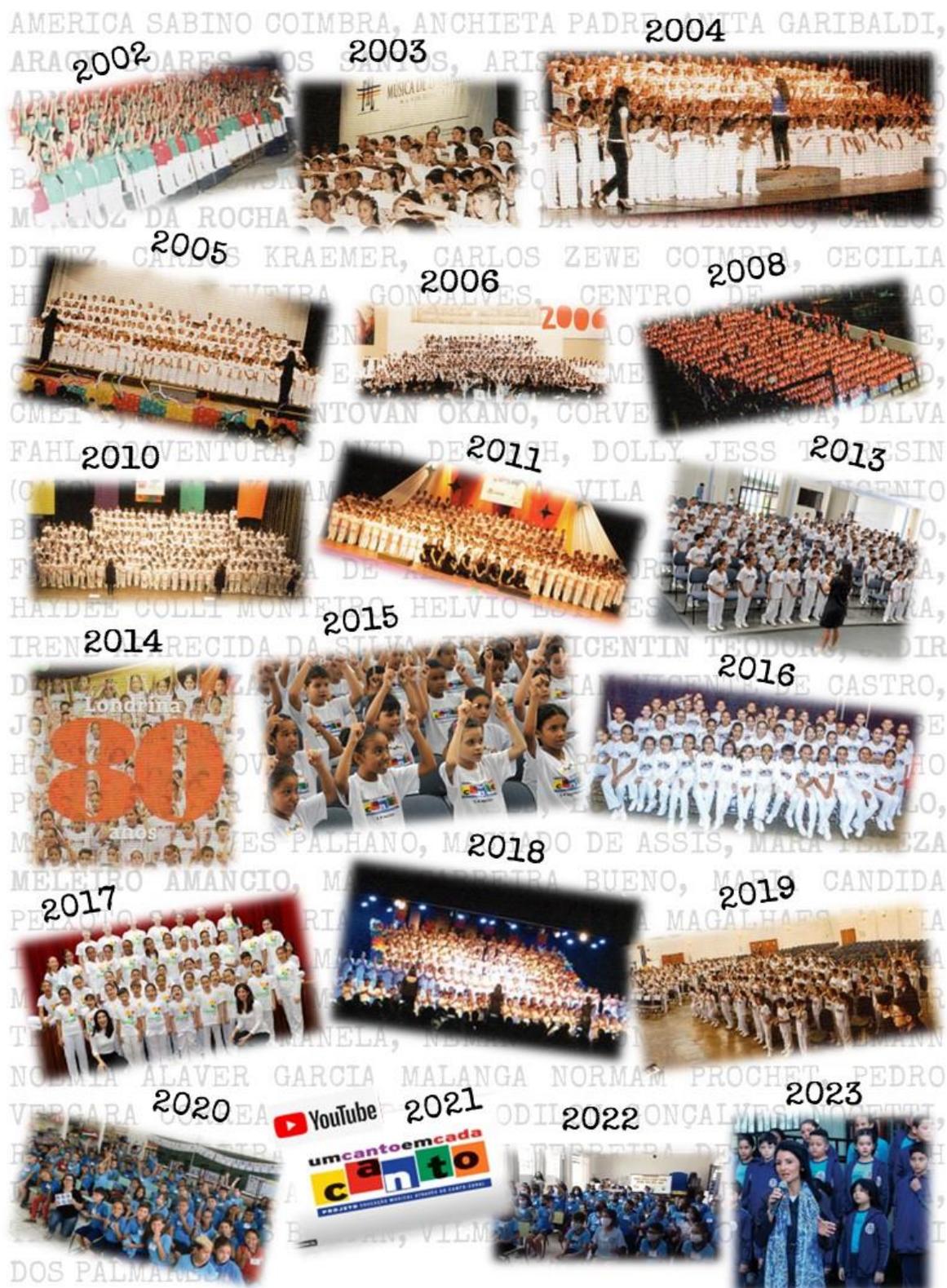
Os tantos concertos nessas duas décadas já percorreram espaços muito diferentes, como igrejas, teatros, arena de rodeio, praça pública, entre outros. A organização, além da logística já mencionada, envolve também: a própria Associação Cultural Um Canto em Cada Canto – criada em 2010 para facilitar a arrecadação de fundos extras para a manutenção do Projeto –, outros órgãos como a Companhia Municipal de Trânsito (CMTU), parceiros, amigos voluntários e agentes da Secretaria Municipal de Educação. Carla Cordeiro, educadora responsável pelos projetos pedagógicos da SME relata¹²⁸ que “É um dia que a gente se mobiliza muito aqui na Secretaria e várias pessoas trabalham com a gente nessa parceria para organizar, para que tudo flua de forma natural”. Observa-se, portanto, um conjunto que expressa ações coletivas em prol da experiência artística das crianças e da comunidade.

Segundo Oliveira (2020, p. 19), é “Uma experiência que provoca mudanças nas concepções de metodologia e uma ressignificação da importância da música como meio para a construção da cidadania”. Há um olhar importante ao papel social do projeto, que se tornou um critério para a seleção de monitores: entender e acreditar na importância da música para o desenvolvimento da consciência crítica e musical para a transformação social. Na Figura 30, podemos observar algumas das cenas mencionadas.

¹²⁷ Depoimento da aluna Agata Gabriele Machado, *in*: Oliveira e Lelis (2020, p. 19).

¹²⁸ Depoimento de Carla Cordeiro *in*: Oliveira e Lelis (2020, p. 23).

Figura 30 – Memórias fotográficas dos concertos do Projeto UCCC



Fonte: elaborada pela autora (2023)¹²⁹.

¹²⁹ As fotografias referentes aos anos 2002 a 2006, 2008, 2010, 2011, 2014, 2016, 2018 a 2020 foram retiradas do livro do projeto UCCC (Oliveira; Lelis, 2020). Diante da ausência de fotografias referentes aos outros anos,

4.3 Dimensão cidadã: os ecos de um canto em muitos cantos

Pra mim a palavra é “acreditar”, se você não acredita, você pega sua malinha e vai embora (Lelis, 2022).

São muitos os que acreditam, que arriscam e que persistem no exercício de suas práticas. A escola e as demais configurações da cidade estão repletas de sujeitos que acreditam em meio ao caos das incoerências. Entre tantos, a coordenadora do projeto, Oleide Lelis, é uma delas. Ela acreditou e permaneceu durante todos os anos na crença de que o projeto UCCC representa muitos significados aos envolvidos. Em entrevista, Lelis (2022) conta que, em sua infância, “de uma família muito simples”, ela tinha o sonho de estudar piano. Cerca de 50 anos atrás, essa possibilidade “era para filho de rico”¹³⁰, e, como ela não era, tal condição poderia ser um empecilho para a realização de um sonho, mas não foi. Sua mãe acreditou que as aulas de piano fossem importantes para a filha e se empenhou para tornar esse sonho possível. Oleide relata que, na turma de alunas meninas, de famílias muito abastadas, ela foi a única que se formou no curso de piano, era realmente um desejo e o aprendizado a acompanhou por toda vida.

No tempo da infância de Oleide, década de 1970, os direitos culturais já estavam escritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos¹³¹ desde 1948, bem como os direitos sociais, educativos, entre outros. No entanto, como já mencionamos na seção anterior, o espaço entre as palavras das políticas, dos tratados, e a realidade vivida pelos cidadãos é uma linha sinuosa. Nas diferentes regiões do Brasil, a realidade estrutural e pedagógica das escolas

localizei outras imagens em outras fontes: 2013 e 2015, no canal de jornalismo da prefeitura, Blog Londrina, disponíveis em <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=14681> e <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=132070>; 2017, no site Paiquerê jornalismo, disponível em: <https://www.paiquere.com.br/projeto-um-canto-em-cada-canto-realiza-tres-concertos-musicais/>. A foto de 2021 foi uma captura feita em tela da vinheta de abertura de um dos vídeos de musicalização no período da pandemia. A foto de 2022 foi enviada pela monitora do projeto, Gilcene Fraga Oliveira, no primeiro dia de retorno às escolas após a pandemia e, por último, a foto de 2023 foi tirada no dia do primeiro concerto do projeto na E.M. Dalva Fahl Boaventura (Jornal Folha de Londrina), na ocasião eu compartilhava com a comunidade escolar a experiência de pesquisar sobre o projeto. Sobre os anos ausentes, não localizamos imagens, mas o projeto aconteceu. Ao fundo das fotografias, estão os nomes das escolas.

¹³⁰ Destacamos que foi em 2008, pela Lei nº 11.769, que a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica passou a ser incluída, a partir de então tornou-se parte do currículo escolar, devendo ter um papel importante nas escolas brasileiras. No entanto, o ensino musical nem sempre é promovido conforme as especificidades do campo, devido à falta de profissionais e de planos de carreira que incluam o educador musical para atuar nas escolas públicas.

¹³¹ Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), 10 dez. 1948.

públicas, as condições econômicas das famílias e o acesso aos bens culturais eram e ainda são muito discrepantes, em muitos casos insuficientes.

A dificuldade e a superação da entrevistada foram fatores motivacionais para que ela passasse a empreender ações que pudessem contribuir ao exercício da cidadania de outras crianças, ou seja, ao gozo de alguns de seus direitos. Freire (2001, p. 25) nos lembra que no exercício de uma educação comprometida e ética se faz necessário “[...] lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.”.

Quando adulta, as memórias e os saberes de sua infância tornaram-se elementos importantes em sua malinha de mão para sustentar suas ações no ambiente de trabalho. Oleide se formou como professora pelo magistério¹³² e passou a exercer a função de docente nas escolas públicas da cidade de Ibiporã, próximo a Londrina. No exercício de professora de criança, o saber musical estava presente.

Eu colocava música clássica para as crianças ouvirem, pintarem, fazerem exercícios. A partir daí eu vi o tanto que a música relaxava, o tanto que as crianças ficavam concentradas, foi muito engraçado, era uma coisa muito intuitiva minha, sempre foi muito intuitivo. (Lelis, 2022).

Oleide tornou-se parte do projeto de coral da cidade, tocando piano, cantando, e, conforme relata, passou a “observar um monte de coisas”, ou seja, muitas possibilidades. Convidada para ser coordenadora do projeto de canto, ela montou um projeto denominado “Canto na escola” (1993). Convidou suas alunas de piano para fazerem parte como monitoras, articulou com o poder público e passou a executar práticas de canto coral nas escolas públicas de Ibiporã. A experiência de sua infância e o impacto que a música teve em seu desenvolvimento pessoal fizeram com que ela observasse a diferença que a música também estava fazendo na vida de outras crianças, que, como ela, eram desprovidas de condições financeiras para serem tocadas por outros repertórios, culturais e artísticos.

Aí eu pensava assim: Poxa! quantas crianças iguais a mim que querem e não podem fazer, não podem ter essa oportunidade – porque nessa minha época não tinha –, hoje tem um monte, você pode ter uma aula de teclado um pouco mais barato, você tem esses encontros na escola que você pode... na minha

¹³² O magistério era uma capacitação de nível técnico profissional ao professor que atuaria na educação básica.

época não, não tinha e era muito caro, aí minha mãe fazendo tricô conseguiu pagar essas aulas pra mim no maior sacrifício do mundo! (Lelis, 2022).

Foram muitas as experiências com a música e com esse primeiro projeto, tornando-se destaque na cidade, tendo seu trabalho reconhecido nas cidades vizinhas, como em Londrina. Ao encontro disso, Lucy Maurício Schimiti e Magali de Oliveira Kleber, docentes do curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina, discutiam e nutriam o interesse em articular um trabalho músico-educativo que pudesse alcançar o maior número de crianças em escolas públicas (Andrade, 2020). Então, conhecendo o trabalho da Oleide, e também por observarem a possibilidade de financiamento pelo primeiro edital do PROMIC em 2002, Lucy submeteu a proposta do projeto UCCC ao Programa Municipal de Incentivo à Cultura¹³³.

Na primeira edição do Projeto, em 2002, foram atendidas seis escolas e as atividades músico-educativas estavam sob responsabilidade de quatro educadoras: Lucy Schimiti (coordenadora artística e proponente do Projeto no PROMIC), Oleide Lelis (coordenadora pedagógica e monitora regente em quatro escolas), Zuleika Araújo (pianista nas seis escolas) e eu (monitora regente em duas escolas). Nos anos seguintes, a cada nova edição do Projeto, a quantidade de escolas atendidas era ampliada ou reduzida, dependendo dos recursos aprovados e do número de monitores disponíveis (Andrade, 2020, p. 31).

Nas escolas públicas de Londrina, não há um ensino sistemático e formal de música. Os conteúdos musicais estão propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com maior representatividade nos componentes de Língua Portuguesa e Arte, ficando a cargo do professor-pedagogo propor essas experiências conforme os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e iniciativas próprias. No Quadro 3, podemos observar o modo como os conteúdos musicais estão inseridos

¹³³ Oliveira (2020) pontua que a proposta do projeto UCCC, embora tenha surgido pelo desejo de duas professoras da UEL, não tem vínculo com a Universidade. A professora Lucy, mencionada, atuou como coordenadora artística do projeto. Oleide Lelis sempre atuou como coordenadora pedagógica e também monitora do UCCC. A elaboração das propostas e a teorização sistemática para as submissões nos consecutivos editais tornaram-se um trabalho muito criterioso.

Quadro 3 – Música na BNCC

Língua portuguesa

Inserida nos eixos

- Análise linguística/ semiótica

1º e 2º anos

(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

- Oralidade

3º ao 5º ano

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

Arte

Inserida na Unidade temática

- Música

1º ao 5º ano

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: elaborado pela autora (2022) a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Diante desse desafio posto pelo currículo, o ensino das artes permanece marginal na grande maioria das nossas escolas, deixando uma lacuna nos campos de expressão das crianças em desenvolvimento. Charlot (2011) discute essa problemática reunindo uma série de trabalhos na publicação *Qual Lugar para as artes na escola da sociedade contemporânea?* O educador nos provoca a pensar no seguinte:

“Por que a gramática e não a dança? Porque o homem é linguagem? Claro, mas ele também é corpo em movimento no espaço. Por que as escolas desconhecem a Música, tão importante na vida dos jovens, em particular no Brasil? Por que, em muitas escolas, a música só aparece nas aulas de inglês? Não é preciso refletir muito para encontrar uma primeira resposta: porque a escola tende a ensinar o que pode ser dito por palavras e a negligenciar, desprezar e, às vezes, combater o que envolve o corpo e a sensibilidade” (Charlot, 2011, p. 10).

Em nossa realidade, presenciamos a experiência com a sensibilidade por meio desse projeto, por algumas práticas de educadores éticos, bem como por outros projetos que mencionamos brevemente. O Projeto UCCC tem entre seus objetivos a democratização do acesso aos bens culturais e aos significados musicais que são proporcionados às crianças da periferia. Dentre os tópicos descritos no plano de desenvolvimento de trabalho que é apresentado ao PROMIC a cada novo edital, destacamos os seguintes:

Projeto propõe-se a executar ações em escolas preferentemente periféricas, eleitas pela Secretaria de Educação do Município, oferecendo novas oportunidades de referências estéticas às crianças (e adolescentes), contribuindo para a ampliação de suas referências culturais, estéticas e artísticas, o que pode abrir espaço para expansão de seu interesse e de sua criatividade.

[...]

O canto coral oportuniza a vivência de sonhos e permite a apresentação pública com excelência; Percepção da sociedade sob uma óptica diferente vislumbrando oportunidades mais consistentes que podem melhorar suas expectativas e sua qualidade de vida; O canto coral pode ter um papel fundamental na construção das práticas sociais cidadãs justamente por tratar-se de atividade conjunta; A atividade coral permite que a criança se relacione com o mundo sonoro e social por meio da brincadeira descobrindo coisas novas a cada dia; A atividade coral promove mudança de postura também com os familiares, alterando conceitos e ideias relacionadas ao processo educativo musical; As apresentações nas Escolas e os Concertos no Teatro mexem com o ego das crianças, fazendo-as sentir-se valorizadas (Londrina, 2017, p. 8; p. 10).

Quando entrevistamos a professora Rúbia, da E.M. Maria Carmelita Vilela Magalhães, ela expôs sua consideração sobre a relevância do projeto para a inclusão social das crianças, seu desenvolvimento pessoal pela superação e pelo alcance de novas oportunidades:

[...] tem gente que não tem essa facilidade de se expressar, principalmente em público, então eu acho importante fazer com que eles participem dessa forma da questão cultural, para que eles tirem esse medo sabe? Eu mesma sou muito tímida e para mim seria muito bom, eu não tenho coragem de subir em um palco, isso nunca foi trabalhado comigo na minha época. Eu acho muito importante ter isso hoje, dar essa oportunidade para as crianças, porque muitas nunca vão fazer um coral, nunca vão ter outras oportunidades. Porque é uma aula muito legal, mesmo se fosse fora da escola, mas eles têm uma oportunidade aqui e é ofertado “de graça”. E outra coisa o coral é muito bem-feito, Um Canto em cada Canto é excelente e os profissionais são ótimos, com uma carreira extensa. (Jovanovich, 2022).

É evidente que o aspecto social é um elemento que tem destaque. Para Lelis (2022), além de suas ações de mãos dadas com seus parceiros no projeto, nota-se tal compromisso também pelo fato de que, no livro publicado pelo Projeto em 2020, o capítulo escrito por ela faz destaque às cenas sociais das práticas do projeto. Por toda trajetória observada nos arquivos, nos depoimentos e pelas memórias encontradas, percebemos que o sonho daquela menina, de possibilitar oportunidades a outras crianças, aconteceu. Um sonho que não era só dela. Ao final de nossa entrevista, quando questionada sobre um fato marcante nessa trajetória, ela diz:

O que mais me impacta durante esse tempo todo – eu não posso falar de um caso –, eu posso citar alguns casos, mas eu posso falar de todos os casos de cada dia, essas crianças mais simples, mais desprovidas de tudo, o olhar delas, o olhar quando elas sentam e olham pra mim e eu olho para elas e eu sei que eu tenho uma coisa boa para dar para elas... e eu vejo o sorriso, isso não tem dinheiro que pague! [...] Foram todos os momentos, todas as horas, todos os dias [...] (Lelis, 2022).

O projeto circulou pela cidade, alcançou todas as regiões urbanas, atuando em mais de 50% das escolas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental (40 de 76 unidades no total¹³⁴), realizando atividades com crianças do 2º ao 5º anos. Nessas instituições, foram cerca de 12 mil crianças participantes que levaram fragmentos de um canto que extrapolou os bastidores das aulas, ensaios e concertos, aos seus familiares, vizinhos e comunidades. Na Figura 31, a região contornada no mapa de Londrina corresponde à zona urbana onde estão localizadas a maioria das escolas. As que estão marcadas com a clave de Sol, são as escolas que já participaram, até o ano de 2023.



¹³⁴ Há 12 escolas na zona rural. Elas nunca foram atendidas em razão da dificuldade que esbarra no limite dos recursos financeiros para sustentar a logística. Mesmo assim, é outro sonho.

Figura 31 – Mapa das escolas: o Canto em muitos cantos



Fonte: elaborada pela autora (2023) – fotografia ao fundo (Blog Londrina, 2015).

Lelis (2020, p. 23) observa que a experiência do canto coral é “uma potencial mudança de biografias”. No capítulo do livro em que retoma as cenas sociais do projeto, ela organiza sua fala em tópicos, descrevendo detalhadamente como percebe que essa mudança de biografias acontece. Para ela, os fatores que se destacam são o desenvolvimento da autoestima, a disciplina no envolvimento e na conclusão de tarefas, a atenção e a concentração na atividade individual e em conjunto, o respeito ao descobrir que o outro existe, a responsabilidade de entender-se como parte de um todo e a socialização que é experimentada de forma cuidadosamente preparada para eles. Em entrevista, emocionada, ela compartilha a história transformadora do aluno Yago Rian Cândido da Silva, estudante na E.M. Zumbi dos Palmares, que fica em uma comunidade periférica na zona sul de Londrina. Trazemos seu nome, pois Yago deu seu depoimento para o livro do projeto; segundo o aluno:

Eu não pensava em nada, daí veio “Um Canto em Cada Canto”. Hoje eu penso em tudo, faço tudo correto. Antigamente a professora passava as coisas, e eu falava assim: — Ah, não tem nada a ver isso daqui com o que eu quero fazer...

Daí eu comecei a cantar, veio a disciplina pra mim. Eu comecei a fazer tudo, a professora me deu parabéns, eu tenho a chance de passar de ano (Lelis, 2020, p. 58).

Por todo o livro do projeto (Oliveira; Lelis, 2020), é possível encontrar relatos de diretores e coordenadores de escolas, de professores, de familiares, de gestores da SME e da SMC, de colaboradores, de profissionais do campo da música, das próprias crianças, como já destacamos alguns, além dos membros do projeto. Essas vozes sintetizam o potencial do trabalho desses educadores musicais que atuam na formação dos educandos nas escolas. Na seção final da obra de Oliveira e Lelis (2020), é apresentado o quadro de professores/monitores que atuaram no projeto durante 18 anos, totalizando 31 educadores musicais até 2020. Uma ação de muitas mãos, coletiva para a experiência das crianças, mas que também é coletiva para os educadores envolvidos, para as escolas e para a cidade como um todo. Trabalhadores da cultura e da arte, educadores musicais.

4.4 Dimensão econômica: um trabalho que fortalece vínculos

A economia da cultura transita em territórios de instabilidades e insuficiência e, por esse trânsito instável, promove uma transformação social ao criar vínculos com suas comunidades, afetando de forma transformadora as pessoas, os espaços e os cotidianos. O financiamento público que a promove já não é mais o seu determinante, não obstante, apesar dos avanços políticos, o trabalho dos artistas, dos produtores culturais, dos artesãos, dos arte-educadores nem sempre é amparado em cadeias públicas produtivas sustentáveis. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2022)¹³⁵, “O mercado de trabalho cultural no Brasil soma mais de 5,3 milhões de pessoas desde 2018.” Desse total, cerca de 37,4% atuam na informalidade.

Se observarmos a trajetória das políticas culturais discutidas na seção 3, notamos o avanço alcançado pela economia da cultura quando o estado passa a assegurar a produção cultural considerando a diversidade estética, o acesso público às artes e o fortalecimento da identidade cultural brasileira. Esse papel desempenhado pelo estado,

¹³⁵ Disponível em <https://ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/11420-estudo-propoe-nova-fonte-de-dados-para-medir-informalidade-no-mercado-cultural>. Acesso em: 7 nov. 2023.

distancia o setor privado que tem o mercado como propósito e que acabava justificando comercialmente o investimento em determinado projeto, ação cultural como uma “encomenda” ou promoção pessoal da instituição “patrocinadora”. Para Miguez (2017, p.86) o grande balizador da economia da cultura tem que ser a diversidade cultural.

Podemos considerar que o caráter da diversidade cultural alcançado pelos projetos que já foram executados pelo PROMIC apresenta uma expansão, o que pode ser verificado pelas três dezenas de linguagens dos projetos e segmentos propostos e que estão espalhados nas experiências pelas zonas urbana e rural. Também se percebe tal diversidade cultural quando analisamos as práticas do UCCC nas minúcias de seus planejamentos, nas suas escolhas metodológicas, nos repertórios e estratégias próprias. Um trabalho absolutamente comprometido de muitos educadores musicais que tem fortalecido vínculos afetivos, sociais e profissionais com os praticantes. Em texto da II Conferência Nacional de Cultura, podemos entender o significado dessa dimensão da política pública.

A dimensão econômica compreende que a cultura, progressivamente, vem se transformando num dos segmentos mais dinâmicos das economias de todos os países, gerando trabalho e riqueza. Mais do que isso, a cultura é hoje considerada elemento estratégico da chamada nova economia, que se baseia na informação, na criatividade e no conhecimento. A economia da cultura não pode mais ser desconsiderada pelas políticas governamentais, não só pelo que representa no fomento ao próprio setor, mas também por sua inserção como elemento basilar do desenvolvimento econômico geral. (BRASIL, 2009, p. 2)

Quando nos aproximamos das miudezas dessa forma de operar em um movimento cultural e econômico, notamos que a proporção alcançada pelo fomento municipal, tanto no projeto analisado como em tantos outros que conhecemos, nos permite identificar o movimento relacional de uma cultura ordinária dos praticantes que são servidos pelo setor, pois a forma como a cultura tem afetado e se aproximado dos sujeitos nesse território caminha por espaços e lugares muito diferentes, ocupados por sujeitos diferentes, em estados de consciência diferentes e carregados de diferentes experiências de vida. Há uma pluralidade nos encontramentos. Certeau (1997, p. 341) observa que a operatividade da cultura, quando observada nas proximidades, diz respeito a um “consumo” que opera com os significados dos produtos culturais, muito relacionados aos códigos particulares aos praticantes, entendida e assimilada pelos seus próprios interesses e estado de conscientização. São ocasiões em que a captura dos significados pelos sujeitos entra em confronto pelo fato do encontro ordinário.

A cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A pluralidade nasce do ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças (Certeau, 1997, p. 341).

Há evidentemente uma multiplicidade de diferenças entre as milhares de crianças, entre as dezenas de monitores e escolas, entre as milhares de famílias e o desenvolvimento geracional que pode ser provocado. Apesar dessas provocações sobre os impactos ocultos, o reconhecimento prático na aplicação de recursos caminha pelo trânsito limitado. O perfil ainda frágil do desenvolvimento econômico e social do campo cultural é evidenciado por inúmeras pesquisas¹³⁶, como as de Rubim, Rocha, Fernandes, Stoffels, Freire, Gumes, Sampaio, Oliveira, Serino, todas publicadas em 2017 em uma mesma obra. Em considerações sobre esse conjunto de relatórios e estudos, as pesquisadoras Renata Rocha e Tatiana Fernandes (2017, p. 31) expõem que há uma “[...] incipiência e instabilidade da política e gestão culturais”; elas complementam que é perceptível “o reduzido reconhecimento da cultura como fator de desenvolvimento – econômico, social, ambiental, político e humano [...]” (Rocha; Fernandes, 2017, p. 31).

Os projetos culturais do PROMIC e o projeto UCCC atuam com liberdade em suas proposições, mas estão sujeitos a toda essa instabilidade e insuficiência do sistema. Avançamos muito, apesar de... Enquanto a sustentabilidade não é alcançada, os malabarismos acontecem. Assim, percebemos como se deu a permanência desse projeto, que buscou alternativas próprias com resistência, crença e autonomia para permanecer no desenvolvimento das práticas simbólicas e cidadãs demonstradas anteriormente.

O projeto UCCC foi financiado pelo PROMIC de 2002 a 2022. Em 2016, a SME, reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido, articulou-se por outros fundos e passou a financiar complementarmente as ações para alcançar mais escolas da periferia. Em 2023, o projeto passa a ser financiado exclusivamente pela SME, atendendo 20 escolas no total. Um indicador de uma agenda conjunta.

¹³⁶ Este trabalho é o resultado da pesquisa “Financiamento e fomento da Cultura no Brasil: estados e Distrito Federal”, viabilizada através de termo de execução descentralizada firmado entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Ministério da Cultura (MinC), por meio do processo número MINC 01400.068062/2015-63, e desenvolvida por equipe de pesquisadores do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT). (Rubim e Vasconcelos, 2017, p.9).

Além do financiamento público, o projeto sempre contou com o apoio de parceiros e de ações próprias para sustentar a logística de atendimento nas escolas. Tanto que, em 2010, foi criada a Associação Cultural Um canto em Cada Canto para oficializar a arrecadação de recursos para complementar os custos de suas ações. Na documentação, foram identificadas inúmeras mobilizações da associação como promoções de venda de pão de queijo e jantares beneficentes, ano após ano. Com todas essas ações, o Projeto alcançou as escolas que já mencionamos e, na Tabela 3, podemos observar o movimento de todo o percurso. Há escolas que o projeto permanece em repetidos anos.

Tabela 3 – Número de escolas atendidas pelo projeto UCCC (2002 a 2023)

ANO	Nº DE ESCOLAS RECURSOS DO PROMIC	ANO	Nº DE ESCOLAS RECURSOS DO PROMIC	Nº DE ESCOLAS RECURSOS DA EDUCAÇÃO
2002	6	2016	11	8
2003	8	2017	9	8
2004	10	2018	9	7
2005	12	2019	7	10
2006	13	2020	7	10
2007	14	2021	Todas as escolas/ VIDEOAULAS	
2008	14	2022	7	10
2009	10	2023	-	20
2010	10			
2011	10			
2012	11			
2013	11			
2014	11			
2015	11			

Fonte: elaborada pela autora, com base em Andrade (2015) – dados de 2002 a 2015 – e no Repositório Londrina – dados de 2016 a 2023.

O atendimento a todas essas escolas exige uma estrutura humana e material muito específica. Não basta ter fundos para contratar os monitores, é preciso que os educadores musicais entendam e acreditem nos objetivos do projeto. No entanto, quantos escolhem esse caminho permeado de instabilidades? Os recursos para a manutenção do projeto pelo financiamento dos editais estratégicos foram em uma média, 80 mil reais por edital, e esses custos são basicamente divididos em: cachês para os monitores, coordenador

pedagógico e administrativo, uniformes das crianças, decoração, material gráfico, ônibus para o transporte das crianças e, quando necessário, a compra de um teclado para as escolas que ainda não possuem. Como demonstramos na seção anterior (Gomes; Yamashita, 2022), esse investimento conseguiu possibilitar às crianças da periferia uma participação em atividades músico-educativas a um custo aproximado de 4% do valor total de mercado. Um investimento consideravelmente pequeno em relação ao tamanho do impacto pessoal e conseqüentemente social para a cidade.

O projeto está inserido em uma configuração política, cultural, educativa, artística e econômica que opera com recursos financeiros de mãos dadas com “um recurso praticamente inesgotável – a criatividade” (BRASIL, 2009, p. 15). A configuração do PROMIC, que abarca o projeto UCCC e todos os outros, estabelece um vínculo com a cidade, permeado de criatividade e singularidade, em uma estrutura econômico-cultural possibilitada pelo encontro de políticas, alcançando a escola. O vínculo da Cultura com os aspectos educativos, na escola como também na cidade, expressa o significado dessa aproximação ao desenvolvimento dos indivíduos e da cidade. A relação entre as políticas de educação e cultura é vital e inevitável.

Conforme análise que consta no relatório da II Conferência Nacional de Cultura de 2009, destaca-se o fato de que as políticas de educação e de cultura se afastaram com a separação dos Ministérios em 1985. Nos remetemos a essa documentação pois ela faz parte dos documentos e das discussões que redimensionaram a política cultural brasileira no período. Os gestores da cultura nesse período destacavam que, com esse movimento de separação, os ganhos para o setor cultural foram consideráveis, visto que “[...] significou reconhecer a importância da cultura para a construção da cidadania e para a proteção, promoção e valorização da diversidade cultural e da criatividade brasileiras.” No entanto, o relatório também destaca que a separação administrativa gerou uma separação conceitual.

Perdeu a Educação, com políticas dissociadas da dimensão da arte, da criatividade e da diversidade cultural; perdeu a Cultura, com políticas baseadas numa visão exclusivamente comercial, voltadas para o entretenimento e esquecidas de seu papel na promoção da cidadania (BRASIL, 2009, p. 4).

De 2009 aos dias atuais, muitas aproximações aconteceram entre as políticas, algumas foram destacadas neste texto até então. Como menciona o relatório da II Conferência, o reencontro da Educação e da Cultura, sem que se tenha de retornar à situação administrativa

anterior, é um caminho desejável. Uma agenda comum e colaborativa entre as pastas pode contribuir para o fortalecimento das práticas cidadãs, simbólicas e econômicas, favoráveis para ambas. Nessa ciranda, olhando de forma ordinária, educação e cultura nunca soltaram as mãos, mas em muitos momentos a roda se mantém apoiada pelas pontas dos dedos. “Esperase que essa agenda recoloque a cultura na vida cotidiana de professores e estudantes e abra espaço para que os mestres da cultura popular possam transmitir a riqueza dos seus saberes.” (BRASIL, 2009, p. 4), para mais encontros ordinariamente horizontais.

Nesta seção, buscamos recapturar as possibilidades de conexão entre as experiências e os sujeitos. Observamos como os significados musicais podem ser desenvolvidos por meio das práticas que foram vivenciadas no alcance das dimensões simbólica, cidadã e econômica do projeto UCCC. Apresentamos o conhecimento dessas práticas a nosso modo e, para finalizar, complementamos com um texto poético expressando nosso entendimento estético sobre os “itinerários silenciosos” dos encontros (Certeau, 1991, p. 9, tradução nossa), ou, nas palavras de Irwin e Springgay (2013, p. 189): “[...] uma compreensão mais profunda sobre as nossas negociações cotidianas com os outros e conosco”.



De repente, um encontro

De repente, um encontro!

Inesperado, inusitado,
ou indesejado, pronto.

Planejado, arquitetado
em conflito e em confronto.

A voz encontra o oprimido

a coragem o faz valente,

o som encontra o ouvido

e o pensamento da gente.

Chega a vez do esquecido

e a vida se faz coerente.

O homem se encontra,

nos encontros de cada dia,

simples, ordinários, cotidianos...

com tristeza, alegria.....

A comida encontra-se com a fome.

A sede, com a água, some,

em resistência e ousadia.

Num instante, nunca o bastante
a vida deixa de ser sofrida.
O cotidiano traz a sutileza
e a cura encontra a ferida.
A paz encontra com a guerra,
a chuva, com a terra
e a “palavra” se torna lida.

De repente, um encontro!
Uma estranha delicadeza
com afeto e cuidado,
do nada, uma surpresa!
Planejado, elaborado
ele nos tira do quadrado,
nos apresenta leveza.

De repente, um Canto
“Uma voz na escuridão”,
uma ciranda, uma roda,
ligada de mão com mão.
Um tanto de cultura
de um povo à sua altura
encontros de educação.

Bruna Ester Yamashita, 2021

5. SOBRE OS ENCONTROS NAS ESCOLAS

Figura 32: Crianças brincando de apresentação musical na escola. Maria Carmelita Vilela Magalhães. Fonte: acervo da autora (2020)

“Escola é ...
...o lugar que se faz
amigos.
Não se trata só de
prédios, salas, quadros,
programas, horários,
conceitos...
Escola é sobretudo,
gente.
Gente que trabalha,
que estuda,
que alegre, se conhece,
se estima. [...]”¹³⁷

¹³⁷Trecho do poema “A escola”. O poema é de autoria desconhecida. Segundo o Instituto Paulo Freire, foi uma professora (desconhecida) quem escreveu o poema após assistir uma das palestras de Freire. Ao encerrar o evento ela entregou o texto ao educador sem mesmo identificar-se. A autora sintetizou o pensamento freireano em forma de poesia e Freire (1921 -1997) leu o poema em uma ocasião pública; a partir de então, atribuiu-se a autoria a ele de forma equivocada.

As “Escolas são pessoas” (Pacheco, 2019, p. 87), mas para Simón Peláez¹³⁸ (11 anos), elas são uma “Casa cheia de mesas e cadeiras chatas” (Naranjo, 2019, p. 20). Por um lado, Simón tem razão, ele certamente tem seus motivos e não discordamos dele, em absoluto; por outro lado, os educadores Freire (1981; 1999) e Pacheco (2019), entre tantos outros, nos provocam a pensar a escola para além dos espaços que as delimitam, para além das “mesas e cadeiras chatas”, pois as escolas representam um grande encontro de pessoas munidas de suas culturas e diversidades. Se são pessoas, as escolas exigem diálogo e é por meio do diálogo entre essas tantas culturas, e pela própria cultura da escola, que se alcança a compreensão sobre aquilo que nos separa do outro e que nos une a ele, aquilo que nos desconcerta de um jeito para consertar de outro. Sendo pessoas, as escolas exigem liberdade e abertura.

Para Certeau (1991), o encontro com o outro recupera a nossa liberdade, pois o confronto com o estranho que há no outro nos permite extrapolar as nossas fronteiras, unindo-nos pela diferença, entendendo que as culturas além das nossas ampliam a nossa liberdade para aprender de outras formas e ir além do íntimo pensamento, muitas vezes limitado às nossas próprias experiências.

Mas o que leva uma criança a definir “escola” como o fez Simón, referindo-se a dois objetos, mesas e cadeiras, e a um sentimento: a chatice? Teríamos de escrever muitas páginas para responder a essa questão. Os espaços escolares são marcados por ritmos, tempos, experiências, conhecimentos, relações, bem como por inúmeras “mesas e cadeiras” enfileiradas de forma padronizada e envoltas em um emaranhado de significados e saberes. Esses espaços muitas vezes se distanciam das identidades daqueles que os habitam com seus corpos, desejos e sentimentos, pois são predefinidos a partir de um modelo historicamente delineado e entendido como funcional, pouco questionado. Assim, em sua grande maioria, consiste em um espaço organizado de maneira unilateral, sem considerar a participação e opinião dos educandos, salvo exceções. Então, a questão é: como deveriam ser as práticas e os encontros nas escolas para que não fossem consideradas “chatas”? Uma resposta poderia ser: uma escola

¹³⁸ Simón Peláez é uma das crianças colombianas que participou da obra *Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças* (2019). O livro foi organizado por Javier Naranjo, poeta, professor e gestor cultural em Medellín – Colômbia; ele também é especializado em literatura infantil e infantojuvenil. Durante anos como professor primário, Naranjo reuniu registros de alguns verbetes e suas definições feitas por alunos, o que resultou na obra. Ele conta que muitas das palavras foram escolhidas pelas próprias crianças, também destaca que um dos motivos, entre tantos, para dar destaque à escrita infantil é o fato de que “As crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos” (Naranjo, 2019, p.5). Simón Peláez definiu “Colégio”, sinônimo de escola, palavra muito usual na Colômbia.

dialética e em processo. Um processo que permita influências recíprocas entre os conhecimentos clássicos/universais/científicos (curriculares) e os saberes dos sujeitos e das comunidades. A Educação escolar não é dissociada da realidade dos sujeitos, e muitos educadores enxergam esse processo. Nessa esteira, notamos que há um crescente movimento de encontros no interior e no exterior das escolas que legitimam outras práticas educativas.

Estudos acerca das diversas definições sobre escolas, sobre as práticas escolares e sobre o modo que as experiências são organizadas nas configurações educativas são um campo fértil para pesquisas. Nesta seção, contribuimos ao abordar acerca dos espaços escolares a partir das duas escolas que observamos para este estudo: a Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães – participante do projeto UCCC há mais de 10 anos –, e a Escola Municipal Da Vila Brasil – em seu primeiro ano de participação. O intuito é observar as relações promovidas com a presença da política cultural na figura do UCCC e, a partir disso, responder à pergunta central deste estudo: quais são os ecos que ressoam nos sujeitos, nos espaços e quais os significados aprendidos nas práticas desse encontro?

Já que tanto mencionamos as coisas ordinárias, as práticas singulares e incontáveis, os indivíduos incomensuráveis e os grandes encontros miúdos do cotidiano, é sobre eles que falaremos. É como se déssemos um *zoom* na grande ciranda anunciada na seção 3 e, dentro dela, pudéssemos ver outras pequenas cirandas, de crianças e de adultos em encontros uns com os outros, capturando os significados do seu entorno de uma forma muito particular, tornando-se conscientes, construtivamente, em diálogo, em encontro e em confronto no exercício de suas figurações nas práticas do cotidiano.

A narrativa desta seção se constrói amparada nas observações que fizemos nas duas escolas, seus documentos normativos, como também nas entrevistas realizadas com as três professoras: Kelly Pereira do Nascimento (professora do 3º ano), Rubia Nascimento Carmagnani Jovanovich (professora do 5º ano) – estas duas docentes na E. M. Maria Carmelita Vilela Magalhães – e Suylla Tathiane Moraes da Silva (professora do 5º ano), docente na E.M. Da Vila Brasil. Diante do que observamos, sentimos e escutamos, seguimos em diálogo com os autores Dewey (1979), Teixeira (1971), Piaget (2017), Certeau (1991), Forquin (1993), Freire (1986), Vincent (2001) e os contemporâneos Julia (2001), Pacheco (2019), Charlot (2000), Sacristán (2007), Lahire e Thin (2001), Irwin e Dias (2013) e Hernandez (1998), os quais nos inquietam a olhar para a vida das escolas, para a cultura e para a identidade curricular que elas representam e sobre as escolhas que temos feito. Com o apoio deles, discutimos os

pontos que se destacam nessa experiência investigativa. Sendo assim, a escrita está organizada em três tópicos.

No primeiro, *A elasticidade dos espaços*, apresentamos os espaços das duas escolas, uma síntese de suas histórias e um panorama de como se dá a organização pedagógica e de funcionamento. Também discutimos acerca da forma escolar que engloba as escolas historicamente e acerca do que entendemos sobre cultura escolar observada a partir dos espaços das duas escolas em um movimento de elasticidade ao acolherem o Projeto UCCC em suas rotinas. No segundo, denominamos *A velha história do currículo: práticas em confronto*, pois identificamos o conflito entre as exigências curriculares postas pelo sistema fragmentado e as práticas do projeto ocupando o mesmo tempo escolar. Para essa discussão, trazemos as contribuições das três professoras quando narram suas experiências no projeto com as respectivas turmas. Diante de divergentes opiniões acerca do encontro ou do confronto com o projeto, discutimos alguns significados do currículo e cultura escolar, seus limites e possibilidades. Por último, destacamos outros aspectos mencionados pelas professoras e que vêm ao encontro do anseio de muitos outros educadores e gestores da educação e da cultura: *A pauta de uma agenda conjunta* entre as pastas de Educação e de Cultura, sobre a importância de a Educação ampliar as possibilidades de diálogo com a arte e suas diferentes linguagens, em um movimento de dentro para fora, como também o oposto, de dialogar com a diversidade e as manifestações culturais presentes nas individualidades dos sujeitos e nas comunidades. A partir disso, levantamos algumas notas sobre possibilidades de ressignificar o currículo existente percebendo-o com outras lentes, fazendo valer os belos tratados políticos escritos que já temos e manter firmes as nossas mãos nessa ciranda em prol de uma educação humanizadora.

A experiência investigadora de Certeau (1991; 1979; 1997; 1998), em seus estudos sobre a história da primeira modernidade europeia dos séculos XVI e XVIII, revela o caráter do seu olhar à preciosidade das culturas plurais e demonstra a inventividade pedagógica do autor. Ele nos ensina a investigar e narrar de um modo cuidadoso, como bem define Luce Giard¹³⁹ ao prefaciá-la obra *A cultura no plural* (1995). Giard descreve que a leitura de Certeau sobre a história cultural e social opera.

¹³⁹ Luce Giard é uma professora e pesquisadora francesa, encarregada pelo próprio Certeau, em vida, de editar suas obras. De acordo com o perfil profissional de Giard, ela é “historiadora da ciência, da filosofia e dos círculos intelectuais durante o Renascimento — Pesquisadora do Centro de Pesquisas Históricas, Paris (CNRS-EHESS). Ex-vice-diretora do Laboratório de História da Ciência do CNRS (1989-1995) — Professora visitante na Universidade da Califórnia em San Diego (EUA), Departamento de História (1990-). Dentre os livros publicados,

[...] com respeito e uma espantosa delicadeza os caminhos obscuros, não para julgar uns aos outros, nem para apontar o domínio da verdade e do direito legítimo, mas para aprender com o passado como um grupo social supera o eclipse da sua crença e chega a obter benefício das condições impostas para inventar sua própria liberdade, criar para si um espaço de movimentação (Giard, 1995, p. 7).

Assim nos empenhamos a perceber como temos aprendido com o nosso passado e como nós e as escolas obtivemos o benefício de inventar nossas liberdades de atuação, criando e percebendo outras possibilidades de movimentação.

5.1 A elasticidade dos espaços

Adentramos a vida de duas escolas que existem há mais de 50 anos, nos aproximamos de suas culturas escolares e observamos elasticidade em suas formas ao se encontrarem com outras práticas: as práticas do coral. Utilizamos como apoio o conceito de *cultura escolar* de Julia (2001, p. 10), definida em seus estudos como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Cabe aqui lembrar que, em meio às normas e aos procedimentos escolares, estão as individualidades de educandos e de educadores em suas capacidades de conviver e de se tornarem praticantes, de serem ou não serem apreciadores de outras práticas não escolares, oriundas de outras esferas, como a da cultura, e que têm dialogado com o universo das escolas em um crescente movimento.

Empregamos a palavra “elasticidade” ao notarmos espaços flexíveis, que se alteram em suas condições predefinidas, sofrendo adaptações e modificações quando submetidos à tração. A elasticidade é observada, no sentido figurado, referindo-se aos espaços como também aos corpos dos indivíduos, seus costumes e hábitos, ambos em confronto com uma nova condição que os leva a alterações ocasionadas por uma outra experiência, como o encontro com o Projeto UCCC. Percebemos elasticidade em ambas as escolas, e, entre elas, há

tem participação na obra “A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar” (1997), na companhia de Michel de Certeau e Pierre Mayol; este último foi um estudioso da antropologia urbana, sociologia da cultura, das letras modernas e filosofia.

semelhanças e diferenças, conforme estão descritas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Sobre as semelhanças, elas são físicas e pedagógicas. Ambas possuem estruturas de funcionamento para o ensino e aprendizagem organizadas em salas de aula, as quais podem comportar de 20 a 35 alunos aproximadamente em cada sala. Possuem sala de leitura, espaço para alimentação e cozinha, salas administrativas para a gestão, pátios para recreação, quadras esportivas, espaços para higiene, sala de recursos (multifuncional)¹⁴⁰ e horta (em diferentes proporções). Ambas estão localizadas na região sul da cidade de Londrina – PR, a um quilômetro e meio de distância uma da outra. Seus PPPs também são semelhantes: eles possuem uma estrutura de tópicos descritivos enumerados na mesma ordem. As fundamentações teórica e legal são as mesmas, que seguem em concordância com as Diretrizes Curriculares do município (Londrina, 2016), fato que pode ser notado pelas referências e citações, que são idênticas, como também ocorre na maioria dos PPPs das escolas municipais de Londrina, com um formato muito padronizado de acordo com orientações da SME. Na Tabela 4 a seguir, trazemos um panorama das estruturas das duas escolas.

Tabela 4 – Panorama estrutural e de funcionamento das Escolas Municipais Maria Carmelita Vilela Magalhães e Da Vila Brasil (2021)

Escola Ano fundação	Base teórica	Etapas	Modalidades	Turmas	Alunos	Salas de aula
Maria Carmelita Vilela Magalhães 1970	Teoria Histórico Cultural	Educação Infantil Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação Especial Educação de Jovens e Adultos	21	529	11
Da Vila Brasil 1962	Teoria Histórico Cultural	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação Especial	9	153	4

Fonte: elaborada pela autora (2023) com base em dados coletados nos PPPs (2021a e b).

¹⁴⁰ De acordo com a estrutura de funcionamento do Município de Londrina, as salas de recursos (multifuncional) estão inseridas em algumas das unidades escolares do município com a função de proporcionar o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais da própria escola como também de outras escolas do entorno. O atendimento é realizado por um profissional habilitado em Educação Especial em um espaço que possui equipamentos e recursos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos. A proposta é executada em contraturno escolar, de forma individual ou em pequenos grupos.

A Escola Da Vila Brasil está localizada na Vila Rodrigues, uma parte menor do tradicional bairro denominado “Vila Brasil”, que dá nome à escola. A instituição atende alunos de outras nove comunidades vizinhas. O prédio possui uma estrutura de madeira, a mesma da construção inicial na década de 1960, submetido a pequenas reformas ao longo do tempo. A instituição começou suas atividades pela vontade e ação de três educadoras que articularam junto ao poder público sobre a necessidade da escola no bairro; assim, em 1962, foi fundada a escola que se chamava “Idealista”. Após um longo período de mudanças de nomes da instituição¹⁴¹, bem como de finalidades de uso do prédio¹⁴², o espaço passou a ser reaberto como escola em 2013 para atender às demandas de escolarização das crianças do bairro, passando a se chamar Escola Municipal Da Vila Brasil. Essa escola é pequena, se comparada a outras escolas do município, que chegam a atender cerca de mil alunos. Na Figura 33, apresentamos a visão aérea da escola e uma fotografia da entrada principal.



¹⁴¹ Em 1964, passou a ser denominada Casa Escolar Idealista. Em 1968, o nome foi alterado para Grupo Escolar Idealista. Em 1971, torna-se Grupo Escolar Arthur Thomas. Conforme PPP (2021a, p. 5): “Em 1972 com a implantação da Lei 5692/71, a escola passou a ser complexo escolar de diversas Escolas Estaduais”. 1972 – Complexo Escolar José Anchieta; 1973 – Complexo escolar Instituto de Educação Estadual de Londrina; 1974 – Complexo Escolar Barão do Rio Branco; 1975 – Complexo Escolar Evaristo da Veiga. Em 1975, a escola recebeu o nome de Escola Arthur Thomas e, em 1976, passou a fazer parte do Complexo Escolar Newton Guimarães. Em 1983, o prédio escolar passou a denominar-se Escola Estadual Arthur Thomas, com ensino de 1º grau Regular e Supletivo até 1996, quando passou a ser municipalizada, funcionando até 2010.

¹⁴² Em 2011, a escola foi transferida para outra localidade e o prédio passou a ser utilizado por vários Conselhos da cidade, ficando conhecida como Casa dos Conselhos. Em 2012, o prédio acolheu a E.M. Haydee Colli Monteiro, que tinha suas instalações em reforma.

Figura 33 – Escola Municipal da Vila Brasil



Fonte: elaborada pela autora (2022). Imagens capturadas no Google *street view* e Google *maps*. Como plano de fundo, foto do acervo da autora.

Segundo o PPP (2021a, p.14), “A Escola Municipal da Vila Brasil é constituída de famílias com condições socioeconômicas equivalentes à classe médio-baixa [...]”. As famílias têm em média de um a três filhos, e as atividades sociais e de lazer “restringem-se à visita à casa de avós e primos, frequência a *shopping*, praças, cinema, esporte (futebol) e pescaria.” (PPP, 2021a, p.14). A renda familiar varia de três a cinco salários-mínimos e, em relação à atuação profissional dos familiares, o documento afirma:

Os pais desempenham atividades profissionais variadas: funcionários públicos, professores, secretárias, vendedores, caixas, atendentes, enfermeiras, advogados, eletricitas, policiais, segurança, pecuarista, metalúrgicos, mecânicos, serventes, motoristas, carpinteiros, pintores, representantes comerciais e empresários, sendo que a de destaque ficam as do comércio, num total de 64% (PPP, 2021a, p. 14).

A Escola Maria Carmelita Vilela Magalhães está localizada no Jardim Mazzei, próxima ao centro cívico municipal. A princípio, em 1970, contava apenas com três salas de aula com estrutura de madeira; em 1999, essa estrutura foi demolida para a construção de um prédio em alvenaria, passando a ter quatro salas de aula, biblioteca, quadra e banheiros. Nos anos 2000, a escola passou a atender à etapa da Educação Infantil e, em 2008, iniciou-se uma reforma e ampliação para acolher a comunidade crescente de alunos da região, passando a ter 11 salas de aula – contando com a sala de recursos –, entre outros espaços como depósitos, sala de professores, refeitório, uma nova sala de leitura, pátios e banheiros adaptados. Nas Figura 34, apresentamos a visão aérea da escola e uma fotografia da pracinha na entrada principal, a edificação que está à mostra é a sala de leitura, onde são realizadas as aulas de canto coral.

Figura 34 – Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães



Fonte: elaborada pela autora (2022). Imagens capturadas no Google *street view* e Google *maps*. Como plano de fundo, foto do acervo da autora.

Essa escola atende crianças de variadas regiões da cidade, fato que se justifica pela localização estratégica da escola durante o trânsito dos familiares aos seus respectivos trabalhos. Segundo PPP (2021b, p. 10), a escolaridade dos pais “[...] em sua maioria, é do ensino médio ao ensino superior. No entanto, a escola tem, em seu grupo de pais, alguns com grau mínimo de escolarização.”. Nesse mesmo documento, lê-se que o perfil socioeconômico das famílias dos alunos “[...] é diversificado, indo do mais carente ao mais favorecido.” A renda familiar varia de três a seis salários-mínimos e, sobre o acesso dos alunos às atividades fora do ambiente escolar, a escola indica que: “As crianças em sua maioria têm acesso aos meios de comunicação, cultura e multimídia.” (PPP, 2021b, p. 10).

Apesar da diferença estrutural em proporções de espaço e a quantidade de alunos atendidos pelas duas escolas, seu funcionamento pedagógico e o administrativo são muito semelhantes. A forma escolar que compreende essas instituições é definida a partir das seguintes características: espaços delimitados para atividades educativas (salas de aula), principal dispositivo pedagógico de ensino (aula expositiva), tempo cronometrado para expor o conhecimento (disciplinas/componentes curriculares), modelos de avaliação e calendário letivo. Esses elementos demonstram a permanência de uma estrutura escolarizadora que permanece por longa data nos modos de ser e fazer escola. Envoltas nessa forma de organização, as duas escolas se flexibilizam em suas estruturas para dar espaço ao Projeto UCCC. Mesmo com diferenças estruturais para o atendimento dos alunos e para receber o Projeto UCCC, as práticas e os encontros acontecem.

Na E.M. Da Vila Brasil, as aulas de canto coral ocorreram em uma sala de aula e o concerto ao final do primeiro semestre foi organizado no pátio principal para receber os familiares. No primeiro dia de observação, notamos a expectativa da escola em fazer parte do Projeto, nunca vivenciado. Nessa escola, duas turmas de 5^o ano participaram do projeto em 2022, totalizando um pouco mais de 50 alunos¹⁴³. O movimento de adequação do espaço ao carregar as cadeiras para uma das salas do 5^o ano foi experimentado semanalmente pelas crianças e pelos adultos, redesenhando o espaço de estudo. As crianças auxiliam nessa

¹⁴³ As professoras desta escola, uma delas a professora Suylla Tathiane Moraes da Silva, entrevistada por nós, não acompanharam as aulas do projeto de canto coral em tempo integral. Conforme organização da escola, elas utilizam o tempo em que as crianças estão na atividade de canto para realizarem seus planejamentos de aulas, entre outras demandas. A outra professora, responsável pela outra turma de 5^o ano, preferiu não participar da entrevista.

organização ajustando as cadeiras em uma sala de aula, como podemos ver na Figura 35. O espaço passa a comportar o dobro de crianças em relação ao que comporta em atividades habituais.

Figura 35 – Sala para aulas de canto na E.M. Da Vila Brasil



Fonte: acervo da autora (2022).

Ao longo do ano, os profissionais demonstram-se satisfeitos com a atividade de canto coral e motivam-se a questionar sobre a possibilidade de espaços mais adequados para atividades artísticas e culturais como as vivenciadas no projeto. Todavia, essa problemática não foi um empecilho; além disso, a reflexão posta por esse encontro com o Projeto UCCC, conduzindo-os a olharem para seu próprio espaço e projetarem outras possibilidades, é um fator relevante para mobilizar ações em prol de melhorias na escola, que, segundo os professores e gestores, carece de reformas e adequações, visto que é um espaço com estrutura antiga e pequena. Tal reflexão é um dos ecos ressoados pelo encontro com o projeto.

Como mencionamos, a E.M. Maria Carmelita mantém uma relação com o projeto há mais de 10 anos. Nesse período, ela tem se organizado para o momento do canto coral no espaço da sala de leitura (biblioteca). O concerto no final do primeiro semestre também foi organizado no pátio principal da escola, acolhendo os familiares e as demais turmas para prestigiar o grupo de coralistas. A sala de leitura passa a ser a sala de canto; ela tem o formato de octógono e está localizada como uma ilha no quintal da escola. É um espaço consideravelmente favorável às práticas de canto coral, pois a sala é ampla e isolada das demais. Na figura 36, apresentamos a visão aérea da sala de leitura, rodeada de árvores e gramado.

Figura 36 – Sala para as aulas de canto coral na E.M. Maria Carmelita Vilela Magalhães



Fonte: foto de Bruno Amaral (2021), a pedido da autora.

Em 2022, duas turmas participaram do projeto, uma turma de 3º ano e outra de 5º ano, com pouco mais de 50 alunos. A escola já está acostumada com essa adequação do espaço e tempo, e o movimento de levar cadeiras e organizá-las em dois grupos já é uma tradição na escola, mobilizando alunos, professores e demais funcionários. No movimento de organização do primeiro dia do projeto em 2022, enquanto observávamos, presenciamos o diálogo entre duas meninas do 2º ano, Betânia e Maísa. Elas também observavam o movimento de organização das cadeiras na sala de leitura. Maísa disse entusiasmada:

“Ano que vem será a nossa vez, será que a gente vai aguentar carregar as cadeiras?”

Betânia, pensativa, respondeu:

“Acho que sim né, por isso que eles não deixam a gente fazer coral no 2º ano, a gente não consegue carregar cadeiras”.

A fala dessas garotinhas, em meio a tantas outras falas semelhantes que presenciamos, expressa o desejo, a espera e a expectativa das crianças que observam de longe aquele movimento diferente na escola, que tira as cadeiras da sala de aula e reorganiza o espaço de leitura para outro fim. A imaginação das crianças revela a reflexão sobre um movimento curioso, proposto para um determinado grupo, buscando uma justificativa de ele ainda não ocorrer para elas, projetando sua futura participação.

Muitos são os olhares curiosos em meio ao movimento de adequação do espaço e do tempo. Apesar de não ser percebida uma relação direta entre as turmas que não participam do projeto com as alterações que ele provoca, é possível notar alguns comentários entre as crianças, como o que mencionamos acima, demonstrando expectativas sobre sua possível participação nos próximos anos. Já as crianças das turmas participantes estabelecem processos relacionais além daqueles que estão acostumadas em sala de aula, se relacionam no momento de organizar cadeiras e também em outros momentos durante as aulas, entendendo-se como parte de um todo, ponto destacado pela professora Kelly Pereira do Nascimento¹⁴⁴, quando menciona o importante papel de interação e cooperação entre as crianças, promovido por essa experiência. Naquele ano especialmente importante, por se tratar do retorno do isolamento social devido à pandemia da Covid-19:

é uma forma muito bonita e tranquila para as crianças em interação, em saber que eles precisam do outro, trabalhar o coletivo, o coral trabalha muito isso, depois desses 2 anos de pandemia, eles viveram muito o individual, então eu acho que nesse momento o coral vai ajudar muito as crianças a re/aprenderem a aprender em grupo (Nascimento, 2022).

¹⁴⁴ A professora Kelly tem uma grande vivência com o projeto: durante os 8 anos que atua como professora na escola, ela tem acompanhado suas turmas de 3º ano nessa experiência. A professora é muito participativa no projeto, fazendo questão de acompanhar todas as aulas com as crianças. Kelly não abre mão de acompanhar, pois em sua fala nota-se uma continuidade nas experiências de canto para as experiências em sala de aula. Da mesma forma, a professora Rubia Nascimento Carmagnani Jovanovich, que também concedeu entrevista à nossa pesquisa, acompanhou todas as aulas com as crianças. Rubia relata que já vivenciou a experiência com o Projeto UCCC em outra escola que trabalhou. Segundo os monitores do projeto, nem todos os professores das turmas participantes nas escolas participam das aulas de canto coral como as professoras Kelly e Rubia, pois muitos usam esse tempo para o planejamento de suas aulas, conforme as escolas adequam os horários de planejamento do professor ajustados a esse momento.

A presença do projeto e a elasticidade das escolas e dos sujeitos demonstram a possibilidade do diálogo entre eles, tanto sobre os procedimentos escolares como sobre as aberturas para outras formas de aprender. A forma escolar dessas instituições revela estruturas passíveis de alterações que só se tornam possíveis por meio da atuação dos indivíduos em suas figurações e em inter-relações, desenvolvendo suas consciências ao questionarem os espaços, procedimentos e possibilidades. Alterações definitivas nessa forma de ser escola ocorrem muito lentamente. Entendemos que o convívio com os projetos culturais nas escolas permite que os alunos percebam que nelas cabem outras experiências. Se a escola é um lugar de aprender, e nelas estão essas oportunidades, então entende-se, mesmo que intrinsecamente, que também se aprende por meio dessas outras possibilidades que as adentram, por meio dos encontros, no movimento que se faz em uma forma escolar rígida e delimitadora de certo modo.

Estudos de abordagem histórico-sociológica que analisam a configuração da forma escolar, como os de Vincent, Lahire e Thin (2001), nos convidam a pensar sobre a escola em uma perspectiva de longa duração, constituída e estruturada, em um determinado padrão, como espaço de escolarização que foi esteticamente desenhado nos séculos XVII, XVIII e XIX. Críticos do estruturalismo sobre a forma e os modelos escolares, os autores que mencionamos apontam que esses aspectos da forma escolar estão relacionados ao modo de organização das relações sociais e das condições econômicas e de trabalho nas diferentes épocas nas quais a escola se configurou, no período analisado por eles, muito relacionadas à organização do Estado moderno.

Falar da forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. Este se opõe não só à busca de relações entre fenômenos esmiuçados, tomados de elementos e sempre concebidos como exteriores uns dos outros quanto à busca de elementos permanentes (Vincent; Lahire, Thin, 2001, p. 9).

Conforme os autores, a forma escolar pode ser entendida como uma estrutura mais abrangente e que reverbera no que conhecemos como lugar/espço institucional de instrução no todo, o que pouco variou no decorrer dos séculos. Eles a identificam estruturada em cinco pilares: *um espaço específico*, a *pedagogização das relações sociais* (as práticas), a *codificação dos saberes* a serem ensinados (conteúdos, disciplinas, currículo), a escola como *exercício de poder*, as práticas dos sistemas educativos e, por último, um lugar que permite o acesso ao *conhecimento através da língua escrita*, não negando os saberes adquiridos de outras

formas, mas tendo a leitura e a escrita como fundamentais para a aquisição dos demais saberes, o que novamente nos faz lembrar de Charlot (2011, p. 10), quando questiona “Por que a gramática e não a dança?”, o teatro, a música, as artes gráficas etc.?

A análise feita pelo estudo desses autores nos coloca em um lugar de inquietação sobre a dimensão que tem a emergência por uma forma escolar que se coloque em relação com as transformações sociais contemporâneas a ponto de esmiuçá-las; ou seja, quando partimos das diferentes configurações sociais que conceberam a escola em sua origem enquanto instituição, nos cabe observar e considerar quais são configurações sociais na atualidade dos territórios que se inserem nas escolas, dos saberes emergentes diante das urgências da sociedade, dos indivíduos e do planeta, para que assim possa haver outra concepção de forma. O movimento acontece, mas em câmera lenta. Freire (1996) indica que essa tomada de consciência, da ação e transformação educativas, se faz através da identificação do outro e da própria realidade, estabelecendo um diálogo com o mundo. Tal postura nos possibilita um *insight*¹⁴⁵ sobre a condição muitas vezes arcaica de ser escola, que pouco avança para outros modos de aprender, ocasionando um impulso ao real movimento de “inovação”¹⁴⁶ que tanto se ouve falar na contemporaneidade. É como se estivéssemos à deriva.

O movimento de adequação dos espaços para receber os projetos culturais nessa enrijecida forma de ser escola, experimentando aberturas, demonstra elasticidades ordinárias em meio a controvérsias entre os que atuam na escola. Nem todos entendem a relação com atividades culturais como favoráveis e justificam ser um possível conflito prejudicial às atividades escolares, como uma interrupção da aprendizagem sobre conteúdos clássicos prescritos no currículo (mas a arte não está no currículo?), dificultando o cumprimento das demandas burocráticas de orientações pedagógicas impostas pelo sistema educativo. Quanto a esse aspecto, Freire (1996) contribui a um pensamento reflexivo de se reconstruir pelo diálogo e pela abertura.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu

¹⁴⁵ *Insight*, do inglês, significa uma compreensão súbita provocada no indivíduo, um estalo.

¹⁴⁶ Pacheco (2019, p. 86) menciona que o Movimento de Inovação na Educação dimensiona essa proposta da seguinte forma: “diz-nos que inovar na educação é pensar novos conceitos, estruturas e metodologias para o ensino-aprendizagem, buscar diminuir as desigualdades sociais, desenvolver os alunos de forma integral, pensar o processo educativo de forma coletiva e dialógica e, acima de tudo, oferecer educação de qualidade.”

fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 1996, p. 69).

A experiência da abertura pode ser um posicionamento individual, mas quando não há sintonia com os desejos coletivos de uma determinada configuração, de uma determinada escola ou sistema educativo, o enfrentamento ocasionado torna-se um desgaste, e a meta da abertura se torna uma batalha vencida. Juliá (2001, p.11) nos lembra que, em meio a esse conjunto de normas e condutas na cultura de uma escola, deve se levar em conta a condição do corpo profissional dos agentes educativos, que, segundo ele: “[...] são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação [...]”. Assim, notamos que, além de percebermos um movimento de deriva nas escolas, observamos que muitas vezes remamos contra a maré, sem desistir de remar, é claro.

Os professores até gostam e acreditam em outras práticas e experiências, outras possibilidades de formatar a escola, mas a dimensão de enfrentamento que configura essa mudança desacelera grande parte das tentativas de alterações. Ainda assim, elas acontecem pelas astúcias dos sujeitos ordinários (Certeau, 1998). Quando aqui tratamos de cultura escolar, estamos tratando da vida das escolas e nos cabe lembrar que iniciamos esta seção com a afirmativa de que as escolas são pessoas, portanto as escolas são muitas vidas e condições particulares de existir, de pensar e de aprender.

5.2 A velha história do currículo: práticas em confronto

Suylla é pedagoga há 7 anos. Iniciou sua carreira como professora na rede pública do município de Londrina no mês de janeiro de 2022, passando a atuar na E.M. Da Vila Brasil – 2 meses após nosso primeiro contato com ela na escola. Entre tantas expectativas com a nova experiência profissional, a de participar com sua turma nas práticas do projeto ganha um espaço importante em suas projeções como educadora. Ela relata que se sentiu muito feliz quando soube que sua turma seria uma das participantes do Projeto UCCC. Em seu entendimento, tal experiência proporcionada aos alunos permite a eles “ter uma abertura maior de conhecimento” (Silva, 2022). A professora complementa afirmando: “A minha expectativa é alta porque eu sempre gostei de trabalhar inserida na cultura, então eu acho que todas as

formas de arte beneficiam os alunos e a nós também, professores. Então eles têm muito a ganhar com esse projeto.” (Silva, 2022).

A professora, recém-chegada ao quadro de professores municipais, também não havia vivenciado a rotina de ser docente na escola pública em uma turma de 5º ano, inserida no sistema municipal de ensino e com todas as demandas burocráticas que ele implica: um quadro extenso de conteúdos curriculares, propostas de formação continuada em horário de trabalho, aplicação de avaliações externas do município, do governo estadual e federal¹⁴⁷, entre outros compromissos da própria escola. Mas ela compreendeu a proposta de canto coral como algo que contribuiria ao desenvolvimento de seus alunos, como uma condição de múltiplas oportunidades, afinal, a música faz parte dos conhecimentos prescritos no currículo escolar. Todavia, como a escola de Suylla aborda tais conhecimentos? As professoras relatam a dificuldade pessoal para tal, inferindo que as experiências artísticas se reduzem às propostas dos livros didáticos, salvo algumas exceções.

Nesse sentido, Pacheco (2019, p. 118) nos apresenta o conceito de *currículo de aprendizagem*, que, segundo ele, “consiste numa determinação dialógica de necessidades sociais e na criação de múltiplas oportunidades de aprender com pessoas dotadas de potencial educativo, em espaços que a comunidade oferece.”. Em Londrina, a comunidade de artistas tem oferecido possibilidades de potencial educativo por meio dos projetos culturais que adentram as escolas. Como Pacheco, entendemos que também é possível perceber o currículo por essa perspectiva, tomando consciência de sua dimensão.

Pacheco (2019, p. 119) também nos apresenta a ideia de *currículo universal*, que compreende as “aprendizagens essenciais, comuns a todos, as comunidades e povos, reflexo da conscientização de necessidades planetárias.”. Suylla ainda não sabia como o sistema municipal se organiza em relação ao currículo universal mencionado por Pacheco (2019) e como o currículo formal, prescrito nos documentos oficiais, reverbera nas práticas educativas inseridas na cultura da sua nova escola, estabelecendo ou não relações de sentido aos estudantes em contato com tantos conhecimentos. Nesse aspecto, Forquin (1993, p. 169), em suas

¹⁴⁷ Além das avaliações internas da escola, a SME promove a aplicação de três “Avaliações Sistêmicas” anuais. Esses resultados direcionam a formação de professores durante o ano, bem como os planejamentos estratégicos para alavancar melhores resultados. O 5º ano especificamente também participa da “Prova Paraná”, formulada pelo governo estadual com o objetivo de verificar o desempenho das escolas. A cada 2 anos, o 5º ano também participa da “Prova Brasil”, uma prova que ocorre no último bimestre do ano letivo e que resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2022, o 5º ano não participou.

discussões sobre currículo, reconhece a importância do vínculo do ensino com a vida dos educandos, das “possibilidades subjetivas de interpretação e assimilação de mensagens”, mas, por outro lado, ele defende que “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele dele se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.” (Forquin, 1997, p. 168). O autor aqui se refere aos conteúdos essenciais, selecionados pelo sistema, em que se valoriza ou desfavorece um ou outro elemento da cultura.

Nesse conjunto de práticas escolares que moldam e modificam a cultura das sociedades, os currículos são fatores condicionantes na operacionalidade das práticas. Apesar de serem absolutamente necessários enquanto transmissão de parte dos conhecimentos científicos acumulados, entendemos que eles devem ser absolutamente relativos aos sujeitos e a suas realidades, vidas e necessidades. Denominamos este tópico como *A velha história do currículo*¹⁴⁸, pois não é de hoje que o tema ocupa as discussões de educadores e pesquisadores da educação com o objetivo de encontrar a melhor possibilidade de mobilizar formas para aprender nos ambientes escolares e para além deles. O currículo escolar é uma peça conflituosa na cultura das escolas. Isso foi percebido por Suylla, uma professora repleta de expectativas, que, após ter vivenciado um ano como professora de 5º ano (somada à experiência com o

¹⁴⁸ Tomaz Tadeu da Silva (1999) apresenta-nos um estudo amplo que discute o currículo de forma panorâmica e detalhada. Ele faz um delineamento das *teorias tradicionais do currículo* (que debatem o que ensinar, a forma e o tecnicismo presentes nos documentos curriculares e suas implicações de seleção), das *teorias críticas* (que observam as ideologias presentes nos currículos e sobre como eles operam enquanto relações de poder, como libertam ou inserem o indivíduo num contexto produtivo) e das *teorias pós-críticas* (relacionadas aos estudos culturais e que propõem currículos que compreendam a ideia do multiculturalismo, das diferenças étnico-raciais, de gênero, que valorizam as diferenças culturais do próprio meio escolar e que impulsionam narrativas e discursos pela atuação dos sujeitos). Segundo o pesquisador, não há como conceber um plano curricular em nossas realidades sem observar as contribuições de todas as discussões e debates acerca desse objeto e que ocasionaram tantas reflexões sobre tudo que o currículo representa: lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, vida e identidade. Assim, ele conclui suas reflexões: “O currículo é documento de identidade” (Silva, 1999, p. 150). Sobre onde *a velha história do currículo* começou, ele nos indica que, o tema “[...] currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte.” (Silva, 1999, p. 12). Discussão que está expressa nos estudos de Bobbitt (1918). Segundo o autor, naquele contexto, “o currículo era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’, de Taylor.” (Bobbitt, 1918, p.12). No contexto do século XX, muitos outros se empenharam em tais discussões, dentre tantas destacamos algumas, como: as ideias democráticas dos teóricos ingleses Raymond Williams (1921-1988) e Geoffrey H. Bantok (1914-1997), a proposta liberal de Paul Hirst (1946-2003), estas analisadas por Forquin (1993) como as próprias conclusões de Forquin (1939-2009). Além disso, podemos citar: os debates de Dewey (1889-1952) ao questionar a discrepância entre escola, currículo e a vida da criança, as críticas de Piaget (1896-1980) sobre o esforço da pedagogia para suprir a insuficiência das imposições externas sobre o que e como ensinar, as indagações de Freire (1921-1997) sobre as incoerências procedimentais e curriculares, bem como as proposições de Teixeira (1900-1971) para estabelecermos uma relação dos currículos e programas com a sabedoria e experiência humanas.

projeto), relata sobre um conflito que ela vivenciou ao acompanhar sua turma e ter de cumprir todas as demandas curriculares cobradas pelo sistema. Ao discutir o tempo dividido com as atividades de canto coral, ela expõe que:

Na verdade, eu achei que prejudicou um pouquinho, porque ... Eu gosto muito de atividades extracurriculares, mas sendo a professora regente ali, e tendo que dar conta de muitas demandas de conteúdo, recuperação de conteúdos passados, me faltou oportunidade, me faltou tempo [...] eu acho que atrapalhou, mas a gente conseguiu dar conta (Silva, 2023).

Assim como Suylla, em 2022 a professora Rúbia Nascimento Carmagnani Jovanovich também era docente de uma turma de 5º ano, esta na E.M. Maria Carmelita Vilela Magalhães. Rúbia atua como professora há 13 anos, destes, 8 anos na escola pública de Londrina. Ela já conhece as práticas do projeto, pois vivenciou essa experiência em outra escola, desde que passou a atuar como professora no município. Sobre essa experiência, a professora relata que considera uma oportunidade muito favorável aos alunos, ela comenta que “eles (os alunos) mudam nesse período de coral (canto coral)” (Jovanovich, 2022). Suas expectativas também eram grandes.

No decorrer do ano, Rubia também se deparou com a crescente demanda de atividades avaliativas e curriculares do 5º ano. Apesar de ser favorável à experiência cultural e artística, a professora sentiu a pressão do calendário curricular prescrito e as metas impostas “intrinsecamente” sobre os resultados a serem alcançados com os alunos para alavancar as notas individuais e conseqüentemente a nota da escola e do município, condicionando o professor a um empenho monumental para responder às demandas do currículo. Sobre esse contraste, ela observa os dois aspectos:

Eu não vi “problema” (sublinha a professora), apesar de que eu estava com 5º ano e o 5º ano é um ano de conteúdo muito, muito pesado e com um formato... Assim, no final do ano foi muito complicado esse ensaio (aulas de canto) por causa da demanda de atividades e da demanda de atividades do “Londrina Mais”¹⁴⁹, pois a gente teve que fazer algumas atividades que nós não esperávamos, o ensaio para formatura – exatamente a formatura foi na mesma

¹⁴⁹ “Londrina Mais” é um evento educacional organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina como forma de culminância das práticas escolares desenvolvidas nas escolas. Ocorre anualmente e está na sua sexta edição. É organizado em um espaço amplo no Parque de Exposições Ney Braga, em Londrina, com a participação de alunos, profissionais da Educação e de toda comunidade. Cada escola se organiza conforme suas possibilidades e escolhas sobre a apresentação dos trabalhos que são desenvolvidos conforme um tema geral proposto pela SME.

semana de apresentação do coral –, então foi bem tumultuado [...] (Jovanovich, 2023).

Os tantos discursos existentes sobre conteúdos curriculares mencionados pelas professoras não são vozes solitárias de educadores descrevendo ou criticando quais e como os conteúdos podem ser ensinados/aprendidos, mas sim vozes unidas em uma provocação sobre as maneiras que a transmissão dos conhecimentos é executada, normalmente sem considerar o que tanto já expomos aqui: as culturas plurais presentes nos indivíduos. Os repertórios culturais, saberes e conhecimentos que adentram as escolas, tanto pelo projeto UCCC quanto por outros, e que demonstram que os currículos podem ser abertos, eles estão nas escolas, e elas sendo pessoas, representam vidas em suas diversidades.

A professora Kelly Pereira do Nascimento tem larga experiência com crianças do 3º ano. Exerce a docência há 17 anos, destes, 11 na escola pública na qual vivencia há 8 anos a experiência do projeto com suas turmas. Pelos resultados obtidos nos anos anteriores, as expectativas da professora também foram positivas com essa nova turma e os resultados, segundo ela, “foram superados”. Kelly tem vivenciado diferentes versões de repertórios musicais ao longo dos anos em que participou. Sobre isso, ela destaca as contribuições que eles representam enquanto conhecimento de mundo que se aproxima das crianças, talvez inalcançáveis pelas práticas pedagógicas, eles ressoam pelo projeto UCCC. Ela destaca que naquele momento singular de retorno pós-pandemia, com a turma de 2022, as contribuições foram ainda maiores:

O projeto de modo especial a cada ano inova. Eu acho que eles também buscaram músicas com temas específicos para aquele momento que as crianças estavam vivendo, não é só cantar por cantar, o conteúdo das músicas, as experiências que os professores colocaram para as crianças durante os encontros foram voltadas para aquele momento que elas estavam vivendo de retorno, eu acho que foi muito bacana, pra mim superou as expectativas, não só como cultura, mas também como vivência de relacionamento mesmo, uns com ou outros (Nascimento, 2023).

Kelly também enfrentou as demandas curriculares com sua turma, com um “peso conteudista” um tanto diferente do que foi mencionado pelas professoras dos 5º anos, mas que exigiram da professora a mesma responsabilidade e rigor. Assim como Suylla e Rubia, Kelly aprecia e entende a potência dessa experiência ao possibilitar o desenvolvimento de tantos significados musicais se misturando aos outros conhecimentos. Para ela, esse encontro com tantos repertórios dialoga diretamente com as individualidades e anseios de seus alunos. A visão curricular da professora sobre a gênese dos conhecimentos estar localizada nas culturas

individuais dos alunos (encontrando-se com outros conhecimentos) nos remete ao pensamento de Certeau (1991), quando o educador reivindica a urgência da dialogicidade entre educador e educando, com os saberes individuais e os conhecimentos curriculares.

Na década de 1960, Certeau foi convidado para participar do plano de renovação do ensino francês denominado Plano Rouchette¹⁵⁰. Segundo Séradin (2017, p. 8), estudioso da pedagogia de Certeau, a questão fundamental do plano era fortalecer a relação entre educador e educando, seus saberes culturais somados aos conteúdos de ensino. Os ideais do plano objetivavam priorizar e promover a expressão oral dos franceses, junto à crescente presença de imigrantes naquele momento, e promover a horizontalidade nos processos educativos, criando espaços de troca de informações entre o educador e educando, especialmente entre os próprios educandos. Para Certeau, a troca entre o educador e o educando nos encontros cotidianos pelas ocasiões dialógicas “tende a ser o cadinho onde lentamente ocorre a mutação da cultura e a evolução da linguagem: está aí, de forma privilegiada, que duas correntes devem se misturar, o de uma tradição e o de uma revolução” (Certeau, 1991, p. 53, tradução nossa). Valorizador absoluto das culturas individuais, Certeau enxerga a presença do conhecimento impregnado nas individualidades. Sobre essa relação, Kelly expõe o que considera sobre o significado do encontro da educação escolar e com a cultura de seus alunos em suas práticas de sala de aula:

[...] dentro da escola ela se dá de forma natural, porque além das culturas: arte, música, tem a cultura do outro também, cada um traz a sua história, cada um traz o seu jeito de viver e eu não desconsidero isso como cultura também. ‘Como é meu amigo? Como é lá na casa do meu amigo? Como ele vive? Como a família dele comemora tal data?’ São questões do cotidiano que a gente vai trabalhar com eles, além disso essas questões mais específicas da cultura, como a arte e a música têm que estar sempre junto com a escola, não tem como desvincular do ensino, porque a gente é cultura, o que a gente gosta de ouvir, o que a gente gosta de comer, o que a gente gosta de assistir, tudo está relacionado à nossa cultura e as crianças não são diferentes. Eu acredito que valorizar a cultura de cada um ajuda muito no processo da escola, valoriza a cultura como um todo, além de ampliar a cultura que eles têm, de proporcionar a eles um repertório muito maior (Nascimento, 2022).

A opinião de Kelly, bem como os ideais de Certeau (1991), que tanto se aproximam do pensamento curricular de Freire (1986), nos conduz a pensar o currículo como

¹⁵⁰ A ação ganhou esse nome devido ao inspetor geral de educação que chefiava a comissão, Sr. Rouchette.

um caminho de experiências e, nesse sentido, ele poderia ser vivenciado verdadeiramente conforme as culturas das escolas, se essas considerassem verdadeiramente a cultura dos seus indivíduos ao encontro da cultura universal. Ao ser indagado sobre a questão problemática dos conteúdos, métodos e técnicas relacionados ao currículo, Freire diz que uma solução está na postura dos educadores em estabelecerem “uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.” (Freire, 1986, p. 28). Uma relação que se constrói no processo, o qual somente se pode conhecer vivenciando-o em intencionalidade e ação consciente. A vida das escolas, em confronto com outras possibilidades, agradáveis a uns e desagradáveis a outros, promove o que Sacristán e Pérez Gomez (2017) denomina “currículo em processo”. Para os autores, “currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo.” (Sacristán, e Pérez Gomez, 2017, p. 129).

Mas o que pretendemos? De que forma os confrontos no cotidiano, como os que são vivenciados com a presença de projetos culturais, com as vidas dos sujeitos, podem nos impulsionar para o processo de ressignificar o currículo prescrito? Considerar o currículo que emerge das relações, entender, como propõe Charlot (2000, p. 61), que “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos”, que os saberes estão presentes nos “quadros metodológicos” e podem, “portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’.”. Nas vivências experimentadas pelas professoras e pelas crianças, notam-se diferentes aprendizagens. Kelly nos conta que as atividades de canto, os processos de tempo musical, ritmo, cadência, a própria poesia das canções, contribuíram para que as crianças entendessem alguns “conteúdos” por ela abordados em sala de aula, por uma outra perspectiva. A professora conta que “[...] durante os ensaios, a Carla (monitora do projeto) trabalhava consciência fonológica: rima, divisão silábica... tudo que era conteúdo importante que talvez tivesse em uma atividade lá na sala e ela trabalhava ali, no coral.” (Nascimento, 2023).

Não pretendemos aqui “didatizar” os conhecimentos e significados artísticos em processos escolarizadores, como “bem” faz a escola, mas entendemos que o aprender, enquanto modo de apropriação do mundo e conseqüentemente de ação nele, não pode estar condicionado a um único acesso, muitas vezes sem sentido. Os currículos são acessórios importantes aos corpos em movimento a suas subjetividades em diálogo com o mundo. São muitos os caminhos para aprender. Para Charlot:

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende (Charlot, 2000, p. 67).

Deparando-se com outras possibilidades de experimentar aprendizagens, seja pelos significados musicais, seja pela conflituosa disputa de tempo, de espaço, de saberes a serem ensinados, as escolas que observamos e as professoras com quem conversamos vivenciaram um confronto com a *velha e real história do currículo*, mas foram resilientes a seu modo. Quantas outras escolas não são? Nesse movimento, as demais crianças das duas escolas também se encontraram, ficaram boquiabertas ao ouvirem pela primeira vez as 50 vozes em coro e em harmonia na apresentação do concerto no pátio da escola – como podemos ver na Figura 23¹⁵¹, pela expressão de uma aluna com suas mãozinhas junto à face demonstrando encantamento. Os familiares se emocionaram ao se perceberem em uma experiência inédita para eles e para seus filhos, como foi o caso da aluna Clara, relatado pela professora Kelly ao entender-se como capaz e ser entendida da mesma forma pela família e pelos colegas. Uma criança pequena que assistia, Rita, elaborou planos ao notar que aqueles que estavam cantando usavam tênis branco. Presenciamos sua fala inspirada, quando ela disse entre os coleguinhas “*Eu já tenho tênis branco, quando chegar a minha vez não vou precisar comprar. Eu nem cresço muito, acho que ainda vai servir*”. As outras crianças riram dela, mas com afeto e muito pensativas.

Sempre há possibilidades de abertura, de sonhar, de provocar encantamento. Tal afirmativa se ampara nas ações que observamos nas escolas, nas tentativas de transgredir, no sentido de provocar mudança, em relação à opção que é feita por alguns educadores ao perceber o diálogo possível entre os conhecimentos curriculares, os indivíduos e as ocasiões que adentram as escolas por ações políticas, sociais e culturais. Hernández (1998) provoca-nos a um movimento de transgressão às amarras que nos impedem de construir uma outra relação educativa pautada na colaboração e no acolhimento, ao que tem dentro e fora das escolas. Sua proposta nos convida a transgredir nossa visão de educação escolar, a fim de que não seja baseada e movimentada apenas nos conteúdos, postos como “objetos estáveis e universais”. Para Hernández, os conteúdos são “realidades socialmente construídas” e que “[...]”

¹⁵¹ Página 144.

reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula.” (Hernández, 1998, p. 12).

Apesar dos confrontos e apertos com o caso dos “conteúdos”, Rubia conclui que acredita que seus alunos “[...] vão levar isso (vivência no projeto) pra vida deles, eles vão perceber futuramente que foi importante fazer parte, e que em alguns pode até despertar alguma vontade de aprender algum instrumento.” (Jovanovich, 2023), como foi o caso de uma de suas alunas, além de outra aluna da turma da professora Suylla, que deram continuidade às aulas de música fora da escola. Nos cabe considerar que o objetivo do Projeto não é transformar as crianças em músicos, entendemos que essa experiência contribui no sentido de agregar à formação das crianças por meio dos significados musicais em encontro, ampliando a consciência de tantos outros saberes e provocando múltiplas conexões com o mundo.

Como afirma Kelly, “[...] elas (monitoras do projeto) têm um conhecimento para dar às crianças, aquilo que a gente, como pedagogo, não tem,”. Quando pensamos como a professora e observando as tantas experiências singulares que notamos nas escolas, passamos a imaginar o que acontece a partir de centenas de outras experiências que não pudemos nos aproximar nos 1.905 projetos do PROMIC; essa incógnita nos desafia a processos investigativos futuros e, pelo que vivenciamos como pesquisadoras, educadoras e praticantes em muitas ações nessa experiência, entendemos que, nós, Educação/escola, não estamos sozinhos.

5.3 A pauta por uma agenda conjunta

Desde que iniciamos esta narrativa, estamos falando de encontros. Esperamos que você tenha se encontrado até aqui de alguma forma. Assim, retomando o conceito que construímos sobre *encontro* e afirmando que ele permite “ocasiões dialógicas e sensoriais do cotidiano”¹⁵², podemos dizer que, de certa forma, uma agenda conjunta entre educação e Cultura já existe em nossa localidade, isso com um olhar certoniano, mas ela não é anunciada oficialmente nem mesmo entendida por todos como tal. Apesar da existência de alguns conflitos já mencionados, das ausências, insuficiências e instabilidades de ambas as configurações (educação e cultura como órgãos públicos), as ocasiões dialógicas e sensoriais aconteceram e acontecem entre as pastas públicas e entre as práticas, entre os sujeitos e as artes, entre as

¹⁵² Conceito de “Encontro” construído nesta pesquisa.

culturas individuais e as outras culturas, entre os espaços confortáveis e os “estranhos” (Certeau, 1991) que chegam na união das diferenças, enfim, se trata de uma relação existente.

A reivindicação de uma agenda comum entre os Ministérios de Educação e de Cultura, já destacada na seção 3 por meio do texto-base da Conferência Nacional de Cultura (BRASIL, 2009), continua sendo uma pauta destacada entre gestores, pesquisadores e educadores que têm em comum esse objeto de estudo em diálogo: “educação e cultura”. Em diferentes proporções de estrutura, condições financeiras de manutenção e de reconhecimento de utilidade, necessidade ou direito público, Educação e Cultura estão lado a lado na grande ciranda em prol de formação humanizadora. Mas qual a dimensão da consciência individual e coletiva que temos disso?

Apesar das práticas conjuntas existirem e se fortalecerem ao longo dos anos, esse não é um entendimento explícito entre os indivíduos na sociedade. As práticas acabam sendo fragmentadas ao longo do tempo, o que causa aprimoramentos de um lado e ausências e distanciamentos de outro. A fragmentação das práticas, das políticas, das escolhas que devemos fazer conforme suas utilidades mercadológicas diante do conjunto de conhecimentos prescritos que nos impõem, dificulta ou até mesmo nos impede de vivenciar as experiências de fronteira, as situações inéditas ao nosso organismo e à nossa consciência, quando poderíamos ser desequilibrados com o desconhecido e passando a conhecer o que há em ambos os lados de um muro.

Poderíamos questionar diferentes situações impeditivas ao rompimento de uma condição hermeticamente fechada a tantos saberes: a cultura das escolas, as escolhas curriculares, as estratégias metodológicas, as condições desfavoráveis de espaço e tempo, as imposições do sistema, a instabilidade de recursos vivenciada pelos artistas, a habilidade artística dos pedagogos, mas, em vez disso e com tudo isso, preferimos observar as possibilidades de “caça não autorizadas” (Certeau, 1998, p. 38) que existem graças aos indivíduos que se relacionam em meio a todas essas situações impeditivas, escapando a cada uma delas cotidianamente.

Irwin (2013a), ao questionar o currículo da educação artística, da pedagogia e da investigação, nos provoca a ocupar o lugar da *entre/visão*. Segundo a autora, essa condição pode acontecer no exercício de um movimento de ocupação apreciativa do conhecimento cultivado pelas experiências de fronteira, das novidades e incidências nos modos de proceder e

de ser criativo na elasticidade de interpretação do mundo, da construção e divulgação dos conhecimentos. Esse processo nos possibilita uma *entre/visão*. Para a autora, as *entre/visões*:

são discernimentos penetrantes guiados por uma compreensão perceptiva. Elas escavam as estruturas internas das coisas, dos seres e das ideias. Percebem e aprendem o autoconhecimento. *Entre/visões* abrem ou desdobram as sensibilidades estéticas implícitas presas dentro da visão (Irwin, 2013a, p. 185).

No contexto dessa afirmação, a pesquisadora se refere especificamente à transgressão das práticas investigativas para operar em pesquisas baseadas em arte. Mas, em sua atuação como professora e pesquisadora da Educação e da Arte, Irwin nos aponta desdobramentos significativos ao currículo e à pedagogia por uma educação por meio da Arte, da rendição e da subjetividade. Nesse sentido, a proposta da *entre/visão* permeia seus estudos mais abrangentes sobre processos educativos. Assim como Green (2002), Irwin observa cuidadosamente as práticas de aprendizagens informais que tanto acolhem as individualidades dos sujeitos e seus modos de se expressar, ao encontro das formalidades do ensino dos conhecimentos universais nos ambientes educativos.

Entendemos que os “discernimentos penetrantes” que Irwin (2013b) destaca acontecem em potencialidade ao serem dadas condições favoráveis aos saberes individuais, quando colocados em uma situação desafiadora, desequilibradora e questionadora quanto a seus processos cognitivos interligados às suas vidas sociais. Essa condição vem ao encontro do pensamento de Piaget (2017, p. 163), que, ao discutir o papel da pedagogia, coloca que daí vem “o esforço da nova pedagogia para suprir as insuficiências da disciplina imposta de fora por uma disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças.”. Nesse contexto, Piaget está discutindo as descontínuas e controversas reformas escolares e o importante papel da relação entre psicologia e pedagogia, que acrescentamos entre arte e pedagogia, entre culturas e pedagogia, em prol de uma reforma de estruturas. Ele aponta-nos dois aspectos importantes a serem considerados: “[...] incontestavelmente, a revolução científica e técnica e as tendências gerais à democratização de sociedade de ensino” (Piaget, 2017, p. 74).

As revoluções científica, técnica e as tendências gerais à democratização por ele mencionadas estão diretamente relacionadas às práticas inseridas na cultura escolar das escolas. O desenvolvimento humano promovido nas instituições educativas deve romper “[...] com a concepção reducionista de currículo enquanto mero plano de estudos, ou programa pré-determinado, estruturado em objetivos, conteúdos e atividades organizadas em torno de

disciplinas [...]” (Pacheco, 2019, p. 118). No entendimento de Pacheco (2019, p. 118), o conceito de currículo expressa um caminho, um “[...] conjunto de experiências de um sujeito, entre elas, as educacionais (formação) e as vivenciais.” As experiências educacionais e vivenciais destacadas por Pacheco, somadas à democratização da sociedade de ensino levantada por Piaget, nos levam a notar a relação entre Educação e Cultura dessas sociedades de saberes e de aprendizagens múltiplas, enquanto pastas públicas administrativas, podendo ser ainda maiores geradoras de experiências em comparação ao que já observamos como resultados pelas ações ordinárias.

No entanto, quando essa relação caminha em um sentido de proximidade para um esboço de uma agenda conjunta, entramos em outro conflito, que é político e ideológico, gerado por determinados grupos que têm questionado fortemente o papel educativo da escola, o posicionamento dos educadores, a influência das Artes e a presença dos artistas nas escolas. Sobre esse aspecto, a professora Kelly se expressa relatando o que tem vivenciado ao longo de sua carreira:

Eu acho que ela (Política Cultural) ainda é muito desvinculada da Educação, não tem um vínculo assim... e a gente tá vivendo um momento muito difícil¹⁵³. Parece que tudo tem um viés sabe, as vezes a gente faz uma coisa com uma intenção e as pessoas acabam levando pra outro lado. Esse medo – pois o povo tem falado muito de ideologia, de viés ideológico – fez a cultura se afastar ainda mais da escola, porque eles acham que isso ou aquilo (que vem da cultura) vai gerar uma educação doutrinadora na escola, e não é esse objetivo, nunca foi, pelo menos o meu ou o nosso enquanto rede (rede municipal de ensino), pelo menos eu nunca vi isso. A impressão que dá é que quando a gente traz uma questão cultural pra escola você já é visto com um olhar ideológico como um doutrinador e na verdade não é isso. Então o medo fez a cultura se distanciar da escola e quem perde são as crianças, porque elas ficam condicionadas apenas àquilo que é essa cultura “mais *light*” que a gente traz, sem ir muito além, porque a gente tem esse medo, eu também tenho. Muitos assuntos a gente deixa de abordar na escola por conta de como ele vai ser interpretado depois. Isso em várias áreas do conhecimento, e muito desses conhecimentos a gente já não aborda mais, com isso a criança fica condicionada só àquela coisa mais rasa, a não conhecer outras coisas da cultura que são tão importantes e pra ela ter também a capacidade de decidir: ‘para mim é legal, não é legal’. (Esse medo que temos) Tira um pouco da

¹⁵³ Kelly se refere a alguns episódios de nosso contexto em que alguns políticos do poder público municipal, conservadores da extrema direita, levantaram oficialmente alguns questionamentos sobre a abordagem de determinados conteúdos escolares, como formato de famílias no contexto atual, diversidade religiosa e de gênero, sobre o formato e conteúdo de alguns projetos do PROMIC, entre tantos outros casos ocorridos no âmbito nacional que configuraram redes reacionárias e uma “guerra cultural”, tendo a “Arte como inimiga”, amplamente discutida por Márcio Tavares dos Santos em sua Tese defendida em 2021.

criança a capacidade de decidir o que é “bom” e o que não é “bom” (Nascimento, 2022).

As professoras de modo geral confessam não possuir as habilidades que elas consideram ser próprias aos artistas; sendo assim, as professoras que entrevistamos fazem parte de um grande grupo que defende a presença dos projetos culturais, os quais têm contribuído por meio dos diferentes segmentos ao levarem as múltiplas expressões das artes para a escola. Elas reconhecem a lacuna existente nas escolas, especificamente na abordagem das artes. O conhecimento cultural e artístico também está no currículo, no entanto não conseguir abordá-lo não representa uma ameaça ao bom desempenho das notas nas avaliações externas e internas das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Dewey (2010, p. 585), “A arte é uma forma de previsão que não se encontra em gráficos e estatísticas, e que se insinua possibilidades de relações humanas não encontradas nas regras e preceitos, na admoestação e na administração.”. A arte na escola não pode ser medida por erros e acertos em questões objetivas, pois essa condição volátil e superficial de abordagem de expressões artísticas resulta em desempenhos subjetivos atrofiados diante da potência criativa das crianças em desenvolvimento. A professora Rúbia considera que a arte:

[...] cada vez mais precisa estar dentro da escola. É muito importante pra criança, e talvez trazer um pouco mais de cultura pra escola acho muito interessante. Acho que a escola deveria ter uma professora de arte porque nós – eu não tenho capacidade –, a gente faz um pouco que a gente consegue, mas eu acho que seria muito importante elas terem contato com a arte com uma professora que realmente trabalhe com isso (Jovanovich, 2023).

Para Dewey (2010, p. 551), “A arte é uma qualidade que permeia a experiência [...]”, segundo o autor, ela não é a experiência em si. Em nossas escolas, a arte se aproxima fortemente por meio da cultura, pelos projetos culturais, como observamos com o Projeto UCCC. Enquanto “não temos capacidade”, como afirma a professora Rubia, Kelly e tantas outras que já ouvimos desabafar durante nossas trajetórias docentes, a cultura nos faz companhia operando conjuntamente. Por que achamos que não damos conta? O quanto vivenciamos com nosso corpo experiências que nos levaram a condições estéticas ao longo de nossa existência? Dewey (2010, p. 551) complementa que uma experiência estética é absolutamente mais do que estética: “Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos *torna-se* estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano.”.

O material da experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas que participam (Dewey, 2010, p. 551).

A professora Rúbia já transitou por outras escolas. Ela observou o desfrute de muitas crianças em experiências com a arte. Segundo a professora, era evidente o desenvolvimento criativo possibilitado nesses momentos. Ela nos conta que, ao observar as crianças em experiências artísticas, era notável o movimento de liberdade em que elas se expressavam, imaginavam e criavam a partir das experiências coletivas e individuais. Em seu entendimento, a melhoria nessa condição da qualidade da arte na escola deve ser:

Por uma iniciativa da educação, porque eu já vi em outras escolas, não municipais, que tinha arte e era muito bom para as crianças, elas se desenvolviam, tinham mais criatividade em tudo que elas faziam em sala de aula. Porque em sala de aula, a gente não consegue, por exemplo, o 5º ano não está trabalhando muito com a arte. Eu pelo menos sou péssima em arte, mas se tem uma pessoa e se tem um horário para isso eu acho que eles extravasam um pouco no momento deles (Jovanovich, 2023).

Falamos do campo da educação como também falam as professoras que conosco dialogam. Desse lugar, permeado de narrativas que chegam a nós pelas crianças, muitas vezes nos sentimos impotentes, negligenciando os potenciais de muitas dessas crianças e educandos de modo geral, seja por nossas fragilidades e ignorâncias, seja pelo movimento que nos engole tentando formatar os nossos pensamentos e capacidades de ação transformadora. Como adultos, temos o privilégio de escolher experiências satisfatórias e de qualidade em nossas vidas pessoais, isso não significa que sempre fazemos. Também como adultos, temos a possibilidade de escolher experiências satisfatórias e de qualidade às crianças sob nossa responsabilidade e, da mesma forma, isso não significa que sempre fazemos, mas nesse caso é preciso lembrar que desempenhamos um papel de responsabilidade ética sobre a criança em processo de desenvolvimento. Charlot (2011, p. 39) nos lembra que “A espontaneidade e a criatividade não são pontos de partida, ao contrário do que pensa o senso comum. São efeitos de uma educação que proporciona vários modelos de atividade a serem adaptados, criticados, misturados, combinados, superados.”.

Uma agenda conjunta, sugerida do lugar que falamos que é a escola, significa uma condição que insira o educando em atividade, em um processo de mobilização de si mesmo. Entendemos que isso é possível pela equação:

+ repertórios + qualidade nas experiências + criatividade + desenvolvimento

=

Inéditas individualizações

Entendemos que nesse conjunto de repertórios a que nos referimos estão as culturas individuais, os conhecimentos universais selecionados eticamente, as culturas territoriais e a arte (esta que indiscutivelmente se aproxima de nós por meio das políticas culturais democratizando o acesso pelas dimensões que a delinham).

Sobre todos esses elementos mencionados, destacamos a urgência dos encontros de qualidade, de ocasiões dialógicas e sensoriais de qualidade relacional, sensorial, estética e cultural que permitam atividade aos sujeitos. Para Charlot (2011, p. 39), “não há educação se o educando não encontra um patrimônio, isto é, obras, práticas, normas de atividade, sem contato com obras de arte e com as normas específicas que as possibilitaram.” Uma agenda conjunta exige um patamar elevado de conscientização ética sobre os importantes papéis que cada um dos adultos envolvidos representa, sejam educadores, sejam gestores culturais, ou ainda artistas, familiares ou políticos.

A estrutura antropológica da educação requer atividade e patrimônio: desconectados, ambos perdem seu valor educativo. O ser humano nasce inacabado e a educação é o processo pelo qual ele se humaniza, se socializa e se singulariza. Esse processo só funciona quando se articulam um movimento do próprio sujeito que se educa e um conteúdo (enunciado, gesto, sentimento...) proposto pelo mundo e podendo nutrir esse movimento (Charlot, 2011, p. 39).

Uma agenda conjunta já “está sendo”; como diria Freire (1921-1997), ela até pode ser facilitada conforme as condições governamentais e de gestão, mas entendemos que o lugar que ela se fortalece de fato é no exercício das práticas ordinárias entre os sujeitos incomensuráveis, afinal, retomando os versos de Lia de Itamaracá, entendemos que essa ciranda “*não é minha só, ela é de todos nós*” e que para se dançar essa ciranda é preciso juntar mãos com mãos, em cirandas dialógicas, de encontros e confrontos e de união nas diferenças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra.”¹⁵⁴

¹⁵⁴ Arendt (2000, p.17).

Não é por acaso que iniciamos esta última e breve seção expondo seu título em uma página de fundo branco, ao contrário de todas as outras seções nas quais apresentamos imagens representativas de muitas das experiências importantes para nossa pesquisa. Deixar o fundo branco, dando lugar de destaque para o texto, representa o aspecto inconclusivo e as ausências, que nos acompanham nestas últimas palavras, bem como a esperança de imaginar muitas cenas, desconhecidas por nós ou até mesmo ainda não vividas, que poderiam ilustrar alguns aspectos “conclusivos”.

A primeira página amarela desta tese, após a capa, traz uma imensa impressão digital. Ao longo do texto, muitas dessas impressões aparecem transitando entre as palavras que escaparam de nossos pensamentos. Esse grafismo simboliza as individualidades, plurais de cada ser humano, fator fundamental para uma Educação do Encontro, individualidade que pode ser capaz de afetar o nível de participação social a ponto de promover ações/intervenções inéditas. Neste ponto, nos cabe uma interrogação: enquanto educação, damos conta de efervescer as individualidades? Em razão desse questionamento, escolhemos para a epígrafe desta conclusão, uma das afirmações de Arendt, a qual nos provoca à tomada de consciência da força da pluralidade nas figurações do planeta, uma pluralidade que, a depender das condições, pode revelar múltiplas maneiras de expressar nossa identidade como inventividade inédita, nossas táticas revolucionárias, ou não, diante de tantas estratégias que nos são impostas no jogo dos encontros em nossos cotidianos.

Os Encontros acontecem

Um fato que não podemos negar é que os encontros acontecem e provocam alterações nos sujeitos e nos espaços, sejam elas explícitas, sejam elas implícitas, conscientes ou não. Do mesmo modo que nos alteram enquanto indivíduos, os encontros também alteram os lugares, as figurações e os elementos que os delineiam com o passar do tempo. Em um processo de longa duração, que ocorre entre gerações, as alterações nas estruturas das figurações sociais, como é o caso das estruturas políticas, administrativas, das escolas e tantas outras, acontecem nas miudezas e nas situações que somos incapazes de controlar, pois nem sempre temos plena consciência das ocasiões estratégicas que nos envolvem e o que provocam em nós. Tais estratégias, por mais rígidas ou controladoras que se apresentem, (os mecanismos, os sistemas, as diretrizes, normativas e condutas que nos são inculcados), são, do mesmo modo, incapazes de controlar os acontecimentos, as ações e reações entre os sujeitos e entre as figurações em inter-relação. Os encontros são inevitáveis, bem como as alterações.

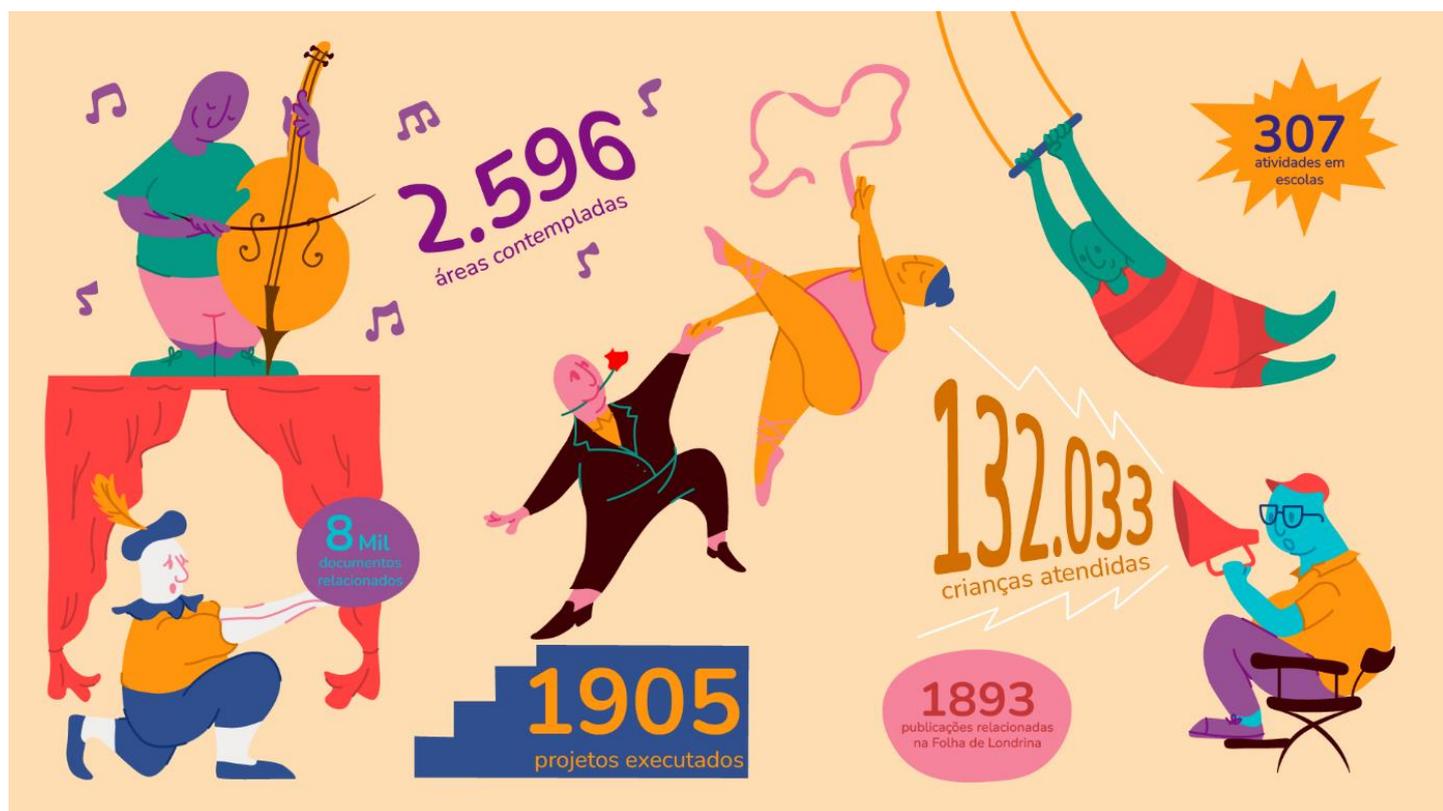
Sobre os encontros que investigamos, há os que são possibilitados por meio da organização das estruturas mais amplas, como é o caso das políticas que regem as nossas figurações sociais/educativas (entre adultos), e há também os que são possibilitados pelas estruturas menores, mais próximas aos indivíduos reunidos em grandes grupos em que se relacionam e se desenvolvem (entre adultos e crianças: escolas). Nessas duas condições de encontros, pudemos perceber processos silenciosamente em transformações, capazes de ocasionar ocupações de espaços de atuação identitários, os quais se relacionam às capacidades de agir e reagir muito próprias a cada indivíduo. Notamos uma cultura e uma educação institucionalizadas e em encontro, sustentadas e nutridas pela incomensurabilidade dos sujeitos, em um processo de busca por vazões rizomáticas, alcançando outras possibilidades de aprender, de dialogar e ampliar o acesso a significados e conhecimentos, seja com a arte, seja com o currículo e com toda forma de ser escola e de ser educação em processos de plasticidade.

As práticas observadas pela presença do projeto UCCC, independentemente da avaliação crítica que se faça sobre elas, se são prazerosas ou não, válidas ou não, autônomas ou não, encontram-se com indivíduos, adultos e crianças, apresentando-lhes significados musicais, culturais, artísticos e sociais inéditos, os quais contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, repertoriando outros pontos de vista, uns mais, outros menos. As professoras que entrevistamos complementam afirmando que possivelmente seus alunos não teriam tal alcance de saberes se não estivessem vivendo essa experiência, não para se tornarem músicos, mas para serem capazes de apreciar de outra forma, de fruir, de experimentar, de se posicionar e ocupar um espaço de atuação através de uma experiência com início, meio e fim, do estranho ao familiar. É claro que existem diferenças na dimensão alcançada pela experiência musical através do canto coral, tanto em sujeitos como em espaços, mas, em ambos os casos, a experiência provoca alterações por processos dialógicos e sensoriais do cotidiano, na forma de pensamento.

Observar a força das práticas culturais do projeto UCCC e saber das existências de tantas outras práticas que foram proporcionadas pelas centenas de projetos financiados pelo PROMIC nos faz projetar outras possibilidades de alterações que certamente ocorreram por esses encontros. Tais práticas são exercidas por sujeitos individuais e múltiplos que falam do lugar de artista e se aproximam das escolas com uma propriedade muito específica, em suas diferentes linguagens e expressões, pelo seu trabalho de criação. Eles ressignificam espaços e promovem outras experiências junto às práticas escolares, com

condições muito próprias e específicas de educadores que, em nossa ótica, também são. Percebemos que os ecos do que ocorre nos encontros ressoam incomensuravelmente em sujeitos e espaços, pois as culturas que neles estão, em quem propõe e em quem recebe, são ordinárias e plurais e reagem na multiplicidade de suas maneiras. Ao encontro da multiplicidade dessas maneiras, pudemos localizar, através da política que estudamos, a multiplicidade de experiências culturais: os repertórios. Para ilustrar, na Figura 37, apresentamos uma síntese dos dados que pudemos reunir em nosso estudo sobre o PROMIC¹⁵⁵. Na ilustração (Figura 37), eles nos trazem inúmeras reflexões e são motivadores à nossa projeção no que diz respeito aos encontros que não pudemos contar.¹⁵⁶

Figura 37 – Arte para uma pesquisa: ilustração gráfica sobre os dados do PROMIC



Fonte: Arte de José Augusto Dias Diamante e Maria Gabriela Vieira Paskakulis (2023).

¹⁵⁵ As informações utilizadas para a construção da figura foram: o conjunto do acervo de nossa pesquisa (aproximadamente 8 mil documentos); os dados catalogados, como o número de atividades em escolas, número de crianças atendidas, número de áreas alcançadas e o número total de projetos financiados pela política de incentivo e pelo PROMIC.

¹⁵⁶ A arte foi elaborada em parceria com a professora Danielle De Marchi Tozatti, docente do Departamento de Design da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Programa de Formação Complementar – nº 416 “Ilustração e Produção Gráfica aplicada aos meios de Comunicação”, a professora orientou o trabalho dos alunos José Augusto Dias Diamante e Maria Gabriela Vieira Paskakulis

O que os dados estatísticos não podem mostrar é o que para nós é determinante: as relações dialógicas presentes em suas entrelinhas, as informações, os saberes e os conhecimentos em prol dos indivíduos em encontro. Há seres humanos que pulsam por de trás de cada número. Nessas relações, e todo conhecimento que se constrói, o desenvolvimento é inevitável, bem como o aparecimento de novas estruturas de pensamento e de inventividade. Se para Piaget (2001, p.10) “[...] todo desenvolvimento é caracterizado pelo aparecimento de estruturas totalmente novas.”, o que podemos destacar daquilo que observamos e discutimos que, de certa forma, tenha possibilitado o contínuo desenvolvimento da criatividade, da invenção e da individualização?

A que custo?

Primeiro, se falamos em educação, especificamente a que propomos: uma educação do encontro, é inevitável não mencionar as políticas públicas e as ações dos governos. A ciranda de políticas que já mencionamos são as que asseguram tal funcionamento, mas a que custo? De um lado, as políticas de Educação, com uma estrutura e orçamento robustos, repletas de silenciamentos; de outro as de Cultura, cerceadas de ausências, insuficiências e autoritarismos (Rubim, 2007). Para tratar disso, e refletir sobre o aprimoramento de nossas políticas públicas, especificamente a cultural, nos remetemos mais uma vez a Chauí (2021, p.124) quando afirma que o estado não deve se apresentar como produtor de cultura e não deve se preocupar em estabelecer uma cultura oficial, o que lhe cabe, em ação conjunta e participativa é:

[...] condição de assegurador público de direitos, prestador sociopolítico de serviços e estimulador-patrocinador das iniciativas da própria sociedade, enfatizando a natureza de classe da nossa sociedade e a obrigação de uma política, se quiser ser moderna e democrática, de garantir direitos, quebrar privilégios, fazer ser público o que é público, abrir-se para os conflitos e para as inovações. (Chauí, 2021, p. 133).

Seria utópico afirmar que as políticas culturais que investigamos, alcançam potencialmente esse formato, aliás, é importante destacar que, como assegurador de direitos, o governo municipal peca no fator orçamentário, deixando as ações culturais em uma condição frágil, sendo este um grande impeditivo à ampliação dos projetos e de toda efervescência à subjetividade humana que os projetos representam. Esse fator poderia contribuir profundamente à condição lacunar da educação escolarizadora, por ser limitada, muitas vezes silenciada, no desenvolvimento de processos de singularização. Essa insuficiência das práticas

escolarizadoras está claramente em destaque nas falas das professoras entrevistadas, tanto pelas demandas curriculares como pela forma de ser escola. Ainda assim, pudemos identificar que, mesmo diante das insuficiências, ausências e muitas vezes autoritarismos do poder público, os fazedores de cultura têm ocupado um espaço precioso com seu trabalho criativo, muitas vezes inovando e permitindo o acesso da população aos direitos culturais, aos bens culturais. O mérito, neste caso, damos à insistente e resistente participação dos tantos indivíduos da classe artística que têm permanecido reivindicando seu espaço enquanto trabalho de criação – de direito –, num terreno instável e nebuloso.

Segundo, se falamos em educação do encontro, é preciso pontuar que existem várias concepções de educação. Entre as tantas teorias, vozes muitas vezes solitárias, há as que criticam as pedagogias insuficientes e as que apontam outras formas do fazer pedagógico; muitas se encerram na teoria e sempre se encontra um argumento para justificar as escolhas de ensinar isso ou aquilo. Entretanto, não é possível, de fato, ensinar tudo, nas palavras de Charlot (2011, p. 11): “uma vida humana inteira não bastaria para apropriar-se de todo o patrimônio humano”. Nossas escolhas enquanto educadores são culturais, sociais, ideológicas e políticas “e sempre se pode opor-lhes outras escolhas legítimas” (Charlot, 2011, p. 11). Todavia, essas escolhas, que deveriam carregar um “compromisso ético com a educação”, como bem nos lembra Pacheco (2019, p.33), operam em um movimento social e em um compromisso com o planeta, que pode contar com o ineditismo criador que nasce com cada ser humano (Arendt, 2007).

O olhar se educa¹⁵⁷

Nenhuma criança (ser humano) é desprovida da capacidade criativa. No entanto, existem algumas condições que podem ser favoráveis ao ineditismo na capacidade de criar, discursar e agir. Nesse aspecto, a educação do encontro desempenha um papel essencial em favor do aparecimento de novas estruturas.

Piaget (2001) apresenta a possibilidade de intermediar o aparecimento de estruturas novas, de contribuir, junto ao conhecimento, para a construção da capacidade criadora. Para isso, ele propõe três estratégias a partir de sua própria experiência de criação. A primeira diz respeito a assegurar uma condição estimuladora para que a criança trabalhe sozinha por um determinado tempo, explorando o problema a seu modo, experimentando suas

¹⁵⁷ Afirmação de Charlot (2011, p.39).

estratégias, buscando alcançar uma solução. Sobre essa estratégia, não iremos discutir o quanto nossas escolas têm possibilitado essa condição, pois sabemos que, na maioria delas, salvo algumas exceções, pouco abrem espaço à liberdade exploratória. A segunda prevê o acesso a diferentes conhecimentos, não somente aos de seus interesses, mas todos os possíveis repertórios que possam contribuir às soluções dos problemas em questão; e a terceira é sobre ter contato com as contradições, com os contrastes de ideias a ponto de aprimorar o conhecimento.

Sobre as estratégias de Piaget, e olhando ao objeto que investigamos: os encontros com os projetos culturais, fazemos destaque à segunda, pois é nela que notamos o espaço das possibilidades diante dos tantos repertórios e conhecimentos a que as crianças, adolescentes, jovens e adultos têm mantido relação e acesso, comprovados por todos os dados estatísticos já apontados. Se “[...] o desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua.”, e ela é um ato de assimilação pelo qual os fatores externos são “incorporados às estruturas do sujeito do conhecimento” (Piaget, 2001, p.13). Desse modo, não podemos negar que as possibilidades criadas pelas ações conjuntas propostas pela cultura (PROMIC) para a educação escolar têm oferecido muitas possibilidades de assimilação, assim a criação de novidades acontece “em cada geração, mas também em cada indivíduo” (Piaget, 2001, p.13).

Ora, é fato que, diante de tantos repertórios, as possibilidades de individualizações não se efetivam em condições ideais, capazes de permitir a liberdade exploratória e autônoma, nem mesmo de permitir o confronto por meio de questionamentos sistemáticos sobre as diferenças de pensamento que surgem na mente criadora das crianças (humanos), mas sim em uma condição real, que se exprime em propostas como as do Projeto UCCC, nas oficinas de diferentes linguagens artísticas, nos espetáculos, nos valiosos improvisos e até mesmo na brecha participativa da elaboração da política cultural. É na condição real que vemos como as noções sobre os objetos acabam sendo construídas, como uma multiplicidade de atos criativos. É maravilhoso tentar, apesar de...

É desse modo que concordamos com Charlot (2011) quando ele afirma que “o olhar se educa”, e para se educar o olhar são necessárias condições favoráveis, é preciso que o discurso seja coerente com a ação dos educadores, dos agentes públicos e gestores. Enquanto a educação não proporcionar experiências de atividades de pensamento, múltiplas, combinadas e interdisciplinares, a espontaneidade e a criatividade não acontecerão em sua potencialidade. Nesse processo de transformação lento e quase imutável da educação, percebemos que a agenda

conjunta com a cultura pode ser e tem sido um caminho para a formação de sujeitos que possam se encontrar com suas capacidades criadoras. A desconexão entre as estruturas de educação e as de cultura perde o valor educativo conjunto que elas representam para a humanidade. Esse conjunto só funciona em um movimento de abertura e de participação social, que, sim, tem acontecido, mas pelas táticas dos praticantes.

Certeau (1991; 1997; 1998) nos deu a lente das miudezas, Irwin (2013b) a condição da entre/visão e todos os outros autores com os quais dialogamos convergem indiscutivelmente na valorização dos sujeitos, suas individualidades, pluralidade cultural. As discussões teóricas sobre currículo, abordadas na seção 5 também se encontram na defesa da prática do diálogo e na consciência ética do papel da escola em transgredir aquilo que não nos serve, aquilo que pode ser significativo e, assim, atuar em prol da qualidade das experiências.

As contribuições de Arendt, Certeau, Elias, Freire, Chauí e de tantos outros nos fazem considerar que a força está na ação dos sujeitos. Sendo assim, quanto mais qualidade ocorrer nas experiências, mais favoravelmente em atividade construtiva e inédita estarão os sujeitos. Caso essa qualidade não aconteça, Certeau nos lembra que os indivíduos escapam da mesma forma nas brechas do espaço e tempo, em um jogo em que os ecos dos encontros ressoam de forma incontrollável. Assim, inspirados nas experiências que observamos, apresentamos dez ideias nada aleatórias para viver os encontros enquanto educadores, dentro ou fora das escolas e demais instituições educativas. Sobre os encontros:

- Se depender de você, garanta a qualidade nas experiências; se não depender, procure a qualidade que está oculta em você e em todas as formas de existência.
- Se depender de você, valorize as culturas das crianças e das comunidades; se não depender, reaja, exponha claramente o seu ponto de vista e apresente outras formas de ver os problemas.
- Se depender de você, contribua para a construção de novas políticas públicas; se não depender, interprete as que já existem, pois muitas, em suas palavras belas, fariam bem à clientela.
- Se depender de você, permita a construtividade inserindo seus alunos em atividade; se não depender e caso você entenda que não dá conta, olhe para a mão que segura a sua, na outra ponta. Conte com a contradição, com a crise, com a reinvenção.
- Se depender de você, colabore para a construção dos currículos; se não depender, entenda-se no processo e ressignifique a essência, ignore o excesso.

- Se depender de você, convide para a *entre/visão*, para uma aventura nas fronteiras; se não depender, quebre os muros à sua maneira.
- Se depender de você, promova o diálogo e a liberdade de expressão; se não depender, solicite sua vez, não fique calado não.
- Se depender de você, desafie e provoque, sempre; se não depender, sinta-se desafiado diante da rigidez que se coloca à sua frente.
- Se depender de você, extrapole a escola; se não depender, convide os que estão de fora.
- Se depender de você, pesquise e comunique de outra forma; se não depender, transgrida, pois sempre é hora.

Se depender de você, atue ao máximo em sua figuração, mas se não depender... Na verdade, sempre vai depender de você, não para salvar o mundo, mas para salvar os encontros.

Referências bibliográficas

ÁLVARES, Valdir Grandini. **O Impacto do PROMIC no cenário Cultural Local! #58.** In. Podkast Marcão Kareka. Rádio Paiquerê 91,7. Transmitido em 2 de set. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wKhdQpCyVxM>. Acesso em: 3 set. 2023.

ANDRADE, Klesia garcia. Cenas pedagógicas de “Um canto em Cada Canto”. In. OLIVEIRA, Gilcene Fraga; LELIS, Oleide (Orgs). **Um Canto em Cada Canto: fazendo histórias e transformando vidas.** Londrina: Midiograf, 2020. p.30-49.

ANDRADE, Klesia Garcia. Projeto **Um canto em Cada Canto: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens.** Dissertação. Mestrado em Música/ Educação Musical. UFPB/CCTA. João Pessoa, 2015. 256f.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. in. **Entre o passado e o futuro.** 7. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.221- 247.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito.** Tradução: Antônio Abranches e Helena Martins. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Tradução: Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BANDOPADHYAY, Shoubhik. **What does it mean to fund art for social justice?** In. *Blog:* Paul Hamlyn Foundation, 29 jun. 2023. Disponível em: <https://www.phf.org.uk/blog/what-does-it-mean-to-fund-art-for-social-justice/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Cultura y educación.** Encuentro Nacional de Arte, Diversidade Cultural e Educación. Faculdade de Arte - PUCP, Peru, nov. de 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Artes e o aprendizado.** Debate – Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina. 2018. (52’57”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IazonZsIwWg>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação: a experiência de Brasília.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: Editora Arte & Ensino, 1998.

BOBBITT, John Franklin. *The Curriculum.* Boston: Houghton Mifflin Company. 1918.

BODEN, Margaret A. **O que é criatividade?** in. BODEN, Margaret A. (org). Dimensões da Criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.81-123.

BONI, Paulo César. As transformações geográficas e populacionais de Londrina na década de 40. In. *In.* BONI, Paulo César (Org.). **Certidões de Nascimento da História:** o surgimento de municípios no eixo Londrina - Maringá. Londrina: Planográfica, 2009.

BONI, Paulo César; SILVA, Sara Hermógens. Avenida Higienópolis: um retrato da burguesia londrinense nas décadas de 1930 a 1960. In. BONI, Paulo César (Org.). **Retratos da cidade.** Londrina: Midiografi, 2014. p. 40 - 51.

CÂNDIDO JÚNIOR, J. O. **Efeitos do investimento público sobre o produto e a produtividade: uma análise empírica.** Texto para Discussão, n. 1204. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2973?mode=full>. Acesso em: 20 set. 2022.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis.** São Paulo: Biblioteca Folha, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural.** São Paulo: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** São Paulo: Papyrus, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CERTEAU, Michel de. **École et cultures: déplacer les questions,** Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1979.

CERTEAU, Michel de. **L'étranger ou l'union dans la différence.** Paris: Desclée de Brouwer, 1991.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea?** In.:CHARLOT, Bernard (org). Dança, teatro e Educação na sociedade contemporânea. Ribeirão Preto: Alfabeto, 2011. p.9-41.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Coleção: Cultura o que é? Vol. 1. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**. Univesidade de São Paulo (USP). São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em 02 dez. 2023.

COELHO, Teixeira A. **Dicionário Crítico de Política Cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COELHO, Teixeira A. **O que é Ação Cultural?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COSTA, LÍlian Araripe Lustosa da. **A política cultural do Conselho Federal de Cultura, 1966 - 1976**. Dissertação. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais (PPHPBC). Fundação Getúlio Vargas, 2011.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos Culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília, DF: Brasília Jurídica, 2000.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Atualidades pedagógicas. Vol.2. São Paulo: Ed. Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

DIAS, Belidson. **A a/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução**. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (orgs) Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21- 26.

DIEDERICHSEN, Maria Cristina. Pesquisa baseada em arte: criações poéticas desdobrando mundos. **Palíndromo**, Santa Catarina, v. 11, n. 25, p. 66-84, set-dez. 2019.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. São Paulo: Papirus, 1996.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: DUARTE, Regina Horta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FEIJÓ, Martin Cesar. **O que é política cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

FOLHA DE LONDRINA, Jornal. **Para Unesco, Londrina é modelo de política cultural.** Londrina, 18 de abril de 2002. Arquivo físico disponível na Hemeroteca da Secretaria Municipal de Cultura. Londrina.

FOURQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**, Recife, Universidade do Recife, n. 4, p. 04-22, abr./jun. 1963. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3172>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Não há criatividade sem risco.** Trecho de entrevista para CNTE Brasil. **São Paulo:** TV Unicamp, 1985a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FadVUtPkML4>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIARD, Luce. A invenção do possível. In. CERTEAU, Michel. **A cultura no plural.** São Paulo: Papyrus, 1995. p.7-19.

GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim. **Como nos tornamos regentes de coro infantil? Um estudo a partir das concepções profissionais de regentes e uso de manuais didáticos.** Tese (doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Música. 2020. 253f.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Trad. Flávia Motoyama Narita. **Revista da Abem**, Londrina, v.20, n.28, p.61-80, 2012.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Trad. Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, v.4, n. 4, p. 25 -35, 1997. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em 30 set. 2022.

GREEN, Lucy. **Q&A with Professor Lucy Green**. In. IOE -Faculty of Education and Society. Entrevista concedida em 21 nov. 2011. Disponível em: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/people/academics/qa-professor-lucy-green>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, Londres, v. 24, n. 2, p.101-118. 2002.

GREEN, Lucy. Research in the sociology of music education: some fundamental concepts. **Music Education Research - MUSIC EDUC**, Londres, v.1, n.2, p.21-34, 1999.

GOMES, Magno Rogério; YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **Estudo econômico sobre os indicadores do Projeto Um Canto em Cada Canto**. Departamento de Economia e Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. 2022.

HERNÁNDEZ. Fernando Hernández. **A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa**. Tradução: Tatiana Fernandez. In. Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/R/Tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 39- 62.

HERNÁNDEZ. Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

IRWIN, Rita L. A/R/Tografia. In. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013b, p. 27-35.

IRWIN, Rita L.; DIAS, Belidson (Org) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. **A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática**. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (orgs) Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 137-154.

IRWIN, Rita L. Visões e entre visões: por uma estética de desdobramentos do currículo. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (orgs) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.a, p.183-195.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p.9-43, jan./jun., 2001.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Katheleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe. Questões de disciplinaridade/interdisciplinaridade em um mundo em transformação. *In*: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LELIS, Oleide. Cenas dos aspectos Sociais no “Um Canto em Cada Canto”. *In*: OLIVEIRA, Gilcene Fraga; LELIS, Oleide (Orgs.). **Um Canto em Cada Canto: fazendo histórias e transformando vidas**. Londrina: Midiograf, 2020. p.51-65.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget**. São Paulo. Summus Editorial LTDA, 1984.

MARINHO, José Aparecido. **A história do Festival de Teatro de Londrina (FILO) - 1968 a 2000**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos Literários, setor Ciências Humanas, Letras e Artes. 2005. 326f.

MIGUEZ, Paulo. Economia da Cultura e diversidade. *In*. NERI, Clelia Côrtes (org)...[et.al]. **Políticas e gestão da Cultura**. Salvador: EDUFBA, 2017. (Coleção Cult)

MIOTO, Luis Henrique. **Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores**. 2022. 533 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

MOLL, Jaqueline. **Caiçara geral com Manifestação de Encerramento**. 5º CONANE, Conferência de Alternativas para uma Nova Educação. Caiobá - Matinhos, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ogydux1oprM>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MUÑOZ MONTIEL, Angie Gloriela. **O multiculturalismo e o debate em torno da “arte latino-americana”1980-1990**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes, Salvador, 2017.

NARANJO, Javier. **A casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta, 2019.

OLIVEIRA, Gilcene Fraga; LELIS, Oleide. (Org). **Um Canto em Cada Canto: fazendo histórias e transformando vidas**. Londrina: Midiograf, 2020.

OLIVEIRA, Gilcene Fraga. Cenas e maravilhas de um concerto: “Um Canto em Cada Canto”. *In*. OLIVEIRA, Gilcene Fraga; LELIS, Oleide. (org). **Um Canto em Cada Canto: fazendo histórias e transformando vidas**. Londrina: Midiograf, 2020. p. 14- 27.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PASCOAL, Luciano Schmeiske. **O Impacto do PROMIC no cenário Cultural Local! #58**. *In*. Podcast Marcão Kareka. Rádio Paiquerê 91,7. Transmitido ao vivo em 2 de set. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wKhdQpCyVxM> Acesso em: 3 de set. de 2023.

PIAGET, Jean. Criatividade. In. VASCONCELOS, Mario Sergio (Org.), **Psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo, SP: Moderna, 2001. p. 11-20.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

REIS, Adriana Donato. **Ministério com Cultura: gestão Gilberto Gil (2003 – 2008)**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Porto Alegre – RS, 2020.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; VASCONCELOS, Fernanda Pimenta (Org). **Financiamento e fomento à Cultura nas Regiões Brasileiras**. Salvador: EDUFBA, 2017. (Coleção Cult).

RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (orgs). **Políticas Culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007. (Coleção Cult).

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 13, p. 101-113, jun. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel L. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SÉRADIN, Jean-Yves. L'inventivité pédagogique de Michel de Certeau: une approche ignacienne de l'enseignement. **Educatio**, n.6, 2017. Disponível em: <https://revue-educatio.eu/2017/04/16/linventivite-pedagogique-de-michel-de-certeau/> Acesso em: 10 de mar. 2023.

SCHIMITI, Oleide Lelis. **Projeto “Um canto em cada canto”**: um estudo sobre o desenvolvimento social e musical no contexto de escolas de periferia de Londrina. Monografia (Pós-graduação em Educação musical Canto Coral Infante-Juvenil) – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba- Paraná, 2004.143 f.

SCHIMITI, Lucy Maurício. Reflexões sobre a preparação vocal dos cantores. In. OLIVEIRA, Gilcene Fraga; LELIS, Oleide. (org). **Um Canto em Cada Canto**: fazendo histórias e transformando vidas. Londrina: Midiograf, 2020. p.114- 125.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Alan Caldas. **“No princípio era o caos”**: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - Escola de Música. 204f. Belo Horizonte, 2019.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade Crítica**: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire. II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global. Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte. 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 15 out 2022.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L *et.al.* Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In. DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013a. p. 99-124.

TAVARES, Márcio. **A arte como inimiga**: as redes reacionárias e a guerra cultural (2013-2021). Brasília, 2021. Tese (Programa de Pós-Graduação em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. 396 f.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a Transformação da escola. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., 2001. p.7- 47.

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **Poder municipal e educação na cidade de Londrina (1934-1960)**: ações de uma "autonomia autorizada". Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2019. 215f.

Legislação e Documentos normativos de órgãos públicos

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394. 1996.

BRASIL. **Anais 1ª Conferência Nacional de Cultura 2005/2006: estado e sociedade construindo políticas públicas de cultura**. Secretária de Articulação Institucional do Ministério da Cultura. Brasília: Ministério da Cultura, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEEF, 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.890. 1931. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Estudo propõe nova fonte de dados para medir informalidade no mercado cultural**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Brasília - DF. 04 jan 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/11420-estudo-propoe-nova-fonte-de-dados-para-medir-informalidade-no-mercado-cultural?highlight=WyJlbXBvZWdvIiwiaWwiZW1wcmVnb3VtcHJZ28iLCJzZXRVciIsIidzZXRVciIsInNldG9yJ3NhIiwic2V0b3InIiwiaWwiY3VsdHVyYWwiLCJjdWx0dXJhbCciLCJjdWx0dXJhbCcsIiwic2V0b3IgaWY3VsdHVyYWwiXQ==>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Texto base da conferência nacional de cultura.** Cultura, diversidade, Cidadania e Desenvolvimento. Ministério da Cultura. Brasília - Distrito Federal. 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Cultura_II/texto_base_2_conferencia_cultura.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Governo. **Livro Leis e Decretos-leis.** Vol.2 1936 a 1941.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Governo. **Decretos.** Vol.3. 1942 a 1946.

LONDRINA. Secretaria de Planejamento. **Guia Geral de Londrina.** Edição Especial, 1954.

LONDRINA. Câmara Municipal. **Livro de Leis.** vol14, 1955/1956a.

LONDRINA. Museu Histórico de Londrina. **Relatórios do Executivo.** vol 3, 1955/1956b.

LONDRINA. Museu Histórico de Londrina. **Relatórios do Executivo.** vol 4, 1957a.

LONDRINA. Museu Histórico de Londrina. **Relatórios do Executivo.** vol 5, 1957b.

LONDRINA. Câmara Municipal. **Lei 02237 de 4 de maio de 1973.** Disponível em: <https://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/leidetalhe.xhtml?leicodigo=LE022371973>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Cultura. **Livro 1:** Ata da Assembleias Preparatórias à I Conferência Municipal de Cultura da Cidade de Londrina, ago. 2001.

LONDRINA. **Londrina Projeta Cultura:** panorama dos projetos culturais da Secretaria de Cultura. Material de divulgação, 2001- 2003. Arquivo físico da Secretaria Municipal de Cultura.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia. **Perfil de Londrina 2001 a 2019.** Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/perfil-de-londrina/2001-a-2019>. Acesso em 15 out. 2021.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Cultura. **Arquivos digitais de acompanhamento e controle interno.** 2009 a 2020.

LONDRINA. **Diretriz Curricular.** (Versão Preliminar). Secretaria Municipal de Educação. Londrina, 2016.

LONDRINA. **Plano de trabalho do projeto Educação Musical Através do Canto Coral “Um Canto em Cada Canto”.** Edital estratégico. Repositório Londrina, 04 de agosto de 2017. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-cultura/promic/2017-18/20374-tf-17-283-plano-de-trabalho-tarja/file>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Cultura. **Programa Fábrica: Rede Popular de Cultura.** Repositório Londrina (2021) Disponível em:

<https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-cultura/promic/2021-22/003-2021-bolsas-saberes-fazer-identidades/39170-anexo-programa-fabrica-rede-popular-de-cultura/file>. Acesso em: 14 abr. 2022.

LONDRINA. Edital de Aprovação de Projetos Culturais Inscritos no Edital nº006/09 -Jornal Oficial nº 1222 de 18 de fevereiro de 2010. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal1222.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LONDRINA. Jornal Oficial. 2001 a 2022. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/busca-jornal>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia. **Orçamento Cidadão**. 2018 a 2021. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/orcamento-cidadao>

LONDRINA. **Fundação Cultura Artística de Londrina**. Portal Londrina Cultura. Disponível em: <https://londrinacultura.londrina.pr.gov.br/espaco/71/%7B%7Bseal.singleUrl%7D%7D>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LONDRINA. **Um pouco da História do Festival de Música de Londrina**. Festival Internacional de Música de Londrina. Portal FIML.com. Disponível em: <http://www.fml.com.br/35/artsg.asp?uploadid=169#:~:text=O%20Festival%20de%20M%C3%BAAsica%20de,de%20orgulho%20para%20a%20cidade>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal Da Vila Brasil, Londrina - PR, 2021a.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães, Londrina - PR, 2021b.

Entrevistas

BATIGLIANA, Solange Cristina. Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina, 2021.

JOVANOVIČH, Rubia Nascimento Carmagnani. Entrevistas concedidas a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina, 2022.

JOVANOVIČH, Rubia Nascimento Carmagnani. Entrevistas concedidas a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina, 2023.

LELIS, Oleide. Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina 2022.

NASCIMENTO, Kelly Pereira do. Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina, 2022.

NASCIMENTO, Kelly Pereira do. Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina, 2023.

SILVA, Suylla Tathiane Moraes da. Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina, 2022.

SILVA, Suylla Tathiane Moraes da. Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina, 2023.

PELEGRINI, Bernardo. Entrevista concedida a Bruna Ester Gomes Yamashita, Londrina 2023.

Bibliografia

AGUIAR, Adriana Barroso. **Pesquisa educacional baseada nas artes: experiências a/r/tográficas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011.[141] f. il.

ALVES, Rubem. **A escola que eu sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus. 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo - Rio de Janeiro – Recife - Bahia – Pará - Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de Cultura**. São Paulo: Zahar, 2012.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, área de educação musical, Porto Alegre, 2009.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução: Ivo Barroso. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

COELHO, Teixeira A. **A cultura e seu contrário: Cultura, arte e política pós-2001**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

FERREIRA, P. Investimento em infraestrutura no Brasil: fatos estilizados e relações de longo prazo. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 26, n.2, 1996.

HECHT, Yaacov. **Educação democrática**: o começo de uma história. Trad. Adriano Scandolaro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HENNING, Leoni Maria Padilha. A concepção de filosofia em Dewey e o caráter educativo das instituições: primeiras aproximações ao cientificismo deweyano. **Revista Redescrições** (On-line), Rio de Janeiro / São Paulo (ANPOF), Ano 1, n.1, 2009. p.01-28. Disponível em: https://issuu.com/redescricoes/docs/revista_redescri_oes_1_2009. Acesso em: 18 out. 2022.

NERI, Clelia Côrtes (org)...[et.al]. **Políticas e gestão da Cultura**. (Coleção Cult). Salvador: EDUFBA, 2017.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (org.) **Teorias & políticas da cultura**: visões multidisciplinares. Coleção Cult. Salvador: EDUFBA, 2007.

OLIVEIRA, Paulo Cesar Miguez de. Cultura, diversidade cultural e desenvolvimento. *In*: GUIMARÃES, Paulo Ferraz et al. (Orgs.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento**: Nordeste. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014. p. 362 -387.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínez. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 137-162.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata. (orgs). **Políticas Culturais para as Cidades**. (Coleção Cult). Salvador: EDUFBA, 2010.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Planos de Cultura**. (Coleção Cult). Salvador: EDUFBA, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução: Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 153-172.

SANTOS, José Luiz. **O que é Cultura?** São Paulo: Brasiliense. 1987.

SILVA, Ivete da. **Política pública de cultura:** uma análise da proposta do município de Londrina para projetos culturais estratégicos e independentes. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2014. – Maringá, 2014. 150 f.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 126-136.

VEIGA, Sônia Regina Biscaia. **Tecendo afetos:** o contador urbano e o arvorecer do ECOH – Encontro de Contadores de Histórias de Londrina. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021. 167. f

VIDAL, Diana Gonçalves.; SALVADORI, Maria Angela Borges; COSTA, Ana Luiza Jesus da. Cultura e história da educação: diálogos com Michel de Certeau e E. P. Thompson. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 19, p. e 019002, 2019. p. 1-25.