



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAR-SE DOCENTE DE MÚSICA:
UMA TRAVESSIA COMPARTILHADA, EXPERIENCIADA E CONVERSADA**

RAFAEL DE SOUZA

**RIO DE JANEIRO
2017**

RAFAEL DE SOUZA

**FORMAR-SE DOCENTE DE MÚSICA:
UMA TRAVESSIA COMPARTILHADA, EXPERIENCIADA E CONVERSADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez

Rio de Janeiro
2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Rafael de Souza

**Formar-se docente de música:
uma travessia compartilhada, experienciada e conversada**

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio
(Orientadora)

Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez
(Coorientador)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
(Membro externo)

Profa. Dra. Jacqueline de Fatima dos Santos Morais
(Membro externo)

Profa. Dra. Claudia Fernandes
(Membro interno)

Profa. Dra. Silvia Garcia Sobreira
(Membro interno)

Rio de Janeiro
2017

Dedico esta dissertação aos professores que se enredam comigo em meu processo formativo e a todos que ainda hão de atravessar meu caminho.

AGRADECIMENTOS

À *Carmen Sanches Sampaio*, que me orientou e acompanhou pacientemente nestes dois anos de Mestrado, sempre partilhando generosamente seus saberes comigo.

Ao *Daniel Hugo Suárez*, pela acolhida e por fazer parte deste processo como meu coorientador.

Às professoras e professor da Banca examinadora – *Claudia Fernandes, Claudia Miranda, Guilherme do Val Toledo Prado, Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes e Silvia Sobreira* –, pelas palavras que exerceram um essencial excedente de visão na construção de meu trabalho.

À *Neila Ruiz* e ao *Mateus Carvalho*, que tão intensamente atravessaram meu caminho e, felizmente, continuam em minha vida, tornando o ato de pesquisar tão pleno.

À minha família, em especial à minha mãe, irmã e pai, por contribuírem tão importantemente para eu ser quem eu sou.

Às queridas amigas que fiz durante o curso: *Érika Lourenço, Thamyres Dalethese, Rejane Baldez e Daniela Gomes*.

À UNIRIO, universidade que me proporcionou a construção de minha carreira, licenciando-me em Música em 2014 e que me acolheu novamente em 2015 no Mestrado em Educação pelo seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu).

À CAPES, por ter possibilitado que eu realizasse minha pesquisa com bolsa, o que contribuiu para que eu investigasse com mais dedicação.

Ao *Tiago Ribeiro*, o melhor companheiro que a vida poderia ter me dado, que me apoiou e acarinhou nos dois anos deste ambicioso projeto chamado Mestrado.

*Soñamos narrando, ensoñamos narrando,
recordamos, prevemos, esperamos, nos
desesperamos, creemos, dudamos, planificamos,
revisamos, criticamos, construimos, aprendemos,
odiamos, criticamos y vivimos por médio de
narrativas.¹*

- Barbara Hardy.

¹ “Sonhamos narrando, fantasiemos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, cremos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construimos, aprendemos, odiamos, criticamos e vivemos por meio de narrativas”. (Tradução minha).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado aborda a temática da formação do professor de música a partir do par experiência/sentido. Lança-se a investigar processos formativos docentes tendo como foco narrativas de professores e professora que atuam na área da educação musical. Por meio da investigação narrativa e da opção metodológica pela conversa, a pesquisa busca colocar em evidência a fala dos docentes e com elas tecer conversações a fim de dar a pensar fios que se entrelaçam no complexo e contínuo processo de formar-se professor. Destaca, ainda, a importância da partilha e dos intercâmbios de saberes e experiências entre docentes para que estes possam construir e reconstruir suas formações. Não obstante, coloco-me em primeira pessoa na ação investigativa, explicitando como fazer parte de coletivos e ter podido voltar o olhar sobre o vivido no cotidiano escolar, como aluno e como professor, tem me possibilitado me assumir como professor pesquisador de minha própria prática.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Musical. Conversa; Experiência.

RESUMEN

Esta tesis de maestría trata el tema del maestro de música desde el par experiencia/sentido. Se lanza a investigar los procesos de formación del profesorado poniendo el foco en las narrativas de los maestros y maestra que trabajan en el campo de la educación musical. A través de la investigación narrativa y tomando la conversación como una metodología, la investigación busca dar a conocer las narrativas de los maestros y tejer con ellas conversaciones con el fin de pensar hilos que se entrecruzan en el proceso complejo y continuo de formarse maestro. También se destaca la importancia de la difusión y del intercambio de conocimientos y experiencias entre los maestros para que puedan construir y reconstruir sus formaciones. Sin embargo, me pongo en la primera persona en dicha acción investigativa, expresando como ser parte de colectivos y logrado dirigir la mirada sobre el vivido en la vida escolar cotidiana, como estudiante y como maestro, me ha permitido tomarme como un maestro investigador de mi propia práctica.

Palabras clave: Formación docente; Educación Musical. Conversación; Experiencia.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO OU COMO CHEGUEI AO CAMINHO QUE VENHO TRILHANDO.....	11
NARRAR PARA PENSAR A EXPERIÊNCIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS	25
Relações raciais no Brasil: a Colonialidade do Poder	32
SOBRE MODERNIDADE, COLONIALIDADE, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS: UMA CONVERSA COM A TEORIA	41
Da (crítica à) modernidade	41
O que a modernidade e a colonialidade do poder têm a ver com a pesquisa na área da formação de professores?	45
Narrativas e experiências: uma tentativa de legitimar o que o paradigma moderno tentou transformar em sem validade enquanto (produção de) conhecimento	48
CONVERSAR: UM FORMAR-SE PROFESSOR NA ALTERIDADE E INSEPARÁVEL DAS EXPERIÊNCIAS E DAS PRODUÇÕES DE SENTIDOS	57
Para começar... ..	57
O início da conversa: formação, experiência e sentido	58
O conversar como ato interessado, alteritário e mobilizador de experiências, sentidos e processos formativos.....	69
SOBRE CONVERSAR E PENSAR(SE).....	74
Conversa com Neila	79
Conversa com Mateus	105
MAIS QUE CONCLUIR, ABANDONAR, PRODUZIR AMARRAÇÕES SOLTAS, VOLTAR O OLHAR... E SEGUIR.....	141
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXO.....	152

La razón para hablar de mi experiencia, o mejor, desde mi experiencia, no es una cuestión de ego. Al contrario, creo que es eso lo que permite, al impedir la universalización de las ideas, al exponerlas apegadas a lo vivido, con sus vericuetos y dificultades, ver mejor los matices y peligros (o a veces flagrantes contradicciones) de lo que trato de exponer.²

- José Contreras Domingo.

² “A razão para falar de minha experiência, ou melhor, a partir de minha experiência, não é uma questão de ego. Ao contrário, creio que é isso o que permite, ao impedir a universalização das ideias, ao expô-las apegadas ao vivido, com seus meandros e dificuldades, ver melhor as nuances e os perigos (ou, às vezes, flagrantes contradições) do que trato de expor”. (Tradução minha).

APRESENTAÇÃO OU COMO CHEGUEI AO CAMINHO QUE VENHO TRILHANDO

Escrever sobre como cheguei à pesquisa que estou realizando durante o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro exige um retorno a um passado mais distante de minha vida. Afirmando isto, porque, ao pretender iniciar uma ação investigativa na área da formação de professores e entendendo tal processo de formação como amplo, como constituído por minha história de vida e de escolaridade, torna-se imperiosa uma narrativa mais demorada.

Ademais, por ser eu, além de professor de música, músico, torna-se necessário costurar a narrativa de minha vida com a relação que fui tecendo com a música até chegar à minha escolha pela docência na área, passando pela forma como a vivo e chegando, finalmente, à pesquisa com professores. Apresento, então, tal narrativa nas próximas páginas.

* * *

A escola, desde que me lembro, era lugar de desejo. Acompanhar minha irmã, seis anos mais velha, com meu pai até a escola onde eu viria a estudar era uma caminhada habitada pelas imagens daquele mundo maravilhoso criado por mim. Um caminho cheio de ansiedade e de choro ao descobrir que, mais uma vez, ainda não poderia entrar na escola com minha irmã.

Isso mudou quando, após muitos pedidos, meu pai me levou à escola e pediu minha matrícula no Jardim III. Eu, ali, com meus cinco anos e meio, gravei para sempre na memória a fala da diretora: “Olha, pai, eu já conversei com o senhor... você já sabe que ele ainda está muito novo, mas, já que ele faz seis anos no meio do ano, vou abrir uma exceção”.

Que alegria! Eu finalmente poderia vestir o *short* azul e a camisa amarela com o desenho da tartaruga, sorridente, indo à escola. E assim fui, feliz, para a escola na Educação Infantil. Tudo era encantador: as amigadas, os recreios, as brincadeiras, as professoras... Lembro-me de dois comportamentos marcantes, referentes a quando fui alfabetizado: o impulso compulsivo de ler tudo o que os meus olhos fitavam e questionar, querer saber sobre tudo o que me despertava interesse.

Foi assim o início de minha infância na escola. O apreço dado à educação em minha família era grande, pois meus pais tinham cursado apenas até o ensino médio e meus avós maternos, imigrantes portugueses, aprenderam a ler o pouco que sabiam através de jornais. Imagino que isso moveu, também, meu gosto pelos estudos, por conhecimentos, por questionamentos. Vivi tudo isso embalado pelas músicas cantadas/assobiadas por minha mãe e pelos CDs de pagode de meu pai.

A partir da Classe de Alfabetização, atual primeiro ano do Ensino Fundamental, fui percebendo que as aulas iam se tornando cada vez mais assépticas, com menos tempo para as brincadeiras em suas salas de carteiras enfileiradas. Ia me vendo cada vez mais acostumado à organização da vida escolar, mas ainda podia lembrar de forma saudosa da configuração mais livre e colorida da sala compartilhada dos Jardins de Infância³ e suas mesas de trabalho em grupo.

Naquela época, quis ser muitas coisas quando crescesse. Jogador de futebol, astronauta, veterinário, médico... mas ainda lembro de meu primeiro desejo: “quero ser maestro”. Não sei qual referência eu tinha para nutrir esse desejo, já que fui ao primeiro concerto anos depois, não tinha músicos na família e meus familiares não ouviam música erudita. O fato é que foi exatamente essa a primeira resposta que lembro ter dado quando fui perguntado sobre o que seria quando me tornasse adulto. Independentemente dos diferentes sonhos para a vida adulta, em meio às brincadeiras das profissões e muitas outras, mantinha meu interesse pelos estudos.

Algum tempo depois, mais exatamente na antiga quarta série⁴, muita coisa aconteceu. Pude ter minha primeira vivência da “diferença”: a filha de minha professora havia, inexplicavelmente, ficado surda e, desde então, como quem precisa ser cuidada o tempo todo, ia à escola com a mãe todos os dias. Minha sensação era de estarecimento ao ver alguns ignorando veementemente a presença daquela menina, já adolescente, na sala de aula durante toda a tarde e outros chamando-a

³ Atual Educação Infantil.

⁴ De acordo com a atual denominação, quinto ano do Ensino Fundamental.

pelo nome, divertindo-se e caçoando da ausência de resposta. Vivi aquele ano sem saber como lidar com aquela menina isolada ao fundo da sala, desejando conhecê-la, mas sem a coragem de ensaiar qualquer aproximação...

Foi naquele ano, também, que meus pais se divorciaram. Apesar de ter sido um processo extremamente doloroso, não sinto que ele tenha influenciado em minha vida escolar de forma direta, até porque o processo de separação já vinha ocorrendo há anos e meu pai só saiu de casa quando meu irmão (paterno) mais novo estava para nascer. Mas, por algum motivo, os adultos pareciam estar convictos de que aquele momento deveria atrapalhar minha vida escolar.

Essa impressão manifestou-se claramente em um episódio específico: assim como em todos os dias, minha turma descia as escadas da escola em fila, mas, naquele dia, um de meus colegas descia os degraus correndo e passou por mim no momento em que vi a diretora da escola ao pé da escada. Na tentativa de avisá-lo que ela estava lá para que não “levasse uma bronca”, chamei-o pegando em seu braço e, por reflexo, ele virou o rosto para trás e acabou rolando os demais degraus. Pronto! Virei, instantaneamente, o menino que se torna violento por conta da separação dos pais, que empurra gratuitamente qualquer um escada abaixo. Afinal, o que uma “família desestruturada” pode produzir senão pessoas desestruturadas? Passei horas na sala da direção, chorando e ouvindo os gritos da diretora que me ordenava confessar uma violência que não cometi, sem que minha palavra servisse de nada.

Obviamente, nunca confessei ter feito aquilo que a razão adulta me atribuía com toda a certeza. A história acabou sendo levada ao conselho de classe e à reunião de pais. Como resultado, fui obrigado a fazer um tratamento psicológico contra minha vontade, onde era perguntado se eu sabia porque estava ali. Aos prantos, não tinha resposta a dar, o que fez o médico interromper o “tratamento” por “não conseguir me acessar”.

Poucos meses depois, minha mãe ficou desempregada e não poderia mais continuar a pagar a escola a partir da quinta série. Estudei arduamente e fiz concurso para o Colégio Pedro II, mas não passei. Naquele momento, fui estudar em uma escola municipal e minha mãe, logo ao conseguir um emprego e mesmo obtendo uma renda consideravelmente menor, pagou com esforço um curso preparatório para que eu tentasse novamente o concurso no qual havia sido reprovado no ano anterior. Enquanto isso, a música permeava esses momentos, mas, dessa vez, nos vídeos de

música das *boy-bands*⁵ que minha irmã assistia em sua adolescência.

Apesar da pressão por ser minha “última chance” de estudar em uma escola tida como “de excelência” e por minha mãe estar se sacrificando para pagar o curso, encarei tudo com muito mais tranquilidade, respeitando o meu tempo e... passei. Mais uma vez, minha irmã teria seus passos seguidos pelos meus e eu revisitaria aquele forte desejo pela novidade e o mundo de possibilidades que a escola representava. Era uma mudança muito grande e desejada, representada pela saída daquela escola municipal na qual estudava, onde muitas aulas não aconteciam e a relação com os colegas não era das melhores. Até começar a ter aula aos sábados me animava!

No Pedro II, minha relação afetiva com a música foi aprofundada. Havia a disciplina Educação Musical na escola, mas não foi aí que meu amor cresceu; muito pelo contrário. Eu não era considerado um bom aluno na disciplina e até fui ridicularizado pela professora, tendo a turma como plateia, por não conseguir executar uma melodia na flauta doce.

Tal aprofundamento se deu na relação com uma amiga da época. Voltávamos para casa de ônibus sempre juntos, ouvindo discos de diferentes vertentes de *rock*. Foi quando quis aprender a tocar um instrumento, mas só consegui concretizar tal desejo depois de um ano tentando convencer minha mãe. Finalmente, iniciei o curso sob a promessa de levar aquilo apenas como um *hobbie*. Queria aprender guitarra, mas o dinheiro só permitia a compra de um violão dos mais baratos e, desconhecendo quaisquer critérios para a aquisição de um instrumento, escolhi um.

No curso, com uma taxa semestral módica, as aulas do instrumento duravam uma hora e a turma tinha cerca de 10 estudantes. Praticamente sem ajuda, me empenhei na tarefa de ler a partitura de “Bebê”, baião composto por Hermeto Pascoal. A composição era difícil e eu era o único “zerado” na turma; nunca havia tocado o instrumento até aquele momento. Mesmo assim, me empenhei a cumprir a tarefa dada a todos.

Como minha leitura do código musical era extremamente precária, guardei o som do professor tocando a música na memória e lia nota por nota. Quando já havia decodificado uma quantidade razoável de notas, repetia-as em sequência para gravar os movimentos e não precisar ler a partitura novamente. Assim, tive de superar a

⁵ *Boy-bands* são grupo de música pop que se popularizaram nos anos 2000 e eram, basicamente, constituídos por meninos que cantavam e dançavam. Exemplos da época são os grupos Backstreet Boys e N'Sync.

dificuldade de ler música e aprender a lógica e a mecânica do instrumento simultaneamente, até que consegui, ao final do semestre, tocar a peça inteira.

Alguns semestres depois, com a melhora da situação financeira de minha mãe, pude mudar para o tão desejado curso de guitarra. Finalmente, comecei a ter mais ajuda em uma turma um pouco menor e iniciei os estudos dos exercícios técnicos, das escalas, de acompanhamento, mas sempre como aquele que precisava dedicar-se muito para tentar acompanhar a turma, mesmo que “de longe”, por ter entrado no curso sem nenhum conhecimento prévio do instrumento.

Apesar das dificuldades, minha paixão e desejo moviam minha persistência e dedicação, tornando meu desenvolvimento no instrumento crescente. Enquanto isso, na escola, eu era considerado um aluno exemplar, pois sabia o que era preciso memorizar, quais eram as respostas esperadas/desejadas, etc.

Já na oitava série (atual nono ano do Ensino Fundamental), enquanto minha paixão pela música crescia e nada na escola me dava prazer além das amizades, tive duas experiências que provocariam uma grande mudança na minha relação com a educação escolar. A primeira foi a pergunta: “existe um verde só?”, feita por um professor de artes durante uma das aulas sobre o movimento impressionista europeu. Aquele questionamento foi feito incessantemente durante a aula sem nenhuma resposta, afirmativa ou negativa, por parte do professor. Eu só pude pensar “claro que só há um verde... como poderia haver mais de um?”, mas, o que ficou mais marcantemente foi a provocação da pergunta, afinal, a escola nunca havia me perguntado nada que me fizesse verdadeiramente pensar.

Foi a caminho da escola, algum tempo depois, que, arrebatado pela imagem de um morro abundantemente coberto por árvores, morro o qual sempre fez parte do meu caminho cotidiano para a escola e nunca antes tinha sido *visto* por mim, que *vi* os *verdes*. Tive a resposta para a pergunta do professor: o verde não é uma coisa só! Ele se mostrou infinito, em incontáveis gradações nas folhas das árvores! A escola, finalmente, me havia feito sentir vivo como a música fazia...

Também naquela série tive aulas com uma professora que mostrou a possibilidade de a música na escola ser algo diferente da chatice do mesmo livro de história da música (europeia) herdado de minha irmã e usado há décadas. A história, que vinha desacompanhada de qualquer relação com a música – fosse ela a da simples apreciação – não era articulada com a própria prática musical, tampouco com os contextos social e econômico mais amplos. A nova professora, subvertendo o

currículo prescrito, montou bandas em todas as turmas e criou um festival a fim de que elas se apresentassem para a escola. Que mudança! Da história descontextualizada da qual nada consigo me lembrar, por não ter produzido nenhum sentido para mim, à prática que visibilizou saberes e fazeres que estudantes, como eu, tinham.

De repente, essa instituição chamada escola mostrou-se, para mim, como um espaço que poderia ser provocativo através da pergunta e, ao mesmo tempo, um lugar que reconheceria a vida, para além dos muros (físicos e não-físicos) que construiu, de seus sujeitos como ingrediente essencial a contribuir para a construção de seu cotidiano como mais vivo.

Dessa forma, na junção do encantamento com a música à nova forma de exercício da docência que era apresentada a mim, a possibilidade de me tornar professor de música foi surgindo...

No primeiro ano do ensino médio, entrei para o coral da escola, recém formado por minha professora da série anterior. Cantar em grupo só aumentou a intensidade da relação com a música. O amor pelo canto-corral potencializava o amor pela guitarra e vice-versa. Cheguei ao ponto de levar o instrumento para a escola a fim de estudar as músicas que gostava de tocar nos intervalos ou nos minutos nos quais as trocas de aulas ocorriam. A paixão cresceu, cresceu... e não pude mais evitar realizar minha escolha pela música como profissão, pois ela já não poderia mais ser um *hobbie*; isso não seria o suficiente.

Superada a dificuldade em expor minha escolha de vida, tive de trazê-la como uma decisão irrevogável; afinal, juntar a profissão docente à musical, tão mal remuneradas e sem o devido reconhecimento social, não era uma possibilidade vista com bons olhos, ainda mais para um aluno que tirava boas notas sem grande esforço por conhecer bem o código escolar, a quem bastaria estudo para passar em um vestibular de Direito ou Engenharia. Perdi a conta das vezes que ouvi familiares, entre outras pessoas, dizendo: “mas você é tão bom em matemática, em química... por que não cursa alguma Engenharia?”. Isso tudo por uma expectativa relacionada ao fato de eu pertencer à primeira geração de minha família que teria a oportunidade de cursar uma graduação. Eu era visto como uma possibilidade de ascensão social na família.

No último ano na escola, minha turma, juntamente com as outras, idealizou um sistema de monitoria para que pudéssemos complementar nossos estudos para o

vestibular. Tomamos essa iniciativa porque o Colégio Pedro II dizia “formar seus estudantes para a vida”, mas, de uma forma um tanto contraditória, tinha um ensino fortemente tradicional. Sentíamos-nos despreparados para a vida e para o vestibular.

Durante os encontros marcados para o debate de planejamento do esquema de monitoria primeiramente pensado, surgiram debates sobre educação. Quando percebemos, tínhamos deixado de lado nossa ideia inicial e estávamos lendo e discutindo sobre educação, sua história e suas diferentes concepções/possibilidades. Tudo isso porque queríamos algo diferente do que tínhamos.

O interesse por tais questões foi crescendo e, já em um grupo menor, nos vimos conhecendo José Pacheco, português idealizador da Escola da Ponte, em Portugal⁶. Tomávamos café com ele em aeroportos, antes de seus voos, e seu projeto nos parecia encantador, com muitas das liberdades que queríamos para a educação que vínhamos pensando. Paralelamente, terminamos estudando para o vestibular por conta própria e passamos para as graduações que desejávamos cursar.

Chegando à universidade, a mesma que escolhi para a realização da minha pesquisa de Mestrado, o encantamento, aos poucos, entretanto, foi passando. Com o passar do tempo, a insegurança quanto à prática da docência ia me tomando. Não conseguia me sentir preparado para a realidade da sala de aula, sentia que os conhecimentos privilegiados na Licenciatura em Música eram, principalmente, relacionados à teoria/ abstração musical. As disciplinas que traziam saberes mais diretamente relacionados à educação tratavam os conhecimentos de forma isolada, como ferramentas. Eu era munido com metodologias descontextualizadas, pensadas para realidades estranhas à educação básica pública, importadas, quase sempre, do continente europeu. Eram muito mais importantes as técnicas do que os pressupostos teóricos e epistemológicos, as bases a partir das quais trabalhar-se-ia em sala de aula...

No entanto, criamos um projeto para retornarmos à escola. Discutiríamos educação filosoficamente com quem quisesse. Fomos bem recebidos e aceitos de volta – éramos estudantes de filosofia, direito, psicologia, história, música –, fizemos debates acalorados e instigantes, mas, ao primeiro insucesso o grupo desmobilizou-

⁶ “[...] a Escola da Ponte apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. Devido à sua especificidade, esta escola é procurada por diversas famílias dos concelhos limítrofes, de outras regiões do país e até mesmo de outros países”. Trecho da Descrição da escola, disponível em <<http://escoladaponte.pt/site/descricao.html>>.

se, dissolveu-se. Fui o único a dizer: “que bom que deu errado, eu quero que dê errado para aprender com o erro também”.

O descontentamento com a formação que eu vinha vivendo durante a graduação, os questionamentos que tal desconforto foi trazendo e o apego aos lampejos de práticas pedagógicas que julgava positivas vividas por mim, começaram a despertar, em mim, o interesse pela pesquisa, pela problematização, pela escrita acadêmica, pela produção de conhecimento na área da formação do professor de música. No entanto, havia algo que poderia me desestimular, mas, contraditoriamente, potencializava tais sentimentos: os professores de meu curso não tinham como costume a realização de pesquisas com os estudantes da graduação. Parecia que eu só poderia realizar uma ação investigativa quando fosse a hora de escrever meu trabalho de conclusão de curso.

Tudo isso foi criando em mim um medo da docência, o qual me tomou e me fez atrasar por um ano os cursos de estágio. O primeiro que cursei permitia apenas a observação da prática de um professor dos anos finais do ensino fundamental. Já os dois seguintes eram realizados em uma escola de anos iniciais do ensino fundamental da Zona Sul do município do Rio de Janeiro, mas, com um diferencial: nós, estagiários, podíamos assumir turmas em duplas e assistir às aulas dos nossos colegas. Aprendíamos com os aprendizados dos outros, com a prática de futuros, mas já atuantes, professores; alguns mais experientes na docência, outros menos.

Nos estágios mais práticos, surgiu a oportunidade de ser bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)⁷. A professora responsável pelo estágio, Silvia Sobreira, era também coordenadora de um subprojeto em tal programa e tinha sido, também, minha professora em uma disciplina que funcionava como uma iniciação à escrita e metodologias acadêmicas. Conhecendo e gostando da minha forma de escrever nessa disciplina, ela acabou, então por me convidar a participar do processo que selecionaria novos bolsistas. Seu desejo era que eu fizesse

⁷ Programa oferecido pela Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (trecho retirado do site: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>). No caso da UNIRIO, o Programa é constituído por 08 subprojetos e envolve cinco cursos de licenciaturas, inclusive a Licenciatura em Música, e 13 escolas públicas.

pesquisa observando o trabalho dos outros bolsistas na escola e discutindo seus processos de formação docente.

Particpei do processo seletivo e passei. Cheguei a assinar o termo de compromisso da bolsa, mas a mesma professora conseguiu duas cotas de bolsa de Iniciação Científica e acabei migrando para tal modalidade de bolsa.

Nessa mesma época, imediatamente um semestre antes e no primeiro período de estágio, o qual foi realizado em uma turma de quinto ano de escolaridade, cursei duas disciplinas pedagógicas: Didática e Currículo. Nessas duas disciplinas, ministradas pela professora Claudia Miranda, as discussões eram acaloradas e cheias de sentido, sempre articuladas com situações cotidianas de espaços escolares trazidas pela turma.

Tais debates me ajudavam a pensar e repensar meus planejamentos de aula nos estágios, bem como minha relação com as crianças, mantendo em mim o intuito de continuar perseguindo o exemplo das boas práticas que vivi. Foi Claudia, também, que viu em mim, através de um ato de atenção, a potência da escrita. Com a ajuda de suas provocações escrevi meus dois primeiros textos: um em parceria com ela e um colega da música, sobre as relações de alguns licenciandos em música com a obrigatoriedade da Educação Musical na educação básica (MIRANDA; SOUZA; MUSAUER, 2013), e outro sozinho, no qual discuti relações coloniais de poder no currículo da Licenciatura em Música que cursei, seus eventuais reflexos na prática em sala de aula dos professores em formação e propus uma educação musical intercultural na escola e na universidade (SOUZA, 2014).

Assim, a experiência da prática da docência no estágio curricular e as discussões que fui tecendo derrubaram algumas barreiras que meu já citado medo impunha. Surgiu a possibilidade de participar de um processo seletivo que me daria a oportunidade, ainda durante a graduação, de dar aulas em turmas do quarto ano de escolaridade de duas escolas municipais da cidade de Niterói.

Sendo aceito, comecei a trabalhar e fui aprendendo a ser professor com as crianças, na experiência da docência. Enquanto trabalhava, ia desenvolvendo minha pesquisa, a qual unia os eixos das áreas: nela, pensei a narrativa de histórias de vida como constitutivas de uma formação continuada para os professores de música, por ela suscitar reflexões sobre a prática docente.

Aproximando-me da conclusão da graduação, ensaiei o projeto ambicioso de passar pelo processo seletivo do mestrado ainda concluindo o curso. Para que isso

acontecesse, avizinhei-me de Carmen Sanches e do grupo que coordena, o Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), e participei, também, como ouvinte, de uma disciplina ministrada por ela no mestrado, onde discutimos a ideia larrosiana de experiência. Cursei essa disciplina depois de Didática e Currículo e concomitantemente ao meu estágio com uma turma do primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Ao longo da referida disciplina, compreendi que experiência seria um termo ligado aos atravessamentos, entendidos como momentos transformadores, que já não nos permitem ser aquilo que éramos. Não qualquer experiência, mas a que nos modifica, nos arrebatava, que nos tira de nosso lugar quase violentamente, em uma inundação de sentimentos e sentidos. Uma experiência a qual proporciona tantas sensações sinestesticamente, misturadas, a qual nem essas ou quaisquer outras palavras podem dar conta de definir, justamente por ser ela do campo do sentir, o que torna difícil fechá-la, aprisioná-la em um conceito, em palavras.

Eu me sentia próximo àquela ressignificação, pois vinha me sentindo provocado pela experiência da docência. Percebi, então, que minha pesquisa deveria ser com as experiências, com o que elas dão a pensar, com professores de música da educação básica. Relaciono tal escolha com um posicionamento político, no sentido de realizar uma pesquisa onde as narrativas são legitimadas como formativas e os professores, portanto, autores de seus próprios processos de formação, seres viventes/aprendentes de/em experiências que podem ser formativas também para outras professoras e professores, quando publicizadas.

* * *

Estas memórias, vivências, aprendizados, incômodos, medos aqui apresentados são, para mim, importantes na escrita desta dissertação de mestrado, pois nelas vejo aspectos com papéis protagonistas na minha escolha pela pesquisa em formação com os professores (de educação musical), para, mais especificamente, pensar suas experiências como *espaçostempos*⁶ formativos. Percebo, além disso,

⁶ Opto, em consonância com as escolhas do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UniRio), pela escrita diferenciada de algumas palavras. Tal escolha também é de um campo de estudos e pesquisa, a dos *estudos com os cotidianos*, que busca, na possibilidade de juntar palavras normalmente usadas separadamente (por, muitas vezes, serem consideradas opostas), conceder a elas novos sentidos e significados.

que muitos dos pressupostos assumidos para a minha prática como professor de música da educação básica e minhas inclinações no campo da pesquisa são constituídos, também, pelos ecos produzidos por estas memórias/experiências. Elas formaram desejo e luta em minha prática cotidiana como professor de educação musical, por, principalmente, o estabelecimento de relações horizontais entre mim e meus alunos. Relações nas quais persigo a abertura de espaços para encontros, partilhas, para a escuta sensível, para a relação na diferença, para a visibilização/legitimação dos conhecimentos dos envolvidos no processo de *aprenderensinar*⁹.

Percebo o empenho de viver, em sala de aula, a relação com a diferença na diferença, como não consegui com a menina surda presente quando estudava na quarta série. Percebo minha escuta às crianças e a tentativa de fuga do “adultocentrismo”, coisas que não vivi na escola, como quando fui “transformado em violento” pelo julgamento dos adultos. Percebo, também, a necessidade da apreciação estética do mundo e da vida, de vislumbrar o existente em cada um e no grupo a fim de potencializar suas possibilidades, coisas que, felizmente, pude viver em meu processo de escolarização, ainda que pontualmente, e perceber que a escola pode ter um papel positivo a desempenhar neste sentido. Percebo, finalmente, que tudo isso me move na docência e na pesquisa.

Somado ao narrado, há, como motivação e justificativa para a ação investigativa que realizo, a necessidade de voltar o olhar para a formação de professores de música, haja vista que a Lei 11.769/ 08 (BRASIL, 2008) – a qual torna o conteúdo música obrigatório na educação básica brasileira – está em vigor. Urge, então, a necessidade de (re)pensar a formação dos professores de música para a área, pois, no nível superior, ela parece estar majoritariamente voltada para a inserção desses profissionais nas escolas/ cursos/ conservatórios de música – espaços estes de atuação mais escolhidos pelos licenciados (PENNA, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Ademais, esta intenção de pesquisa nasce impulsionada pela investigação que pude realizar com apoio de bolsa de Iniciação Científica durante o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Nesse período, investiguei histórias de vida de professores recém-formados na universidade atuantes na educação básica, mais

⁹ Acreditando na indissociabilidade do processo de aprender e ensinar, opto, aqui, pela grafia dos dois termos juntos.

especificamente sobre relações com a música e a docência construídas durante suas vidas e o impacto delas em suas práticas como professores. Nessa investigação pude pensar, também, com os professores participantes, a rememoração de histórias vividas como processo (auto)formativo, constituindo-se como uma provocação a uma formação permanente, caracterizada pela (trans)formação desses docentes como pesquisadores de suas próprias práticas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

A pesquisa vivida durante a graduação me despertou para o que investigo no curso de Mestrado em Educação, pelas provocações que produziu em mim. Nas conversas com os professores, pude perceber que, de acordo com os mesmos, o aprendido na universidade não sobrepunha suas experiências vividas antes da graduação e, principalmente, que é a saberes e conhecimentos da prática de sala de aula que tais profissionais recorrem diante do desafio da docência. Para tais docentes, sua formação se dá com/nos atravessamentos que a experiência da própria prática produz.

Mas, que experiências são essas? O que elas têm a dizer? O que dão a pensar? Como podem contribuir para a formação de outros docentes? O que essas experiências sugerem sobre as relações dos professores com seus estudantes? Eles buscam *compreender o compreender* (BATESON, 1998) das crianças no movimento de estabelecer uma prática horizontal, na qual as crianças são, também, sujeitos de conhecimento e *legítimos outros* (MATURANA, 1998)? Além disso, os docentes sentem que suas práticas devem ser contadas para outros como processo formativo? Compreendem suas práticas como constituintes formativos legítimos?

A partir destas perguntas, procuro ouvir as vozes comumente silenciadas dos professores, sujeitos cotidianos da escola, com suas práticas subalternizadas e, muitas vezes, deslegitimadas enquanto conhecimentos para a sua própria formação e a de outros professores. Assumo tais questionamentos, também, como influenciados pela relação que venho construindo com a docência, entendendo e defendendo que “as nossas opções não são neutras e nem as fazemos por razões apenas cognitivas. O afetivo, sem pedir licença e, muitas vezes, sem que percebamos, está presente” (SAMPAIO, 2008a, p. 50).

Por isso tudo, venho buscando uma ação investigativa na área da formação de professores (de música) desde experiências minhas e de professores que, de alguma maneira, atravessaram minha vida e, juntamente ao que ela me ensinou, me ensinaram a ser professor; me mostraram possibilidades outras de estar em sala de

aula, comprometido com uma educação produtora de sentidos.

[...] no momento do ato, o mundo se reestrutura em um instante, a sua verdadeira arquitetura se restabelece, na qual tudo o que é teoricamente concebível não é mais que um aspecto.

- Mikhail M. Bakhtin.

NARRAR PARA PENSAR A EXPERIÊNCIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS

Uma vez que a opção é a de ouvir as vozes frequentemente silenciadas dos professores e tornar públicas práticas outras, encarnadas em experiências de sala de aula, por que não fazer isso já neste momento do texto? Pensando nisso e ainda comprometido com a realização de uma pesquisa que seja assumidamente colada à minha singularidade, como a preocupação em narrar minha história de vida evidenciou, continuo a tecer o texto desta dissertação iniciando o movimento aqui pretendido com a narrativa de uma experiência que eu tive, seguido da discussão do que ela me deu a pensar, do que mobilizou em mim. No entanto, antes de iniciar a narrativa de tal experiência, é preciso contextualizá-la.

Tive o privilégio de dar aulas de música para o quarto ano de escolaridade do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do município de Niterói (Região Metropolitana Rio de Janeiro) ainda como licenciando em música, ou seja, sem ainda estar graduado. O ano de 2014 naquelas escolas foi, para mim, marcante pelo fato de ter contribuído para a constituição de um outro olhar em relação ao curso de formação que vinha vivendo, pelas experiências que o exercício da docência me proporcionou.

Tratarei nas próximas páginas deste primeiro ano de docência, de minha “estreia” como professor na escola de educação básica. Mais especificamente, trago uma experiência que imbrica questões importantes para o tratamento do ensino de música e de africanidades. Mas, antes, são necessárias algumas considerações a fim de ser exposto o quadro no qual tal experiência se deu...

Por decisão conjunta do Programa¹⁰ que cuidava das aulas de educação musical nas escolas e da Fundação de Educação da referida cidade fluminense, as

¹⁰ “O Programa Aprendiz – Música na Escola oferece classes de violino, viola, violoncelo, flauta transversa, clarineta, cavaquinho, violão e percussão - além do canto coral. As atividades acontecem dentro das Escolas Municipais de Niterói, facilitando o envolvimento dos alunos e fortalecendo seu relacionamento com a própria instituição. Em outras palavras, o Programa Aprendiz é um valioso

aulas de tal disciplina ocorreriam em um formato de duas horas de duração, apenas para o quarto ano de escolaridade e às quartas-feiras, justamente no horário de planejamento dos professores da escola. A forma como o trabalho era organizado causou um primeiro embate, insolúvel, pois os alunos teriam as aulas de música exatamente no horário no qual desde o primeiro ano de escolarização saíam mais cedo da escola. Isso significa dizer que apenas quem era do quarto ano de escolaridade ficaria na escola nos finais dos turnos da manhã e da tarde da quarta-feira. Quem, nesse quadro, gostaria de permanecer na escola para ter aulas do que quer que fosse?

Basicamente, então, foi essa a maneira encontrada pela Fundação Municipal de Educação de Niterói para atender à demanda da lei que obriga a inserção do ensino da música nas escolas, naquele ano: (1) contratar educadores musicais/ professores de música por meio de serviço terceirizado¹¹, como prestadores de serviço, já que, assim, pode-se burlar a necessidade de estes profissionais terem seus cursos de licenciatura em música concluídos; (2) distribuir tais profissionais apenas entre as turmas do quarto ano de escolaridade do Ensino Fundamental de escolaridade, mas, ao mesmo tempo, (3) inserir tais aulas fora da grade escolar.

Neste ponto, um adendo importante a ser feito é sobre a necessidade de se contratar professores não licenciados em música. Isso se deve à realidade atual de não ter sido atendida a demanda pela aumento do número de docentes de música formados gerada pela Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) e pelo fato de aqueles formados que chegam a se tornar professores em escolas públicas tenderem a evadir/abandonar seus trabalhos, ou, ainda, pelo fato de aqueles que se tornam recém-licenciados tendem a preferir exercer a docência em cursos/conservatórios de música em diversos estados brasileiros, conforme apontam algumas pesquisas (PENNA, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

instrumento de transformação do centro de educação em um espaço mais atrativo, contribuindo ainda com a melhoria do desempenho escolar e na permanência do jovem na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. As aulas são gratuitas e os instrumentos musicais são temporariamente emprestados para nossos alunos. Acreditamos que as práticas educativas, culturais e artísticas desenvolvidas pelo Programa Aprendiz têm efetivamente ampliado e enriquecido as percepções e possibilidades de expressão e atuação dos nossos alunos, contribuindo ao reconhecimento de seus papéis históricos, políticos e sociais na transformação da realidade que os cerca". Texto disponível em: < <http://www.aprendizmusica.com.br/>>.

¹¹ Os professores são contratados como prestadores de serviços à Produtora que gere o Programa.

Algo parecido pode ser dito sobre a Lei 10.639/03¹² (BRASIL, 2003), pois, apesar de mais antiga, ainda são poucos os cursos superiores brasileiros que contam com disciplinas que discutam a história e cultura afro-brasileiras a fim de que os futuros professores tenham os conhecimentos necessários para abordarem a questão. Além disso, também de acordo com pesquisas como as de Rocha (2009) e de Müller (2009), são poucos os que, pelos mais diversos motivos, quase sempre relacionados à sua formação, trabalham os “conteúdos” que a Lei demanda.

Essas dificuldades das implementações das referidas leis e de suas respectivas traduções no cotidiano escolar demonstram os desafios que significam. Porém, simultaneamente, tais leis pressupõem o desejo pela produção de mudanças nas escolas na direção de uma educação intercultural e com participação de outras linguagens, mais especificamente da linguagem musical, como também legitimamente constitutivas da formação escolar e humana.

* * *

Em um dos dias de aula com minhas turmas de quarto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Niterói, surgiu uma questão a qual achei importante tratar: a “macumba”. Tal temática apareceu quando um colega, outro professor de música, tocava tambor com sua turma e a reação do grupo que estava comigo foi a de falar que aquilo, em um sentido que me parecia muito pejorativo, era “macumba”.

A partir dessa situação, senti a necessidade de me aproximar do entendimento que aquelas crianças tinham de macumba. Parei imediatamente de fazer o que já não me lembro mais para, então, escutar o que era macumba para elas.

Com uma maioria de estudantes negros e evangélicos das mais variadas ordenações neopentecostais, recebi muitas respostas impregnadas de preconceito: macumba, para a grande maioria, era uma religião ligada ao “demônio, ao coisa-ruim”, da qual não se deve nem falar. Ao mesmo tempo, porém, as crianças diziam que

¹² Altera a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e foi assinada por Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do país à época. Tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, a partir das lutas dos movimentos sociais negros – intensificados a partir dos anos de 1970 (PEREIRA, 2011) –, em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, sem ter sido criada uma disciplina própria para tal, fazendo com que os conteúdos relacionados à questão das “africanidades” sejam tratados de forma transversal, abordados pelos docentes de qualquer especialidade.

macumba também são “despachos deixados nas ruas para fazer mal às pessoas”, “é coisa de macumbeiro”, “coisa da pomba-gira”, “coisa do Exu”.

No movimento de escuta criado na conversa, as crianças mesmas, a meu ver, puderam perceber, a partir de tantas ideias apresentadas sobre macumba, que, talvez, elas pudessem não conhecer muitos dos significados atribuídos àquela palavra. A partir disso, retomando falas dos próprios estudantes, fui provocando-os a repensar suas visões colocando perguntas como: “será que a macumba é ruim mesmo?”, “se ela é uma religião, eles ‘que são da macumba’ têm um Deus?”, “será que existe alguma religião com um Deus que permitiria tantas maldades?”.

Com indagações como essas, as crianças, de acordo com minha percepção, começaram a sentir a fragilidade daquilo que atribuíam à macumba e, então, outras falas apareceram. Alunos começaram a falar de avós que já tinham sido da macumba, ou de familiares que ainda frequentavam terreiros de umbanda, mas que não eram más pessoas etc.

Então, pude começar a trazer informações outras sobre a macumba. Comecei falando que, na verdade, o que acontece é que as pessoas tendem a chamar a Umbanda e o Candomblé, de forma genérica, de macumba. Dividi, também, um pouco do meu pequeno conhecimento sobre essas religiões, dizendo que são diferentes do catolicismo ou do protestantismo, mas não piores. Falei que, nelas, os “orixás” são como os Santos da Igreja Católica, são como espíritos que aproximam as pessoas de Deus, que cada um desses orixás têm suas características e costumam representar algo da natureza e um tipo de personalidade, mas que, principalmente, o Candomblé e a Umbanda são religiões que pregam o amor e o respeito à natureza.

No bojo da conversa, expondo, também, o fato de estas religiões serem de matriz africana, perguntei à turma o que eles sabiam sobre a África. Alguns disseram que o continente africano era um lugar onde há muitos animais e de onde foram trazidos os negros para serem escravizados no Brasil. Pude perceber, então, que as crianças, assim como eu, sabiam muito pouco das histórias e das culturas daquele continente. Terminei aquela aula perguntando se os estudantes conheciam a história de alguma princesa negra e, recebendo respostas negativas, prometi que no encontro seguinte contaria a história de uma princesa africana, tão bonita quanto as meninas da turma. Me despedi vendo muitos olhos brilhando, cheios de curiosidade.

Nos dias entre aquela aula e a próxima, e por muito tempo, senti uma “completude”, por assim dizer. Percebi que, pela primeira vez, havia me deparado com

uma situação em sala de aula que me desafiava, me provocava e, principalmente, me potencializava. Tomado, então, por aquela experiência que vinha me atravessando, procurei conhecer um pouco mais sobre a princesa, protagonista da história a qual havia prometido contar. O nome dela era Oxum. Sabia que era ela o orixá que protege a água doce, dos rios, mas que também representa a riqueza, beleza e vaidade. Estudei, pesquisei e, à minha maneira, contei uma história sobre aquela linda princesa que ia sempre nua à Lagoa lavar seu punhal de ouro, seus cabelos, seu corpo, além de esperar pelo amor que um dia haveria de chegar.



Ilustração de Pedro Rafael, retirada do livro *Oxumarê, o arco-íris*, editado pela Companhia das Letras.

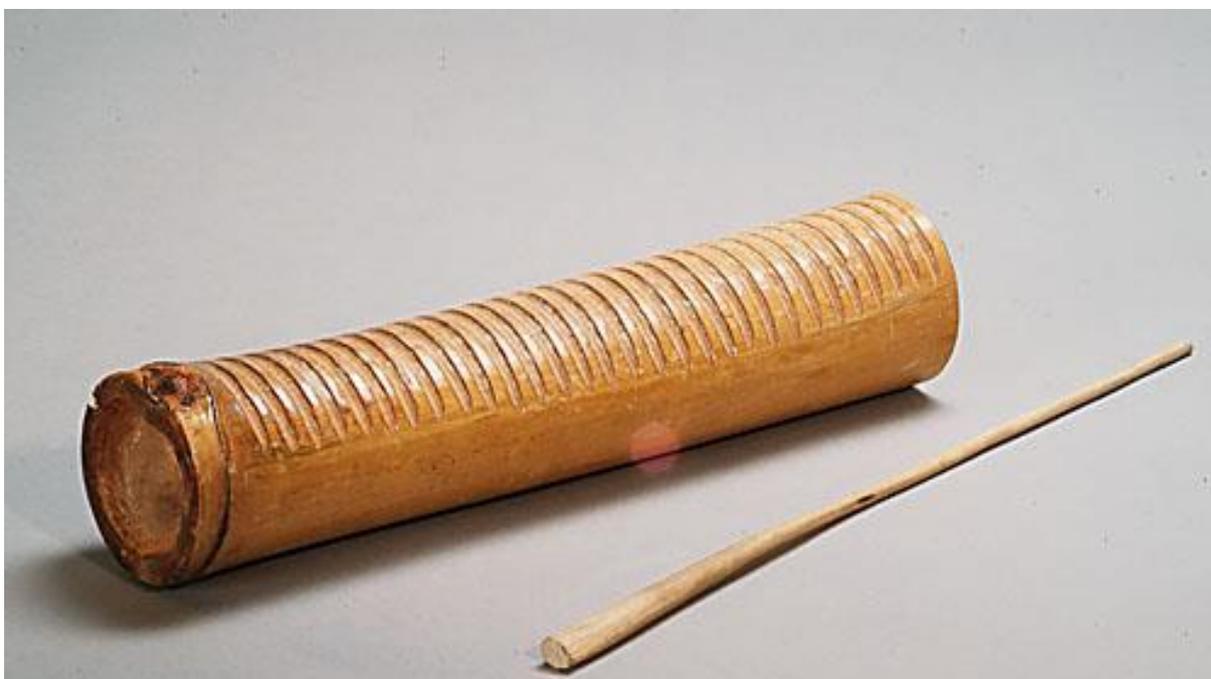
A história em si tem continuidade, mas a importância de contá-la está na beleza que traz ao retratar tempos imemoriais, que antecedem o Cristianismo. Mostrar que a África não é só um lugar de animais, de fome e miséria, mas também é um berço de cultura e de beleza é importante.

Pelo medo de uma possível rejeição por parte dos alunos a sequer ouvir a história, tive o cuidado de, em um primeiro momento, trazê-la como integrante da mitologia africana. No entanto, percebi a empolgação da turma e a alegria das meninas negras ao conhecerem uma história em que a protagonista é poderosa, partilha com elas a cor da pele e ainda assim é considerada bela, a mais bela (sem

traços do padrão de beleza estabelecido e baseado na Europa branca) e sentindo a excitação generalizada, no clímax da história, interrompi a contação e vislumbrei a possibilidade de fazer a ponte da história com o Candomblé.

Quando, após perguntar a opinião da turma sobre o contado até então, falei que Oxum também é uma divindade para as religiões afro-brasileiras, vi reações e ouvi comentários cheios de surpresa. De repente, aquela religião da qual mal se podia falar o nome, talvez, não fosse tão má assim.

Aproveitando a receptividade e curiosidade que foram surgindo, mostrei a imagem do instrumento a seguir e perguntei se alguém o conhecia.



Fotografia de um reco-reco (ou uma macumba) feito em bambu.¹³

Quem respondeu foi um dos alunos mais agitados da turma: “isso aí parece um reco-reco!”. Dei razão a ele e disse que, no estado da Bahia, ele também é conhecido como ganzá, mas que seu nome original é macumba.

Todos ficaram surpresos em saber que aquele instrumento conhecido por eles mesmos em sua versão mais moderna, visto nos desfiles televisionados das escolas de samba durante o carnaval, era a tão temida macumba. Ouvi uma das meninas, estarecida, perguntar: “Isso é que é macumba?!”. Ela não podia acreditar que macumba é uma coisa que não pode fazer mal a ninguém.

¹³ Imagem disponível em: <<http://files.grupocapoeiradeportugal.webnode.pt/200000223-8b9c6917f3/recoreco.jpg>>. Acesso em 15 out. 2016.

Na aula seguinte, relembramos a história e, atendendo a pedidos feitos na semana anterior, me dispus a contar mais uma das histórias do livro que continha o conto sobre Oxum. Porém, antes de contá-la, executei a música *Princesa Negra*¹⁴, do grupo musical Oxum Pandá.

Muitas crianças, imediatamente, foram para o fundo da sala de aula, tamparam os ouvidos com as mãos e começaram a orar. Ouvi muitas reações revoltadas, mas, aos poucos, todos foram acalmando-se, atendo-se à escuta da música, com o desejo de responder às perguntas que eu ia fazendo sobre ela.

Princesa Negra
(Oxum Pandá)

Vim de Luanda, meu pai é Rei
Eu sou Princesa Negra
Minha palavra é lei

Traz tapete vermelho que eu quero passar sem pedir licença
Da mamãe Oxum, herdei altivez, sedução e beleza
Hoje a ordem do dia, eu vim com meu povo a dançar afoxé
bate bate tambor que é na palma da mão é na ponta do pé

Bate tambor, bate atabaque, repica agogô na imensidão
hoje o decreto diz, seja livre e feliz, minha palavra é lei

Trazer questões relativas à música em forma de desafio foi a forma encontrada por mim para que as crianças pudessem despir-se de preconceitos iniciais para irem conhecendo e, principalmente, desconstruindo suas visões preconcebidas. Dessa maneira, aos poucos, fomos estabelecendo *links* de forma conjunta, relacionando aspectos musicais presentes na composição com os elementos de seus universos musicais. Como um exemplo, percebemos que a música tinha partes percussivas muito parecidas com o *funk* e o samba. Igualmente, a partir da apreciação da música, discutimos que instrumentos são o atabaque e o agogô e pensamos, juntos, de que forma a obra se relacionava com a história contada nas últimas duas aulas.

Assim, pude fazer uma reaproximação com a educação musical e tratar o Candomblé como uma religião extremamente musical, a qual faz uso principalmente de instrumentos de percussão, algo já percebido não só na escuta da música, mas, também, em sua letra.

¹⁴ Disponível em: <<http://youtu.be/sdAmDM079KY>>. Acesso em 27 mai. 2016.

Pude, então, começar a fazer pontes com os conhecimentos musicais, mas o mais importante é que, de repente, a macumba poderia não ser tão má quanto imaginavam aquelas crianças. Pude também aprender: percebi que o *gesto mínimo* (SKLIAR, 2014a) da escuta é ingrediente essencial para o fazer musical e para uma educação que produza sentidos...

Relações raciais no Brasil: a Colonialidade do Poder

No caso da experiência brasileira, sobre a qual posso fazer algumas considerações, já que a vivencio cotidianamente, a relação com os negros é, ainda majoritariamente, de subalternidade. Isso mesmo já tendo sido superado o regime de escravidão imposto aos sequestrados de suas terras. Os afro-brasileiros ainda são subalternizados, tendo menor acesso à escolaridade, a empregos e até mesmo recebendo salários mais baixos que os de brancos. No Brasil, a pobreza tem cor: ela é negra¹⁵.

A semelhança de tal quadro com aquele apresentado nos tempos da colônia tem muito a ver com o que Quijano (2010), Palermo (2014), Dussel (2010), Lander (2005) e Mignolo (2010) denominam *colonialidade do poder*. Tal termo estaria relacionado de forma a contribuir mutuamente com o colonialismo, que é concernente à subalternização do colonizado pelos aspectos político e econômico, mas ultrapassaria tais aspectos da vida. De acordo com os autores, a *colonialidade* seria a face “invisível” do colonialismo, porém mais profunda e duradoura que ele, perdurando até hoje, e, ainda, parte constitutiva da modernidade. Assim, ela envolveria aspectos como: controle do ser, do ver, do fazer e pensar, do ouvir, do sentir e do conhecer:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da

¹⁵ Esta assertiva tem como base dados do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>.

escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Dessa maneira, “estabeleceu-se um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia europeia” (QUIJANO, 2010, p. 85), sendo tal papel hegemônico tornado inquestionável e naturalizado pela ideia mitológica da Europa como preexistente a qualquer padrão de poder que, mesmo após cinco séculos de “descobrimento” das Américas, no nosso caso, continua a afetar os mais variados aspectos da vida das sociedades: “[...] políticas públicas, economia, sistemas de producción material y simbólica, racialidad, genericidad, en síntesis, a todas las formas de vinculación intersubjetivas y mundanas”¹⁶ (PALERMO, 2014, p. 99).

No entanto, é preciso frisar que, como em qualquer relação de poder, apesar de sempre existir uma força que tende a se impor sobre outra, tal conflito se dá de forma complexa e tal processo de imposição não ocorre de forma total. Isto porque os dominados acabam atribuindo significados e sentidos outros aos símbolos e imagens alheios que estão sendo impostos, subvertendo as lógicas, hibridizando *astuciosamente* (CERTEAU, 2007) o incutido à própria cultura, subvertendo, apropriando-se, mas de maneira a reorganizar o apropriado.

Tal ideia colocou, então, o continente europeu e suas representações no mais alto nível da escala evolutiva da espécie humana e, conseqüentemente, tudo o que era não-europeu, apesar de contemporâneo à Europa, seria considerado passado. Isso significa que, enquanto era formada por Estados-Nação modernos, a Não-Europa seria tribal, pré-capitalista, pré-industrial e, finalmente, pré-moderna, um eterno vir-a-ser. Assim, historicamente, a América é colocada no lugar das ausências, construída como terceiro mundo (ESCOBAR, 2007): “[...] pasamos de la caracterización de ‘gente sin escritura’ del s. XVI a la de ‘gente sin historia’ em los siglos XVIII y XIX, a la de ‘gente sin desarrollo’ em el s. XX y, más recientemente, a la de comienzos de siglo XXI de ‘gente sin democracia’”¹⁷ (GROSFOGUEL, 2006, p. 23).

Portanto, a concepção evolucionista transposta ao pensamento social criou ideias de humanidade dicotomizadas, nas quais tudo o que era positivo poderia

¹⁶ “[...] políticas públicas, economia, sistemas de produção material e simbólica, racialidade, genericidade, em síntese, a todas as formas de vinculação intersubjetivas e mundanas”. (Tradução minha).

¹⁷ “[...] passamos da caracterização de ‘gente sem escrita’ do século XVI à da ‘gente sem história’, nos séculos XVIII e XIX, à da “gente sem desenvolvimento”, no século XX e, mais recentemente, à de caracterização do século XXI de ‘gente sem democracia’”. (Tradução minha).

apenas ser europeu. Entre elas estão os pares superior/inferior, racional/ irracional, civilizado/primitivo e moderno/tradicional.

Nesse cenário, os negros africanos e os nascidos no Brasil teriam a produção de sua etnia/raça como traço de inferioridade como um processo dado, natural, não produzindo, portanto, relações de poder passíveis de discussão. Assim, tal divisão/classificação do mundo em raças superiores/dominantes e dominadas/inferiores terminou sendo imposta “desde o eurocentro do poder e terminou sendo aceite até hoje, pela maioria, como expressão da “natureza” e da geografia, e não da história do poder” (QUIJANO, 2010, p. 121).

A questão é que, seguindo essa lógica, o negro no Brasil – e o que é dele – mais do que inferior, é, muitas vezes, considerado mau. Basta ver as relações tecidas hegemonicamente com as mais diversas expressões culturais africanas/afro-brasileiras e até mesmo a invisibilização/negação da História africana. Como exemplo, estão os inúmeros casos de intolerância ao Candomblé e à Umbanda, os quais ultrapassam as afirmações de que são religiões ruins ou do demônio, como as trazidas na experiência narrada, chegando à depredação de templos e outros patrimônios relacionados às expressões de tais religiões.

Ainda sobre o caso brasileiro, é possível afirmar que, a partir do mito colonial da inferioridade do negro, “[...] a elite brasileira estava convicta que, para avançar em direção a uma nação próspera, era necessário diminuir a presença negra no Brasil” (ROCHA, 2009, p. 56). Tal desejo vai muito além do branqueamento, passando pela colonialidade do ser, do pensar e do conhecer: o negro deveria, aos poucos, despojar-se de suas heranças culturais e, concomitantemente, foi sendo apagada da história a sua resistência à escravidão.

É justamente esta descaracterização do negro que vivemos e aprendemos não só na escola, mas, também, na vida cotidiana. E é por essa redução do que é negro, por um falso conhecimento, ou um desconhecimento, que torna-se desafiante a efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Afinal, o que aprendemos, assim como as crianças da turma na qual ocorreu a experiência aqui tratada, não é que a história dos negros é apenas a da escravidão? Não aprendemos que a África é primitiva e apenas fome/miséria? Conhecemos suas lutas e seus processos políticos por independência e seus problemas, similares aos de tantos outros locais no mundo? Os livros didáticos de história, por exemplo, não reforçam a ideia de inferioridade do negro

ao mostrarem apenas imagens do Brasil colônia nas quais negros estão sempre em posição subalterna, como escravos?

Sobre a escravidão negra no Brasil, reconhecemos sua resistência, ou apenas sabemos de fatos isolados, tentativas infrutíferas de liberdade que mal são chamadas de revolução? O negro não era “mais dócil que os indígenas”. E as irmandades religiosas? As associações de trabalhadores? Os quilombos? E aqueles que se jogaram dos navios negreiros? Tudo isso não representa formas de resistência à crueldade sofrida? O fim da escravidão não foi uma dádiva da Princesa Isabel, pois, quando foi assinada a Lei Áurea, a maioria dos negros já havia **conquistado** a liberdade. Os demais, do ponto de vista dos próprios negros, foram despejados às ruas...

Da mesma maneira, é preciso reconhecer, ainda, a própria Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) como fruto do esforço dos movimentos sociais negros de longa data com o intuito de desafiar “[...] as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, uma estrutura, ainda hoje, permanente que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres representados como menos humanos” (MIRANDA, 2013, p. 109):

Como exemplo dessas lutas dos movimentos sociais, que apresentavam várias reivindicações na segunda metade do século XX e especialmente a partir dos anos 1970, em meio ao processo de abertura política durante a ditadura militar, podemos encontrar a “Carta de Princípios” escrita em 1978 pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU), que já reivindicava, entre outras coisas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra. Durante o processo de construção do regime democrático em nosso país na década de 1980, o próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de História, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, que já determinava que ‘O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro’ (PEREIRA, 2011, p. 26).

Desse debate, surge, então, a necessidade do trabalho docente com as questões raciais ser realizado na direção da legitimação das culturas negras, da sua abordagem sem omissões, reconhecendo os conflitos envolvidos na temática. Nesse sentido, as atuais políticas públicas em prol da obrigatoriedade da linguagem musical nos currículos de Educação Básica, me parece, também abrem possibilidades de

explorar a questão das africanidades, das diferenças de outro lugar, uma vez que as influências negras e de outras etnias e raças na música não podem ser invisibilizadas nem diminuídas:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. [...] No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. [...] Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. [...] Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais [...]. (GOMES, 2012, p. 102-103).

Urge, conseqüentemente, trabalhar a partir da perspectiva da interculturalidade, entendendo-a como

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11).

Vale ressaltar que realizar tal discussão, ainda que inicialmente, constitui-se um desafio a quaisquer docentes, não apenas aos professores de música. No entanto, tal desafio é urgente, pois debates sobre diferenças e alteridades precisam se fazer mais presentes na formação de professores.

* * *

As populações/culturas negras têm suas contribuições e valores, os quais precisam ser resgatados para a desconstrução de preconceitos socialmente construídos e para a reconstrução de modos de ser e de se compreender e da autoestima dos estudantes negros. Na tentativa de atingir esses objetivos, é preciso tomar cuidado com o folclorismo, pois o mesmo pode cristalizar visões se o viés da cultura negra apresentado não for trabalhado. Isto porque, por vezes, são trazidos personagens negros caricatos, criados, que reforçam o lugar do negro na servidão. Onde ficam as “tias” do Samba? E os escritores brasileiros, como Machado de Assis e Lima Barreto, ou artistas como Aleijadinho? Eles contribuíram enormemente para a cultura brasileira com suas artes, mas “esquece-se”, comumente, de dizer sua cor: eram todos negros. Quando alguém é negro, mas ocupa alguma posição de prestígio, deve ter sua cor e tudo o que ela traz consigo omitida?

Como homem branco, e com todas as implicações de ocupar tal lugar no mundo, é difícil escrever sobre questões raciais, sobre colonialidade e, mais ainda, tentar ter experiências como a aqui tratada em sala de aula. Porém, é a busca por uma educação produtora de sentidos que me move na docência, que a faz ter sentidos para mim e que me faz sentir implicado, me deixando marcar, me provocando.

Não pude trabalhar questões relativas às raciais por todo o ano letivo no qual a experiência narrada se deu (e trabalhá-las durante todo o ano não seria garantia de uma trabalho potente, produtor de sentidos, como acredito ter sido a experiência do projeto que realizei). No entanto, vale ressaltar que pude perceber que o necessário para trabalhá-las é a coragem de enfrentarmos nossas incompletudes e desconhecimentos com o intuito de tentarmos trazê-las para a sala de aula. Não que não sejam necessárias iniciativas para a formação de professores nesse sentido, mas elas não são úteis se não há força para que o passo em direção ao desconhecido, àquilo que nos desafia, seja dado e possamos realizar as *microrrevoluções cotidianas* (CERTEAU, 2007) necessárias.

Aprendi algumas coisas sobre a luta negra estudando para as aulas aqui tratadas e posso afirmar que aprendi ainda mais escrevendo, tecendo reflexões sobre essa experiência, pelas leituras que a escrita demandou e, com a escrita, de alguma maneira, pude ampliar, multiplicar em mim os atravessamentos dessa experiência.

Apreendi, ainda, que urge nos “[...] indagarmos sobre como poderíamos ensaiar percursos mais ousados para *desaprendermos/reaprendermos* indo além daquilo construído no cotidiano da educação escolar” (MIRANDA, 2013, p. 104).

Pude ensaiar um *pensamento fronteiro* (MIGNOLO, 2003), ou, embarcando no aprendizado sobre o Candomblé e a Umbanda, uma *pedagogia da encruzilhada*, como propõe Luiz Rufino (2015). Este último autor, apoia-se na simbologia de Exu, também orixá, que, por seu caráter expansivo e inacabado e sua potência criadora, é representante da “mobilidade, dos caminhos, da imprevisibilidade, das possibilidades, das comunicações, das linguagens, das trocas, dos corpos, das individualidades, das sexualidades, do crescimento, da procriação, das ambivalências, das dúvidas, das inventividades e astúcias” (p. 2).

A segunda história que contei para a turma foi justamente a desse Orixá. Aproveitei que a professora de inglês havia feito um trabalho com a turma sobre as caveiras mexicanas, que simbolizam uma relação outra que os mexicanos têm com a mortalidade, mais positiva se comparada à nossa. Como a professora já havia conversado com as crianças sobre essa diferença cultural e, na aula de música, já havíamos começado a desmistificar a macumba, falar sobre Exu foi muito mais fácil.

Como é importante trazer para a sala de aula Exu, tão comumente transformado a partir de forças coloniais e racistas em demônio, como muitas crianças o retrataram! “Manter Exu [...] sobre o aprisionamento da condição de diabo cristão favoreceu/favorece o projeto colonial na face da redenção cristã (bem *versus* mal) e da dominação do racionalismo ocidental sobre outras perspectivas de conhecimento” (RUFINO, 2015, p. 4). E uma dessas perspectivas de conhecimento pode ser pensada como a que o próprio Orixá demonizado representa: a de conhecer o mundo sem certezas, de pensar as encruzilhadas como as dúvidas, mas também como possibilidades potentes, abrindo caminhos para diferentes experiências de maneira provocativa, desafiadora:

Assim, a pedagogia das encruzilhadas encarna os domínios e princípios de Exu como orientação político/epistemológico/educativa para combater as intenções monoculturais, monorracionais, temporais e de escassez das possibilidades produzidas pelo projeto colonial. (*Idem*, p. 7).

Se eu pude me entregar a esse desafio, outros podem! E poderão não só apreender saberes outros sobre as culturas e movimentos políticos/sociais negros e utilizá-los em suas aulas, mas, também, produzir conhecimento dividindo suas experiências como *professores pesquisadores de suas próprias práticas* (ESTEBAN, ZACCUR, 2002), contribuindo para a formação de outros professores. Poderão, principalmente, as questões raciais tomar seu devido espaço no cotidiano escolar...

Os debates atuais do pós-modernismo questionam a astúcia da modernidade – suas ironias históricas, suas temporalidades disjuntivas, seus paradoxos do progresso, sua aporia da representação. Haveria uma profunda mudança nos valores, e juízos, dessas interrogações se elas se abrissem ao argumento de que as histórias das civitas não podem ser concebidas sem se evocarem os selvagens antecedentes coloniais dos ideais da civilidade.

- Homi K. Bhabha.

SOBRE MODERNIDADE, COLONIALIDADE, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS: UMA CONVERSA COM A TEORIA

Senti que era por embates como aquele trazido na discussão sobre “macumba” com os estudantes que a docência deveria ser a minha carreira, tal foi o atravessamento que aquela experiência me proporcionou.

A experiência que vivi e narrei é importante para a escrita deste texto, pois me situa como professor de música na escola de educação básica, em formação permanente com e no experienciar a docência. Mais do que isso, ela é uma das razões para o meu interesse em realizar uma pesquisa de mestrado.

Como a pesquisa que venho me desafiando a realizar tem como seus eixos principais a experiência, as narrativas e a formação de professores, sinto a necessidade de discutir o lugar político/teórico/epistemológico que a opção por esse tripé me coloca no universo da investigação, bem como de realizar uma ação investigativa que seja consonante com a prática pedagógica que persigo, apoiada na horizontalidade. Passo, então, para a discussão de onde está hegemonicamente localizado o pensamento da área da formação docente e tento me aproximar de uma possibilidade outra de pesquisa que contribua para a desestabilização de tal pensamento.

Da (crítica à) modernidade

Vivemos, mais do que uma crise, um processo de mudança paradigmática, momento o qual apela por uma racionalidade inquieta, ativa. Tal transição se dá pela

crítica ao paradigma moderno, pela percepção do mesmo como normatizador, atuante com um papel soberano e hierarquizador das formas de conhecimento.

Essas críticas vêm, a partir de diferentes aportes teóricos, propor um *pensamento alternativo de alternativas* (SANTOS, 2007), afirmando positivamente a diversidade de saberes coexistentes no mundo, recusando-se a “[...] ambição legislativa da epistemologia e a possibilidade de qualquer forma de soberania epistêmica” (NUNES, 2010, p. 263). Isto porque a epistemologia foi, inicialmente, projeto filosófico “indissociável da emergência da ciência e da consolidação da ciência moderna” (*Idem*, p. 264).

Nesta perspectiva, a epistemologia, enquanto campo de conhecimento, pretendendo localizar-se e firmar-se exteriormente às formas de conhecimento, estabelece verdades e erros, assumindo caráter avaliativo, julgando enunciados como verdadeiros ou falsos. Além disso, postulava a soberania epistêmica, mas o fazia tomando a ciência, forma de conhecimento a avaliar, como modelo, prática que a tornou teoria do conhecimento científico.

Por tomar os critérios da ciência positivista moderna para julgar o que é ou não conhecimento científico, o trabalho dessa epistemologia passou a ser, então, o de excluir da cientificidade as formas de conhecimento que não compartilham ou compactuam da forma de conhecer/ver/investigar/conceber o mundo da ciência moderna. Tal ciência tem como elementos centrais uma perspectiva antropocêntrica, a qual coloca o homem em posição de centralidade e divide as coisas do mundo entre as humanas e não-humanas, sendo este mundo considerado estático, compreensível a partir de leis (baseando-se na mecânica newtoniana) e a partir da decomposição da realidade em menores partes (lógica fruto da racionalidade cartesiana), como uma máquina.

A questão é que essa lógica dominante da ciência moderna, legitimada como única com validade, pelo seu determinismo decompositor/compartimentador produz um método científico que se assenta na redução da complexidade, assumindo uma causalidade/linearidade de acontecimentos, e concebe o conhecer como um quantificar. Isto termina por gerar um conhecimento que mais pretende dominar do que entender o mundo, que coloca quem pretende conhecer algum de seus aspectos em uma posição pretensa de apenas observar, sendo tal observação, porém, válida apenas se parte de um experimento reproduzível realizado de forma deslocada/artificial entre as paredes de um laboratório:

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido (Prigogine e Stengers, 1979: 13). Este aviltamento da natureza acaba por aviltar o próprio cientista na medida em que reduz o suposto diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza. (SANTOS, 2002, p. 72-73).

Vale ressaltar um outro aspecto da ciência moderna que retrata a sua pretensão: um rigor traduzido na separação entre sujeito e objeto nas ações de pesquisa.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Desta forma, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e [...] esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta sobre o valor humano de um afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis (SANTOS, 2002, p. 73).

Tal concepção de investigação/produção de conhecimento, típica das ciências naturais, teve sua epistemologia e metodologia aplicadas às ciências sociais. Entretanto, ela criou reducionismos nos estudos da área social e se deparava com “problemas” das relações humanas, sociais e dos seres humanos em si: a imprevisibilidade, a subjetividade, a cultura e a inseparabilidade entre sujeito e objeto de pesquisa. A esses problemas juntam-se outros, como a promessa de dominação e uso da natureza, que gerou uma exploração desenfreada de seus recursos refletidos em problemas vividos hoje; a promessa de paz com base “no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições” (SANTOS, 2002, p. 56), mas que levou a conflitos armados cada vez mais destrutivos e a promessa de liberdade e de justiça social pelo aumento da produção de riquezas, mas que criou mais exclusões e pobreza.

As problemáticas da separação, na relação de pesquisa, entre sujeito e objeto e a complexidade das relações passaram a ser questionadas dentro das próprias

ciências exatas, principalmente pela física. Já no final do século XIX, certezas vinham sendo questionadas. Passou-se, por exemplo, a acreditar ao mesmo tempo em duas teorias diferentes e até sem relação entre si sobre a luz: ela pode ser entendida, em alguns momentos, como um movimento contínuo de onda e, em outros, uma emissão de partículas. Da mesma maneira, chegou-se à conclusão, dentro de um laboratório, o templo da ciência moderna, de que a visão tem papel modificador do que está sendo observado: “[...] quanto mais precisamente queremos conhecer a posição de uma partícula subatômica, mais incerta deve ser a velocidade dela” (HOBBSAWN, 1995, p. 516).

No mesmo sentido, Von Foerster (1996) afirma que só vemos o que conhecemos. Ou seja, o sentido atribuído por nós ao mundo não é objetivado, não está ligado ao trabalho que nossas retinas fazem. Para ele, vemos com o cérebro, com nossas significações, crenças; vemos “[...] carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de história” (GERALDI, 2010, p. 88) construídas nas relações alteritárias com o outro e com o mundo.

Vão ruindo, no âmago da ciência, os pilares de sua vertente moderna. Com as descobertas sobre a luz, a complexidade, como apresentada por Morin (1996), passa a vigorar nas ciências: algo é uma coisa e outra ao mesmo tempo. Com os apontamentos sobre o lugar do elétron, passa-se a estabelecer um *continuum* entre sujeito e objeto: a relação entre eles não é mais estanque, de passividade de um sob o outro, o mundo deixa de ser uma máquina objetivável e a realidade passa a ser compreendida como subjetiva.

Todas essas falências, essas rachaduras nas bases da modernidade, formam a base para a crítica de Boaventura de Sousa Santos a ela (2002) e à afirmação de que a contemporaneidade é um período de transição paradigmática e, portanto, de “abandono” da modernidade e suas concepções. No entanto, formam, concomitantemente, as bases para a argumentação do que defende Bruno Latour (1994) em seu livro “Jamais fomos modernos”.

Na defesa de sua tese, o autor denuncia uma outra falha da modernidade: a de esconder seus híbridos. Em sua concepção, eles seriam as misturas criadoras de redes interligadoras de assuntos tratados de forma compartimentalizada pelas especialidades geradas pela modernidade. Surgindo nas/das mediações, nas relações alteritárias, os híbridos seriam frutos de processos de coletividade geradores

de necessidades e problemas outros que só seriam resolvidos por discussões interdisciplinares. Essa característica interdisciplinar/coletiva é negada e sofre tentativas de apagamento pela modernidade, o que não se realiza e acaba por se tornar a própria negação de tal realidade, a propulsora da criação de mais híbridos.

Apesar de a ideia da modernidade ser muito forte enquanto paradigma para muitos autores, Latour afirma que, por ela ter falhado com suas promessas, simplesmente não existiu. No entanto, se por um lado jamais tenhamos efetivamente alcançado as promessas da modernidade, é muito drástico afirmar sua inexistência e precisamos descobrir como sair dela. Isto porque, ainda que não absoluta, continua a exercer hegemonias, principalmente sob a forma de negação de validade de conhecimentos os quais estão, de alguma maneira, fora do estatuto moderno. Ou seja, continua tendo o poder de julgar e atribuir veracidade a saberes, apesar de aqueles negados continuarem a operar clandestinamente, ou nem tanto assim, no cotidiano. Continua a subalternizar, como os estudos da *colonialidade* vêm denunciar.

O que a modernidade e a colonialidade do poder têm a ver com a pesquisa na área da formação de professores?

Os professores, sujeitos cotidianos da escola, são detentores de vozes comumente silenciadas, têm suas práticas subalternizadas e, muitas vezes, deslegitimadas enquanto conhecimentos para a sua própria formação e a de outros professores. A desigualdade no processo de formação de professores é duramente sentida pelos docentes: a escola, hegemonicamente, não é vista como um espaço de criação de conhecimento (e, conseqüentemente, os professores também não são considerados produtores de conhecimento), mas majoritariamente encarada como cumpridora e aplicadora de políticas públicas, como espaço de pesquisas feitas pelas universidades e como aplicadora de suas proposições, justamente por ser considerada um *locus* de más práticas pedagógicas.

Vale ressaltar, no entanto, que, mesmo com tudo o que é atribuído de negativo ao trabalho dos docentes da educação básica, os mesmos criam seus espaços de fala e é cada vez mais comum encontrar blogs, páginas de *Facebook*, etc nos quais professores partilham suas experiências.

Por isso, faz-se necessária, como aponta Spivak (2010), questionar o papel do investigador, aquele que encarna em si o ato de investigar, imbricando o ato de pesquisar àquele(s) que realiza(m) as ações investigativas. Ao individualizar o sujeito da pesquisa (atribuindo-se, de acordo com a lógica da ciência moderna, o estatuto de sujeito apenas àquele que “realiza” a pesquisa, sem considerar seus “participantes” como sujeitos igualmente praticantes da mesma), a autora faz uma “crítica à subjetividade de um agenciamento *coletivo*” (Idem, p. 46. Grifo da autora).

Sua fala é sobre o intelectual, essa subjetividade externa que agencia um coletivo (de oprimidos). Complementarmente, é possível e preciso fazer a crítica a esse intelectual, no caso que venho tratando, um determinado tipo de intelectual: um determinado tipo de pesquisador que supostamente valoriza a experiência do oprimido, mas não leva em conta seu papel, não considera a sua concepção de conhecimento e de produção do mesmo.

A subjetividade que faz o agenciamento do coletivo é, então, ao mesmo tempo, a do pesquisador e a do paradigma moderno de pesquisa, do Sujeito do Ocidente, com maiúsculas, pensando tal identidade como uma forma de retratar a (tentativa de) dominação colonial. “O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (SPIVAK, 2010, p. 60).

No entanto, essa relação de dominação do intelectual/pesquisador identificado com a epistemologia moderna sobre os oprimidos/professores não se dá com passividade, pelo menos não quando se passa a ver um pouco abaixo das aparências. Os docentes fazem *usos* (CERTEAU, 2013) outros dos materiais pedagógicos que recebem, *usos* fora das expectativas, fora do esperado, desobedecendo o determinado nas suas práticas cotidianas de sala de aula; *uso*, portanto, como uma ação de recepção inventiva, isto é, um posicionamento que não é de resistência ou negação, mas de (re)criação e afirmação. Revela-se, assim, a inventividade dos professores, “[...] dos quais se esconde sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Idem, p. 38).

Torna-se possível pensar, assim, o “consumo” das políticas públicas e seus produtos de uma outra maneira:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante. (*Idem*, p. 39. Grifos do autor).

É nesse cotidiano que muitos dos sujeitos cotidianos das escolas vão driblando, buscando outros caminhos, que fingem aceitar a relação de dominação da ciência moderna como “a forma de conhecimento hegemônico tanto no sistema educacional como fora dele” (SANTOS, 2009, p. 27). Nos dribles, mentem, escarniando do poder instituído, dizem o que os pesquisadores querem ouvir, pois quem já não ouviu um professor criticar cursos de formação como dissituados de suas práticas e necessidades? Quem já não escutou reclamações sobre pesquisadores querendo ensinar o que deve ser feito nas escolas?

Muitos docentes fazem uso da *tática* (CERTEAU, 2013),

[...] um movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado [...]. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios [...]. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para capturar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia! (p. 94).

As escolas, assim como quaisquer outros lugares, são lugares que abrigam o isso e o aquilo outro, com ênfase no “e”. Pensar a ligação que o “e” produz nos faz descartar a alternância e pensar os espaços escolares como múltiplos, como lugares da concomitância, da simultaneidade de boas e más práticas. E, se o bom existe, por que não valorizá-lo? Por que não visibilizá-lo?

A partir dessa perspectiva, assumo o desafio de trazer as narrativas dos docentes, sujeitos do cotidiano escolar, como importantes, necessárias e legítimas para as discussões da área de formação de professores. Desafio-me, por consequência, a fazer uma “[...] reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguages y conocimientos subalternizados por la idea de

totalidad definida bajo el nombre de modernidade y racionalidade¹⁸” (MIGNOLO, 2010, p. 14. Grifo do autor.).

Reconstrução e restituição se fazem urgentes porque os saberes e fazeres (re)inventados pelos professores, hegemonicamente, são correntemente excluídos/invisibilizados nas discussões sobre seus processos formativos. Os saberes da experiência desses sujeitos cotidianos ocupam lugares subalternizados, bem como os próprios professores. Eles estão à periferia da formação deles mesmos e precisam recorrer à criação de espaços próprios de afirmação de seus saberes e fazeres.

É por esse quadro que opto pelos estudos *com* os cotidianos (GARCIA, 2003; OLIVEIRA, 2008; SAMPAIO, 2008b), pois eles podem ajudar-me a realizar descolonialmente a pesquisa, legitimando “histórias silenciadas” e “saberes reprimidos” dos professores, possibilitando o empoderamento da própria prática por esses profissionais como processo (auto)formativo.

Narrativas e experiências: uma tentativa de legitimar o que o paradigma moderno tentou transformar em sem validade enquanto (produção de) conhecimento

Minha prática como professor e as pistas que os professores – colegas de trabalho ou participantes de minha pesquisa de monografia¹⁹– têm me dado sugerem que são as experiências o que eles consideram como momentos de extrema potencialidade formativa e transformadora. Por serem saberes produzidos com/nessas experiências o que pretendo pesquisar, preciso, então, fazer uma explanação sobre o que considero experiência.

Faço isso juntamente com Larrosa (2004; 2014) e Domingo e Ferré (2010), autores que ajudam a ressignificá-la

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos

¹⁸ “(...) reconstrução e restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de *totalidade* definida em nome da modernidade e racionalidade” (Tradução minha. Grifo do autor).

¹⁹ Tal pesquisa, orientada pela Profa. Dra. Sílvia Garcia Sobreira, apresentada no segundo semestre de 2014 e intitulada *Histórias de vida e formação do professor de música: Desafios a partir da lei 11.769/2008*, foi realizada com professores de música que trabalhavam em escolas de educação básica.

tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, *parar para escutar*, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, *cultivar a atenção e a delicadeza*, abrir os olhos e os ouvidos, *falar sobre o que nos acontece*, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 122. Grifos meus).

Essa *parada para escutar*, esse *gesto mínimo* (SKLIAR, 2014a) da escuta, ação tão imbricada à música, pois é ela, por excelência, o instrumento mais importante na prática musical e, como defendido aqui, na prática da docência. Em sua forma mais atenta, sensível, a escuta também se torna um pressuposto para os atravessamentos da experiência, tão fugidia, escorregadia:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. (LARROSA, 2014, p. 10).

Inundados, então, nesse canto que produz um atravessamento violento, os professores procuram conhecer um pouco mais e tentar viver um processo pedagógico com seus alunos que produza sentidos, baseada na troca, nas relações alteritárias:

Não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (GERALDI, 2013, p. 13).

A experiência, para mim, se torna tão importante em uma pesquisa que tenta ser descolonial pela subjetividade trazida como marca, por ser do campo do sentir. E a colonialidade é, também, do sentir e do pesquisar. Investigar algo que está, desta forma, fora do paradigma moderno de pesquisa, ou seja, fora do que o mesmo concebe como conhecimento válido é uma forma de subverter tal lógica e negar a racionalidade técnica e o determinismo da concepção moderna de pesquisa.

Ainda no bojo dessa discussão, a narrativa, por sua aproximação com a oralidade, “[...] um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades [...]” (COUTO, 2009, p.19) e, conseqüentemente, com o senso comum é mais um dos clandestinos da modernidade. Por isso, a pesquisa que busco realizar não poderia ser outra, senão, mais do que das experiências dos professores, uma ação investigativa com a narrativa das experiências dos docentes:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de arte - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Talvez por esse viés artesanal, a narrativa oral, a conversa, apesar de sua aparente simplicidade, traz consigo uma beleza, a do dizer de si atravessado por todos os outros que nos habitam. São essas palavras simples as mais difíceis de escutar (LARROSA, 2010), justamente por esse âmbito de multiplicidade que carrega consigo, deixando pistas e indícios (GINZBURG, 1989), “[...] segredos e armadilhas que implicam hesitações, silêncios, tropeços, ritmos, inflexões, retomadas diferenciadas dos discursos. E gestos, frazir os lábios, de sobranças, olhares, respirações, mexes de ombros, etc” (COUTINHO, 2008, p. 20) que só são lidos se deixamos a escuta aberta.

Para ler, escutar... e, para escutar, silenciar; silenciar para pensar, pois “pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência” (GERALDI, 2010, p. 100).

Assim, a investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008; CLANDININ; CONNELLY, 2011;), trazendo as conversas sobre/ com as experiências/ vidas dos professores de música, constitui-se uma ação metodológica coerente com a opção estético-teórico-epistemo-metodológica perseguida por mim:

For music educators and others, narrative is also artful and artfull. It is aesthetic in its purposing, its processes, and its presentational products. It is intertwined with the arts in content, practice, substance, and form, and like the arts, narrative seeks communication beyond the immediate or surface meanings, and reverberation past the present

moment. *Narrative is resonant work*.²⁰ (BARRETT; STAUFFER, 2009a, p. 20. Grifos meus).

Além disso, tal maneira de pesquisar é potente quando se parte do pressuposto de que são constitutivos do viver o criar, o recriar e o pensar sobre histórias. Potente, também, porque possibilita aproximar-se de ideias, de concepções do outro, tentar *compreender o seu compreender* (BATESON, 1998) ao aproximar-se daquilo que parece ser constitutivo do humano:

The tradition of storying and story-telling is one that pre-figures the emergence of written language, as evidenced in the revered, and sometimes feared, role of seers and story-tellers in pre-literate cultures. This human capacity to story may be linked to the emergence of conscious thought.²¹ (BARRETT; STAUFFER, 2009b, p. 8).

Tais possibilidades, no entanto, apenas se realizam se houver uma *empatia* [vizivanie] (BAKHTIN, 2010), que se constitui no ato, por parte daquele que lê ou escuta a narrativa, de reconhecer o outro como tão único e insubstituível no mundo quanto a si mesmo. Apenas aí, neste posicionamento de abertura em relação ao outro, como em um ato de contemplação estética, onde um se aproxima e confere ao outro uma forma estética exterior àquela de si mesmo, nesse movimento de ir ao outro, exterior, para retornar a si, é realizado um retorno deslocado.

Essa ideia de enfatizar o encarar o outro como externo parece ao mesmo tempo estranha e, talvez, óbvia. Porém, ela é de suma importância quando se parte da ideia de que o sujeito, com e desde sua singularidade, tem papel ativo na relação com o mundo em todos os âmbitos, inclusive na exteriorização do outro para, em um ato de parcial de abnegação e renúncia, também considerá-lo sujeito singular, ativo e potente.

Ademais, o retorno deslocado que tal movimento implica assim o é porque, ao estranhar o outro, suas ideias e concepções, na “ida a ele”, também podemos entrar

²⁰ “Para educadores musicais e outros, a narrativa é astuta e, também, artística. É estética em seu propósito, em seus processos e sua apresentação. Ela está entrelaçada com as artes em seu conteúdo, em sua prática, em sua substância e em sua forma e, como as artes, a narrativa procura comunicação para além dos significados imediatos ou superficiais e busca reverberação além do momento presente. *A narrativa é um trabalho ressonante.*” (Tradução minha. Grifos meus)

²¹ “A tradição de narrar e contar histórias é ainda anterior à emergência da linguagem escrita, como evidenciado no reverenciado, e às vezes temido, papel de videntes e contadores de histórias nas culturas preliterárias. Esta capacidade humana de narrar pode ser relacionada ao surgimento do pensamento consciente.” (Tradução minha).

em contato com nossas próprias ideias e aprender, estranhar-nos. Enfim, um movimento no qual o pensamento floresce. E, para que esse pensar ocorra, é preciso parar, deter-se, escutar a si e ao outro, se fazer presente de forma inquieta.

Vale ressaltar que a pesquisa narrativa, concebida da forma aqui projetada, abre possibilidades de nos desafiarmos à prática cotidiana dos princípios, por nós perseguidos, da horizontalidade, da igualdade e da solidariedade²². Além disso, ela se mostra como uma opção epistemo-teórico-político-metodológica desviante da maneira moderna de relação com a produção de conhecimento. Isto porque coloca participantes como praticantes, não apenas sujeitos, mas personagens da pesquisa, assim como o pesquisador, problematizando a naturalização das hierarquizações das relações e pensando tais possibilidades como constitutivas do exercício da palavra, sem o apagamento dos conflitos e tensões que suscita, sem a dissipação das diferenças e com a atribuição de importância ao que todos aqueles que narram têm a dizer:

[...] se o profissional se empenha em entender, sem deter-se no que pode ver ou ler, ele descobre à sua frente interlocutores que [...] são também sujeitos produtores de histórias, além de parceiros do discurso. Da relação objeto-sujeito passa-se para uma pluralidade de autores e de contratantes; ela substitui a hierarquia dos saberes por uma diferenciação mútua dos sujeitos. (CERTEAU, 2012, p. 66).

É bom pensar ainda que em tal exercício da palavra na *conversa*, compreendida aqui como forma de narrativa, tais princípios são ainda mais potencializados, pois a empatia e o que ela suscita passa a ser mútuo: cada um que conversa precisa exteriorizar o outro como legítimo e singular. Complementarmente, na conversa, o *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011) vem tornar maiores as possibilidades de deslocamento, pois é com ele que um vê (e, talvez, compreenda) o outro com aquilo que apenas a avaliação exotópica na posição externa pode oferecer.

Ao articularmos, então, a ideia de *empatia* com um aproximar-se para fazer e estar *com*, mas mediada por um distanciar-se que não se faz indiferente, e sim presente, resguardando-se a ideia empática do outro como exterioridade singular, potente e insubstituível, assim como nós, chegamos a um modo especial de

²² Faço uso da primeira pessoa do plural referindo-me ao GPPF (Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores, coordenado pela Profa. Dr. Carmen Sanches Sampaio), pelo coletivo comprometido com tais princípios e inspirador de discussões que formamos.

relacionar-se com o outro: o relacionar-se *com*. Esse modo de relacionarmo-nos concretizado na conversa, um espaço no qual transmitir é cuidar e querer bem ao outro, ao mundo, um espaço da ação ética, que transforma a conversa em linguagem ética. Linguagem *na* qual o olhar o outro o transforma em igual, não equivalente ou idêntico, mas semelhante (SKLIAR, 2014a). Linguagem *na* qual “eu, como eu-único, emergo do interior de mim mesmo, enquanto a todos os outros eu os *encontro*” (BAKHTIN, 2010, p. 142. Grifo meu). Trata-se, então, de pensar a conversa, espaço do distanciamento que é, também, aproximado.

Me desafio, portanto, ao trabalhar com as narrativas, produzir um texto no qual os professores praticantes da pesquisa não sejam colocados no lugar de desiguais e inferiorizados, como ocorre em muitos outros processos de investigação, e se sintam autorizados a contar suas histórias. Isso ocorre porque o trabalho com tal perspectiva tem como pressuposto o estabelecimento de relações horizontais e colaborativas – pressupostos epistemológicos descoloniais – onde todos têm voz.

Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de instigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación²³ (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21).

Além disso, vale ressaltar o caráter formativo que as narrativas carregam consigo, pois, ao mesmo tempo em que se narra- com palavras, revisita-se o vivido de forma reflexiva. Nesse processo, as narrativas tornam-se importantes para quem as realiza e para quem as escuta/ lê por despertarem provocações, estranhamentos e reflexões naqueles que as visitam. Isto porque o ato de narrar está imbricado aos próprios atos de aprender, pensar e agir, pois construímos nossos entendimentos de mundo e nos diferenciamos dos outros através da narrativa. Com ela, criamos nossa própria versão narrativa de mundo, respondemos a ele e, assim, nos singularizamos: a investigação narrativa, portanto, permite uma aproximação com as múltiplas formas de conhecer, pensando tal ato de conhecer como local, social e temporalmente situado; como provisório e complexo (BARRETT; STAUFFER, 2009).

²³ “Quer dizer que ao praticante, a quem durante muito tempo foi silenciado na relação de investigação, está se lhe dando o tempo e o espaço para que conte sua história, e para também que sua história ganhe a autoridade e a validez que sempre tiveram os relatos de investigação.” (Tradução minha).

Na esteira dessa discussão, é possível dizer, também, que, pela sua capacidade de recontar o vivido, a narrativa termina por constituir-se viva. Ela, ao possibilitar o retorno ao vivido, recria um passado com um novo sopro de vida, embebido na vitalidade do presente, por se tornar um presente relativo a um momento e a um lugar outros. Trata-se de um narrar que não fala *sobre*, mas que conta, que coloca em palavras um encontro:

[...] qualquer narrativa que relate “o-que-se-passa” (ou o que se passou) institui algo de real, na medida em que se considera como a representação de uma realidade (do passado). Ela baseia sua autoridade no fato de se fazer passar pela testemunha do que é, ou do que foi; ela seduz e se impõe através dos acontecimentos dos quais pretende ser a intérprete [...]. No entanto, o “real” representado não corresponde ao real que determina sua produção. Ele esconde, por trás da figuração de um passado, o presente que o organiza. (CERTEAU, 2012, p. 49).

Pela ideia de incompletude, a partir da qual entendemos a necessidade do outro para a formação de um acabamento de nós mesmo, a conversa, enquanto relação alteritária, tem esse caráter (trans)formativo, o que me faz eleger as narrativas como detentoras de um papel central em minha ação investigativa.

O conversar é inseparável da oralidade e uma das faces da oralidade é a escuta, face também da experiência. Mia Couto (2009) fala disso de forma indireta ao tratar um dos “problemas” dos africanos: eles precisam dominar diversas línguas de sua localidade, além de uma europeia. Para o autor, essa habilidade poliglota confere aos africanos “[...] um passaporte para algo que se tornou perigosamente raro: a viagem entre identidades diversas e a possibilidade de visitar a intimidade dos outros” (p. 20). Isto quer dizer que esta habilidade está ligada a uma intimidade consigo (no dizer-se, sem os filtros da escrita) e com o outro, ao emprestar a escuta à sua fala, inaugurando-se uma legitimação e uma relação com a diferença que a modernidade tenta apagar.

Talvez o perigoso dessa viagem seja a incontrollabilidade que a constitui. A oralidade, mais especificamente a conversa, leva quem participa dela para lugares imprevisíveis. Desta maneira, cria-se um desvio de dois aspectos caros ao paradigma moderno/cartesiano/positivista de pesquisa: o controle e a previsibilidade. Como, então fazer pesquisa conversando? A conversa é tão cotidiana... tão próxima do

senso comum, “[...] presa demais à corporalidade, carregada demais de subjetividade, distanciada demais do saber objetivo” (SKLIAR, 2014b, p. 200).

Por fim, ainda com Mia Couto, abandono este texto inacabado: “Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem” (*Idem*, p. 20-21)... E se pudéssemos trocar *língua/idioma* por *pesquisa* ou por *conversa*?

No que eu faço, eu que nunca pensei que entrevisto as pessoas, eu tento estabelecer um troço que se diferencia por ser a conversa, porque a entrevista, primeiro lugar, acaba tendo um caráter diretivo mais claro, entende? A entrevista não exige mil lances, que haja um envolvimento afetivo dos dois lados, enfim... [...] O que eu tento fazer é desarmar isso, é uma coisa muito simples. O espaço que tem que ser criado tem que ser um espaço favorável para os dois.

- Eduardo Coutinho.

CONVERSAR: UM FORMAR-SE PROFESSOR NA ALTERIDADE, INSEPARÁVEL DAS EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÕES DE SENTIDOS

Para começar...

No dia 5 de dezembro de 2014 ocorreu o Primeiro Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO²⁴ – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –, ainda à época em que eu era bolsista de Iniciação Científica neste mesmo curso de graduação. No encontro organizado por Sílvia Sobreira, professora do Departamento de Educação Musical da universidade, ex-alunos do curso foram convidados para uma conversa com os então licenciandos.

Sílvia tomou a iniciativa de realizar tal encontro munida de seu comprometimento com a formação de professores de música e por uma demanda de um dos egressos com os quais vínhamos realizando nossas pesquisas. O professor denunciou a ausência de espaços para discussão sobre o trabalho de docentes de música nas escolas de educação básica: para ele, a licenciatura em música não o havia preparado para o exercício da profissão docente e isso fazia nascer nele a urgência de espaços de trocas com seus pares.

Tendo o encontro ocorrido sem grande divulgação e observando-se o número considerável de presentes (trinta licenciandos e quatro ex-alunos), podemos pensar que o egresso que fez nascer o encontro não estava sozinho em sua necessidade. Ao seu lado, estavam professores em formação na universidade que também não vinham se sentindo preparados para a docência e outros ex-alunos, os quais, similarmente,

²⁴ Como chamávamos o encontro de “fórum” e aquela foi uma experiência piloto, que ainda não teve continuidade, o nome “Primeiro Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO” foi criado por mim para a escrita desta dissertação.

sentiam a necessidade de continuar suas formações também na conversa com colegas de profissão.

Minha intenção especificamente com o Fórum é a de *usá-lo* (CERTEAU, 2007) para, nesta escrita, abordar, com a ajuda das falas dos que dele participaram, eixos que considero retroalimentarem-se mutuamente: experiência, sentido, formação docente, alteridade e conversa – não necessariamente nesta ordem.

O início da conversa: formação, experiência e sentidos

Como a professora Silvia havia concluído há pouco tempo seu doutorado na área do currículo, sua intenção era a de, a partir dos incômodos expressados pelos alunos da licenciatura em música da UNIRIO, ajudar a realizar uma reforma curricular de tal curso que caminhasse na direção das demandas dos estudantes e da realidade da inserção da música como componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica. Com essa finalidade, então, ela vinha trazendo para algumas aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, ministradas por ela e com enfoque na educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ex-alunos para dividirem suas experiências de sala de aula e impressões sobre o currículo desde seus lugares de trabalhadores “formados” na área com os estagiários. Pela potência das discussões que ocorriam naqueles encontros, Silvia chegou à ideia de realizar o Fórum, uma iniciativa mais aberta, visto que não era oferecida apenas aos alunos que estavam cursando Estágio, mas a quaisquer interessados.

No entanto, mesmo com a clareza de seus objetivos relacionados ao Fórum, a professora reconhecia, já no início de sua fala, a imprevisibilidade e incontrolabilidade de uma conversa e, sabendo que a mesma poderia tomar os mais variados rumos, via, no ato de conversar, uma urgência: *na verdade eu não sei o que vai acontecer aqui, mas, se a gente não juntasse para fazer isso aqui, a gente nunca descobriria* (Silvia Sobreira. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Continuando sua fala de abertura, Silvia aborda a posição de resistência assumida por outros professores do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO com relação à reforma curricular que ela vinha propondo, legitimada pelos estudantes: “[...] um dos

argumentos era que os alunos que estavam cursando não podiam opinar, que seria melhor ouvir opiniões de quem estivesse terminando ou já tivesse terminado o curso.” (Silvia Sobreira. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014). Dessa maneira, a professora denuncia uma concepção de formação de professores fortemente presente em seus colegas, mas que, vale ressaltar, não é hegemônica apenas entre eles: a ideia de que é o curso que forma para discutir a formação, negando, conseqüentemente, a ideia de formação docente como *continuum* (SOUZA, 2006). Ao contrário do que se faz presente na fala dos professores do curso, compreendo a formação como um processo que atravessa toda a vida e o processo de escolarização. Concordo com ela e afirmo: qualquer professor, ainda estudante de graduação ou não, pode falar sobre formação, inclusive estando no início do curso, pois, quem pode ter mais legitimidade para tratar do assunto do que quem o vivencia?

Frente a essa situação, Silvia relembra o abandono sentido pelo egresso que inspirou a realização do encontro e, através de uma *tática* (CERTEAU, 2007), o realiza:

[...] quando a gente começou a entrar em contato com os egressos, a gente percebeu uma angústia de alguns deles, uma solidão, um abandono. “Fui jogado e azar o meu” no mercado, “não tenho com quem dividir, não sei se o que estou fazendo é ‘o certo’. Ou, “o que que os outros colegas estão fazendo”? Então, eu inventei esse primeiro fórum, porque coloquei dentro dessa semana de atividades artísticas e pedagógicas; estão tendo apresentações de monografia, apresentação dos grupos de prática de conjunto e música de câmara. (Silvia Sobreira. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Trata-se de uma *tática* porque o encontro com os egressos foi colocado dentro da programação da semana de atividades artísticas e pedagógicas do Instituto, na qual os alunos têm mais liberdade para ocupar a universidade, já que as aulas ficam suspensas nesse período. *Tática*, ainda, porque mostra o interesse dos licenciandos com relação à discussão da formação, o que vai contra o argumento dos outros professores, os quais os acham desmobilizados.

Os ex-alunos, então, se apresentam, começando por Leonardo que, já inicialmente, traz preocupações e concepções ao falar. Traz a importância de relacionar-se com outros profissionais de outras linguagens artísticas como importante na formação para não pensar a música isoladamente, complexificando, assim, a visão

do trabalho na área. Aponta, também, que é desafiador estar sozinho nas escolas como único docente de educação musical e os outros profissionais não entenderem/aceitarem o que você faz, mas que, por outro lado, [...] *é interessante como você vai construindo a experiência a partir daí* [...] (Leonardo. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014), que é possível aprender até mesmo com essa solidão. Diz, ainda, que o professor que ele se enxerga atualmente, [...] *ele foi vindo, de alguma maneira ele foi acontecendo* (Leonardo. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014), afirmando o ato de formar-se, de tornar-se professor, como um processo que nunca se sabe como e quando começa, nem para qual direção aponta.

Elisa se apresenta em seguida, trazendo uma questão recorrente para professores de música:

A minha angústia mesmo, a coisa que eu mais sofro, é porque não tem como você não ser festeiro. Você trabalhar em um segmento até o quinto ano, você quer... O meu sonho dourado, o que eu mais queria que acontecesse era eu entrar em uma escola em que a produção musical que eu desenvolvesse com os meus alunos pudesse ser a ostra do final do ano. Esse pudesse ser o resultado do meu trabalho, a produção musical pudesse ser o resultado, mostrado para pais e responsáveis. Porque o que acontece praticamente nas duas em que eu trabalho e todas as outras que eu já trabalhei é assim: "ai, você pode dar aula de flauta, que bom!" [...]. E aí você começa, mas, chega abril e tem a festa junina, aí você tem que ensaiar a dancinha da festa junina. Aí você tenta fazer mais alguma coisa, que não dá tempo de fazer direito, aí chega setembro, tem a festa de final de ano. E aí tem a dancinha, tem o tema "vamos fazer uma festa sobre o Rio de Janeiro". É cansativo, essa parte é muito chata, isso é chato demais. Só que... acho que você tem que estar uns cinco anos na escola para você começar a ter um discurso... que a pessoa acredite que vai ter muito mais fundamento e profundidade. Você mostrar um resultado que não é a dancinha. Essa talvez seja a minha maior angústia mesmo [...]. (Elisa. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

A ex-aluna aborda o desafio de mostrar, na escola, que a música pode ter outros papéis além do de ensaiar para as festas tradicionais que acontecem durante o ano. Isso só é possível com as *táticas*, fazendo diferente de pouco em pouco, e, com o tempo, ter um trabalho mais sólido e provocador para mostrar e construir mais espaço para uma educação musical outra.

No entanto, sua fala sugere algo de importante que, a princípio, não parece estar claro: o seu desejo de poder fazer um trabalho que tenha mais continuidade e que, assim, possa produzir sentido e como esse busca por uma educação musical

que também a produza movimenta os fazeres em sala de aula.

Retomando a palavra, Leonardo complementa o que Rui havia falado sobre momentos, durante a graduação, que produziram sentidos para ele, reforçando a ideia que Elisa já havia trazido sobre uma educação possibilitadora de sentidos, mas abordando um processo de formação que também os produza: *[...] a gente vai colecionando algumas pequenas sortes nesse caminho. Eu tive uma sorte que foi acompanhar alguns profissionais que conseguiram construir com o público uma experiência. O cara saía de lá com a sensação de que ele tinha vivido algo relevante* (Leonardo. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Mais do que falar novamente sobre a importância de uma formação ou de uma educação, de forma mais ampla, preocupada com os sentidos, Leonardo está imbricando tal ideia à de experiência, sendo ela pensada como “[...] un ritmo entre el vivir obvio en el sentido común, la pausa o el descarte que nos distancia de él y un retorno del sujeto sobre la propia existencia. [...] En la medida en la que ella consiste en “mirar de nuevo” y en un “probarse” en primera persona [...]”²⁵ (FERRÉ, 2010, p. 118). Tornando tais ideias inseparáveis, então, liga a produção de sentidos à vivência da experiência que, por sua vez vem reconfigurar a própria existência do sujeito que a vive:

La cuestión de la experiencia y de la relación experiencia-sabiduría toca en otros lugares, remueve otras cosas que solo la comprensión racional... y no se trata de un simple añadido del “componente emocional”. Y aquí entran en juego tanto el deseo como el miedo, tanto las ilusiones como la inseguridad, tanto una indefinida idea, vagas visualizaciones de nuestras aspiraciones, como la necesidad de formas concretas para vivirlas y realizarlas. Y nuestra manera de mirarnos, de mirar al mundo y de dar significado a lo que hay y a lo que queremos está atravesada por todo esto, abriendo o cerrando nuestra capacidad interpretativa, nuestro conocimiento y nuestra relación con el hacer.²⁶ (DOMINGO, 2011, p. 35).

²⁵ “[...] um ritmo entre o viver óbvio, no sentido comum, a pausa ou o descarte que nos distancia dele e um retorno do sujeito sobre a própria existência. [...] Na medida em que ela consiste em “olhar de novo” e em um “experimentar-se” em primeira pessoa [...]”. (Tradução minha).

²⁶ “A questão da experiência e da relação experiência-sabedoria toca em outros lugares, remove outras coisas além da compreensão racional... e não se trata de um simples acionamento do “componente emocional”. E aqui entram em jogo tanto o desejo como o medo, tanto as ilusões como a insegurança, tanto uma ideia indefinida, vagas visualizações de nossas aspirações, como a necessidade de formas concretas para vive-las e realiza-las. E nossa maneira de olharmos a nós mesmos, de olhar o mundo e de dar significado ao que existe e ao que queremos atravessada por tudo isso, abrindo ou fechando nossa capacidade interpretativa, nosso conhecimento e nossa relação com o fazer”. Tradução minha.

Vale ressaltar que pensar a formação de professores a partir destas bases é concebê-la fora do cânone colonial/moderno de conhecimento, já que se encontra fora da concepção de racionalidade do mesmo. Trata-se, aqui, de uma formação de professores situada no campo do sentir, excluído como base possível para as formas hegemônicas de produção de conhecimento.

Parte constitutiva das negações modernas no que é concernente à produção de conhecimento são as dicotomizações, que separam de maneira polarizada, criam uma relação de oposição entre ideias e conceitos. Uma delas é a separação e oposição entre mente e corpo. A importância de frisá-la, para mim, é urgente, pois a vejo imbricada à negação da experiência como produtora de conhecimento. Isto porque o que é a experiência, como a venho abordando, senão o viver de maneira encarnada (NAJMANOVICH, 2001), presente, a impossibilidade de separar o feito de quem o realiza? Isso faz pensar que

[...] mind and body are not separate metaphysical entities, that experience is embodied, not ethereal, and that when we use the words mind and body we are imposing bounded conceptual structures artificially on the ongoing integrated process that constitutes our experience. [...] Who we understand ourselves to be, what we understand the world to be, and what we know is experiential and embodied, unfolding and shifting continuously over time, and grounded in our sensory perceptions, our cognitive capacities, and our actions and interactions in social and cultural contexts.²⁷ (BARRET; STAUFFER, 2012, p. 5-6).

Ademais, Leonardo também aponta que a experiência e a consequente produção de sentidos se dão na relação com o outro, na abertura de aprender com ele. Isso fica sugerido quando ele fala da sorte de poder contar com o outro na formação, o que faz possível pensar, então, na mesma como um processo constitutivamente alteritário, que não pode se dar em outro lugar senão na relação com o outro, lugar no qual é preciso ver e estranhar o outro para poder estranhar-se, voltando a si para modificar a própria forma de relacionar-se com o mundo, revisitando

²⁷ “[...] corpo e mente não são entidades metafísicas separadas, que a experiência é corporificada, não etérea, e que, quando usamos as palavras mente e corpo, estamos impondo estruturas conceituais delimitadas artificialmente no processo integrado e contínuo que constitui a nossa experiência. [...] Quem entendemos ser, o que entendemos sobre o mundo e o que sabemos é experiential e encarnado, desdobrando-se e mudando de forma contínua ao longo do tempo; é fundado em nossas percepções sensoriais, nossas capacidades cognitivas e nossas ações e interações nos contextos social e cultural”. (Tradução minha).

e reconfigurando medos, desejos, ilusões, inseguranças, certezas: o que muitas vezes pode parecer trivial aos nossos olhos, pode parecer da maior importância e constituir experiência para o outro e vice-versa (LARROSA, 2014, p. 97).

Sobre a formação como processo compartilhado, Leonardo complementa:

Eu sempre carrego uma certa sensação de... uma certa insegurança. Por mais que você tenha tido experiência, sempre tem uma coisa que você não viu. Então, para mim, sempre a oportunidade de ver algum profissional de educação musical trabalhar, trocar, era muito importante. E, nesse primeiro momento em que eu não trabalhava em escola (que era experiência no museu), isso era rico por que? Isso é uma coisa que eu acho muito importante. Você tinha a possibilidade de ver profissionais de outras áreas em ação. Realmente em ação, não era uma situação teórica. Mas era uma situação real. (Leonardo. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Indo além, afirma, ainda, que, por mais que a formação docente ocorra no encontro com o outro, não há receitas para a prática, que é sempre exercício de criação, de autoria, a qual, para acontecer, faz necessário tornar-se constantemente presente o exercício da “[...] desconfiância em relação ao próprio pensamento, uma metarreflexão, uma indagação de nossas próprias certezas” (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2013, p. 165):

Eu via, às vezes, colegas que levavam coisas um pouco prontas, atividades, e chegavam ali e não fazia sentido. Então, você desconstruir aquilo de alguma forma, você pensar: “pô, cara, eu preciso me preparar para conseguir fazer uma leitura das situações que eu estou vivendo... e como que eu trago esse conhecimento e construo uma coisa autoral aqui”? Então, isso também foi importante no meu caso para uma visão de que, por mais que a gente use referências, materiais, olhe outros profissionais também e troque ideias, você tem um percurso em algo que você se sinta um peixe na água... (Leonardo. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Para ele, a ideia de autoria e criação deveria ser levada às últimas consequências:

A questão é que é, de alguma maneira, essa ideia de você tentar um percurso autoral, eu penso: em que sentido? No meu caso, foi a solução de criar canções com os alunos. É uma coisa que eu tinha facilidade e eu comecei a experimentar isso no CCBB com o público às vezes, com grupos que apareciam, de adultos, crianças. Como é que podemos cantar uma frase, uma palavra? Eu queria discutir a linguagem da ideia musical, a forma com a que eu canto de alguma forma com o público que não está familiarizado com isso, mas é o tipo de música que eles ouvem no cotidiano deles. Uma música cantada com letra é a canção popular. É

aproveitar isso como uma ferramenta para a gente desconstruir isso um pouco e falar um pouco da linguagem musical e, ao mesmo tempo, produzir alguma coisa. (Leonardo. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Continuando, Leonardo, criticando a educação musical como a vê, esvaziada de propostas que demandem e possibilitem uma ação criativa e criadora por parte do educando, mostra o quanto a questão da autoria por parte dos alunos é importante para ele e o quanto ela parece ser, também de acordo com seu ponto de vista, uma via possível na direção de uma educação musical na escola básica que possibilite a produção de sentidos. Essa sua perspectiva, além disso, revela a singularidade do trabalho deste professor e, conseqüentemente, sua autoria como docente, deixando claro que esse foi o trajeto escolhido por ele, reafirmando sua ideia de não haver receitas para o exercício da profissão docente no chão das escolas. Revela, também, que o professor de música que ele é hoje não está e nem poderia estar descolado da formação musical obtida durante sua vida:

[...] eu notava, também, que, na educação artística, das artes visuais, muitas vezes os alunos produzem trabalhos seus. Tudo bem que replica o modelo daquele sol com aqueles morros, existem coisas que você replica. Mas, na música, os trabalhos eram muito cantar repertório de música popular. “Vamos cantar canções e vamos fazer atividades de ritmo”. E eu sentia falta de... por que a gente não pode se arvorar aqui e inventar uma música? Isso era uma coisa que eu sentia que as pessoas, quando faziam, elas tinham uma relação muito mais especial; eu sentia que elas tinham um envolvimento maior: “pô, caramba, a gente conseguiu fazer isso!” [...] Para mim foi isso, mas podem ser milhões de outras possibilidades de acordo com o trajeto que cada um tem. (Leonardo. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Simone, que ainda não havia se manifestado, fala sobre uma distância entre os trabalhos acadêmicos e as práticas docentes, porque, quando as pesquisas se preocupam em se debruçar sobre as práticas de sala de aula, elas, predominantemente, as descrevem. Ademais, é importante abordar a questão de que, hegemonicamente, a universidade tem ido à escola para criticá-la, como denuncia Suárez (2007): *E eu fiquei louca de vontade de ver como ele faz essa coisa da composição, porque é justamente... Você pega um trabalho de monografia que descreve um processo, mas é muito distante ainda. Eu quero ver. Como é que você faz? Eu quero ver ele fazendo.* (Simone. I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

Por isso é preciso tentar outra via: a que o professor fala por si e quem está ocupando o lugar de pesquisador discute o que está ao seu alcance, alcance este que está longe de englobar uma totalidade de possibilidades de discussões sobre qualquer temática; até porque ninguém consegue dar conta de totalidade alguma. É importante e necessário o professor narrar, o pesquisador discutir, mas a narrativa precisa, também, vir inteira para que o leitor possa tecer suas considerações sobre o narrado e sobre o discutido pelo pesquisador²⁸. Assumir tal postura de pesquisa é como perder-se, é “[...] aceptar los propios límites, saberse ignorante para abrirse sosegada, amorosamente y con la ligereza necesaria a lo que se nos presenta como falta de sentido para dar un rodeo aceptando la distancia que el no saber, el no comprender plantean a la relación de investigación”²⁹ (FERRÉ, 2010, p. 124).

Para que isto ocorra, é necessário enfrentar, nas ações investigativas, “[...] el desafío de gestar una concepción del conocimiento en que la teoría no esté divorciada de [...] los afectos de los pensamientos [...]”³⁰ (NAJMANOVICH, 2008, p. 21), sem privilegiar aspectos como a linearidade, a regularidade e a definição. Tal enfrentamento demanda, assim, um afastamento do rigor da ciência clássica, o qual pode ser caracterizado como um *rigor mortis*, pois elimina a troca e a transformação, produzindo um aniquilamento do pensamento ao se apegar às formas e estruturas estáveis, regulares, totalmente definidas e imutáveis, negando-se, assim, um pensamento poético, ou seja, produtivo e criativo.

A aproximação que busco é a um *rigor flexível* (GINZBURG, 1989), um rigor parecido com o proposto por Margaret Barret e Sandra Stauffer (2012):

To be rigorous involves the narrative inquirer in a recursive process between the activities of the research investigation (reading, writing, fieldwork, and analysis), those involved directly and indirectly in the process, and the theories and assumptions that the inquirer (and others) have brought to and makes of the phenomenon and the contexts and settings in which it is situated. [...] Rigour in narrative inquiry requires reflexivity. [...] The researcher must constantly examine the ways in which her own values, motivations, and epistemological assumptions influence every dimension of the research process, and, conversely, how the research process impacts

²⁸ Por defender isto, anexo a este texto um CD com a transcrição completa do Fórum.

²⁹ “[...] aceitar os próprios limites, saber-se ignorante para abrir-se sossegadamente, amorosamente, e com a ligeireza necessária ao que se apresenta a nós como sem sentido para rodeá-lo, pensar cuidadosamente sobre ele, aceitando a distância que o não saber, o não compreender inserem na relação de investigação”. (Tradução minha).

³⁰ “[...] o desafio de gestar uma concepção do conhecimento na qual a teoria não esteja divorciada da práxis, os afetos dos pensamentos [...]”. (Tradução minha).

her. Reflexivity also implies awareness of one's own positionality and how that positionality figures into the relationships at the core of narrative inquiry. We must ask ourselves, over and over again, how positionality is implicit in the questions we ask, in the ways in which we hear stories, in the interpretations we make, and the accounts we create. To do less is to become blind to our own shortcomings, or, conversely, to be blinded by stories that we find so compelling that we fail to ask difficult questions or seek alternative views. While a rigorous narrative research process requires self-examination and reflection that may "trouble" the certainties of the researcher.³¹ (p. 10).

É este o desafio que assumo: experimentar alternativas distintas dos processos de produção de conhecimento do sujeito moderno, o qual me habita e aspira a um conhecimento total e absoluto, a um olhar totalizante, escondendo um conhecimento sensível, construído desde a experiência, considerando-o irracional. Mas, é sempre necessário lembrar que algo só é considerado irracional se olhado pelo prisma de alguma racionalidade; toda produção e julgamento de algum tipo de conhecimento como racional ou irracional se dá de maneira relacional, tomando algo como padrão/norma.

A fala de Simone, expressando um desejo de aprender com o outro e sua prática, parece representar um marco no rumo da conversa que o Fórum vinha se constituindo. A questão da formação com o outro já havia aparecido, mas é depois da fala dela que tal temática vai exercer papel de centralidade nas falas que se seguem.

Ivan é um dos professores formados convidados para o encontro que elabora bem em sua fala essa ideia, juntamente com a elaboração de que a prática

³¹ "Ser rigoroso implica o investigador narrativo em um processo recursivo entre as atividades da pesquisa (ler, escrever, ir para o campo e análise) e as envolvidas direta e indiretamente no processo e as teorias e as suposições que o investigador (e outros) trazem para e sobre o fenômeno e os contextos e configurações nos quais está situado. [...] Rigor, em investigação narrativa, requer reflexividade. [...] O pesquisador precisa examinar constantemente as maneiras nas quais seus próprios valores, motivações e escolhas epistemológicas influenciam cada dimensão do processo investigativo e, reciprocamente, como o processo da pesquisa impacta sobre si. Reflexividade também implica uma consciência do lugar que o investigador ocupa e como essa posição ocupada figura nas relações que se dão na pesquisa narrativa. Precisamos perguntar a nós mesmos, por muitas vezes, sobre como tal lugar ocupado por nós está implícito nas perguntas que fazemos, nas formas que escutamos histórias, nas interpretações que fazemos e nos textos que produzimos. Fazer menos do que isso é cegar-se para as nossas próprias deficiências, ou, da mesma maneira, ser cegado pelas histórias que tanto nos cativam ao ponto de falharmos ao fazer indagações difíceis, ou procurar por olhares alternativos. Enquanto um processo de investigação narrativa rigoroso requer autoexaminação e reflexão, tais posicionamentos podem "desestabilizar" as certezas do pesquisador". (Tradução minha).

recontextualiza o aprendido, seja teórico ou não, sendo ponto de partida e de chegada, como apontam Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (2002) e Ivan reitera:

Os cursos que fiz no CBM³² também foram muito importantes para mim pois são uma oportunidade de conhecer e poder conversar com outros professores de música, porque, trabalhando, você vê o curso de outra forma totalmente diferente, você entra em contato com professores de lugares diferentes. (I Fórum de Egressos da Licenciatura em Música da UNIRIO. 5/12/2014).

O professor traz, em sua fala, a importância de, na conversa, aproximar-se de concepções do outro, tentar compreender o seu compreender (BATESON, 1998). Tal aproximação, no entanto, apenas se realiza através da *empatia* [*vizivanie*] (BAKHTIN, 2010), a qual se dá na conversa, quando concebida como um “[...] modo de hacernos presentes en lo que decíamos: en cierto sentido no buscábamos conceptos, axiomas o definiciones, sino más bien la resonancia de cada una de nuestras palabras en el otro y, tal vez, una pregunta sobre el qué hacer con ellas, con sus hechos”³³ (SKLIAR, 2010, p. 138).

Produz-se, então, no conversar no qual se está aberto, entregue, disponível, um pensamento e uma experiência como atividade que nunca foi “[...] alejada de la tensión, de la intensidad. Es más bien angustioso, difícil, violento, possibilitador, seductor, excitante”³⁴ (NAJMANOVICH, 2008, p. 31). Além disso, proporciona

[...] la posibilidad de construir un estilo de indagación caracterizado por la exploración. El resultado es la creación de un paisaje conceptual en el que coexisten una multiplicidad de formas de construir la experiencia, en parte paralelas y con cierta autonomía relativa, pero que también se mixturán e hibridan, se solapan y encabalgan, se iniben o se potencian, chocan entre si o se ignoran”³⁵. (Idem, p. 32).

³² O Conservatório Brasileiro de Música, “[...] constitui-se num centro de criação, reflexão, educação e difusão da música. A Educação Musical, no seu sentido amplo, isto é, de formação de professores, executantes, compositores, regentes e de plateias, é definida historicamente como a principal vocação do CBM”. Texto retirado de <<http://www.cbmmusica.edu.br/>>.

³³ “[...] modo de fazermo-nos presentes no que dizíamos: em certo sentido, não buscávamos conceitos, axiomas ou definições, mas sim a ressonância de cada uma de nossas palavras no outro e, talvez, uma pergunta sobre o que fazer com elas, com seus efeitos”. (Tradução minha).

³⁴ “[...] distante da tensão, da intensidade. É, sim, angustioso, difícil, violento, possibilitador, sedutor, excitante”. (Tradução minha).

³⁵ “[...] a possibilidade de construir um estilo de indagação caracterizado pela exploração. O resultado é a criação de uma paisagem conceitual na qual coexistem uma multiplicidade de formas de construir a experiência, em parte paralelas e com certa autonomia relativa, mas que também se misturam e hibridam, se atropelam e sobrepõem, se inibem ou se potencializam, chocam entre si ou se ignoram”. (Tradução minha).

Tal modo de pensar a formação de professores demanda a assunção de um marco outro de concepção de produção de conhecimento e, conseqüentemente, a opção por uma estética outra. Isto porque a estética do conhecimento hegemônica, moderna, está relacionada a um representacionalismo, no qual quem representa julga-se capaz de fazê-lo imparcialmente, como um pintor que acredita criar uma obra capaz de capturar a realidade (estática) de maneira fidedigna, mas sem pintar-se, mesmo que da maneira mais sutil em sua obra; sem imprimir nela sua subjetividade.

Tal estética, ao negar a presença, a própria vida, tenta impedir um conhecimento sensível, um conhecimento que tenha como centralidade a experiência, a intimidade. E é justamente pela liberdade e autenticidade, as quais a estética representacionista moderna tenta apagar, que opto. Escolho uma estética que admite “[...] en su seno el tiempo, el cambio, la transformación, porque el punto de partida es el de la dinámica vincular y no el de las esencias absolutas del dualismo o el monismo propios de nuestra tradición occidental”³⁶ (NAJMANOVICH, 2008, p. 20).

Trata-se de uma estética outra, de uma práxis vital e uma ética que me levam a criar e habitar novos territórios existenciais, a experimentar o mundo de novas formas, de construí-lo compartilhadamente, nas interações e a partir de indagações. Por isso, investigar narrativamente, conversando, me parece estar em consonância com um experienciar o mundo a partir de indagações, pois as perguntas, e o conversar, convidam sempre a

[...] responder, a pensar por si mismo aquello que se narra, por otra parte, la narración de la experiencia supone siempre un texto original, inimitable, [...] [porque] ubicado bajo el sentido de lo inimitable, el contenido de la narración recibe su marca de lo verdadero. El sujeto que no se puede imitar se vuelve garante de lo verdadero, testigo de que una palabra tuvo lugar, de que se expresó un sentido³⁷ (FERRÉ, 2010, p. 124).

³⁶ “[...] em seu seio o tempo, a mudança, a transformação, porque o ponto de partida é o da dinâmica vincular e não o das essências absolutas do dualismo ou o monismo próprios de nossa tradição ocidental”. (Tradução minha).

³⁷ “[...] responder, a pensar por si mesmo aquilo que se narra, por outra parte, a narração da experiência supõe sempre um texto original, inimitável, [...] [porque] localizado sob o sentido do inimitável, o conteúdo da narração recebe sua marca do verdadeiro. O sujeito que não se pode imitar se torna garantia do verdadeiro, testemunha de uma palavra teve lugar, de que se expressou um sentido”. (Tradução minha).

Tal opção leva ao distanciamento de modelos e padrões previamente estabelecidos, à negação de métodos universais, infalíveis, válidos para todos os tempos e espaços e leva, então, a uma abertura à multiplicidade de significados.

O conversar como ato interessado, alteritário e mobilizador de experiências, sentidos e processos formativos

A conversa ocorrida no encontro foi uma experiência formativa, uma *conversação íntima*, “[...] aquela na qual alguém participa não para se informar de algo que outro sabe ou para fazer algo a outro, e sim para ouvir como soa o que o outro diz, para escutar mais a música do que a letra, para saborear a língua” (LARROSA, 2014, p. 101). Nela, os professores mostraram: “deixar [que] a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (sobretudo para a paixão)” (Idem, p. 75).

Só com a ajuda do outro podemos falar na primeira pessoa, com as próprias palavras e ideias, porque é na relação com ele que nos conhecemos um pouco mais, mas nunca completamente. Nesse conhecer-se um pouco mais, chegamos ao novo mundo que somos, mas sendo sempre de passagem, indo em direção ao próximo que as relações alteritárias e empáticas nos impelem. Isto porque, quando as vivemos, abrimos comportas, somos conduzidos a novos mundos,

[...] “chocamos” contra los límites de nuestro paisaje cognitivo, se trate de un paradigma, un modelo, una teoría o una cosmovisión. El “golpe” nos da la oportunidad de cuestionarnos lo que hasta ese momento era considerado algo dado, obvio, evidente. Al chocar con los límites se hace visible el territorio del pensamiento y las dimensiones sobre las cuales construimos el edificio del conocimiento. Al mismo tiempo, se nos presenta la oportunidad de ampliarlo o, mejor aún, de reformatearlo o reconfiguralo completamente.³⁸ (NAJMANOVICH, 2008, p. 19).

³⁸ “[...] “chocamos” contra os limites de nossa paisagem cognitiva, se trate de um paradigma, um modelo, uma teoria ou uma cosmovisão. O “golpe” nos dá a oportunidade de questionarmo-nos sobre o que até este momento era considerado algo obvio, dado, evidente. Ao chocar com os limites se faz visível o edifício do conhecimento. Ao mesmo tempo, a oportunidade de ampliá-lo nos é apresentada ou, melhor ainda, de reformatá-lo ou reconfigurá-lo completamente”. (Tradução minha).

Ao fazer pesquisa com e nas conversas, constituídas pelo ato de ser espontâneo, interessado e responsável (BAKHTIN, 2010), e nos múltiplos mundos de experiências que elas passam a constituir, a construir e desconstruir, o faço modificando-me, inaugurando novos mundos, sendo-os provisoriamente para já não sê-los logo em seguida. Ao trabalhar com as conversas como modalidades narrativas, por assim dizer, vou, então, também me formando professor.

Por isso, investigo na primeira pessoa e afirmo que as trocas ocorridas na conversa me provocam a, também, pensar e investigar a conversa como provocadora de atravessamentos, como formativa, como geradora de experiências.

Tão avassalador é o efeito da experiência, esse ato de sentir tudo excessivamente, que a concebo apenas possível se na interlocução disponível a si e ao outro, nem que este outro seja um livro, uma interação com um objeto ou com um espaço de maneira entregue. Por ser com o outro, humano ou não, que a experiência se dá, só é possível ter certeza de que a sentimos; nunca podemos garanti-la para o outro ou que o mesmo a experienciou. No entanto, será que é possível viver o transbordamento da experiência sozinho? Ela também há de deixar marcas em nossos pares, ainda que incomensuravelmente.

Por isso, sigo insistindo em pesquisar experiências vividas por docentes de música: se elas já atravessaram alguém, porque seriam incapazes de ainda serem potentes para outros? O mesmo com as conversas, sempre belos improvisos com a linguagem: por que não produziriam novos ecos em outros ouvidos que as escutem? Não afetariam leitores?

Ao trabalhar com o Fórum-conversa, procuro abordar o pesquisar com as narrativas não apenas como opção metodológica, mas enfatizando os princípios que o investigar narrativamente traz consigo, além de suas demandas:

Rather than describe the particularities of method, then, we focus specifically on principles of practice; we aim toward how to be in narrative inquiry rather than how to do narrative. Our target is disposition — on who and how we are throughout the research process. To take an ethical stance requires clear understanding of and willingness to interrogate ourselves and our own motives. A narrative inquiry ethic prompts researchers to move beyond the allure of story and to consider how we engage in the work and for what purposes. An ethical stance in narrative requires us to grapple with questions of how knowledge, understanding, and meaning are constructed and how they

are communicated with and among the participants with whom we engage. An ethical stance requires us to consider the forms, means, and motives of presentation and representations and even the timing of the tellings generated from the narrative inquiry process, as well as the consequences of engaging in narrative work.³⁹ (BARRET; STAUFFER, 2012, p. 8).

O Fórum, por suas provocações, contribuiu para que fosse despertado em mim o desejo de continuar a pesquisa conversando com docentes que constituem o professor que venho me formando. Continuo esta ação investigativa, então, com colegas professores de música que atravessaram meu caminho em diferentes momentos e atravessaram/atravessam, também, minhas concepções, meus fazeres. Eles me ensinaram, fizeram mobilizar-me de muitas formas.

Converso com eles, portanto, para atualizar as experiências que em mim provocaram depois de ter sido tantos outros mundos, de ter vivido tantas outras conversas, inclusive. Ao conversar com eles espero, então, ajudar a publicizar suas práticas e, quiçá, incitar experiências nos leitores de suas narrativas e do que penso sobre elas.

Nessa tentativa, ocorre, conseqüentemente, uma desconstrução da concepção unidirecional e linear de tempo, a qual o compreende como fluxo contínuo do passado em direção ao presente. Discutir e refletir com experiências desafia pensar as relações entre os tempos de maneira dialógica, abandonando a compreensão do passado como entidade fixa. Isto porque revisitar o já vivido pode ajudar a modelar a experiência do presente e a antecipar o futuro, mas experiências presentes também podem reconfigurar e atribuir novos sentidos ao já vivido.

Tamanha é a potência da experiência, que ela me parece ser apenas multiplicável exponencialmente, propagável por todos os tempos e difundível na

³⁹ “Em vez de descrever as particularidades do método, então, vamos nos concentrar especificamente sobre os princípios da prática; visamos o como estar na investigação narrativa em vez de como fazer narrativa. Nossa meta é a disposição - de quem e como estamos em todo o processo de pesquisa. Tomar uma postura ética requer uma compreensão clara da disposição para interrogar nós mesmos e nossos próprios motivos. Uma ética da pesquisa narrativa requer uma ida dos pesquisadores além do fascínio da história e uma consideração da forma como nos envolvemos no trabalho e para que fins. Uma postura ética na narrativa obriga-nos a lidar com questões sobre como conhecimento, compreensão e significado são construídos e como eles são comunicados com e entre os participantes com os quais nos envolvemos. Uma postura ética obriga-nos a considerar as formas, meios e motivos de apresentação e representações e até mesmo o *timming* das falas geradas a partir do processo de investigação narrativa, bem como as conseqüências de se envolver no trabalho narrativo”. (Tradução minha).

direção do todo experienciado e na do que está ainda por experienciar, conturbando-os e transfazendo-os, mesmo quando recontada. Nunca, entretanto, esgotável...

[...] o outro [...] dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é.

- Wanderley Geraldi.

SOBRE CONVERSAR E (SE) PENSAR

Dentre os diversos desafios impostos por uma pesquisa narrativa, tal qual a compreendo, estão o de não tentar enclausurar sentidos sobre o narrado e o difícil exercício de fazer da escrita algo que mobilize o pensamento, de produzir algo que seja espaçamento, abertura, rastro. A pergunta sempre ecoa: “Serei capaz de uma escrita que não seja um castro e cristalize o devir narrativo das professoras, mas que se abra para os sentidos plurais que estas narrativas ensejam, sem querer esgotar, explicar, totalizar?” (SAMPAIO, 2008, p. 98).

Realizar uma investigação narrativa como devir, como seguidora e produtora de rastros narrativos/flexivos, de acontecimentos, de experiências demanda um foco sobre o seu próprio processo de construção, um ousar perguntar-se e perguntar ao outro e à pesquisa com *hospitalidade* (DERRIDA, 2012), com abertura “[...] à visitação do outro que chega a qualquer momento, sem que eu o saiba” (DERRIDA, 2012, p. 251). Há, ainda, a demanda de investigar com interesses, o que é diferente de ter objetivos (que abarcam em si expectativas de determinados resultados) (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016), e investigar a partir de interesses é fazê-lo de maneira aberta, exposta, ou haveria o risco de perda da hospitalidade.

Por isso, é possível tentar dizer sobre o que é uma pesquisa, apenas ao seu final, quando ela precisa ser abandonada. Em meu caso, inicialmente, a investigação era sobre formação, seguia rastros de meu experienciar o mundo e uma experiência anterior de pesquisa, já tendo, por consequência, seus interesses.

No entanto, sobre o que é a pesquisa?

Sinto decepcionar, mas, enquanto uma ação investigativa está sendo construída, só é possível dizer sobre o que ela pode ser, correndo o risco de muito enganar-se. Uma *pesquisa hospitaleira* só pode dizer-se e ser dita quando já foi, quando pode-se ver o passado à nossa frente e, então, produzir sentidos sobre ele. E

só se pode dizer depois dos assombros e perplexidades vividos tanto nas conversas quanto na escrita. Vive-se assombro e perplexidade porque a investigação implicada não separa quem a realiza dos seus “objetos” e faz o investigador pensar-se:

[...] cuando el compromiso personal es muy intenso y lo que sale de la investigación entra en resonancia con las cuerdas más íntimas del propio ser, el proceso de transformación se vuelve muy sufrido y pasa a través de momentos que pueden revelarse muy difíciles de gestionar hasta con el riesgo de perder el sentido de lo que se está haciendo⁴⁰ (FERRÉ, 2010, p. 123).

Talvez esta seja a mudança de forma mais importante: dizer, dizer e dizer sobre o ato de pesquisar para, finalmente, encontrar outros estrangeiros, conversar com eles e fazer pesquisa na incerteza da hospitalidade que, mesmo perguntando sobre o que se interessa, se abre ao desconhecido de descobrir e fazer novas perguntas.

Isso, quiçá, seja mais interessante... mais potente do que tentar romper com a estética/forma modernas de escrever – traduzidas em meu desejo inicial de quebrar a linearidade, de fazer uso de partes independentes, mas coesas entre si que possibilitassem a leitura em qualquer ordem – é assumir a linearidade vivida, afinal vivemos de maneira sucessiva. O desejo agora transformou-se, então, em apresentar um texto que retrate o processo investigativo vivido e, nesse movimento, ir tentando prender o leitor em tal linearidade.

Pensar a linearidade desta maneira é, por conseguinte, como pensar uma linha que representa um trecho de um caminho o qual ainda está sendo percorrido, mas sem enxergar exatamente os lugares onde tal caminho/linha começa ou termina, pela nossa própria capacidade de modificá-los. Tal linha, se vista de perto, mais atentamente, está formada por várias outras. Além disso, tudo o que está ao redor dela vem dela e vai para ela, como uma densa trama, a mais densa já produzida.

A ideia de linearidade é importante e constitutiva do nosso experienciar o mundo, mas pode ser complexificada. Para mim, toda linha é formada de outras linhas interligadas, toda linha é formada por um rizoma de linhas.

Ao fato de a pesquisa ser indagada e, conseqüentemente, reconstruída a todo momento, se somam uma série de crenças: acredito na conversa também como

⁴⁰ “[...] quando o compromisso pessoal é muito intenso e o que sai da investigação entra em ressonância com as cordas mais íntimas do próprio ser, o processo de transformação torna-se muito sufrido e passa a través de momentos que podem revelar-se muito difíceis de lidar, correndo-se até o risco de perder o sentido do que se está fazendo”. (Tradução minha).

potente na formação docente, acredito no poder avassaladoramente transformador da experiência, acredito na necessidade de o professor ter seu lugar de fala, acredito...

Por tudo isso, por que cair no lugar da objetificação e julgamento a fala do outro? Por que recortar a narrativa, hierarquizando, selecionando e, de certa maneira, levando em conta apenas o meu olhar na definição do que é ou não é importante de ser discutido?

Tais questionamentos, somados a tudo o que já discuti, me impelem a trazer as conversas, as quais vivi com uma professora e um professor de música, inteiras para o corpo do texto. Não faz mais sentido priorizar o meu olhar, as minhas discussões. Isso seria, inclusive, ir contra as discussões que venho tecendo.

Ao mesmo tempo, não posso me furtar de pensar *com* as conversas, de dizer o que penso sobre o conversado, de como ele me provoca a pensar e repensar sobre a questão da formação de docentes de música. No entanto, de uma maneira modesta, pretendo traçar discussões reconhecendo que imprimo sobre o papel o meu olhar, o qual, como o de qualquer outra pessoa, possui suas limitações.

Por isso, opto por trazer meus apontamentos que julgo pertinentes ao lado da conversa traduzida; não transcrita. O conceito de tradução ajuda-me em um movimento de afastamento da profusa ideia ilusória de que, ao trazer a conversa de maneira escrita para o texto, estou reproduzindo fidedignamente a realidade, o experienciado. A conversa e o próprio ato de falar são rastros do pensamento, e as transcrições, então, são *rastros de rastros* (DERRIDA, 2001) que importam ser seguidos, pois é na perseguição dos rastros, nossos e de outros, que nos formamos: “Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação de um outro texto. Nada [...] está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros” (DERRIDA, 2001, p. 32).

Se o traduzido é rastro do rastro, minhas discussões sobre o traduzido são, então, rastros dos rastros dos rastros, o que evidencia o ato de pesquisar, ao contrário do pensado hegemonicamente, um ato de distanciamento do real, que sempre escapole e parece distanciar-se a cada olhar. Identifico-me com o que Shaula Sampaio (2008) aponta sobre traduzir o capturado em áudio, dispositivo que utilizei para poder retornar às conversas:

Ficam presas na fita as falas, as pausas, as vacilações, mas não os gestos, olhares e expressões. Mesmo com esse primeiro “filtro”, há a ilusão da presença, a crença de se ter o instante fixado naquela fita magnética. Depois vem o fastidioso trabalho de transcrição: por mais que se procure, na escrita, reproduzir elementos não-verbais como silêncios, balbucios e risadas, são apagadas as marcas da oralidade e são realizadas seções que salientam alguns aspectos das falas gravadas e outros não, de modo que toda transcrição não deixa de ser uma interpretação e uma tradução. E por fim, as falas transcritas são lidas, relidas, destrinchadas, desmembradas, isoladas, translocadas, inseridas, comentadas, publicadas, armazenadas, citadas; o suposto instante apresentado transfigura-se e passa a fazer parte de outros (con)textos. (p. 109).

Desta maneira, sem recortes/seleções/hierarquizações, acredito que muitas conversas diferentes podem ser tecidas a partir das conversas que realizei e estão registradas no papel.

Ademais, com os meus apontamentos (que podem ser identificados à margem da conversa), não pretendi subjugar a riqueza do compartilhado na conversa ao que penso. Não desejo, ainda, aprisionar o conversado nos sentidos que produzo sobre ele.

Tocando nesse ponto, sinto a necessidade de falar sobre o uso que fiz do Fórum. Quando fiz recortes dele para realizar algumas discussões, o fiz da melhor maneira que pude e escolhi mantê-lo recortado para mostrar como a pesquisa leva a caminhos diferentes, que existem diversas formas de trabalhar com as narrativas, mas que nenhuma é melhor que a outra. A variedade de formas de trabalhar com conversas/narrativas, tanto no meu trabalho quanto em outros, demonstra o desafio que é trabalhar com a fala do outro e que ainda há muito o que se buscar e experimentar neste sentido.

Minha tentativa é a de escrever o que penso a partir do conversado aproveitando as oportunidades que sou capaz de perceber e, ao aproveitá-las, ensaiar uma suspensão do tempo. Com a inserção do que penso no conversado, intento, então, provocar a pensar, ampliar a potência de pontos que emergiram nas conversas e que julgo importantes de serem sublinhados, expandidos. Além disso, a opção que faço é a que, dentro das minhas possibilidades e limitações, creio me aproximar mais do ato de reforçar as “[...] dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidades estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2003, p. 171).

Com as minhas inserções nas conversas, tento “[...] produzir amarrações mais frouxas, em uma escritura que vagueia por alguns caminhos planejados de antemão (não se pode renegar a importância dos mapas!), mas que se permite desvios e a descoberta de novas rotas durante o trajeto. Certamente, essa escrita produzirá um texto-tecido com muitas fissuras, remendos e fios soltos” (SAMPAIO, 2008, p. 104).

Finalmente, é preciso apresentar, ainda que brevemente, as pessoas com quem vivi as conversas.

A primeira conversa foi vivida com Neila Ruiz, professora com quem tive aulas de música no atual nono ano do Ensino Fundamental e me ajudou a ver possibilidades outras para a educação escolar, quando ainda era adolescente. Conversamos em minha casa, em uma noite do início de novembro de 2016. Foi um momento de alegria, porque Neila ainda não conhecia o apartamento onde moro desde o início de 2016, e de tensão ao mesmo tempo, porque era a primeira conversa para a pesquisa.

Já a segunda conversa foi realizada com Mateus Carvalho, músico profissional que abandonou a mesma Licenciatura em Música que cursei, ex-colega de trabalho e, principalmente, uma pessoa com quem aprendi muito em muitas conversas durante meu primeiro ano em sala de aula. Conversamos em uma padaria perto da estação do metrô de Irajá, em uma manhã de dezembro de 2016, quase exatamente um mês após a conversa com Neila. Relutei em marcar com Mateus, pois já não tínhamos uma proximidade há algum tempo e não queria causar a impressão de só restabelecer o contato por interesse, mas as conversas com ele na escola e suas falas nas reuniões pedagógicas sempre me impressionavam e enchiam de admiração, o que me fazia sentir como indispensável conversar com ele. Mandeí mensagem, expliquei o que queria e ele, disponível como sempre, aceitou com um “qual foi, irmão? Tamo junto. Casa tá aberta”.

Que Neila e Mateus se apresentem e se deixem ver mais nas próximas páginas, através das conversas⁴¹.

⁴¹ É preciso ressaltar que, apesar de acreditar no texto escrito como tradução distante do conversado, por Neila e Mateus terem solicitado modificações na escrita de suas falas, o áudio não será compartilhado.

A conversa com Neila

R: Como a ideia é a de uma pesquisa atravessada pelos afetos, acho que um bom lugar pra começar a nossa conversa é o nosso início. Acho que aquela experiência que eu tive na oitava série com você foi muito marcante, representou uma quebra mesmo na minha relação com a escola, por perceber que existia uma outra possibilidade de educação [escolar]. Foi muito bacana, também, que foi uma coisa articulada com o Alexandre, que era professor de artes, e eu queria saber como é isso, como é uma professora que chega na escola, principalmente o Pedro II, a gente sabe como era, com um currículo bem estruturado muito pautado na história da música, mas isso não necessariamente precisa querer dizer uma coisa ruim, mas, no caso, estava muito restrito a esse âmbito e não à prática. Então, eu queria que você falasse um pouco como foi pra você, porque eu sei como foi pra mim, sabe? Então eu fico me perguntando, porque lembro que você não estava há tanto tempo na escola, então foi “meio que chegar chegando”, né?

N: Eu já tinha percebido na unidade anterior, no Humaitá, uma série de coisas, estava fazendo o mestrado e percebia que as coisas não funcionavam para envolver o aluno numa experiência prazerosa com a música, numa experiência musical de fato; era uma vivência de conhecimentos sobre música e não uma vivência de música. Isso me incomodava muito e era algo que eu criticava na minha dissertação de mestrado.

Para a minha sorte, fui parar numa escola cujo diretor era apaixonado por arte, de uma forma geral, que era o Dimuro, e ele gostava muito de música. Quando eu assumi a oitava série, aquele conteúdo que era previsto para aquela série era muito interessante, era música popular brasileira e que vinha desde o carnaval, falando sobre ele e sua história, sobre o que são suas músicas, e, depois, desembocava na música dos anos 1960, 1970. Olha que riqueza, né?

A fala de Neila, logo no início de nossa conversa, me faz defender como necessária a consideração das mais variadas produções musicais como legítimas, sem imposições de visões, para a construção de uma educação musical que possibilite o viver experiências e a produção de sentidos. Isso precisa ser ressaltado, pois nem sempre o que faz parte do cotidiano musical do estudante é levado em conta.

Hoje posso dizer, a partir do que já vivi como estudante e como professor, que não é qualquer prática musical que produz sentidos, muito menos uma que apenas traz consigo imposições. Eu mesmo vivi o desprezo pela flauta, que vinha sempre acompanhada de um repertório pouco produtor

E eu não conseguia ver aquilo sem uma prática musical e tinha um grande empecilho, que era a flauta doce, obrigatória desde o Pedrinho, até o primeiro ano do Ensino Médio. E uma experiência muito forte para mim, quando eu estava no Humaitá, foi quando terminou o primeiro ano e eles não iam mais precisar da flauta doce, então a reação deles foi pegar a flauta no último dia de aula e quebrá-la na parede. Eu fiquei muito chocada com aquilo, foi a cena mais forte para mim, uma violência...

R: deixando bem claro que aquilo era uma alegria que estava acabando, que não produzia sentido. Nossa...

N: [suspira simulando incredulidade] Aí os alunos viam a minha atitude e vinham me consolar: “não, professora, nada contra você [ri], é contra a flauta”, “não tem mais flauta. Ai, que bom!”, “não é a sua aula”.

Alguns tentavam explicar, outros não estavam nem aí. E eu fui para o Engenho Novo com esta imagem na minha cabeça e pensei que aquilo tinha de mudar. Então, o que eu fiz? Entrei no campus e falei: “aqui vai ser diferente”. [cantando] Daqui pra frente, tudo vai ser diferente... aqui ou vai ou racha. [rindo] Ou eles me mandam logo embora. Eles estão achando que vão me transferir pra cá e vão me tornar, me fazer uma professora, mais... né? [gargalhando] NÃO!

Aí, o que eu fiz? Olhei a escola pra ver o que tinha de música, de instrumentos, e era pouca coisa, tinha muita sucata de instrumento. Então, entrei numa loja na rua da carioca e fiz uma compra que paguei em 12x. Passamos a ter o teclado, o pé, tantan, pandeirola, caxixis um violão, caixa de amplificação para o teclado, para o violão, mais algumas percussões, e levei.

de sentidos e ainda sofri uma humilhação por dificuldades que tinha de execução no ano em que fui apresentado ao instrumento.

Naquela época, não sei se você se lembra, mas a gente ainda não tinha sala de música, no meio do ano acho que passamos a ter. Mas, aquilo foi um processo, porque, quando eu assumi lá, não havia mais sala de música, aí pedi, falei com o diretor que precisava e ele falou “ali era uma sala de música que a gente acabou tirando, mas eu vou providenciar”. Então, a partir do meio do ano, talvez um pouco antes, a gente passou a ter sala de música. Mas, antes, eu pegava todo o material, os instrumentos e equipamentos e levava de sala em sala e os alunos ajudavam, sabiam que, quando acabasse, tinha de levar para a outra sala. Era uma produção.

Eu me lembro que perguntei pra minha chefe de departamento: “eu posso deixar de ensinar flauta doce pra ensinar outros instrumentos?” e ela falou “não, a flauta doce está no currículo”. Aí, eu perguntei pro diretor “posso fazer isso, de fato?” e ele respondeu: “se você manter a flauta, você faz também os outros instrumentos e filma – olha que conselho interessante – , entrevista os alunos”.

Eu não sei se você lembra, mas eu fiz um formulário de sondagem pra vocês onde eu perguntava como tinha sido o ano, se gostava da flauta-doce, se queriam outros instrumentos. Não lembro bem das perguntas, mas era um formulário grande. Então, eu somei esse formulário respondido por vocês, entrevistei alguns, filmei algumas cenas das aulas e filmei a apresentação.

Então, foi um processo à margem, um processo marginal, em que eu estava infringindo uma orientação e fiz assim mesmo. E deu super certo, porque, ao mesmo tempo em que a gente trabalhava um determinado gênero musical, por exemplo o rock nacional, vocês tocavam um rock nacional; quando falava de música de protesto, vocês faziam música de protesto, tinha lá um grupo que fez [cantando] “caminhando e cantando...” e assim por diante.

Foi um repertório que a gente construiu de todas as turmas de oitava série, era um painel de músicas daqueles gêneros que estavam sendo estudados e foi

Neila vislumbrou a possibilidade de não fazer o instituído, mas taticamente, fazê-lo em parte, sem abandoná-lo totalmente: deixaria a flauta (recorre a um poder superior ao da coordenadora para receber apoio à iniciativa), continuaria a dar aula de história da música, mas focaria na prática. Ela aproveita que o período histórico é efervescente, muito importante tanto na história da música brasileira como mundial e influenciador da produção atual e foca na prática das músicas da época. Faz, então, uso de um repertório que dialoga muito com o universo musical de estudantes do século XXI, o que já aumenta a possibilidade de interesse e produção de sentidos/experiências.

Além disso, faz tal prática com “instrumentos de verdade”, variados, sem enfoque na flauta doce. Essa abordagem propicia uma prática e uma aprendizagem musicais mais diversas, mais ativas, em que cada estudante tem um papel preponderante no resultado sonoro, já que, na maior parte das vezes, cada um está tocando um instrumento diferente e é a soma deles que vai produzir música, não mais a superposição de dezenas de flautas tocando a mesma melodia e ao mesmo tempo.

Sobre o formulário de sondagem, vejo-o como ação tática importantíssima para que Neila aumentasse seu

apresentado ao final do ano, o que era uma novidade para a época. Eu não concebia uma aula de música que, no final, não produzisse um repertório e vocês acharam ótimo: “nossa, nós vamos apresentar?” “Como não, né?”. Não era uma prática fazer esse tipo de coisa.

E foi isso. A experiência foi importante porque era uma autoafirmação minha de que era possível fazer alguma coisa diferente do que era obrigado.

R: então foi uma coisa experimental o que você estava fazendo?

N: Foi. Experimental e proibida, porque, a princípio, não podia ter feito. Mas, é aquela coisa: você fecha a porta e faz do seu jeito e comendo com aquilo que era obrigatório.

R: Isso é o que eu acho bonito e que te falei um dia desses, que a revolução é micro e cotidiana, que a gente pode ter todas as prescrições do mundo de como trabalhar, mas ninguém está na sala de aula com a gente. E é engraçado, porque eu já tinha tido essa experiência com você e, como quando a gente vai pra escola, quando começa a trabalhar, pelo menos pra mim foi assim. A gente vai com muita insegurança, como é difícil a gente descobrir isso... e, mesmo a gente acreditando em uma educação musical, como você está falando, que produza sentido, que leve em conta que todo mundo sabe e todo mundo sabe alguma coisa musicalmente e pode contribuir, pode fazer música junto, como, às vezes, a gente demora pra chegar a essa conclusão e se arriscar a fazer diferente dentro da sala de aula. E esse é o grande motivo de eu querer conversar com você, porque na época foi muito marcante como estudante porque, não só falando de música, mas a escola não reconhecia a gente como

embasamento na iniciativa de não utilizar a flauta doce no ano de escolaridade. Ademais, a demonstração de interesse nos conhecimentos que cada estudante já tem de música para levá-los em conta ao longo do ano demonstra um olhar muito atento e uma concepção outra de educação musical na educação básica, que não aceita o discurso corrente de que há limites no fazer musical na escola.

No tocante ao repertório e à nova experiência com educação musical, lembro-me de que ficamos, eu e meus colegas de classe, muito surpresos quando descobrimos que o que ia ser feito dependeria de uma participação ativa, de um engajamento de nossa parte. Isto evidencia que tal concepção de prática educacional não era elemento forte na constituição de nossas trajetórias escolares.

Por tudo isso, acredito que é possível fazer diferente, fugir do “obrigatório”, mas com apoio, fazendo uso das táticas e mostrando que foi mais interessante fazer diferente do preestabelecido, que produziu mais sentido que o instituído.

O que vivi quando era aluno de Neila sempre me provocou e pude perceber, de volta à sala de aula, mas como professor, que a força estratégica só está na sala de aula onde as pessoas a incorporam. Por isso, penso que, se não se é um professor que aceita e internaliza o instituído, é muito difícil haver quem o impeça de fazer o que quiser em sala.

sujeitos de saberes. Isso é muito sério e sintomático e eu, particularmente, acho que uma potencialidade da educação musical na escola é justamente essa: mostrar que a gente pode trazer o que o estudante faz fora da escola pra dentro e mostrar, realmente apostar como uma potência.

N: Tem uma coisa muito interessante que você falou de formação, que é uma violência você entrar em sala de aula e ser colocado numa arena onde você é o gladiador e sobreviver a aquilo, porque realmente não existe formação que te prepare praquilo. Nem sei se é possível, por melhor que seja, não existe... por que, de fato, você estar nessa situação, ela é sujeita a muitas variáveis e cada um é um universo... você tem 30 alunos, 30 universos dentro de uma sala e um conteúdo só, entre aspas, pra você...

É muito triste: como você tem uma série de conteúdos numa ordem linear, sequencial, capaz de envolver a todos por igual, a mesma ordem, do mesmo jeito?

Aliás, eu lembro que o meu primeiro problema foi uma prova que eu fiz para o Pedro II. Eu dava aula pra sexta série nesse primeiro ano e mais outras que não me lembro, mas eu só ia fazer a prova do sexto ano e eu achei estranho que eu só ia fazer a prova do sexto ano, se eu dava pra outras séries também. Fiz a prova, acho que eu trabalhava com três turmas e fiz três provas diferentes.

R: [surpreso] No Pedro II?! Nossa! Não vi isso acontecer.

N: Cheguei lá toda feliz com a prova para a coordenadora e ela: “três? Mas são só duas”. E eu: “Como assim? Não...”, “São duas provas, uma pra

Penso ser o caminho produtor de sentidos por partir das perguntas e interesses de quem aprende mais potente do que o caminho da linearidade, da sequência inflexível. Ouso dizer, ainda, que a tendência à relação linear com a apropriação/construção de saberes tem muito a ver com a concepção moderna de lidar com os conhecimentos. Tal modo de relacionar-se com os processos de conhecer, por exercer hegemonia, nos habita, o que cria a demanda de uma vigilância constante para que ele não seja reproduzido.

A prática da docência na educação básica é espaço e tempo privilegiados, potentes, para a formação, principalmente quando se está disposto a viver as intensidades da prática docente e a aproveitar as oportunidades que surgem em classe.

A partir da fala de Neila, pergunto-me: como realizar uma avaliação padronizada de uma prática de educação

manhã e uma pra tarde”, “Mas eu tenho três turmas” (eu demorei a entender o que ela estava querendo dizer: é porque o Pedro II tem prova única, então você faz uma prova pro sexto ano, pra todas as turmas do sexto ano).

Então, esse foi um impasse muito grande e isso mostra a prova como um objeto de controle, de homogeneização do conhecimento, como se isso fosse possível todos saberem a mesma coisa, todos se interessarem pela mesma coisa, do mesmo jeito.

Uma coisa muito bacana que eu acho que a gente não é preparado para fazer mesmo é você trabalhar com essa perspectiva da igualdade, de que a gente, professores e alunos, estamos no mesmo chão.

R: Você fala no sentido de ter uma relação mais horizontal?

N: Sim, dialogal, no sentido de se colocar de igual pra igual, reconhecendo o outro como alguém que a gente deve escutar e pensar a respeito e, também, no sentido de que a gente aprende com o aluno.

R: Uma relação de troca, não de transmissão.

N: Aham. É muito mais bonito você partir daquilo que o aluno tem de potente e conseguir trazer isso à tona e enriquecer esse momento de estarmos todos juntos. E não é uma coisa simples de fazer. Mesmo quando você tem essa perspectiva, ela não é fácil de realizar. Até pela própria história, mais eu do que você, pela idade, com a educação. Porque, facilmente, você cai naquilo que viveu.

musical tão preocupada com os processos vividos, com as singulares concepções/percepções/ construções de cada pessoa que partilha tal processo educativo? Como fazer isso, pensando, ainda, que, por tal processo ser preocupado com as singularidades, o que ocorre é a construção de uma trajetória diferente com cada grupo com o qual se trabalha?

O estudante pode ser um outro legítimo, essencial no processo de formação docente.

A necessidade de se perguntar a todo momento sobre os objetivos, os sentidos e sem sentidos do que se faz em sala de aula, de tentar perceber o processo formativo vivido e contrapô-lo ao que se pretende proporcionar: o buscado pedagogicamente, em cada situação, precisa se aproximar mais ou menos do já enraizado?

R: A gente passa por toda uma história de vida, de escolarização, que produz uma série de marcas e, de um jeito ou de outro, se a gente não para pra pensar, não é fácil fazer.

N: E mesmo parando pra pensar...

R: Dar o salto...

N: No cotidiano, isso vem com uma força que é incrível.

R: Se não tiver uma vigilância... e é isso que eu queria te perguntar... você tem ideia de como chegou a esse lugar, a essa proposta de educação musical? Se eu fosse tentar sintetizar é uma educação musical centrada na troca, considerando o outro como legítimo, como conhecedor e possuidor de saberes pra compartilhar... E você também falou desse meu caso da oitava série, que a gente fez as práticas de conjunto, não sei se você consegue, porque é muito difícil: o que você acha que faz a gente chegar nesse lugar de querer passar a fazer desse jeito?

N: Pra mim, foi a dor do que eu vivi. Era tão doído... eu não queria isso pra mim. Foi um momento muito importante separar o que eu tinha me submetido a viver e a força da música pra mim. Porque tem uma hora em que as coisas se confundem, você acha que tudo o que você viveu, um processo doloroso e dolorido, a música é também dolorida. A Violeta Gainza fala um pouco disso, dessas relações afetivas com a música. Então tem hora em que essa coisa se embola e muitos alunos têm uma relação traumática com a música por isso.

Este trecho da fala de Neila me faz pensar sobre a necessidade de refletirmos sobre a nossas próprias histórias de vida para tentarmos, na prática, não reproduzir o que não gostaríamos de propiciar aos estudantes. Isto me parece essencial no processo de constante reconstrução de fazeres e saberes em sala de aula. Tal reflexão atravessa as mais variadas esferas da vida do professor, passando pela vida pessoal, profissional, espiritual e por âmbitos mais amplos, como o contexto social e cultural (SOUZA, 2006), pois todos eles constituem nossos pensamentos e ações na vida cotidiana e, não poderia ser diferente, também, no trabalho.

Este exercício de mobilização do pensamento em direção a uma prática cada vez mais esmerada tem em seu seio um processo de resgate da memória e vai “[...] empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades narrativas, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e para a vida dos outros. Isso possibilita que nos lancemos para o futuro de outros modos, de outras maneiras, ressignificando o próprio passado com nossa memória de futuro ativada e orientada a constituir sentidos para as ações presentes.” (PRADO, 2013, p. 8).

Mas, quando você começa a separar uma coisa da outra e perceber que a música é muito mais forte que o processo que você viveu, te coloca em um lugar em que “de repente eu posso bancar esse amor em um lugar no qual ele me torne potente a ponto de produzir processos novos”.

Então, é como se eu quisesse propiciar aos meus alunos uma experiência que eu nunca vivi, mas que gostaria de ter vivido. “Quem sabe seria esse um caminho bom pra mim?”. Acho que, primeiro, repetição, não no sentido de reprodução, mas de uma repetição criativa.

Outra coisa que me levou a querer uma aula diferente, foi uma experiência que eu tive muito marcante quando eu era aluna de piano numa academia particular. Eu dava aula pras crianças de teoria musical e, aí, como não tinha professor na cidade, era uma cidade pequenininha, chamaram algumas das alunas mais adiantadas (e eu era uma delas). E eu aceitei, mas perguntei: “Eu vou poder fazer do meu jeito?”, “Vai”, “Então, eu vou dar aula e fazer do meu jeito”.

Eu comecei a brincar com as crianças, a fazer um trabalho totalmente diferente daquilo que eu fiz quando era criança. Meu primeiro contato com teoria musical foi uma apostila, onde tinha escrito “pauta é... clave é...”. [rindo] te lembra alguma coisa, isso?

R: [rindo] Sim...

N: “Notas musicais: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó” etc. Os parâmetros do som, eu tinha de decorar aquilo, mas não entendia direito. Então, aquela primeira aula foi uma coisa totalmente diferente... brincar com as crianças, com os sons, trabalhar pulsação, registrar o

pulso, trabalhar em cima daquele pulso, quantas batidas tinha, a questão da rítmica... eu fazia aquilo de uma maneira gostosa e elas saíam “ah, que aula gostosa!”, falando, né? “que aula bacana!”. Elas falavam isso e aquilo me deu uma alegria tão grande que eu pensei: “ah, é isso o que eu quero fazer”. Dar aula de música, mas não aquela aula...

E, também, o que faz com que eu me encoraje a ter tido aquela experiência que te marcou, né, que a gente viveu junto... Claro que também tem um contato na licenciatura em música com algumas propostas e, antes mesmo da licenciatura, nos seminários de educação musical que a FUNARTE oferecia. Lá onde eu morava, em Dourados, antes de a gente entrar pra uma faculdade, eu já tinha aprendido alguma coisa de Orff, de Kodály, de Paulo Freire.

Isso é bacana. Num curso de formação, ter tido a oportunidade de conhecer a Regina Márcia, por exemplo, que fez a gente viver, nas aulas, uma prática dos métodos que ela deveria nos ensinar. E ela, em vez de ficar dando os princípios, de a gente ler e fazer perguntas, fazer um questionário, uma prova, ela entrava na sala de acordo com aquela proposta metodológica. Ela fazia a gente viver aquilo.

Então, isso foi muito bacana. O próprio modo de ela dar aula sobre os métodos de educação musical foi extremamente musical, o que também mexeu comigo. E, aí, as leituras que ela indicava faziam todo o sentido, a leitura me impulsionava a pensar tudo aquilo que a gente tinha vivido.

R: Alimentava as questões.

N: E me potencializava pra pensar outras possibilidades de educação musical. Porque não eram só aqueles,

A formação docente, da forma como a vejo, é um processo complexo, que se dá na/com: a

aquelas iriam potencializar uma experimentação. E isso ela sempre falou muito bonito: “não é reproduzir um método, mas saber que ele existe, poder lançar mão dele em um momento em que você ache que seja necessário”. E você até compor com ele, não é o método como uma forma, um gesso, um engessamento da aula. “ah, sou dalcroziano, sou kodaliano, orffiano, paulofreireana” [ri].

R: Ninguém é uma coisa só, né?...

N: É! Até pros seus alunos, que são vários. Às vezes, você trabalha de determinado modo, a partir de tal perspectiva, pode funcionar muito mais do que o outro em um determinado momento. Não é assim também.

Claro que, falando de formação, essas perspectivas que eu vivi, de leitura, de pensamento, de prática, os métodos da educação musical e de pedagogos, como o Paulo Freire, que me marcou demais, foi muito importante. Mas, eu ainda não tinha me deparado, de fato, com uma sala de aula cheia dando aula de música. [ri] Sabe, essa experiência que eu falei com crianças, lá em Dourados, foi uma aula de teoria musical lá numa academia de música. Eram dez crianças, sentavam no chão, tinham instrumentos de percussão, não tinha nem carteira nem quadro. Toda essa disposição espacial já diz muito.

Outra coisa, também, muito bonita, é os alunos... eles também irem na sua. Isso é um alimento muito forte para o professor: deixar que os alunos te afetem e afetá-los também. Ao mesmo tempo que eu jogava algumas coisas que provocam, vocês também me davam elementos que eu pegava, não deixava aquilo passar.

Esse desejo de trazer o aluno pra experiência plena é algo que estimula a gente. Acho que isso, na verdade, foi o que mais me chamou. Terminava aula e vocês

história de vida/escolarização, autores, metodologias de ensino. Esses elementos constitutivos da formação, por assim dizer, vão sempre se articulando e rearticulando, ora um e outro tendo papel mais preponderante no processo formativo, que sempre tem como ponto de partida e de chegada a prática em sala de aula, pois é ela quem interroga quando há abertura, quem provoca deslocamentos.

Tais deslocamentos são potencializados por outras reflexões articuladas ao experienciado na vida/escolarização, ao resgate de teorias e metodologias de ensino.

A partir de tais mobilizações, o retorno à prática se dá com novos ares, ressituação.

Portanto, à história de vida/escolarização, aos autores, às metodologias de ensino, são adicionados o questionamento/pesquisa da prática em sala de aula, do vivido com os estudantes, das experiências, espaços e tempos que vêm complexificando, multissituando ainda mais o processo formativo:

“Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa a ajudar o/a professor/a a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma

ficavam “ah, já acabou? pode ficar mais um pouquinho?”, “não, vocês têm aula de física” [gargalha].

R: E, aí, essa coisa que você falou de levar instrumento, tudo bem que nós já tínhamos sala, não precisava tanto, mas sempre era uma desculpa de ajudar e poder ficar mais um tempo, poder falar sobre mais alguma coisa que aconteceu. Realmente, como você está falando, era uma experiência mesmo.

N: E tinha uma turma, que não sei se você lembra, acho que não era a sua turma não, eram vários grupos que nós fazíamos dentro da turma e aí tinha um grupo que era só de bagunceiros. Era um rap do Marcelo D2 que eles fizeram.

Cara, eles eram encapetados [rindo] e se juntaram, porque a ideia é dissolver, né? É essa a tática de guerra, que, até hoje, você vai num conselho e “vamos dissolver a turma”. Botam os maus elementos espalhados pelas turmas e eles se concentraram no grupo e eu pensava: “o que vai ser desse grupo?”. Eu me lembro que, quando eles se separavam da gente, porque eu botava vocês em várias salas, eles ficavam zoneando, só bagunçando mesmo. E eu pensava: “o que vai ser desse grupo? Vai ser uma vergonha...”.

Até que, um dia, eu cheguei lá e eles disseram “ah, professora, não está dando certo, a gente quer outra música”. Aí, resolveram fazer o Marcelo D2, e eu lembro que um menino começou a brincar e na brincadeira que eles começaram a fazer, é que começou a realmente rolar uma estrutura que funcionou, de brincadeira, de bagunça. Eu estava fora da sala ouvindo aquela bagunça e pensava que ela era uma batida, um rap, e eu disse: “bom, então vocês vão ter de escolher o rap”.

E, quando fizeram o rap, começaram a mergulhar de fato na música. E a música que eles tinham escolhido

nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002b, p. 22).

Essa experiência narrada por Neila é, para mim, um grande e belo exemplo de um processo de formação docente vivo, móvel. Trata-se de um disponibilizar a escuta, disponibilizar-se e expor-se como preocupações éticas (SKLIAR, 2008) essenciais a uma formação que se pretenda sempre inacabada, contínua.

era tipo assim: “ah, já que tem de escolher uma música, vamos escolher essa”. Não era uma música que tocava eles. Aí, quando as pessoas se envolveram no rap, e eu nem sabia que era um rap, eles diziam: “ah, professora, isso é uma brincadeira, deixa pra lá” e eu disse: “não, não, não! É disso mesmo que eu gostei, faz isso!”. Na aula seguinte, eu cheguei com o Marcelo D2 e ficou belíssimo.

Eles foram acreditando que aquilo, de uma brincadeira, era música de fato e que eles podiam botar detalhes. Por exemplo, sabe aquele instrumento do nordeste [imita som do scratch, som do disco arranhando na pick up], aquilo parece o scratch, aquele efeito de pegar o disco... e eles ficaram: “caramba, parece mesmo!”. “Então, pode pegar e usar isso no microfone que vai amplificar”.

São detalhes, sutilezas, delicadezas sonoras que você vai recortando, vai colando, vai compondo o arranjo. Então, quando um grupo começa a perceber que isso funciona, a se encantar por aquela sonoridade, aí você pegou o grupo, você afetou. Mas, você tem de se deixar afetar também.

R: Sim... no caso, parece ser um grupo de pessoas que não eram tão abertas, não iam aceitar... eles precisavam, realmente, ter um papel bem ativo, pelo visto, de escolha da música também.

N: Mas eles tinham escolhido. A música anterior era de escolha deles, mas não era, ainda, a música que...

R: Fazia sentido.

N: Era: “temos de fazer uma música desse gênero, vamos pegar”.

R: Então, eles que não estavam querendo mesmo dar bola pra coisa.

N: Eu acho que eles escolheram uma coisa porque tinha de ser dali: “desses gêneros, qual que é o melhor? Esse aqui. Então, tá, dessa vamos escolher essa daqui”. Eles escolheram, tipo, “tem de escolher” porque, de repente, nem passava a eles, a possibilidade do rap poder entrar numa música dentro da escola. Sei lá se era isso.

R: Eu fiquei pensando nisso também, porque é uma coisa muito parecida com o que eu senti. Eu gostava tanto de música, antes de tocar nessa apresentação, já estava há um tempinho estudando violão e guitarra e não sentia que tinha espaço pro que eu fazia na escola. Então, acho que, na verdade, era mais sobre isso que eu queria falar, porque acho que, quando você mostrou que ia levar em conta e que era totalmente aceitável e legítimo eles trazerem o que eles conheciam e que isso ia compor de uma forma interessante, aí vai pra um outro lugar.

N: E essa palavra que você falou é muito importante na aprendizagem, que é a abertura. E você só tem aprendizagem se você tem abertura, não é a boa vontade que eu estou falando, mas de um espírito que se abre a alguma coisa que pode acontecer, não sei se eu estou me fazendo compreender. Essa abertura pro que pode vir a ser, pra algo que já existe, mas que pode ser transformado; uma abertura a algo que você nem poderia imaginar que está ali.

Mais uma vez a disponibilidade, a escuta atenta e a abertura de Neila visibilizam saberes e fazeres dos estudantes, que poderiam ser considerados não escolares, faz com que ela os use (CERTEAU, 2007), faz com que ela traga, para a prática musical dentro da escola, um gênero de música marginalizado, tido como menor.

A entrada da educação musical nas escolas regulares de educação básica pode vir a contribuir no papel que a instituição escolar tem na sociabilização com respeito às diferenças, “na construção e valorização de um mundo verdadeiramente plural” (PENNA, 2010, p. 42), isto porque visibilizar as músicas dos repertórios dos estudantes e aceitá-las como legítimas é uma forma de trabalhar as

R: Você está falando e eu estou pensando na ideia de hospitalidade do Derrida, uma ideia de hospitalidade incondicional, aceitar o outro dizendo que vai aceitá-lo dessa e todas as outras vezes. Então, me parece isso: você aceita sem pensar no futuro, aceita porque sabe...

N: E essa abertura do professor de aceitar sem condição estabelece outras aberturas também, outras aceitações. Isso fica bem nítido nesse grupo, porque eu ouvi uma brincadeira e podia falar [com rispidez]: “Para com essa brincadeira aí! Vamos fazer a música”, mas eu ouvi aquela brincadeira como música.

Eles estavam brincando, claro que eles estavam brincando, mas não sabiam que aquela brincadeira era musical também, que aquilo estava dentro, que podia ser algo realmente sério, entre aspas, “música de verdade”. Então, a partir do momento em que você se abre praquilo, você abre uma abertura nele.

R: Ele se abre pra outras propostas que você pode trazer.

N: Abertura pra si mesmo, inclusive. Ora, eles mesmos não sabiam que aquilo era música! Digna de ser pensada como arranjo, para mostrar... aquilo era música para dançar, música de zoação, música pra lá pra fora. Eles ficaram: “opa! é?”, “é!”.

E aí, agora que é? Aí vem a abertura de pesquisar de fazer, gera uma série de outras aberturas e foi um esforço deles no sentido de pesquisar mesmo. “O que eu posso tocar pra levar isso?”, porque tem uma linguagem estilística do gênero e eles se esforçaram por fazer não tendo nada do que tem na gravação. Usaram, instrumentos, inclusive, do samba, o tantan, os chocalhos, usaram esse instrumento do nordeste

diferenças e possibilitar reconhecimento e empoderamento sociais (SOUZA, 2014). A abertura necessária a esse posicionamento tem a ver com a ideia derridiana de hospitalidade:

“É possível dizer que a lei da hospitalidade é incondicional: trata-se do abrir as portas da casa, das nossas casas, sem fazer nenhuma pergunta; é aquela atitude de ser hospedeiros sem por nenhuma condição. Trata-se de hospedar sem que o outro-estrangeiro nos solicite hospedagem, sem que peça hospedagem na nossa língua; e é o ato de hospedar sentido, assim, como também ser hóspede.

De outra forma, as leis da hospitalidade impõem condições, nos fazem impor condições: é o outro que temos de pedir hospedagem, é o outro que deve revelar suas intenções, é o outro que tem que apresentar-nos a documentação, é o outro quem deve, sendo estrangeiro, falar a nossa língua para pedir hospitalidade” (SKLIAR, 2008, p. 28).

[imita som do scratch], usaram beat box. Mas, diria eu, só. Nem bateria nós tínhamos naquela época.

Você lembra que eles fizeram uma bateria maluca, de umas peças? Eles botaram umas peças e tocavam, tinha um Cajon... toda a sonoridade que eles fizeram, que remetiam ao rap, daquela música, era feita com instrumentos que não usavam.

R: Que não eram característicos do rap.

N: Então, foi toda uma adaptação e uma descoberta de novos timbres, porque não eram os mesmos timbres. Tinha uma rítmica e uma linguagem que estavam presentes e foi muito interessante essa experiência.

E o teu grupo, por exemplo, você tocava guitarra. Eu não sei como eu descobri. Foi no coral?

R: Eu também não lembro, sinceramente (rindo). Não foi no coral, porque o coral foi depois. Eu acho que você já sabia que a Fernanda tocava teclado...

N: Eu acho que, no primeiro dia de aula, eu já saí perguntando se vocês tocavam instrumentos e você deve ter dito que tocava, mas eu pedi pra você levar a guitarra pra sala de aula e você levava toda semana.

R: E depois disso, eu passei a levar sempre. Eu passei a levar, até porque eu fiquei estudando muito a

A prática musical, quando produz sentidos, leva a um processo de pesquisa e aprendizagens para que tal prática se dê. O mesmo ocorre no processo formativo docente: quando nos deixamos ser provocados pela prática, somos estimulados a indagá-la, a pesquisá-la e, conseqüentemente, transformá-la constantemente.

guitarra, principalmente, até o final do segundo ano do ensino médio.

(pausa para Neila atender a uma ligação)

R: Eu fiquei achando bonito, porque eu perguntei pra você, não lembro exatamente como eu perguntei, mas, era algo como: como é que você chegou a esse lugar de proposta de educação musical? Você começou falando e eu fiquei com a impressão de que já era uma coisa sua, uma preocupação sua. Parece que você sempre teve um olhar muito crítico sobre o que você viveu e em relação ao que você queria proporcionar e isso é uma coisa muito louvável que, infelizmente, nem todo mundo tem.

E, aí, você passou pela sua “formação formal”, por assim dizer. Falou de encontros com pessoas e pessoas, também, na forma de teorias, de ideias. Isso parece... acho até que comentei na hora, que esses encontros serviram pra potencializar aquilo que você já achava. E isso é uma coisa bonita, porque a prática está sempre vindo como critério pra pensar a educação musical, tanto a prática musical, quanto a prática educacional em si e, no final, você falou, justamente, do exemplo da sala de aula, sobre como a relação com esse grupo também te fez aprender algumas coisas... e como isso é bacana, porque é muito bonito colocar o estudante como um outro que te ajuda num processo formativo, também, que forma a gente professor.

Estudantes também são outros da formação. Eu e Tiago Ribeiro, em texto conjunto (RIBEIRO; SOUZA, 2016), defendemos esta ideia no que diz respeito às crianças, mas ela pode ser facilmente estendida a estudantes de qualquer faixa etária. A afirmação do estudante como essencial no processo de formação docente é de suma importância, pois, por vezes, fala-se da prática como formativa, mas ela é viva, feita por e com seres humanos. Afirmer a formação como processo que caminha com a ajuda de estudantes é, de certa maneira, fazer dela algo menos abstrato, é encarná-la, é encará-la como compartilhada com estudantes que nos provocam com suas falas, muitas vezes, inesperadas.

N: Que te forma!

R: E isso é uma coisa maravilhosa e é mais um motivo pra eu te admirar tanto.

N: Ah... acho que a gente está sempre aprendendo com os alunos e não só musicalmente, mas também nas relações. Às vezes, se você dá abertura pra fala, você escuta coisas maravilhosas, coisas que até poderiam ser óbvias pra quem faz uma autocrítica da trajetória de formação, mas que, quando a gente está embrenhado e emprenhado, até, infelizmente, disso, você às vezes não se escuta e o aluno fala: "Escuta o que você está falando pra mim". Ele não diz assim, mas... Agora, há pouco tempo mesmo, eu estava no ensaio do coro e eu tenho uma regrinha lá, que é não faltar no último ensaio antes da apresentação, né, (rindo). Aí, o aluno não pôde vir no último ensaio, é um aluno que tem algumas dificuldades, e ele veio falar pra mim: "Professora, eu não vou estar no último ensaio", "Você não sabe que não é pra faltar no último ensaio? Você tem de estar no último ensaio sim!". Ele me respondeu: "mas eu não posso" e me explicou que estava em um treino de tae-kwon-do. Eu falei: "Poxa vida, não dá pra você marcar em um outro dia?", "Poxa, Neila, então quer dizer que tudo o que eu fiz antes até aqui não serviu de nada?"

R: É verdade!

N: ..."Você vai me tirar de uma apresentação porque eu faltei a um ensaio? E o que eu fiz antes?"

O que você faz com isso? (ri) Aí, eu olhei pra ele e falei: "Me desculpa, você tem toda a razão. Eu não posso jogar fora tudo que você fez até aqui. Poxa, eu estou sendo um general com você, né?". Ele riu, falou: "Não, tudo bem professora". Dei um abraço nele e falei: "Tudo bem, você vai faltar sim". Ele ainda brincou e falou que toda regra tem uma exceção.

Mesmo com todo o cuidado de tentar ver e perceber o que fazemos, nossa visão é sempre incompleta e o estudante pode vir a complementá-la com seu excedente de visão (BAKHTIN, 2011).

"Formar-se com o estudante é mover-se, abandonar a inércia fundante do pensamento cristalizado, da verdade cimentada, porque os nossos "outros" na sala de aula são outros que escapolem, se mexem, escorregam, não se deixando sumariar e/ou apreender" (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015).

importância, pois, por vezes, fala-se da prática como formativa, mas ela é viva, feita por e com seres humanos. Afirmar a formação como processo que caminha com a ajuda de estudantes é, de certa maneira, fazer dela algo menos abstrato, é encarná-la, é encará-la como compartilhada com estudantes que nos provocam com suas falas, muitas vezes, inesperadas.

O que conversamos leva-me a insistir: a atenção aos gestos mínimos é uma conduta potente para uma formação que propicie experiências.

O gesto é algo potente em si, mas que potencia também. E profana: este movimento de atribuir às coisas sentidos outros, trazendo-as para o uso comum (AGAMBEN, 2007) dos sujeitos comuns. Isto porque o gesto sussurra, faz ressoar, põe em jogo nossos sentidos,

Então, coisas bobas, entre aspas. Claro! Como é que o cara que vem sempre, no último ensaio ele não pode e você vai dizer “dá um jeito porque é regra”? Desde coisas simples assim até no modo como você está avaliando. Se você sabe ouvir, se dá espaço pra que eles falem, sempre há muito o que aprender.

R: Eu fiquei curioso vendo aquela apresentação do coro no Colóquio e até comentei com você sobre como as coisas estão diferentes, como as pessoas estão mais empoderadas, como tem outras identidades surgindo e eu tenho uma curiosidade, porque eu trabalho com criança pequena, de 8 a 10 anos. Eu acho que existem discussões que são essenciais e que são muito bacanas de fazer pela música. Uma delas que, pra mim, é muito cara, até porque eu trabalho no município de Niterói, com uma grande maioria de alunos negros, pessoas muito pobres, muitas com histórias de vida bem complicadas, discussões que sempre acabam aparecendo e eu acolho e acho importante fazer essas discussões através da música, são discussões sobre o racismo.

Isso, pra mim, é muito importante e me fez aprender essa coisa de aprender com o aluno... Eu aprendi com as crianças que a gente, muitas vezes, cria limites pro aprendizado do outro. A gente, na nossa cabeça, limita a capacidade do outro, de pensar que uma criança de oito, dez anos, não tem condições de fazer discussões desse tipo.

Aí, vendo o coro, eu pensei: “Tem até uma pessoa trans no coro, várias meninas super empoderadas, negras usando turbantes...”. Então, eu fiquei curioso pra saber como é que você trabalha com essa relação com as diferenças, no coro ou na sala de aula e com essas identidades emergentes. O que você acha que pode ter de interlocução disso com a educação musical?

nossas certezas, abrindo-nos à singularidade da poética da experiência.

Sobre a formação com o outro-estudante, Tiago Ribeiro e eu dizemos (2016): “A este movimento potencializado pelas crianças, pelo encontro/diálogo com elas, a esta formação com a infância estamos chamando de formação como experiência, pois nos sacode, desloca, às vezes incomoda e emudece, mas, ao passarmos pelo desconforto, pelo emudecimento e pela desaprendizagem, podemos percebermo-nos outros, rir.

Todavia, insistimos: para viver tal processo, havemos de estar abertos ou nos abrir para ele, pois, como nos provoca Larrosa (2011), o sujeito da experiência é o sujeito exposto, aberto, e não o sujeito fechado em suas verdades, irredutível em suas certezas. Sem abertura não há diálogo, nem encontro, nem movimento” (p. 8).

N: Eu acho que fazer música é uma experiência de empoderamento sempre. Se ela não faz isso, alguma coisa está errada. E, quando a gente canta no coro, quando a gente faz um arranjo com os alunos de música, o que tem de mais gostoso é descobrir com eles que é gostoso sempre fazer música e que ela sempre vai ser diferente. Quando você traz as próprias diferenças dos alunos como uma potência, é uma experiência muito mais forte, porque a gente pensa numa experiência em conjunto como uma potencialidade das igualdades.

Você vai homogeneizar, porque um bom som é um som equilibrado, uma boa afinação é quando todo mundo tem a mesma referência do que vem a ser afinação, uma boa dinâmica é quando todo mundo faz tudo junto. Então, especialmente isso pode cair numa, principalmente com o professor, associação ao adestramento. E não! Eu vejo bem ao contrário, eu acho que tudo isso se torna muito mais forte quando as diferenças são levadas em conta, porque eu levo em conta o seu forte, o meu forte, o meu fraco, o seu fraco; o forte da sua voz nunca vai ser o da minha, o do outro e do outro. Nós temos fortes diferentes porque as nossas vozes são muito diferentes em tudo: no timbre, na potência, na altura...

Então, eu acho que o grande barato de fazer música junto é trabalhar com a igualdade sem perder a mira da diferença.

R: Sem apagar a diferença...

N: Ao contrário, você reforça a diferença pra que a igualdade seja mais forte. Olha que interessante... É impossível você ter igualdade sem diferença e vice-versa! Acho que você só tem igualdade quando você considera as diferenças. E mais: quando você potencializa essas diferenças a tal ponto que uns

Este caso narrado por Neila me faz pensar que há uma relação da música com empoderamento pelo viés extremamente singular que é a experiência musical. Mesmo quando se faz música em grupo, ou quando no grupo musical se faz a mesma coisa que outro(s), nunca se está fazendo exatamente o mesmo. Fazer música tem algo de muito íntimo, pois cada um tem um corpo diferente, uma expressividade diferente, uma criatividade diferente e tudo isso vai constituir a relação que vai ser estabelecida com o instrumento que se está aprendendo. No caso do canto, esse viés singular, íntimo, parece mais forte, pois é o próprio corpo que produz e emite o som; cantar, então, é um grande exercício de exposição.

Neila apresenta uma ideia diferente de homogeneização, que talvez não seja homogeneização, ou que recrie o sentido da palavra justamente por não acreditar na possibilidade de homogeneização.

Para ela, apesar de, no coro, diversas pessoas executarem simultaneamente as mesmas ideias musicais, sempre vai haver diferença na execução, pois não existe voz igual a outra, cada uma tem sua marca, suas características. Levando isso em conta, a homogeneização possível no coro é aquela que leva em conta as diferenças (das vozes) e que procura criar um ponto de encontro entre essas vozes para que, quando somadas, soem homogêneas, mesmo sem sê-lo.

possam aprender com as diferenças dos outros, não necessariamente repetir essas diferenças, mas reconhecê-las e aprender com elas, como, também, deixar o ambiente propício para que outras diferenças possam aflorar, possam ser expressadas ali.

Eles têm diferenças que nem a gente sabe que a gente tem. Quando você cria um ambiente de cumplicidade, de inserção, de aceitação, de diálogo etc. (a palavra diálogo é meio complicada, mas conversação, vamos dizer assim), essas diferenças, que a princípio a gente nem se dá conta de que existem, elas aparecem.

Ou você pode, também, querer inventar diferenças como um ato criativo, político, de autonomia, de que você se sentiu desejando aquilo. Antes você não sentia, mas aquela experiência foi tão forte para você que ela te tocou e fez desejar.

É assim que eu vejo, tanto na aula de música, quanto no coro. Eu acho que no coro é muito mais fácil de fazer isso pelo simples fato de que, no coral, não existe currículo. Não existe um currículo predeterminado, existe um currículo que é traçado na dinâmica dos eventos, dos encontros. Existe um currículo, não é que não existe.

R: Tem objetivos traçados...

N: Se a gente for pensar no currículo maior, a vida está aí, é um currículo, você aprende toda hora... Enfim, a arte, a experiência da arte também, a experiência da aula de música também... o que é triste é, na aula de música, ele ser prescritivo, tanto no conteúdo selecionado quanto na sequência dele e na dosagem também, é tudo muito fatiado.

Por que não afirmar a vida como currículo? Nela existem objetivos predeterminados, mas também performamos esse processo, participamos dele ativamente, modificando-o, sempre aprendendo.

É isso, o que eu tenho a dizer sobre essa questão do gênero, ou sobre qualquer tipo de diferença, é que ela

Larrosa (2010) apresenta uma ideia bastante interessante, a

vem como uma vivência que se transforma em música. Aquela experiência da menina que se sente lésbica e é assim, da pessoa transexual, ou do homossexual... a sexualidade, em si, ela é altamente artística, se você não está vivendo.

R: Te coloca em outro lugar de performance no mundo, da vida.

N: Isso afeta diretamente a sua música. Tão mais você vivencia essa libido, tão mais a sua música tende a expressar isso e vice-versa também, porque a música também tem essa dimensão do prazer muito forte e é impossível não trabalhar... você trabalha com voz, não é... veja bem, esse cantor no coro é tenor e não adianta. A classificação inicial foi contralto, mas a voz foi descendo e eu falei: "Você vai pro tenor". E é uma alegria enorme: "Eu sou tenor". E foi pro tenor, canta de tenor, canta mesmo. E aí? Eu não sei explicar.

R: É ter um espaço de pertença, né? É tão importante quando você acolhe, assim como eu me senti acolhido naquela prática musical na escola. A pessoa se sente acolhida e esse sentimento de pertença é tão importante... ainda mais quando a gente sabe que vive determinadas diferenças, a gente tem uma vida muito mais difícil. Ser mulher já é mais difícil, ser mulher negra mais ainda, gorda, ou o que for, então eu acho que, realmente, a música propicia esse lugar da pertença na prática e de você se potencializar, ver o que você tem como uma potência.

N: E é uma vivência que não separa, não é uma bandeira. Aquelas meninas de turbante, eu não falei com elas pra irem de turbante. Elas sequer mencionaram que iam, nem me perguntaram. Eu falei:

de que os processos educativos têm importância naquilo que podem criar, na recriação das próprias pessoas envolvidas neles. Em suas palavras: "O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado" (p. 9).

O espaço de pertença no grupo fez com que esse rapaz transexual passasse por uma transformação vocal: sua voz passou a ser de tenor, masculina, onde sua identidade de gênero se localiza. Isso é muito importante de ser ressaltado, porque, para isso acontecer, é imprescindível que ocorram mudanças físicas no aparelho fonador. Tal fato faz possível afirmar, então, que a sociabilização correta (reforço: o que a pessoa acredita ser o correto para si deve ser o aceito como correto para a relação com ela) pode provocar mudanças, inclusive físicas, que são consonantes com a maneira que a pessoa se vê.

“Olha, como vocês querem ir?”, porque a gente ia de uniforme da escola, porque a gente queria transmitir a questão do público, achava legal. Mas, uma amiga minha, que é advogada, falou: “Neila, vocês vão participar dessa manifestação linda de colocar a camiseta de ‘Temer jamais’ e vocês vão estar de uniforme da escola. Isso pode dar problema pra você”. Aí que eu me dei conta e falei: “Gente, vamos colocar a camiseta do coral”, que é um uniforme bem recente nosso, nós só tínhamos feito uma apresentação com ela. Mas, a gente já tinha combinado que ia colocar a camiseta do coral, porém com adereços, coisas que pertencem a você.

Você viu que cada um estava com um adereço diferente. Tinha um menino que estava...

R: Com uma gravata na cabeça.

N: É! E tinha um menino que estava com um chapéu.

R: Daquelas coisas japonesas.

N: E olha só, que coisa... Durante o ensaio, no dia, eu falei: “cuidado para não esquecer e entrar com isso na cabeça”. Eu falei e ri, mas eu estava falando de verdade (gargalhando) e ele riu!

R: Achando que você estava fazendo piada.

N: E ele entra com aquele negócio na cabeça. Eu olhei e pensei: “Isso era o individual dele!”. Isso era ele e que bom que ele aceitou aquilo como uma brincadeira, mas não era, era uma brincadeira sobre uma verdade que eu estava dizendo pra não esquecer.

R: E diz uma coisa muito importante sobre o que ele acha de você também. Ele te vê como uma pessoa tão aberta que, pra ele, você só poderia estar brincando sobre isso.

N: Que bom! É tipo entrar com um chinelo só: “Não vai esquecer de botar o chinelo” e a pessoa rir.

Quando eu vi todo mundo, porque eu estava muito apreensiva, era muita coisa pra dar conta, eu olhei e achei aquele coro tão lindo, sabe? Foi aí que eu me dei conta de como eles são coloridos. Eu vi e pensei nos turbantes, que eram lindos, e eles foram mesmo com os acessórios que diziam quem eles eram.

Eles adoraram isso: “Neila, ficou tão bonito!”, “ficou tão legal”.

R: Foi bem emocionante aquela apresentação, foi reviver muita coisa.

Essa coisa do colorido que você falou, que eles têm um colorido, eu lembro de uma vez, quando eu estava como seu assistente, em uma apresentação na qual você falou alguma coisa muito parecida... Não sei se você falou que o grupo era muito colorido, ou se você falou do colorido da música. Como essa ideia é muito sua e a gente está falando agora de relação com as diferenças, de identidades que estão emergindo agora, mas como, lembrando disso, parece que já era uma

coisa sua. Essa abertura, também nesse sentido, sabe? De legitimar e potencializar as diferenças... me parece ser uma coisa que já estava lá.

N: Não sei se estava ou se foi uma coisa que eu fui construindo, aprendendo com os alunos.

R: Acho que estava no sentido dessa sua abertura, dessa sua disposição.

N: Sim... ou eu nem perceberia. Acho que essa abertura pro que vem e o que vem é sempre imprevisível, é muito difícil pra mim. Por isso que eu escrevi sobre essa linha de fuga que é o coral com o Marcos Leite e depois da experiência que eu tive com o coral de crianças na minha dissertação de mestrado. É uma coisa bem construída mesmo, no sentido de bem, não que seja maravilhoso, mas construído de suave, de estar sempre querendo, estar atenta e querendo, realmente, estar alerta para que não caia naquilo. Sempre há uma possibilidade de cair nos velhos padrões e eu vejo essa abertura como essencial.

Paulo Freire é legal nesse ponto, porque ele fala muito dessa relação dialógica, do que os alunos trazem, daquela educação que não é de fora pra dentro, mas é de dentro pra fora. Aí, a gente vem e acrescenta um pensamento de que a educação é algo na relação, algo que vem de se expor, um processo sempre de interlocuções.

R: É um par bem coladinho, né? A abertura com a exposição. E é tão colado que é um movimento que um leva ao outro, o tempo todo.

Abertura, atenção e exposição são aspectos que deveriam ser essências não só à formação docente, mas também aos processos educativos de maneira mais ampla:

“Prestar atención, una atención amorosa, a los movimientos, a los gestos, a las posturas, a las sensaciones, al placer y al dolor, a la comodidad y a la incomodidad de los cuerpos es algo que la educación nunca debería olvidar [...]” (FERRÉ, 2010, p. 131).

N: No coral, isso fica muito nítido, porque, quando a gente perde a vergonha de se expor, as coisas começam a acontecer de um modo muito mais bonito e intenso. Quando você desperta essa confiança no outro, você não... é muito pretensioso dizer que você desperta isso, mas a gente mesmo, no sentido de eu mesmo consigo conquistar esse espaço, é muito legal. E o regente, ou o professor, tem um papel fundamental nisso, no sentido de criar um ambiente propício pra que isso aconteça.

R: Isso que eu pensei, porque a gente não garante, não tem como garantir, mas a gente tenta criar um espaço que possibilite que isso aconteça, que a pessoa conquiste. Só ela pra fazer por ela mesma.

N: Não tem como garantir você conquistar essa abertura, mas tem como você garantir a impossibilidade dela.

R: Claro.

N: A gente foi educado pra isso. Quero dizer, eu muito mais do que você. Parece que a gente tem uma pedagogia que vai pelo controle.

R: É. Pelo controle, pela normatização, pela homogeneização, tudo contra o que a gente está discutindo.

N: O método, muitas e muitas vezes é esse passo a passo de ter controle sobre cada estágio da aprendizagem, como se você pudesse ter isso.

R: Triste ilusão.

N: É. Então, acho que essa abertura do professor é fundamental e essa perspectiva sempre no horizonte, de desejar que cada vez mais essa abertura cresça, que seja uma fenda constante pra que outras coisas possam...

(Pausa para Neila atender o telefone)

N: Quando eu deixo isso de lado, eu estou deixando de aumentar a exposição. Agora, por exemplo, essa conversa, outras pessoas que têm chegado pra falar sobre as suas vidas, lá com o Walter [Kohan], de falar coisas que, às vezes, a gente não falaria pra outra pessoa... é um momento que eu estou vivendo e parece que toda hora aparece uma experiência que me coloca pra pensar e repensar as coisas.

Eu fico feliz com isso, porque um tempo da minha vida eu fiquei muito fechada, fiquei muito como uma ostra, querendo me proteger das coisas.

R: A gente cria uma certa armadura.

N: Então, está sendo muito bom... Essas coisas todas que nós estamos falando, a gente vive em vários

planos, não só na educação e na música, mas especialmente, inclusive. Você pode estar vivendo isso com o coro, com a aula, mas, pessoalmente, na sua vida mais íntima, você está uma ostra.

Como é que fazer música em uma prática coral me transforma, não só como professora?

Aí eu comecei a ficar atenta a essas falas, como a desse menino: "Como você pode?". E na forma de cantar, como o coro está cantando de um jeito e eu estou querendo ele "aqui" e eu insisto "aqui". Não. Espera aí... e o processo que cada um vive cantando. Se a gente for pensar, quando a gente canta, a gente se autoeduca o tempo inteiro, cantando com o outro.

R: É verdade... e no limite do outro. Isso é bem interessante de pensar.

N: Eu vou pensar sobre um outro âmbito de cantar em conjunto, são muitas coisas dentro da minha cabeça.

A conversa com Mateus

M: Aí, se ligaram na minha ideia, no CEU, que era um pólo...no fundo, assim... tira alguma coisa aí e faz. Só que eu já tava cheio de coisa na pista, aí falei... ah, mano, vou ganhar. Aí lá eles não valorizam muito o trabalho, não. É... no final das contas de repente ia ser mais... pegar a tua ideia, o teu trabalho pra. No CEU, como eu vi que não tinha criança, eu falei "irmão, vou fazer do meu jeito". Como eu trabalho com bagulho de projeto direto... eu sei que o que eles precisam é

visibilidade. Se você der visibilidade... eles estão felizes. Você pode fazer o trabalho que for. Se você fizer a marca do Programa bombar e você ganhar moral na prefeitura ou vier um patrocinador, eles estão felizes.

Eu já "maldando" essa situação... eu já fiz um bagulho foda. Não sei se você chegou a ver, eu fiz uns vídeos "produzidaços", do meu aluno, fiz evento com eles, produção de eventos, sei lá... aí, eles podem ficar putos, mas vão falar o quê? Vão chegar lá no teatro do CEU, tá entupido de gente, aí... fiz decoração... que nem carnavalesco, botamos um tapete, pufe, fizemos tipo um luau, luau MTV. Bagulho foda. Bagulho maneirão. Porque eu sei que eu sou meio estourado, de vez em quando falo uma merda e entro em confrontos desnecessários (outras vezes são necessárias), então eu tento sempre compensar com a mão de obra.

Relendo nossa conversa, percebo, mais uma vez, o fazer diferente, o que se acredita em sala de aula, fugindo do preestabelecido, é uma atitude, por vezes, malvista. Então, para que seja possível sustentar um trabalho fora dos padrões determinados por outras instâncias, é preciso mostrar que o diferente dá certo, envolve, é potente.

Então, eu estou sempre assim: tenho que fazer o dobro de trabalho para não cair. E pra poder falar as merdas (risos). Para legitimar. Então, aquele "caô" lá que eu falei, que o bagulho... É por isso que ela fica puta. Eu falo pra você, eu tenho que fazer um trabalho que ela não vai poder me demitir sem uma justificativa foda. Então a minha meta é, ao mesmo tempo se dispersa um pouco.

[...] Então, aí foi isso. Mas, fala aí. Qual é o objetivo dessa parada aí? Nem precisa do objetivo, vai perguntando que a gente vai falando.

R: Então, a parada é mais ser uma conversa mesmo, não é muito... eu dirigir a parada.

M: Mas sobre o quê?

R: Então, é o que eu tentei te explicar pelo Facebook, mas é uma parada muito confusa. Eu resolvi... parte de eu resolver fazer o mestrado foi porque eu encontrei uma orientadora que é muito preocupada com educação na escola pública, sabe?

M: Aham.

R: E é muito preocupada com garantir a voz do professor da escola básica. E para ela é muito importante botar para dentro do mestrado, para dentro da academia, gente que é da escola. E a ideia dela de formação, que eu acho muito interessante, é que... é muito mais forte na prática. Onde a gente mais aprende é na prática. Acho que você viu isso até porque você decidiu abandonar a licenciatura, né? Então a ideia... eu aproveitando que ela está por aí, a minha ideia foi: eu tinha acabado de sair da faculdade, estava há pouco tempo trabalhando... quando eu comecei o mestrado, acho que eu tinha um ano só de sala de aula. Aí, eu vi como uma oportunidade, como ela tem essa abertura, eu fazer uma pesquisa que é na verdade pesquisar a minha prática, só que estudando. Eu comecei a perceber ainda mais a importância de algumas pessoas na minha formação. E aí, eu vi que você era uma dessas pessoas.

M: Obrigado, cara.

R: Eu não sei se eu cheguei a te contar isso, mas naquela época eu acho que já estava mais... Eu não lembro, mas acho que já estava mais pro final do ano,

que você levou o tambor pra escola, pra tocar com as crianças.

M: Aham.

R: Então, aquilo causou uma comoção nas outras turmas também (risos). Acho que você imagina.

M: Eu imagino... o tambor tem esse poder, né, cara?

R: Pois é. Aí aquela história: a gente teve a maioria de crianças negras na escola. Um monte de criança evangélica, com muito preconceito embutido, sabe? Então o que aconteceu comigo.... na minha turma, foi basicamente as crianças brincando como se estivessem incorporando, sabe? E falando muito mal, falando que aquilo era coisa do demônio, coisa disso, coisa do Exu...

M: Não foi no final, não. Foi no comecinho.

R: Já faz tempo, eu nem lembrava mais...

M: Eu levei o tambor, acho que foi na segunda ou terceira aula. Porque ele é prático, é leve. Eu boto na mochila, aquele tamborzinho. Não é nem por ser tambor, é porque é leve mesmo, entendeu?

R: Aí, eu vendo que estava aquela comoção, e muita gente falando muita coisa, sabe, ruim... eu comecei a perguntar pra eles. Rolou uma conversa maneira sobre “o que é macumba pra vocês?”.

Só que eles foram dando um monte de respostas diferentes e eles mesmos perceberam - porra, será que macumba é isso tudo? Eram respostas muito diferentes mesmo. E aí eles mesmos começaram a desconfiar daquilo que eles estavam acreditando... eu cheguei até a falar em uma reunião, agora eu estou lembrando. E aí foi por causa disso que eu resolvi fazer um projeto com eles, dentro de sala de aula, uma coisa mais escondidinha. Até porque, pra mim, não estava fazendo o menor sentido passar aquele montão de música... e conversar, contar história.

No final das contas, eu ainda consegui fazer eles ouvirem uma música da umbanda. E... enfim, aquilo, pra mim, foi muito marcante. Eu sempre lembro de você falando do seu engajamento, das suas preocupações, que é um cara muito envolvido com o samba e tal. E eu ficava admirado, porque você pegava o samba e era preocupado em mostrar a mulher negra no samba, com a questão de representatividade, sabe? Isso passou a ser muito importante, aí eu queria ouvir isso de você, com mais calma.

M: É uma coisa que eu trago desde que eu me entendo por gente, assim. Uma característica... [...] Eu tenho uma tendência, desde moleque, a ser problematizador, questinador e tal. Com o tempo a gente vai aprendendo a fazer isso com mais inteligência, não entrar em qualquer briga, entrar nas brigas que valem a pena. Eu acho que o educador, cara, o professor... eu fico pensando assim, porra, é cruel com o professor. Não tem tempo de se dedicar.

Urge fazer a crítica à desvalorização da profissão docente, à mercantilização da mesma e ao envolvimento de economistas e pessoas de outras áreas na produção de políticas públicas, na ocupação de cargos importantes relacionados à educação no país, direcionando a educação aos interesses do mercado.

Eu sou filho e neto de professor... minha falecida avó era professora, meu pai é professor, minha mãe é professora. Eu não via os meus pais. Eles trabalhavam pra caralho, três turnos. Como um profissional desse vai se reciclar, vai se dedicar, vai se aperfeiçoar, vai dar uma aula melhor? Não tem como. Quando você desvaloriza o profissional da educação e ele como ser pensante, quando você tem posições verticais, quando você tem um ministério da cultura... todas as chances da educação... seja ministro, secretário estadual ou secretário da educação municipal, que são economistas, a gente já vê que o bagulho tá complicado aí.

R: Todo mundo acha que pode meter a colher na educação...

M: É, não... que na verdade é um projeto de educação. As pessoas quando sabem... não se pensa educação como a gente pensa educação. Educação liberta. O que vai libertar é o conhecimento. Você pode ter uma educação super competente para fazer mão de obra e não libertar o cara. Aí eu acredito na educação como transgressora.

A educação... Normalmente, você tem uma educação pra fazer mão de obra e uma cultura transgressora anti-produtiva. E eu acho que tem que ter os dois... acho que a cultura tem que ser produtiva e a educação tem que ser transgressora.

A gente tem professores mal vestidos, você não tem professor que admira... por exemplo, pra gente trabalhar com artes - entre aspas... ou sem aspas. Enfim, quantos professores de arte seus você admira como artistas, na sua trajetória? O que ele produziu como arte? Ou ele como produto artístico, como ser humano, como artista... É zero, pô!

É necessário discutir uma educação que promova mudanças, mas que o faça atribuindo papel mais ativo ao estudante. Mateus usa a palavra “libertar”, mas seu uso não parece envolver um ato de passividade. Certamente, ninguém aprende ou muda sozinho, todas as nossas mobilizações, nos mais variados sentidos, dependem de interlocuções, de elaborações nas relações com outros. O uso da ideia de libertação parece estar mais relacionado à seguinte ideia de descolonização epistêmica, política e econômica do que à ideia de emancipação, bastante presente nas discussões sobre educação, mas que está impregnada por uma ideia colonial, haja vista que está fortemente relacionada à tradição europeia de forma mais ampla e às discussões marxistas e liberais (MIGNOLO, 2010).

Lecionar arte, trabalhar com cultura dentro da escola ensinando, você não admira. Aí a criança tá vendo TVZ, tá vendo Multishow, tá vendo Youtube, e a gente pegou... As crianças hoje com 2 anos já sabem mexer no tablet.

R: Impressionante.

M: Isso é o quanto o conhecimento cognitivo vai passando... já nasceram com a capacidade de compreender aquele código (já nasceram entre aspas), é muito fácil. Então a roda tá girando, e a gente não pode ficar para trás. Então eu sempre busco na educação, e dentro de sala de aula, ser transgressor.

Nesse sentido, por exemplo: teve uma vez que alguém falou sobre "veado" na sala. Foi logo no começo do ano retra... ano passado. Eu estava lá ainda, como voluntário do projeto que eu tinha criado. Eles não me conheciam, aí eu falei que era gay e era casado... com o Renato. E fiquei umas três semanas falando que era gay. Até a hora que a diretora veio me perguntar, porque sabia que eu era casado com uma mulher: "Que história é essa que você é gay!?". Aí eu falei: "ah, era uma brincadeira". Mas eu só disse que eu não era gay quando eles normalizaram que eu era gay, na mente deles.

R: Aham.

M: Quando parou o burburinho entre as crianças, eu desmenti.

Sexualidades e papéis de gênero estão sendo discutidos a todo momento na escola, mas sempre tendendo a reforçar a heterossexualidade e a cisgeneridade (cisgênero é a pessoa que se identifica com o gênero que foi designada no momento do nascimento).

Nesse sentido, há brincadeiras e brinquedos "só para meninos" e "só para meninas" que, normalmente, tendem a reforçar papéis de gênero submissos para mulheres, que acabam sendo criadas para serem "mais fracas", sensíveis, maduras, objetos, etc. Qualquer desvio à norma que vai sendo imposta tende a ser considerada problema, desvio de sexualidade. Há o uniforme que, dependendo da instituição escolar, já vai atribuindo gêneros específicos às roupas (saia para meninas e calça para os meninos) e existem, também, as propostas de competição entre meninos e meninas, nociva como qualquer outro tipo de competitividade.

Estes são apenas alguns exemplos, mas eles ilustram bem como as dicotomias estão arraigadas na sociedade e, constantemente, são apresentadas como possibilidades únicas nas escolas: ou se é homem ou se é mulher e heterossexual ou homossexual. Fica de fora um amplo espectro de sexualidades e, ainda, identidades de gênero. Trabalha-se com a binaridade, escamoteando a complexidade das diferentes formas de viver gênero e sexualidade, e, o que é ainda pior, isto é feito para

R: Saquei.

M: Então, assim, eu tento... e aí, a gente, como oficineiro, não está ali todo dia, mesmo se você for professor de arte, você vai estar ali dois dias, não vai estar quatro ou cinco dias. É cruel pro professor, mas é importante... é cruel para a nossa realidade, incômodo para a gente, porque a gente chega, faz uma merda dessa, fica em evidência na escola, todo mundo para para te ouvir, as crianças gostam de você. É cruel com o professor regular, porque a sua aula passa sendo uma espécie de suspensão da rotina, sua aula fica sendo uma diversão, uma espécie de asterisco no meio daquela rotina pesada das crianças, e é injusto com as professoras.

Mas não tem jeito, você tem que usar disso senão você não consegue fazer o seu trabalho. Eu consegui fazer, na minha opinião, com toda a humildade, mas também sem falsa modéstia. Eu consigo fazer com que esses 50 minutos fiquem ecoando na cabeça da molecada uma semana inteira. Então é você ser artista mesmo, e aí, essa é a questão, eu acho que o professor de arte, em geral, ele tem que estar ligado... A professora tem que andar bonita, cara. O moleque tem que sentir tesão na professora. Porque eles estão vendo a Beyoncé, eles estão vendo a Karol com K, Anitta... e se a professora chegar lá com aquela calça jeans da Citycol, fodida, e aquela roupa feia, a professora engorda, fica escrota... o professor é esquisito... a escola tem que ser atraente. A gente vive numa sociedade que é visual. Até para a gente poder virar isso, a gente tem que conquistar eles primeiro. E como é que conquista? É jogando na ferramenta. No meu ponto de vista é isso.

R: Aham.

tratar o diferente como anormal, tornando determinadas subjetividades como subalternas (JUNGER; DAMIANI; RIBEIRO, 2012).

Há uma certa tensão entre o trabalho do pedagogo, que tende a ser mais amarrado que o do professor de artes por este último trabalhar outras linguagens, de uma outra maneira em sala, com menos pesos de avaliações de larga escala etc. Isso existe, mas é preciso pensar, também, que não necessariamente o professor dos anos iniciais precisa ser aquele que faz um trabalho muito tradicional e pouco sedutor. Ao mesmo tempo, não é todo educador musical que dá uma aula divertida, que se distancia muito de uma perspectiva mais tradicional.

O problema está na não atratividade visual de quem faz escola, ou na comercialização dos corpos e do sexo, ou nos dois? Não deveríamos desconstruir essa ideia, que ataca e objetifica, principalmente, os corpos femininos? Devemos fazer isso a partir de uma aproximação com isso para, então, desconstruir? Devemos mesmo desconstruir?

Em um primeiro momento, enquanto conversava com Mateus e na transcrição, fiquei preocupado com a ideia apresentada por ele. No entanto, comecei a perceber que meu choque estava muito mais relacionado ao lugar que

M: Você tem que ser uma escola atraente. Em vários sentidos. Visualmente, no cheiro, no som. Porque está ali todo dia, pô. Entendeu? Você já tá recluso, já está fechando... então tem que ser atraente. Tem que seduzir mesmo as crianças. Sem falsos moralismos. Seduzir mesmo, envolver.

E aí eu acho que a escola e a educação hoje carecem da visão do produtor cultural, de reconhecer... e aí é um limiar muito foda, porque quando você olha a sua educação... É que na realidade, a educação não tem que ser vista como produto cultural. Mas [estamos] justamente inseridos na indústria cultural, o jogo a gente está perdendo... e aí a gente tem que fazer com que a escola seja um produto cultural, tenha algum atrativo, e ao mesmo tempo sem deixar ela ser engolida pela máquina da indústria, porque a educação não é para ser isso. Então, a gente fica no fio da navalha se equilibrando aqui, sacou? Porque em um mundo ideal a escola seria uma coisa sagrada, acima de mercado, acima de qualquer coisa. Porque num produto cultural, você começa a produzir e aí vem investidor. Você faz uma escola que tem visibilidade, aí vem um investidor que quer investir na sua escola; você sem querer está abrindo a brecha pra uma máquina de privatização de educação.

R: Toda uma lógica de competição...

M: De competição. Mas assim... como está agora, também não está dando jeito. E aí? Mas como é que vai ser? Também, sem fazer nada... não dá certo. Então a gente vai tateando o bagulho e ver o que vai funcionar, o que não vai, pra onde é que pode ir, sempre olhando para o professor regular, partindo do ponto de vista de que eu sou um "professor asterisco" na escola. Então tenho que somar à escola. E o mais importante é você ganhar a discussão com as professoras. Ganhar no sentido não de "ganhar a

ocupo no mundo, de homem branco, com uma situação familiar e pessoal um pouco mais favorecida que a maioria, com formação católica etc. Pensando nisso, reparei nos exemplos de artistas que Mateus citou e vi que são todas mulheres importantes, formadoras de opinião, grandes ícones, exemplo para muita gente e, principalmente, mulheres empoderadas, relacionando-se, inclusive, com os movimentos feministas e propagando as ideias – por vezes mais explicitamente, por outras menos – de tais grupos.

Refletindo sobre estes pontos, comecei a ver, em meu estarecimento, um grande moralismo e um certo machismo, percebi que ainda sou habitado pela ideia de que uma escola ideal é assexuada.

Por isso, tenho mais perguntas do que respostas sobre o que Mateus propõe, mas me preocupo com a ideia de a professora precisar ter um determinado tipo corporal e vestir determinadas roupas para que o estudante “sinta tesão” por ela. A escola não precisa ser assexuada, as professoras podem se vestir como quiserem, tendo controle sobre seus corpos, mostrando que é possível se vestir da maneira que for, ter o corpo que for e ser forte e bem-sucedida. No entanto, as relações tecidas na escola precisam ser baseadas em sexo, precisam ser pautadas na necessidade de a professora se vestir de uma forma que satisfaça seus alunos homens?

O problema, muitas vezes é de

discussão", [mas] de você conseguir estabelecer um diálogo e uma provocação pras pessoas dialogarem com você. Porque é aí que o bagulho funciona, entendeu? Aí que você ganha, porque se você ganhar as professoras no diálogo, aí você entrou na rotina das crianças.

R: Eu tenho curiosidade para saber [mais] sobre esse projeto. Porque eu acompanhei na época na página do Facebook, mas não consegui ir. Então fala mais do que você fazia lá.

M: A gente estava num projeto... O Programa foi um projeto montado para a música clássica. No Brasil, como a educação é norteada pelo MEC, por pensadores acadêmicos, ela - conscientemente e inconscientemente - é um projeto embranquecedor. Passa pela valorização da língua escrita em detrimento da língua oral, das tradições orais, e a gente trabalha com música, então isso é cruel, porque você tem o som de cada lugar, e você não tem como anotar ele diferente. Você obriga um país inteiro, com vários sons diferentes, a anotar o mesmo som.

Quer dizer, você pega uma criança de alfabetização... uma criança que escreve "leitchi" - L E I T C H I - e ela pensou certinho. Leitchi - T C H I. O som que ela ouviu, ela modificou... só que na verdade, "leitchi" se escreve L E I T E. Aí o cara escreve "LEITI" - L E I T I. Então você é um país gigante, com vários sotaques, e sotaque é som, é música, e você tem que escrever aquela música da mesma maneira em todos os lugares, o que é impossível.

Na verdade é a língua portuguesa escrita, letrada, se torna uma verdade em si mesma que não condiz com o som, é um código. A escrita vai ficando acima do som, que é a primeira comunicação que a gente tem. Parte de um erro por aí. A escrita acima do som, sendo que

ensinagem. É muito comum colocar a culpa do fracasso escolar no estudante e, nessa ânsia, classificá-lo com algum tipo de comprometimento que impeça um desenvolvimento satisfatório durante a vida escolar (e vale ressaltar que essa classificação tende a colocar a criança ou o jovem no lugar do fracasso de maneira quase irrecuperável.

No entanto, o fracasso, muitas vezes, pode estar relacionado à maneira de ensinar, só que isso tende a não ser pensado e discutido porque é difícil o professor, com todos os problemas e desafios que a profissão traz consigo, sair do lugar da certeza de que sua prática é sempre boa. É extremamente sofrido assumir as dúvidas, limitações e incompreensões e, a partir do questionamento da própria prática, assumir uma postura de investigação cotidiana, estudar, complexificar o vivido para que sejam criadas práticas outras que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes (SAMPAIO, 2008).

Já havia ouvido Mateus falar sobre seu encantamento com o livro "bantos, malês e identidade negra", de Nei Lopes, diversas vezes. Partilhando do encantamento das discussões sobre raça e preconceito na escola, acabei comprando o livro. Na impossibilidade de falar melhor que um especialista na área e

sem escrita você se comunica, mas sem som é muito difícil se comunicar. Você tem que inventar outros códigos, e a própria língua escrita vem do som. O pessoal de LIBRAS vai questionar isso; eu não tenho esse conhecimento profundo para trabalhar linguística, isso aí é pro doutorado; doutores. E aí você "condiciona" aquela pessoa [a ser chamada de] burra, porque ela não sabe escrever, e isso mexe com a autoestima dela.

Você tem uma academia que tem Letras - Mandarim - por questões econômicas com a China -, você tem Letras - Aramaico - por questões de teologia -, você tem Letras - Grego - por causa dos filósofos e da Bíblia, você tem Letras - Russo - por causa dos filósofos, Letras - Alemão... os idiomas que mais deram verbete pra construir o português - Brasileiro ou o idioma brasileiro, é o quimbundo, o umbundo e o quicongo, e você não tem uma faculdade de nenhuma dessas línguas e inclusive chama-se essas línguas de dialeto. É igual chamar uma etnia de tribo...

R: É um lugar menor...

M: E o tupi-guarani, você não tem Letras - Tupi, Letras - Guarani, entendeu? E aí você tem uma população afro, no Rio de Janeiro... As pessoas não têm noção do quanto a contribuição dos povos de matriz... mas tem esse negócio, no Brasil tiveram várias áreas. No Rio de Janeiro, o principal impacto de população veio dos atuais Angola e Congo, povos que pertencem ao grupo étnico banto. Uma porrada de coisas que a gente faz, que a gente desvaloriza e que a gente luta para ser contra com uma força absurda, é por conta dessa África que está presente em nós.

Aí a gente vê o pessoal, aquelas madames ridículas, que alugam uma roupa de 400 reais - que fica feio para

sentindo a necessidade de, ainda assim, trazer algo a mais sobre o que Mateus fala sobre nossa língua, trago um trecho do livro de Nei (LOPES, 2011):

“Uma das formas do racismo antinegro mais arraigadas na alma brasileira é aquela que procura reduzir todas as comunidades étnicas africanas à condição de tribos e suas línguas à condição de dialetos. Entretanto, essa formulação racista não tem a menor consistência já que sabemos que o conceito de tribo é discutível; que as sociedades africanas conhecem várias formas de organização além da tribo e outros importantes agrupamentos [...]; e que o dialeto é nada mais que a variação que uma língua apresenta de uma região para outra ou um falar regional dentro de uma comunidade onde predomina um falar mais amplo de onde aquele se originou.

Assim, ao contrário de línguas como o Quimbundo e o Quicongo, que possuem suas variantes regionais, o português falado no Brasil, sim, [...] seria um dialeto desdobrado em várias formas subdialetais. E o fator que mais certamente contribuiu para tornar esse português do Brasil uma variante da língua falada em Portugal foi a presença africana na vida brasileira desde o século XVI” (p. 197. Grifos do autor).

Encaro como urgente o resgate de uma ancestralidade que dialoga com as Áfricas para reconhecer que há uma

caralho, aí as mulheres ficam mais feias em festa de 15 anos ou em casamento do que na vida real, um celofane -, e ficam tentando ter uma classe que não existe, que não é nossa. É um estupro, as pessoas acham maneiro para caralho. Se fosse uma tiração de onda, uma sacanagem mesmo, "ah, vamos fazer essa porra aqui", "ah, vamos dar uma de europeu agora", mas não, vagabundo leva o bagulho a sério. E isso vai atingindo a gente em todas as instâncias.

E, quando chega na instância mais vulnerável, que são as crianças pobres, negras, de morro, o efeito é devastador. Vai afetar na autoestima, afeta em você não se encaixar nesse mundo, aí você vira marginal... porque vira mesmo, só quem fala que "ah, no morro vira bandido quem quer". Tem uma meritocracia, para falar que no morro, o bagulho é... mas todo mundo sabe onde o calo aperta.

Então, vai falar o quê? Eu falo: o bandido que está lá no morro, tá ouvindo rap... ele é atrativo e sedutor para as crianças. Então o professor tem que ser também. Ele tem que estar bonito, arrumado. "Na beca" mesmo, comprar umas camisas caras. Eu sei que o salário é pouco, mas vai na Renner, na Riachuelo, compra uma camisa de botão bonita, vai arrumado, "na beca", passa a roupa. A gente tem que ser estiloso, tem que andar arrumado para as crianças falarem: "Caralho, é assim que eu quero ser".

R: Para mostrar outra possibilidade, né?

M: É, porque chega e pô! Você não vem arrumado, você vem fodido. Aí esse projeto, voltando ao Programa, que é um projeto de músicas clássicas. Não sei o que aconteceu, mas no meio, a gente estava se vendo obrigado... não sei se veio uma obrigação vertical, de cima, ou se perceberam uma necessidade forte de trabalhar música popular. No ano em que a

imposição da supremacia do que é europeu sobre tudo o que fazemos/ pensamos/ sentimos/ somos. Tal supremacia remonta ao processo de colonização do continente americano, processo o qual tem sua culminância na organização do mundo colocando a Europa como seu centro espacial e temporal. É criado o imaginário do continente europeu como detentor dos saberes, linguagens, memória e força mais fortes desde o início dos tempos, o que o coloca no pedestal de ideal evolutivo a ser atingido, o que quer dizer que o desejo de todos deve ser o de tornar-se Europa. Tal processo articula e imbrica a constituição do poder colonial, epistemológica e economicamente, à modernidade, tornando-os inseparáveis e constitutivos um do outro (LANDER, 2005).

Sobre o resgate da autoestima da pessoa negra, Nilma Lino Gomes (2005) ajuda-me a pensar que tal processo precisa ocorrer através da construção positiva de uma identidade negra e, conseqüentemente, da construção de um sentimento de pertença, o que vai justamente contra a imposta negação da negritude. Esse resgate pode e, inclusive, deveria ser feito na escola, mas tal processo passa por um reconhecimento e pelo próprio conhecer as heranças negras que temos como brasileiros por nós, professores, e as contribuições que diferentes culturas africanas têm para as mais diversas áreas, superando

gente trabalhou junto, logo no primeiro ano, eu percebi... eu peguei a apostila... Bem, primeiro que, quando começa com uma apostila, já é uma tristeza. Você trabalhar com conteúdo programático...

R: Do ano, já pré-estabelecido...

M: Esse bagulho de apostila, aí é a merda do produto, do projeto, em que você bota a educação numa lógica de produto cultural, mas é errada. A educação é prioridade. Nesse ponto, a educação é a briga, mestre. As outras áreas são acessórios para fazer essa mensagem educacional caminhar. Quando o Programa, no meu ponto de vista, vira um produto cultural em si, e aí tem que bater meta pro investidor pagar e investir a renda, e as pessoas dependem daquilo ali financeiramente, não são concursados, e tem que fazer qualquer tipo de concessão para manter aquele projeto que a vida dos caras dependem daquilo ali...

Eu peguei a apostila e falei: "Eles vão ter a proeza de no Brasil trabalhar com música popular, e não trabalhar com nenhum intérprete, cantor ou compositor negro". E aí eu criei o Malunguinho. Eu trabalho com samba - não sei se eu sou sambista, mas eu vivo do samba, tem gente de tudo que é [tipo], tem gente que é historiador, tem gente que é matemático, filósofo, tem o gari, tem o DJ... e aí, me baseando num livro chamado "Kitabu" do Nei Lopes - dois livros do Nei Lopes, o "Kitabú" e o "Bantos, malês e a identidade negra", que eu li quando era boy da Livraria da Travessa - era vendedor, o Flamengo tinha perdido, tinha brigado com a minha mulher, era noite de domingo, era onze horas de domingo, não queria entrar no Facebook, falei, "vou ler um livro" - tava trabalhando na livraria, não lia, o Nei Lopes era o cara que eu ouço as músicas. Falei: "Vou ler um livro do Nei Lopes".

a valorização apenas do viés artístico, que produz um certa folclorização: "Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?" (GOMES, 2005, p. 43).

[Foi] "Bantos, malês e a identidade negra" e mudou a minha vida. Esse livro vai contar a história do africano, e o "Kitabu" vai falar, em linhas gerais, mostrar um pouco das contribuições das matrizes africanas para além da música, para além da dança, da comida e da religiosidade... na arquitetura, na matemática, na filosofia, na medicina. E como eu, estudando isso, consigo identificar, no nosso dia a dia, uma porrada de afinidades, às vezes na maneira de ser do carioca, ou algum ato nosso, enfim... esse projeto Malunguinho seria o quê? [Seria] através do samba, ajudar essas crianças a reconhecer... um projeto de reconhecimento das matrizes africanas na construção da identidade cultural carioca através do samba.

R: É, a brasileira não dá pra dar conta.

M: Através do samba. Então, repetindo, seria um projeto de reconhecimento das contribuições das matrizes africanas na construção da identidade cultural carioca através do samba, entendeu? Então isso é o projeto, em linhas gerais.

Pensando no lado do evento, eu [pensei]: "Vou trabalhar aqui com eles o repertório que eu achar pertinente... no dia da mulher, samba-enredo, carnaval", aí você vai contando a história. Dá pra explicar tudo pelo samba. Aí, no final do ano, a gente faz o pagode, que era o samba das crianças, que era o evento mais bem produzido. Mas, por preconceito dos pais, era o de menos adesão. Os pais não queriam levar as crianças na festa da história da música por causa do samba.

Mas eu não estou preocupado com isso, não. A nossa educação é de guerrilha. Como ela está longe do ideal, é mais importante que as crianças tenham interrogações do que respostas.

Sobre uma concepção de educação que cada vez mais tenta homogeneizar os processos educativos, pode-se afirmar que vemos tal processo se desenvolver através de uma invasão um conservadorismo que moraliza os processos educativos da pior forma, reforçando concepções religiosas e familiares tradicionais (não mais consonantes com a complexidade social atual) e preconceitos. Além disso, tal invasão vem acompanhada de concepções neoliberais na educação que vem, globalmente, dar novos sentidos às políticas educativas (BARRIGA, 2003): exemplos dessas iniciativas são as avaliações de larga escala e sistemas apostilados comprados de setores privados por redes públicas. Gasta-se dinheiro público com uma proposta de educação que vai na contracorrente do que é defendido e pesquisado na área: tenta-se homogeneizar os processos educativos, algo contrário às propostas cada vez mais fortes de educação intercultural e fortemente ligada a questões locais.

A prática é extremamente provocante, quando se é aberto, e estudos potencializam as provocações despertadas na e pela prática, o que faz o docente retornar à prática de outra maneira. O processo formativo de professores é constituído por uma constante reconstrução da prática em sala de aula, o que, conseqüentemente, configura a formação como um processo contínuo, de

R: Com certeza.

M: Então, a criança, naquela época ali, está acostumada a ficar só pensando no que o pai diz. Você plantou uma semente... tem terreno que não vai florescer, mas tem terreno que o bagulho vai "dar bom".

R: E a criança não é burra, né? A criança não vai chegar... Por exemplo, foi muito interessante essa experiência que eu tive, porque eu conversei, eu contei história de Oxum, conversei com eles sobre Exu... Eu sei muito pouco, eu fui estudar, fui procurar para fazer da maneira que eu pude. Provavelmente foi muito distante do ideal, mas pelo menos eu mostrei alguma coisa diferente da realidade deles. E eu fiz e fiquei pensando: "e agora, o que vai acontecer?". Não veio nenhum pai perguntar pra mim, nenhum pai veio falar comigo. Porque as crianças sabem, sabem que tem outros universos que elas não conhecem e elas são curiosas, elas querem conhecer. Como elas sabem que em casa não é bem-vindo, elas simplesmente não falam sobre isso.

M: Não, e criança vacila pra caralho também. Ela não vai contar as merdas pros pais.

R: É, pois é.

M: E mesmo se tiver uma ou outra, cara... aí é que está. Isso é mais uma coisa, que a escola tenta ser um

ininterrupta reconstrução e reconfiguração de saberes e fazeres.

Sobre um processo educativo que provoque, mobilize o pensamento, penso ser preciso "[...] dissolver metodologias pelo exercício de uma longa preparação – não preparar a aula, mas preparar-se para a aula, eis o método. Não se refugiar na reflexão sobre, mas operar, criar, experimentar e assumir a potência do pensamento; rasurar planejamentos, pois a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não busca criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Importa fazer rizoma, conexões trabalhar no entre, aprenderensinar no intermezzo [...]. Operar na e pela ética do acontecimento: a aula como devir – um fazer-se no qual a criança (o aluno) torna-se diferente do que é, sendo ela mesma [...]". (PÉREZ, 2014, p. 116. Grifos da autora).

Assim como os professores, quando "ensinam o proibido", as crianças, ao aprenderem o que algum poder instituído interdita/veda, ocorre um processo de omissão. Ambos, exercem as artes dos fracos (CERTEAU, 2007), tiram proveito das brechas que o poder estratégico não consegue ocupar; e uma importante e interessante brecha é a sala de aula. Isto quer dizer que, assim como nós, as crianças atuam e performam a vida, são e se comportam de maneiras

ambiente estéril, pasteurizado, e ela tenta evitar de qualquer maneira os conflitos. Eu não estou no dia a dia da escola, eu não posso falar pelos professores. Deve ser uma pica mesmo, então quanto menos problemas você tiver, melhor. Mas, no meu ponto de vista, uma escola que seja viva... uma escola viva você parte de conflito, vai vir um pai reclamar e você tem que aproveitar essa chance. Na verdade, isso é educação: você estar ali construindo com um pai, com uma criança, e aí vir uma discussão e essa discussão estar ali em pauta. Um ambiente em que se discuta.

Esse ambiente bonitinho... tudo é disputa, cara. Esse mito do brasileiro cordial, essa coisa de subúrbio que é um ambiente... ah, porra! o subúrbio é tiro, porrada e bomba; todo mundo tendo que comer o fígado do outro, mas, ao mesmo tempo, é tranquilo. Estar ali de marola comendo seu bagulho, a tia tá sentada com a cadeirinha dela na porta de casa... Ao mesmo tempo a lei é pro bem e pro mal. Você não tem rigor de lei, mas pode ter pagode no fim de semana e ninguém reclamar. Teu vizinho vai querer botar sertanejo alto todo dia...

Então, isso é Exu, né, cara? Às vezes você não tem caminho, ele te mostra quatro. Às vezes você está com muitos caminhos, ele te aponta um. Você tem que estar aberto aos conflitos. Os conflitos bons. Mas ficar fugindo... "Ah, vamos fazer assim, porque...", deixa o pai reclamar! Quanto mais você fizer barulho, mais as pessoas se envolvem com a escola.

R: Sim. Não, quando eu fiz, apesar do meu receio, ah, [eu estava] recém-entrado, começando... eu fiz com consciência disso: "se acontecer alguma coisa, eu posso até ter algum problema, eu posso até me estressar, mas pelo menos alguma discussão vai acontecer e as pessoas vão se perguntar o que está acontecendo".

diferentes com cada pessoa, em cada situação.

Uma educação pautada no conflito, na pergunta e no aproveitamento das oportunidades é uma educação que aposta na expansão do efêmero (SKLIAR, 2014b). O efêmero é algo como uma pluma que cai lentamente no ar, mas que, por tanta delicadeza e leveza, por cair calada, nem sempre é percebida. No entanto, quando é avistada, produz, no nosso experimentar o tempo, a mesma lentidão de sua queda, provoca uma suspensão.

Temos muito a aprender com Exu e muito sobre ele aprendi em uma sessão de comunicação oral do último Seminário As Redes Educativas e as Tecnologias que, em sua VIII edição, ocorrida em 2015, apresentei uma versão inicial da discussão sobre a experiência que tive sobre macumba e trouxe para este texto dissertativo. Na ocasião da apresentação, felizmente, conheci Luiz Rufino, que, assim como eu, tem formação em música, mas que enveredou para a educação e, em sua pesquisa de doutorado, propõe uma Pedagogia das encruzilhadas, símbolo deste orixá. Ninguém melhor, então, do que esse autor para falar sobre Exu: "Exu é um orixá primordial; no sistema cultural iorubano compreende-se como a protomatéria criadora. É a partir de seus efeitos que se desencadeiam toda e qualquer forma de mobilidade e ação criativa. Exu -na ordem

M: A escola tem que ser problematizadora. A escola não é, mas tem que levantar pergunta. Isso é escola sem partido, na verdade. Eu não tenho dúvidas de que se a gente tivesse... - "se" não existe, mas hipoteticamente - uma época em que as matrizes africanas oprimissem outras religiões na escola, a gente estaria problematizando as matrizes africanas.

R: Com certeza.

M: Ela está ali para quebrar, para criar senso crítico e pessoas questionadoras. Você tem que mostrar a Veja e a Carta Capital pro adolescente. Quando o Chavez morreu, quando o Fidel morreu... pega as duas e mostra. Aí deixa o cara escolher o que ele quer. Tem sempre que equilibrar forças; se a grande mídia leva para um lado, tem que levantar ponderações que vão completar a informação. Não que você concorde ou não. Mas é para você problematizar. Eu não sou gay; eu falei que era gay por duas, três semanas, e foi importante.

R: Aham. Quando eles viram que não era questão para você, que você era empoderado o suficiente para chegar e dizer isso, deixou de ser para eles.

M: É divertido... só que aí eu me divirto. Tu vindo a cara da criança, o bafafá, e tu segue normal, com aquele buchicho... e sem perceber, você na verdade, está botando eles no bolso, porque eles estão ali querendo saber... "ele nem parece veado!". Aí tu fica ali, eles te olhando, com uma sondagem, e tão uma semana falando de você na escola. Aí quando tu volta, eles vão pedir pra você falar e eles vão ouvir. O professor tem que ser artista.

do universo- é o primeiro a ser criado. É a partir de seu caráter expansivo e inacabado que advém todas as demais criações. Exu enquanto orixá compreende-se como um princípio cosmológico. Dessa forma, é sobre a sua figuração e seus efeitos que no complexo cultural nagô se compreendem os princípios explicativos de mundo acerca da mobilidade, dos caminhos, da imprevisibilidade, das possibilidades, das comunicações, das linguagens, das trocas, dos corpos, das individualidades, das sexualidades, do crescimento, da procriação, das ambivalências, das dúvidas, das inventividades e astúcias" (RUFINO, 2015, p. 1).

A conversa não é sempre só concordância e conciliação, é, também, lugar de pluralidade e polifonia (CARVALHO, 2011). O conflito é inerente ao conversar pelo próprio caráter horizontal da conversa. Ela coloca todos os seus envolvidos em pé de igualdade; nela há espaço para todos falarem o que bem entendem sobre qualquer assunto. No conversar, não há espaço para a competição de pontos de vista, mas para a exposição de diferentes concepções de mundo. Na conversa, o mais importante

R: Nesse ponto também tem uma outra questão, porque você [não] é veado. E aí é diferente. É mais fácil.

M: Não, eu sei, mas eu estou dando um exemplo. Mas de qualquer forma eu acho que o professor tem que ser artista.

R: Mas eu estou querendo... eu acho essa ideia maravilhosa, mas eu fiquei pensando como seria se eu fizesse isso.

M: Mas aí, não... é contigo mesmo, que eu não sei. Terão outras situações...

R: Mas é isso que eu estou querendo dizer, vai ser totalmente diferente.

M: Mas você pode dizer assim, "ah, eu sou evangélico".

R: Aham.

M: E aí, todo mundo fica três semanas falando disso, querendo saber o que acontece contigo.

não é o dito, mas o que se faz com o dito e o ouvido.

Quando Mateus disse que se "assumiu" gay para suas turmas como uma provocação, pensei nisso como um ato válido, porque sempre que alguma minoria é colocada em um papel importante, ou tem seu espaço na escola, mostra-se uma potencialização da pessoa "diferente". No entanto, quando isso é fictício, faz parte da criação de uma personagem com vistas à provocação, à mobilização do pensamento, isso tem de ser feito com a consciência que se está, de uma certa maneira, fazendo uso do sofrimento alheio; é preciso lembrar que o ato é educativo, mas que deve ser feito com respeito a quem realmente vive a situação "encenada".

Quando uma pessoa negra, ou alguém com necessidades especiais, ou alguém que tenha alguma sexualidade diferente da norma heterossexual, ou alguém com uma identidade de gênero que rompe com o binarismo homem/mulher é professor, essa pessoa ocupa um lugar de importância, mostra, pelo simples fato de estar na escola, de ter uma profissão e algo para ensinar, que é possível sobreviver a uma vida de desafios, superações, de dores e violências.

R: Eu já fiz isso dizendo que eu sou da macumba.

M: É, mas onde vai ter mais veado nesse mundo é na macumba [risos]. Entendeu? Mas aí é o ponto de ser artista: artista não no sentido de ser um bom músico, mas num sentido mais Tom Zé, de ser um cara que aglutina em você questionamentos. É a onda do Caetano...

R: Vestir um personagem...

M: É, não sei, você levanta pergunta, deixa a porrada comer. Esses caras são muito rataria. Esses caras, Tom Zé, Caetano, são bandidos... Lobão, o cara fala uma merda, aí todo mundo fica falando do cara. E o cara fica em evidência e ganha dinheiro para caralho com isso. A gente tem que aprender com esses caras.

Caetano às vezes lança disco ruim - tem disco foda, mas tem muito ruim -, mas o Caetano é o Caetano muito por conta da personagem que ele foi. Ele sempre é polarizador, sempre fala merda... aí todo mundo fala de música, mal do axé... e ele fala: "o Xandy do Harmonia de Samba é a melhor coisa da Bahia" [risos]. Como tem uma galerinha Jardim Botânico, hipster, namastê, bambolê, ciranda, gratidão, falando mal de bossa nova, aí ele vem falar, "a bossa nova é foda".

Ele é bandido, pô. O cara é bandido. O cara é inteligente, sagaz. Acho que a função não tem que ser produto cultural, ele tem que ser educador. Mas o que é ser educador?

R: A parada é provocar.

M: E aí como nós não temos tempo suficiente... a nossa escola é velha. É tipo aquela menina que é patricinha, que não quer dizer que é rica, ela vai arrumar o cabelo dela perfeitamente desarrumado para parecer que ela está desarrumada - ela vai meticulosamente deixá-lo desarrumado para parecer a menina francesa do filme que ela viu -, ela vai... a gente está sendo careta, sabe? A escola é cafona, no meu ponto de vista.

Lá no Malunguinho deu muito certo por quê? Porque eu tinha uma professora que era evangélica, mas era muito parceira, a Joelma - eu amo de coração. E na outra turma era a Etiene que era baiana do Salgueiro. Então, certas portas se abriram, o mundo espiritual quis que rolasse aquele bagulho, sacou?

Também, eu tinha um pouco de segurança porque... como eu faço uma porrada de correria, como a insegurança faz tanto parte do meu dia a dia, eu não tenho concurso público, eu não tenho renda fixa, é essa correria... Então, perder o Malunguinho pra mim ou não, não seria um bagulho de vida ou morte, porque eu já tô fodido. Então eu não tô preocupado com o concurso público. Se eu não tivesse o Programa, eu arrumaria uma coisa para tirar dinheiro. Eu aprenderia alguma coisa... teve vez que eu tirei foto, eu já vendi gelo. A gente é correria, pô.

Então, eu não tive medo mesmo não, e eu escolhi ser assim, é uma escolha mesmo. É uma escolha, a minha personalidade também ajuda. Então, basicamente, foi isso, acho que [na] escola tem que ser transgressor, tem que ser sedutor, você tem que ser bandido, você tem que ser problematizador, levantar mais questões do que respostas; até porque a resposta, às vezes a pergunta é a mesma, mas a resposta é diferente. Para mim a escola tem que levantar pergunta. Botar semente, uma interrogação na cabeça das crianças.

É preciso resgatar a pedagogia da pergunta, proposta por Paulo Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). O autor provoca a pensar que, por ser mais importante os professores ensinarem a seus estudantes perguntar do que responder, os próprios docentes precisam aprender a indagar, pois, para ele, o questionar mobiliza a produção de conhecimento e os processos de aprendizagem (de estudantes e docentes).

R: É, tem a própria pergunta também, né? Tem muita pergunta... tem perguntas e tem jeitos de perguntar. Porque tem muita pergunta e muito jeito de perguntar que não serve pra botar pra pensar, na real. Porque... acho que é isso que você está falando. Toda a nossa história de vida, que a gente passa na escola e que as crianças hoje passam também, até a vida adulta, é tudo apontando para a segurança, para a certeza, né? Eu acho que isso é realmente uma coisa [de] que a gente pode fazer muito parte. Porque, no final das contas, a gente tem uma condição mais livre na escola. A gente, na maioria das vezes, não está muito preso à avaliação, então isso possibilita um trabalho...

M: Mas aí que entra a parada importante. A gente como educador de arte - porque no Malunguinho eu dava aula de História, basicamente, na verdade era aula de História e de Sociologia, porque a minha mulher é socióloga e eu acabo conversando com ela algumas questões -

R: Aí é história social mesmo do samba...

M: É. A gente trabalhava questões do dia a dia, discussões que eram levantadas no dia a dia, e contava um pouco da história do povoamento africano no Rio de Janeiro. A gente que é o asterisco da escola, a gente não pode... a gente é um ser privilegiado dentro da escola. A gente tem um poder de ser asterisco dessa suspensão de rotina, e isso foge do normal do professor. Aí, nessa hora, você tem que se inserir na escola de verdade. Eu, por exemplo, mesmo sem receber pra isso, eu ia em reunião de pais, reunião de professores... eu fiz todo o planejamento, eu assisti à reunião de planejamento da quarta-feira, eu ficava no

Cada vez mais me convenço da necessidade de uma educação mais aproximada do devir-criança (KOHAN, 2004), que se aproxime do que é ser criança e que, por consequência, se distancie de um projeto educacional que tende a direcionar para as certezas:

“[...] uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. A criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20-21).

planejamento; eu, mesmo um dia na semana, eu fiz parte do corpo docente da escola. Não era um professor que chegava, dava uma aulinha e ia embora; não. Eu fiz parte, conversei... fazia reunião, criei um grupo no Whatsapp, fazia reunião com as minhas professoras, discutia coisas, inseria a minha aula no dia a dia das professoras - "O que vocês estão fazendo hoje?", "Será que eu devo fazer assim?".

Você propunha pauta... e aí você vê que você está defendendo o professor, o professor não te vê como inimigo. Às vezes, o oficineiro é visto como... o professor é explorado, trabalha para caralho, não tem tempo de se reciclar. Aí você chega bonito, bem vestido, zoando, todo mundo gosta de você, todo mundo fala de você. Isso aí é cruel para o professor. Você tem que ser aliado dele. É mais um fio da navalha [em] que você tem que andar, entendeu? E aí, na verdade, você tem que somar à escola; você não tem que ser o artista da escola. Você tem que somar à escola.

Então é tudo isso junto. E tem uma hora que você vai vacilar. Tem uma hora que você aparece mais. Eu, se fosse professor, eu não faria diferente do que essas professoras fazem. Elas não têm culpa de nada. Eu não ia aguentar, cara. Porque eu acabo pensando muito no dia a dia. Aí, quando eu pesasse o valor de grana que eu receberia, eu ia entrar em crise e ia sair. Porque eu vivo muito intensamente as paradas.

Não é possível que um corpo docente de todos os setores seja composto de pessoas que sejam incapazes de se reinventar. Não, é que você está moído. As professoras não têm culpa de nada. "Ah, mas tem aquela... ", vai ter sempre o foda e vai ter o ruim e todo mundo ruim, então tem alguma coisa errada. Sacou?

R: Não, entendi. Mas... Também não é... acho que tem um outro lado também. Porque não é toda professora

que faz desse jeito tradicionalzão, né? Tem umas que conseguem, apesar de todos os pesares, conseguem dar uma fugida. Mas aí tem que ser muito guerreiro mesmo, é impressionante.

M: É, e se chegar a isso durante muito tempo, automaticamente essa professora vai pensar em pegar um Pedro II, é a tendência normal. Tendência, a generalização sempre é errada... mas vai tentar um Pedro II, um CAP, uma FAETEC... é isso. Porque não tem como, cara.

A minha mãe é uma pessoa... que eu tenho a maior admiração como professora e acredito que ela seja, por falta de tempo - porque a minha mãe, é impossível... A minha mãe dava aula de manhã, de tarde e de noite. Eram duas matrículas e uma dupla. Impossível a minha mãe ser uma professora boa para caralho. Ela ia ser uma professora boa dentro do... o melhor possível. Mas como que ela ... ela não teve nem... e aí fica todo mundo na sala dos professores vendendo, todo mundo vendendo roupa, assistindo Big Brother... Tem coisa mais deprimente que sala de professor? Os assuntos que rolam ali, o ambiente que... aquele ambiente ali é pra ser... tudo bem, a hora do recreio na sala dos professores, tá todo mundo falando merda. Agora, o ambiente de sala de professor pode ser um ambiente - eu que trabalhei em ambiente, trabalhei na Secretaria de Cultura lá no Rio, um bagulho foda. Não sou fã do PMDB não, mas na cultura eles mandaram bem para caralho, no Rio de Janeiro, bagulho foda.... Aí eu vi, é isso que eu tô te falando, todo mundo falando em trabalhar pra cultura o tempo todo, aí quando acaba o expediente e vai beber, vai falar merda. E mesmo assim ainda joga pra frente, porque você tem que estar achando que isso é bom para o que tu faz, sacou? Por isso eu tô fodido.

Então acho que a nossa missão - eu que faço música na escola e acabo sendo um asterisco - é essa: somar à escola ao mesmo tempo sendo artista, problematizador e tal. É isso.

R: Não, acho que já... não saberia mais o que te perguntar, o que que...

[conversa interrompida e retomada em seguida]

M: Enquanto a gente não tiver uma sociedade igualitária de gênero, de raça, social - "ah, porque não existe raça; existe social", mas é uma classificação social de raça, não biológica; não existe gênio, só existe privilegiado. Porque o gênio é aquele que se destaca, e se tem uma porrada de gente que não tem chance de se destacar igual ao outro, então não existe gênio, para mim. Eu não levo... por exemplo: Chico Buarque é foda? É foda, o cara é foda, vai falar o que do Chico Buarque? Que não é foda? Mas porra, olha o Cartola, semi-analfabeto, olha o que o cara fez. Ainda tem uma valorização da pobreza, que o filho da puta vai falar: "se o Cartola tivesse estudado, ele não tinha falado isso aí, não teria feito isso aí. Talvez ele tivesse se embranquecido..."

R: Sim.

M: Mas ao mesmo tempo, o samba do Cartola já não é um dos mais batucadas que tem, é mais samba canção mesmo, um samba que os brancos gostam muito, inclusive. Não é à toa que... o subúrbio canta muito menos Cartola do que a zona sul. Sacou? Gênio, para mim... não estou dizendo que o Cartola é mais gênio do que o Chico Buarque, mas o Cartola é de uma genialidade mais surpreendente para mim do que o Chico Buarque. Talvez na letra, ele seja mais simples, tem menos jogos de língua... o Cartola não

necessariamente faria uma construção, que é um jogo... como se diz? De código? Metalinguístico, não é, que o pessoal fala? Não é isso aí?

R: Aham. É, acho que é, acho que é.

M: Que é foda, o bagulho é foda demais. Mas a genialidade do Cartola me chama mais atenção. E acho que aí eu não... é isso, enquanto você não tiver uma sociedade justa, você não tem gênio, você tem só privilegiado, para mim. "Ah, ele é gênio, ele se destaca, ele é foda." Mas o futebol é uma exceção, e mesmo assim no futebol ainda tem... mas é o gênio, mas naquele momento não tem psicológico pra fazer as peneiras bem e aí cai. Então é... é que é meio que eu chamo de histórias Disney - "Deus é que aponta a estrela que tem que brilhar". É foda. Acho que é por aí.

[pausa] Fico aqui pensando as paradas... mas é isso aí. E aí a gente, para ser mais Brasil, a gente tem que assumir a negritude. E aí vem um ponto importante: o conhecimento de cultura africana está cada dia mais na mão dos brancos.

Quem vai estudar cultura africana é o CEAT, em Santa Teresa, escola dos ricos alternativos de esquerda que votam no PSOL. O negão de Santa Cruz, de Bento Ribeiro, de Marechal, de Magalhães Bastos não estudou cultura africana. Aí os moleques lá de Santa Teresa vão conseguir fazer bandas que tocam ritmos... aí tu pega Jazz Orquestra, aquela Bixiga 70, que toca afrojazz - que é baseado na onda do Fela Kuti, que é da Nigéria. Tudo branco, pô. É apropriação cultural.

Qual o seu papel como branco? Eu, branco, que nasci num contexto de negritude, nasci no pé do morro lá em São Gonçalo, era um dos únicos brancos - da minha vila eu era o único branco, e da minha turma da rua

todo mundo era negão, tinha eu e mais dois brancos. Qual o meu papel nessa história toda? Eu fico pensando todo dia nisso. O que eu tenho que fazer? O que a gente tem que fazer é ajudar a construir e não tomar o lugar de fala do outro. Porque, por exemplo: você está num lugar de carência de vários tipos - financeiras, culturais, de conhecimento e tal -, você está inserido nesse meio, eu não sou metade do músico que o moleque lá é músico, mas como eu falo "bem", o diretor do documentário quer falar comigo. E aí que a tem pica, porque você, se não aparecer, o seu trabalho não é reconhecido, mas se você aparecer, você está tomando o lugar de fala do outro. Você está roubando mesmo.

R: É, isso é muito delicado.

M: Então eu escolhi, por enquanto, não aparecer.

R: Entendi.

M: Porque é muito injusto o pessoal do CEAT ter aula de África... porque assim, vai sair um ou dois educadores dali para fazer alguma coisa em colégio público, o resto vai ser artista, vai ser pensador de... vai dar aula no Pedro II.

E aí o conhecimento da história da cultura africana e do povoamento africano no Brasil [está] na mão dos brancos. E olhado por um ponto de vista branco. O conhecimento é universal; mas você tem o olhar, o ponto de vista, o olhar do branco. Na hora de olhar esses conhecimentos. Talvez até essa polarização toda que existe, em certo sentido, de direita versus esquerda, homem versus mulher, preto contra branco -

As binaridades têm forte relação com a Modernidade europeia, branca e heterossexual, mas não se sustentam na filosofia africana. Além disso, os pares estabelecidos tendem a ter em si um viés de crueldade, haja vista que estabelecem um jogo hierárquico de afirmação de um lado através da inferiorização do outro:

talvez, não sei, não posso falar sobre isso, mas eu suspeito - o muito do pensamento de classe, europeu classista, que na filosofia africana não cabe tanto.

R: É, tem isso.

M: Entendeu?

R: Tem toda uma história de pensamento da filosofia europeia que trabalha para isso, para trabalhar com polos...

M: Porque é cristã mesmo.

R: É o bem e o mal, não é a pluralidade, né?

M: Aí você fala de arte, você fala de classe; é claro que não existe classe, é tudo um ponto de vista. Mas o pensamento africano vai fazer o seguinte: é a minha verdade, eu considero realmente que a sua verdade, por mais absurda que seja, possa ser mais verdadeira que a minha. É do meu íntimo, eu considero, eu não vou defender a sua verdade. Mas eu respeito - mesmo o Bolsonaro. Doente, doentio, perigoso, um cara que defende o Bolsonaro... eu realmente considero ouvi-lo de igual, eu não fico nessa polarização, não.

Entendeu? E aí essa coisa de não fugir do conflito, acho que já é um pensamento, uma questão de permitir

“Estas modalidades de representação, estruturadas em termos de oposições binárias, mascaram a mútua constituição da Europa e suas colônias, e do Ocidente e suas pós-colônias. Ocultam a violência do colonialismo e do imperialismo sob o manto embelezador das missões civilizatórias e planos de modernização. Em vez do eurocentrismo dos discursos ocidentalistas anteriores, que opera através do estabelecimento de uma diferença assimétrica entre o Ocidente e seus outros, o globocentrismo dos discursos dominantes da globalização neoliberal esconde a presença do Ocidente e oculta a forma pela qual este continua dependendo da submissão tanto de seus outros quanto da natureza” (CORONIL, 2005, p. 51).

Exu mesmo, de filosofia - nesse caso, não é nem africana, Exu já está presente de várias formas. Essa questão do diálogo, da comunicação, a gente está falando de uma mitologia iorubá, né?

A gente tem que começar a falar disso: Exu não é africano, Exu é Nigéria e iorubá, e a gente tem que falar. É presente. Já é na escola. A escola tem que começar a assumir isso e africanizar mesmo. E buscar no dia a dia, porque se a gente fala [em ritmo de samba] camundongo, fundunço, fundunga, banda, macumba, muamba, sunga, quitanda, marimbondo, cafuné, tudo são palavras africanas. E a língua tem um som, é o nosso som. Você vai conversar com pernambucano, ele é meio agressivo, ele é meio hostil, meio duro. Isso é porque o som do sotaque pernambucano tem muito a ver com o som do alfaia - "tum, tum, tum". O carioca, a personalidade dele, já é o 171 mesmo, é o que chega atrasado, é o que dá uma desculpa, é o surdo - "tum" - porque você fica flutuando em cima de uma base, não é marcado, é uma pontuação.

O grande lance do samba é você sair do tempo sem sair do clique, o famoso balanço - "tcha tcha tum". E aí você pensa: todos os ritmos de matriz africana - Angola, Congo, Jongu, Moçambique, calango, sambas, makulelê, funk carioca, que é o maculelê - todos eles têm um segundo tempo - [faz sons] - é o som da Alemanha. Porque palavra é música. Aí a gente volta pro problema da língua - língua escrita, língua falada, os problemas que têm a ver. Eu, por exemplo, sou totalmente contra... só tem que ensinar escrita musical quando você tiver certeza que a criança está totalmente livre para fazer música. Eu te pergunto: será que os professores estão totalmente livres da partitura, no seu fazer musical, para libertar as crianças? Para educar as crianças, não libertar, porque ninguém liberta ninguém, mas para a gente educar as crianças, dessa maneira.

R: É, muito difícil. Eu mesmo não estou. Mas é importante ver isso. Encontrar o que dá para fazer.

Ser professor em constante formação é reconhecer os limites das próprias possibilidades, tentar expandi-los, é arriscar-se, ensaiar, errar e, principalmente, fazer o melhor possível.

M: Mas se você não está transformado como é que você vai passar para a criança? Porque nenhuma criança aprende a escrever antes de falar. Aí como é que você quer que a criança... Isso não existe. Você tem que aprender a fazer música. Aí quando você vir que a música não cabe mais dentro dela, aí você vai mostrar: "Meu filho, seguinte. Estúdio é muito caro, existe uma demanda de trabalho", ou "ensaio é muito caro". "E às vezes são bandas muito grandes pra tocar, e é preciso que a gente tenha um resultado muito rápido. Para isso é preciso que você leia. Porque eu quero te passar uma informação, e [que você tenha] o reflexo rápido de executar aquela informação, não é uma música livre. Você vai ser um pedreiro, durante um tempo."

Mas tem que ensinar, o uso tem que ser de arquiteto e engenheiro, não só pedreiro. A gente acha que o cara está livre, mas não está livre. E ainda tem isso: a gente toca... aí a nossa base de estudo de música acadêmica é baseado em um idioma que é oposto ao nosso, que é anglo-saxão, que é germânico... E a gente vem com uma música altamente quimbunda, na maneira de se falar, e o sujeito reclama que o brasileiro não tem o vigor do alemão. Não vai ter nunca, é o som do alemão! Os caras são esguios, moram num lugar frio, têm a porra de umas árvores com uma folha pequena, tudo espetado, quer comparar com a gente? 40 graus, praia, gelo, a bunda grande. É uma missão ingrata. A gente é subúrbio. Para mim, é maluquice. Tu banca uma orquestra caríssima - tô falando um bagulho polêmico mesmo - com um monte de músicos frustradíssimos, o maestro fica exigindo que você toque igual um alemão no bagulho, você nunca vai tocar, e você não investe em samba. Aí o que acontece? Abre concurso pra OSB ou pra OSESP, e vai trazer uma porrada de músico de fora. Agora a orquestra funciona. É igual você abrir uma roda de samba de nativos na Alemanha. "Não tá maneiro, vamos abrir um concurso".

Vêm três brasileiros [para] tocar. Vai ter percussão - aí "agora tá parecendo samba". É óbvio que tá parecendo samba.

R: É verdade.

M: Você quer comparar... é igual pegar um moleque na Serrinha, o moleque toca jongo no balde. Meu sobrinho... meu afilhado de um ano toca jongo desde novinho. Aí tem uma criança na Alemanha que pega o violino; é dela, ela não tem dúvida se é dela ou não é, faz parte dali, é cultural. Aí a gente faz evento de... - na verdade tem que ter dinheiro pra porra toda, não tem que ter disputa de artista, né. Mas, assim, o investimento de uma orquestra a gente movimenta... nas rodas de samba (eu sou coordenador, um dos coordenadores da rede carioca), a gente movimenta, como rede, praticamente 100 mil pessoas por mês. Só na roda de samba em que eu trabalho, que tem um preço defasado, ela fatura - não lucra, faturamento, giro de grana - em um ano 155 mil reais. É um montante considerável de grana. Uma vez por mês. A nossa roda de samba ainda bota duas pessoas de Música no morro, gera uma renda absurda em torno do samba, de camelôs, de pequenas biroscas, pessoas que fazem almoço e comida, caldo e tal, economia da indústria e da cultura, né? Economia criativa, o nome que quiser dar. A gente chora para conseguir 500 mil reais [para] um circuito de quatro meses dessa roda de samba, para as rodas terem uma lona e banheiros químicos que são de qualidade. Aí vem a orquestra ali e tem orçamento de 12 milhões por mês... por ano, sei lá. Deve ser por mês; 2 milhões por mês, enfim.

R: 12 por ano já está...

M: 12 milhões por ano na nossa mão... caralho. E a gente enche muito mais que o Theatro Municipal várias vezes por... a gente bota 100 mil pessoas, cara. Em rodas de samba.

R: Claro.

M: E com conteúdo, com conceito... não é só entretenimento, não! Aí você tem investimento... é a gente tentando negar o que a gente é. A gente é um pouco dessa porra toda, mas a gente não é mais alemão nem africano. Eu, aliás, ouço muito música africana, ainda acho música brasileira mais interessante que a africana. Mais rica. Ainda acho... muito rico o nosso bagulho, é muito doido. Enquanto a gente não africanizar essa porra a gente não vai ser Brasil nunca.

R: Uhum.

M: É muita burrice. Os caras acham que são inteligentes. Nossa elite intelectual acha que é inteligente. Tão presos em uma... aí a rapaziada que está no meio do bolo é a que está livre, né? Está livre entre aspas. É a classe média, baixa. Nesse ponto, o cara que está bebendo na esquina é o cara que está mais livre do mundo.

R: Pior é que é.

M: Não é na ignorância não, os caras mais velhos são sagazes para caralho, você vai trocar ideia com eles ali, eles mandam umas... porra, não fica de bobeira, porque eles mandam. Bagulho doido mesmo. Bagulho a vera. Para mim, passa por isso. A gente tem que africanizar, passar a mostrar a contribuição das culturas africanas, das matrizes africanas, das diferentes matrizes africanas, na matemática, na filosofia, nas ciências biológicas, ciências humanas, nas ciências exatas...

R: Porque a tendência é muito pegar pelo lado da cultura e ir pra esse lugar da apropriação, né.

M: E aí você trabalha com folclore...

R: É, folcloriza a parada.

M: Mas em um sentido ruim.

R: É, exatamente.

M: Entendeu? Aí vai botar um negão pra sambar, um negão pra cozinhar, um negão pra ser pai de santo e um negão pra ser dançarino. O papel do negro é esse. E ao mesmo tempo, um negro é maneiro quando ele bota um terno. O que provoca mais, um negro de bata ou um negro de terno? Nesse ponto, o negro provoca dos dois jeitos. Quando ele está fora do lugar dele - [no qual] a sociedade quer botar ele, no lugar dele... aí o veado também, a mulher também, cada um com as

suas minorias urbanas. Imagina uma Alice Brandão, uma mulher negra, pobre, sapatão e artista no samba, compositora. A Alice Brandão tem todas as minorias sociais em cima dela. [Ela] só não é deficiente física, se quebrar uma perna dela então, fodeu. Se quebrar uma perna... aí vai ser o Capitão Planeta das minorias.

R: [risos]

M: É, pô. Vai ter sapatão, preta, mulher, sambista - compositora de samba, não é cantora. O Cartola botou ela na ala de composição da Mangueira. A mulher é foda. E aí, cadê a Alice no mercado? Joga pro limbo. O mercado não aceita esse pessoal questionador, não. Talvez no rap ela seria foda. Tanto é que ela foi se fazer em São Paulo, porque aí vem um Rappin' Hood, dá uma moral pra ela... a cultura negra em São Paulo é mais combativa. No Rio, o combate é mais... a construção é diferente. Não estou dizendo que é pior ou mais eficiente ou não.

R: Não, é diferente.

M: Acho que o combate dela vai mais pra linha de São Paulo mesmo. Você vê: como seria importante uma Karol Conka fazer um bagulho parecido. Isso é um bagulho foda. A Conka faz um bagulho de militância negra forte, né? No meio daquela maluquice toda que ela faz de ostentação, ela faz um bagulho foda.

R: Que é outra malandragem dela também, né? Pegar o que está em voga, o que vai chamar, para passar uma parada importante.

M: Vagabundo tá querendo trepar, tá querendo beber vodca e no meio daquilo ali ela bota uma mensagem. É essa porra mesmo. O pessoal não bate palma pro pastor no baile? Ela tá sendo a pastora do baile. Ela tá falando de Jesus no meio dos bandidos. É isso aí. Tá errada? Tá nada, tá certinha. É isso. No fim, não tem resposta.

R: É o que você falou, é Exu, é a encruzilhada. É a busca..

M: É, cada um vai achando... A única certeza é que maneiro não está. Maneiro não está. Funcionando mal está. Mas tem que seguir em movimento. Exu também é movimento. Tá parado? Tá esquisito. Se a escola tá parada, se ela não está deixando você tonteado... A escola é para tontear o aluno.

R: Que é o maior desafio, né? Não é mole, não!

M: É o desafio da vida, cara. Esse bagulho de ficar jogando carta, é para quando a gente é mais velho. Quando a gente é novo, tem que sonhar mesmo, tem que ter tesão, tem que vacilar. Deixa eu ver que horas são aqui. 10:53.

B: Eita, já?

A: Uma horinha.

Dou, novamente, a palavra a Luiz Rufino para falar sobre Exu:

“Exu para o pensamento iorubano é o poema que vem a enigmatizar os conhecimentos existentes no mundo. Exu faz isso eximamente ao instaurar a dúvida, as incertezas, ao nos lançar na encruzilhada. Esse último termo é um dos simbolismos de seus domínios e potências, a encruzilhada tanto nos apresenta a dúvida, como nos apresenta caminhos possíveis. Porém, entre o que está presente na cosmologia iorubana e o que foi ressignificado nas bandas de cá do Atlântico há algumas questões. Esses nós, atados no ir e vir dos cursos da diáspora africana e nas complexidades dos cotidianos coloniais dão o tom das problemáticas que envolvem a formação da sociedade brasileira e a presença das sabedorias africanas aqui reinventadas. Exu encarnado nas práticas afro-diáspóricas mantém vigorosamente o seu poder inventivo e multifacetado. A sua vitalidade nas bandas de cá do Atlântico nos indica que a redenção colonial, em certa perspectiva, fracassou e que as travessias dos tumbeiros codificaram o oceano enquanto encruzilhada. Porém, as significações de Exu nos cotidianos da afro-diáspora também evidenciam as batalhas, as violências, as negociações, os autoritarismos, os regimes de poder, as transgressões, os silenciamentos e as alianças experienciadas na dinâmica colonial” (RUFINO, 2015, p. 1-2).

B: Foi, é.

La investigación en y de la experiencia [...] sólo puede pensarse desde sí, pero desde un sí que permita el desplazamiento necesario paraarnos en relación con el mundo y con los demás. Una relación amorosa que supone aceptar la cercanía del outro, de la otra, sin fundirse con él o ella, es decir la distancia que nos separa y que hace posible la relación.

42

- Nuria Pérez de Lara Ferré.

⁴² “A investigação em e da experiência [...] só pode pensar-se a partir de si, mas a partir de um si que nos permita o deslocamento necessário para pôr-nos em relação com o mundo e com os demais. Uma relação amorosa que supõe aceitar a proximidade do outro, da outra, sem fundir-se com ele ou ela, ou seja, a distância que nos separa e faz possível a relação”. (Tradução minha).

MAIS QUE CONCLUIR, ABANDONAR, PRODUZIR AMARRAÇÕES SOLTAS, VOLTAR O OLHAR... E SEGUIR

Agora que me preparo para abandonar a pesquisa e preciso, de alguma maneira, encerrá-la, retorno meu olhar para o que realizei nos dois anos de mestrado e, finalmente, posso dizer sobre o que investiguei. Preocupe-me o tempo todo em trabalhar a conversa – e, principalmente, as conversas que produzem experiências – como formativas, como formativas para mim.

Não é por acaso que o título de meu trabalho mudou do inicial “Formação de professores de música: narrativas e experiências”, de uma certa maneira amplo e até universal (que ironia para quem critica as universalizações... como ainda sou habitado por elas; como as contradições nos constituem!), para o “Formar-se docente em música: um caminho compartilhado, experienciado e conversado”, muito mais encarnado, vivo, pessoal, onde o singular aparece.

O ato de pesquisar, extremamente formativo, me fez ir e voltar aos temas a todo momento, levou-me a uma escrita no ritmo da conversa. Logo eu, que sempre preferi ouvir do que falar, descobri-me conversador!

Investigar a formação de professores na experiência me fez, ao voltar o olhar para uma de minhas experiências em sala de aula, questionar o próprio ato de pesquisa e meu processo formativo. Agora, posso dizer que realizei uma ação investigativa que me fez um professor outro, que me fez outra pessoa, que me fez outro músico. Ou está me fazendo, continuamente, pois o tempo cronológico do mestrado, de dois anos, tempo do calendário e das horas, não é consonante, necessariamente, com o tempo da experiência. Este se amplia, se faz presente na intensidade. Desta maneira, a pesquisa realizada continua – e continuará – a produzir ressonâncias, a me interpelar, a provocar a pensar.

Esse novo eu, que ainda muito vai transformar-se, descobriu-se formado e formando-se nas várias conversas que teve dentro e fora da escola, com professores de música e de outras áreas. E nisto o mestrado me fez bem: por ter escolhido realizá-lo na educação, tive a oportunidade de conhecer professores de diversas áreas e níveis de escolaridade comprometidos, cada uma à sua maneira, com a educação pública.

Acabei escolhendo trabalhar na dissertação apenas com professores de música, mas esse foi apenas um recorte escolhido, já que o período de dois anos não seria suficiente para conversar e pensar com docentes de outras áreas que me ensinaram tanto, também. Creio que, no período de dois anos, não conseguiria fazer jus às narrativas de outros professores, pelo menos não da maneira intensa que fiz com Mateus e Neila.

Aliás, a intensidade e a entrega são marcas de tudo o que já fiz, de todas as escolhas que tomei e, talvez por isso, a intensidade do que a experiência nos provoca tenha sido uma escolha tão espontânea para minhas investigações. Encantei-me com a discussão sobre experiência desde o momento em que fui apresentado a ela e fiz questão de persegui-la desde a pesquisa na graduação, onde ela já estava presente, ainda que mais timidamente.

Estudando e pensando sobre experiências, fui descobrindo seu lado compartilhado, descobri que não vivemos experiências sozinhos. Por nossa incompletude e inacabamento, por nossa eterna busca de nós mesmos, vamos sendo provocados pelos outros que passam por nossos caminhos (acabam ficando, mesmo que apenas na casa da memória) e, por vezes, de tais provocações, florescem experiências.

Talvez, o experienciar seja o ato mais verdadeiramente alteritário, pois, se uma relação alteritária precisa da consideração empática do outro como legítimo, necessita que o encaremos como tão único quanto nós mesmos e devemos, para que isso ocorra, expormo-nos ao outro, abrimo-nos à sua chegada. Ao mesmo tempo, carecemos de nos entregar às mobilizações que as dores e prazeres, que nos atravessam quando vivemos experiências, produzem.

É preciso ir sem medo, sem perguntas, ser hóspede e hospitaleiro ao mesmo tempo. Aliás, o buscar-se ininterruptamente poderia ser um grande e belo sinônimo de formar-se docente. Buscar os sentidos do que se faz é parte do processo, e foi perseguindo os sentidos de minha prática que descobri que eles não podem nunca

ser alcançados, mas que apenas é possível acercar-se deles. Podemos vislumbrá-los de longe, sentirmos a tensão de ensaiarmos a aproximação deles, pois buscar os sentidos é o mesmo que perguntá-los. E a pergunta é o que nos faz abrir o possível, questionar o existente. As perguntas, então, servem para orientarmo-nos mais uma vez e não poderia ser diferente com o indagar o sentido: fazê-lo é tentar aproximar-se dele e, na tentativa, ressitua-lo, colocando novas perguntas.

Na minha caça de mim mesmo, no me perguntar, descobri a necessidade de explorar novas formas de indagação, de criação e mundo, de produção de conhecimento. Senti a necessidade de uma relação outra com o conhecer, de uma outra estética cognitiva, emotiva. Por tais necessidades e por ir descobrindo que venho me formando nos pequenos encontros, na miudeza e ordinariedade da vida cotidiana, optei pela conversa como modo de tentar aproximar-me de mim mesmo. Escolhi a conversa porque ela, talvez, só aconteça entre amigos, porque só a palavra amiga, que não é apenas concordância/consenso, é dita por alguém e se dirige a outra pessoa, diz ao outro e diz sobre quem fala.

No conversar, construímos pontes entre nós e com quem conversamos. Nas pontes lançadas, definimo-nos em relação ao outro e, ao perceber isso, encontrei, na perseguição de mim mesmo, muitos outros. Descobri meu processo formativo e, por que não dizer?, entrevi a formação de professores (não só de música) como processo compartilhado, onde formações e práticas de sala de aula são enredadas.

Nas conversas apresentadas aqui, nesta dissertação, com Mateus e Neila, e nas que tive na universidade, nos corredores das escolas por onde passei como estudante e professor, vejo a importância e o valor das partilhas. Elas demonstram a necessidade e importância das partilhas com nossos pares, dos espaços coletivos de formação, de pensar junto, de tomar a prática como *espaçotempo* reflexivo, de renovação, de inventividade, de pensar nossos saberes e fazeres.

As conversas se mostraram, principalmente, como *espaçotempo* formativo, porque, através da tomada da prática como base reflexiva, trona-se possível (re)pensar nossos próprios saberes e fazeres pedagógicos e nos tornar professores diferentes do que somos.

Por tudo isso, as conversas vêm apontar para a importância da garantia de espaços coletivos de formação docente. Elas trazem a necessidade de investir, de apostar em outras possibilidades de formação que vão contra a maré das políticas públicas que são dissituadas em relação às necessidades/demandas/desafios dos

professores; falam contra as capacitações, que já pressupõem professores como incapazes, como maus profissionais, que precisam ser ensinados a maneira certa de trabalhar.

Professores já trocam e conversam, já aprendem e se formam uns com os outros. O que precisamos é reconhecer tais espaços como legítimos e, quiçá, institucionalizá-los. Fazendo isto, valorizaremos o que já é feito na escola e a reconheceremos como *espaçotempo* de produção, criação e afirmação, não apenas espaço onde se desenrolam más práticas.

Investi dois anos de minha vida na elaboração da escrita de uma pesquisa que vem sendo realizada desde sempre, às vezes com mais clareza, outras com menos. Transformei em texto uma ação investigativa que é vida, que é, também e sobretudo, formação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARRET, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. (Orgs.). **Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty**. Nova Iorque: Springer, 2009.
- _____. Narrative Inquiry in Music Education: Toward Resonant Work. In: BARRET, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. (Orgs.). **Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty**. Nova Iorque: Springer, 2009.
- _____. Narrative Inquiry: From Story to Method. In: BARRET, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. (Orgs.). **Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty**. Nova Iorque: Springer, 2009.
- _____. Resonant Work: Toward an Ethic of Narrative Research. In: _____. (Orgs.). **Narrative Soundings: An anthology of Narrative Inquiry in Music education**. Nova Iorque: Springer, 2012, p. 1-20.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-82.
- BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecologia de la mente**. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1998.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRAGANÇA, Felipe. (Org.). **Eduardo Coutinho: Encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- BRASIL. **Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. 2008, vol.13, n.37, p. 45-56.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.) **Universidade-Escola: Diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 59-78.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.) **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008, p. 11-60.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 50-62.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**. v. 21, n. 33. 2012, p. 229-251.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Perez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: _____. (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

DOMINGO, José Contreras. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de

Filosofia y Letras Universidade de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011, p. 21-60.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 341-395.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo**: Construcción y reconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, P. 157-176.

FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia de la diferencia em la investigación. In: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 117-135.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCIA, Regina Leite. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

_____. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, jan/abr, 2012. p. 90-10.

GROSGUÉL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**. 2006, v. 4, p. 17-47.

HOBBSBORN, Eric. Feiticeiros e aprendizes: as ciências naturais. In: **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 504-536.

JUNGER, Victor; DAMIANI, Juliana; RIBEIRO, Tiago. Notas sobre diversidade sexual, escola e formação docente: um começo de conversa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 2, 2012.

KOHAN, Walter. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em 30 dez. 2016.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria; RIOFLI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. (orgs.) **Escola Viva: elementos para construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Ferido de realidade e em busca de realidade: Notas sobre as linguagens da experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 73-122.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 224 p.

BARRETT, Margaret S.; Stauffer, Sandra L (Orgs.). **Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty**. Nova Iorque: Springer, 2009.

MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: **XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2013. Pirenópolis, Anais... Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp> Acesso em 20 jan 2016.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais / Diseños globales**: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Espanha: Akal, 2003.

_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**. 2013, v. 5, n. 11, jul./ out. p. 100-118.

MIRANDA, Claudia. SOUZA, Rafael de; MUSAUER, Ralphen. Currículo, parâmetros e diretrizes para a disciplina escolar “música”: o que pensam os musicistas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro? In: **V Seminário Vozes da Educação: formação docente - experiências, políticas e memórias polifônicas**. Anais... Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v.2. p.1 – 17.

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 47-63.

MORIN, Edgar. **Paradigmas, cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no-do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Mirar com nuevos ojos**: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Biblos, 2008.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 261-290.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PALERMO, Zulma. El mito de la modernidad en américa latina. **Astrolabio**. 2014, n. 13, p. 97-123.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**. 2011, v. 12, n. 17, p. 25-45.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. cinco cabeças e um copo de café... (com)fabulações sobre a potência de uma educação menor. **políticas, poéticas e práticas**

pedagógicas (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 110-124.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs.). **Pipocas edagógicas:** narrativas outras d aescola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-18.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RIBEIRO, Tiago. **Pensamento, diálogo e formação de professores:** a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan Carvalho. Infância(s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** V. 1, N. 1, 2015.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. A criança como outro potente na formação do professor. In: VI Seminário Vozes da Educação. 2016. São Gonçalo, **Anais...** p. 1-12.

ROCHA, Luiz Carlos paixão da. Lei 10.639/03: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p. 47-63.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. In: **VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação.** 2015. Rio de Janeiro, Anais... Disponível em < <http://www.seminarioredes.com.br/>> Acesso em 20 jan 2016.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008b, p. 47-64.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica. **Contrapontos.** 2013, v. 13, n. 3, p. 160-168.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores:** Aprendi a ler (...) quando eu misturei aquelas letrinhas ali... Rio de Janeiro: WAK, 2008a, 256 p.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-116

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 41-73.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: _____. **Contra o desperdício da Experiência**. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 31-83.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. In: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 136-152.

_____. lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, Anelice. (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014b, p. 72-82.

_____. A escrita na escrita: Derrida e Educação. In: _____. (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-34.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Rafael de. Interculturalidade no ensino de música(s): reflexões a partir da lei 11.769/08. **Didática Sistemática**. v. 16, n. 1. 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDELICK, Ingrid. (Comp.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007, p. 71-110.

Von FOERSTER, Heinz. **Las semillas de la cibernética**. Barcelona: GEDISA, 1996.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

ANEXO