

Currículos pensados/praticados: tecendo outras trajetórias curriculares com os sujeitos da escola

Eduardo Prestes Massena
Colégio Pedro II
eduprestesm@gmail.com

Pedro Macedo Mendonça
Colégio Pedro II
Pedrinho_violao@yahoo.com.br

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo pensar os currículos praticados (OLIVEIRA, 2012) nas aulas de música de uma rede de ensino pública, assim como os seus desdobramentos em outras atividades. Para além desse objetivo específico, pretendemos pensar a Lei 10.639 que inclui a cultura e a história africana e afrobrasileira como conteúdos obrigatórios nos currículos escolares. Também nos ateremos a relação entre o currículo prescrito e os currículos praticados e como a música popular se apresenta nesse espaço. Existem negociações para além do currículo prescrito? O que se estabelece como “conteúdo válido” numa era na qual os canais se proliferam virtualmente com milhares de possibilidades de escuta? Caminhamos no sentido de refletir sobre as “abissalidades” existentes neste currículo prescrito, na potência criativa dos sujeitos/praticantes e em suas composições poéticas/musicais. Diante do complexo emaranhado de fios que une estudantes, professores, funcionários, práticas educativas diversas e encontros casuais, optamos também por trabalhar com a metáfora de redes, entendo que desta forma evitamos uma “aproximação linear da realidade”, “valorizando as experiências individuais e coletivas que vivemos”.

Palavras-chave: Currículos praticados; Autoria curricular; Cotidianos escolares.

Espaço escolar e os conhecimentos em redes

Abrimos os caminhos chamando para essa conversa o músico/compositor Romildo Souza Bastos, nascido em Pernambuco mas que adotou Mesquita, município localizado na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro como local de sua moradia durante boa parte de sua

vida. Romildo teve sua obra cantada por Clara Nunes, Elizeth Cardozo, Elza Soares, entre outros. Na criação poético/musical de Romildo, transparecem valores ainda não muito presentes no que se executava nas rádios na década de 1970, embora fosse uma narrativa muito presente nos terreiros e em locais onde a cultura religiosa de matriz afro-brasileira se mostrava presente.

Percebemos em Romildo uma potência criativa que colocava nas vozes de suas interpretes saberes ainda marginalizados e pouco estudados no meio acadêmico daquela época. Entendemos, portanto, que a riqueza apresentada por Romildo em sua obra está para além das linhas abissais

que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010, p.32).

São esses conhecimentos “abissalizados” por uma hegemonia eurocêntrica, que têm por prática validar o que está escrito em detrimento do oral (CERTEAU, 2012), que Romildo nos oferece em suas canções. Quando a composição de uma canção torna-se o eixo condutor do curso que pretende discutir os diversos elementos que permeiam essa prática, o currículo prescrito se desmancha, professor e estudantes tornam-se autores de um currículo inédito, enredando as ideias e práticas que desaguam naquele espaço (da sala de aula), praticando o que Pinar (SUSSEKIND, 2014) irá chamar de uma “conversa complicada”. Da mesma forma que Romildo nos alerta por meio de suas canções sobre a existência de outros conhecimentos, ritmos e melodias sufocadas por uma força dominante, nos resta olhar para o espaço escolar e minimamente duvidar dos saberes estabelecidos e das forças que os mantêm nesse espaço privilegiado do “saber”.

Como pensar então esse emaranhado de fios que são tecidos diariamente nos espaços escolares? Oliveira (2012) nos ensina que

Segundo a noção de tessitura dos conhecimentos em redes, estes se tecem em redes constituídas de todas as experiências individuais e coletivas que vivemos, de todos os modos como nos inserimos na dinâmica constitutiva do mundo à nossa volta, não tendo, portanto, origem nem desenvolvimento

localizáveis, prioridades hierárquicas, previsibilidade ou obrigatoriedade de rota (OLIVEIRA, 2012, p. 68).

Portanto, pensar a partir da tessitura dos conhecimentos em rede me parece uma possibilidade mais democrática em busca da inclusão de outros saberes que se apresentam nos espaços escolares mas que muitas vezes acabam silenciados por uma suposta hierarquia entre os “conhecimentos” que determina o que permanece e o que é posto para fora.

Música e currículo

Por diversas vezes durante nossas trajetórias profissionais esbarramos em discussões sobre currículo e listas de conteúdos. A essa noção de lista de conteúdos chamaremos de currículo prescrito, ou seja, um documento que supõe a priori o que será trabalhado durante um determinado período. A outra noção de currículo que pretendemos trabalhar é a de “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2012), sempre no plural entendendo que não existe apenas um currículo mas vários currículos que são criados a partir do momento que começa-se a trabalhar com a possibilidade de professores e estudantes serem autores dos caminhos percorridos na tessitura dos conhecimentos trançados em sala de aula. Assim como Oliveira (2012),

Parto da ideia de que ao compreendermos os currículos como criação cotidiana dos “praticantes pensantes” das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012, p.12).

Ao utilizar a ideia dos “currículos praticados”, observa-se que o diálogo, as conversas e a tessitura das redes que constituem os saberes existentes em sala de aula são fundamentais para que ali se estabeleça as relações de aprendizagens entre os estudantes e professor.

Embora exista, por parte dos professores mais antigos, um discurso que exalte a importância histórica das aulas de música em nossa instituição, remetendo sempre ao prestígio que essa área do conhecimento usufruía no passado, não é isso que se

constata ao analisar a grade curricular que disponibiliza apenas dois tempos semanais para as atividades musicais. Se levarmos em conta o número de tempos semanais das disciplinas, língua portuguesa (5 tempos semanais), matemática, física e química (4 tempos semanais cada), constataremos que artes visuais e música ocupam a base da pirâmide hierárquica cuja “importância” da disciplina se dá pela quantidade de tempos estipulados nos documentos oficiais. Ao criticar a hegemonia da ciência moderna sobre as outras formas de conhecimento, Santos afirma que

A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.(...)Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições.(...) Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade.(SANTOS, 2011, p. 63)

Portanto se olharmos para a grade curricular, veremos que a escola se aproxima do que Santos afirma ser a disseminação da “monocultura do saber”, ou seja, “a transformação da ciência moderna e da “alta cultura” em critérios únicos de verdade e de qualidade estética respectivamente” (SANTOS, 2010, p.102).

Quais seriam então as brechas ou inventividades que permitem a presença dos fazeres musicais nesse espaço escolar? Para além do que é estudado nas aulas regulares, a música se apresenta de diversas formas nesses espaços, seja na escuta cotidiana dos estudantes, nas culminâncias escolares ou nos eventos de outras áreas do conhecimento que ocorrem também nesse mesmo espaço escolar. A música não é apenas propriedade do professor de música mas de todas essas relações tecidas nos cotidianos e que muitas vezes nos permite “conversar” com professores de outras áreas afim de pensar práticas coletivas.

Emancipação e autoria nos cotidianos escolares

O exercício escolar, ou seja, a prática do convívio cotidiano com os estudantes nos impõe uma questão: é possível padronizar uma aula? Deleuze (1995) vai se opor a ideia da forma “arbórea” cuja raiz, tronco, folhas e frutos impõem uma linearidade necessária ao processo de aprendizagem. O autor vai utilizar a ideia de rizoma, uma forma com múltiplas

entradas e saídas sem um início específico nem um fim pré-determinado para pensar possibilidades mais complexas de interação. Cada estudante presente na sala de aula, possui um “mundo” de práticas e conhecimentos que se enredam com os temas estudados e com as discussões propostas. Nesse sentido Azevedo nos ensina que

A rede está ligada ao paradigma da complexidade; é uma das inúmeras possibilidades de se lidar com a questão da complexidade. É parte de um movimento que vem se constituindo na “contra-mão” de um paradigma simplificador, que é o paradigma hegemônico (AZEVEDO, 2008, p.70)

Para a autora a metáfora das redes nos propõe uma outra forma de olhar as relações entre os conhecimentos e o próprio tempo. Para ela

Pensar em rede é o apelo que parecem nos fazer diferentes pensadores de diferentes campos do saber para que possamos organizar uma aproximação não mais linear da realidade, uma aproximação não dogmática da qual se diga “essa é a realidade”, mas da qual se possa dizer “assim a realidade nos parece”, restabelecendo a unidade sujeito/objeto, na medida em que é o sujeito que nomeia o objeto e, ao nomeá-lo, empresta-lhe um significado e não outro qualquer, restabelecendo a compreensão dialética todo/parte (AZEVEDO, 2008, p. 74).

Entendendo que a relação estabelecida se enreda não só com o que está prescrito no currículo mas, também com os conhecimentos trazidos para dentro do espaço da sala de aula por estudantes e professor, a porta aberta para a autoria curricular em rede deixa entrar livremente pelas aulas de música outras discussões com os mais diversos temas: racismo, desigualdade social, machismo, amores não correspondidos, agressão à mulher entre outros. Desta forma, acabam também por apontar outras necessidades de caminhos que cada sujeito vai buscar em suas redes. Esse desdobrar quase permanente de busca, transforma o lugar de aula num ponto de apoio e trocas necessárias de ideias, como diria Latour (1994): “a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas.”

Narrativas cotidianas e suas inventividades

Optamos por narrar neste trabalho experiências distintas ocorridas no decorrer de nossas trajetórias enquanto educadores musicais. Embora estes trabalhos tenham sido

realizados em unidades diferentes da nossa rede de ensino, eles conversam entre si quando propõe um outro caminhar curricular em parceria com diversas áreas do conhecimento. Partimos do pressuposto que nenhuma área do conhecimento (educação musical, educação física, geografia, etc), dará conta sozinha daquilo que os estudantes podem aprender nos espaços escolares. Desta forma, acreditamos que as narrativas destas experiências são apenas pequenos recortes de todo um processo que começa na escola e que foge do nosso alcance a partir do momento em que não temos o controle de seu “uso” (CERTEAU, 2012) pelos praticantes/pensantes.

Aprovada há 15 anos, a lei 11.635/03 que obriga os estabelecimentos de ensino a trabalhar com cultura e história africana e afrobrasileira nos currículos escolares ainda está longe de ser uma realidade. O paradigma conteudista dos currículos, que normalmente é um sinônimo para conhecimentos pautados no racionalismo científico de matriz eurocêntrica, que ainda norteia as práticas da educação básica, muitas vezes impede uma abertura de possibilidade para a chegada de novas epistemologias. Sueli Carneiro (2005) nomeia de “epistemicídio” o silenciamento de modelos de racionalidades pautadas em matrizes que não sejam as europeias, hegemônicas pela via da colonização, da escravização e mesmo da desumanização de corpos negros. No sentido de ruptura com este paradigma Lopes, Moraes e Nogueira (2015) propõe uma filosofia afroperspectivista, e não por acaso apresentam o samba como modelo de racionalidade em afroperspectiva: “sambar é pensar, samba é pensamento. E o pensamento samba” (LOPES, MORAES e NOGUERA, 2015 p. 15). Pensar aqui sempre inclui o corpo, não há pensamento em afroperspectiva que não dance.

Pensar as questões étnico-raciais nos exige não só um mergulho na literatura existente mas também a busca pelo diálogo com os que são referência no assunto em nossa sociedade. Guimarães (2002) nos alerta que:

A ideia que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio, era já bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas

americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor (p. 37).

Alguns historiadores tratam essa utopia como o “mito do paraíso racial”, ou como a democracia racial, ideia tão difundida no Brasil pelo Sociólogo Gilberto Freyre. Por meio dessa utopia, estabelece-se a crença de que todos são capazes de alcançar seus objetivos, independentemente da cor da pele e de sua condição social.

Será que tensões envolvendo as questões étnico-raciais deságuam no ambiente escolar? Será que a escola, por ser o espaço formal da educação, está livre de agressões, preconceitos e juízos de valor que envolvam a cor da pele de seus estudantes? Considerando tais questões, optamos por trabalhar com narrativas de atividades que buscaram encharcar nossos currículos com essa temática.

Sambando na escola

Enquanto experiência em uma escola pública de educação básica da rede federal de ensino, a primeira ideia era trabalhar com o samba no currículo de um dos trimestres do ano de 2017 com o 4º ano do Ensino Fundamental. Mas como trabalhar “por fora” de um paradigma conteudista, como dançar esse conhecimento em uma sala de aula com mesas e cadeiras arrumadas em fila? A primeira ideia foi criar um projeto interdisciplinar. Envolveram-se então professores e professoras das 2 turmas de 4º ano do turno da manhã que lecionavam as seguintes disciplinas: música, educação física e língua portuguesa. Os mesmos se reuniam semanalmente para planejar as práticas e para partilhar conhecimentos e leituras. Compreendendo a relação apresentada por Noguera (2013) entre epistemicídio, filosofia africana e o negro enquanto o inventor do dribble, que apoiado nas técnicas gingadas do samba e da capoeira, revolucionou o futebol, colocando o Brasil no centro deste esporte, decidimos trabalhar o samba em três pilares: a poética negra, que muitas vezes traz a tona questões relacionadas a vida e ao cotidiano de negros e negras; o futebol, com trabalhos relacionando o dribble à dança do samba (ginga); e a música, com aprendizado de toques tradicionais da roda de samba do agogô, do tamborim, do ganzá, do surdo e do pandeiro.

Alunos de 9 a 11 anos, sempre em roda, foram a partir de muito movimento tocando, dançando, driblando e debatendo as temáticas relativas a este gênero musical que é muito mais que música, que é filosofia afroperspectivista. Ao final realizamos uma culminância com uma roda de samba pública no pátio da escola, durante o evento “Dia da Diversidade”. Foram convidados para compor a banda base juntamente ao professor de música propositor do projeto que ficou ao violão, um ex-professor de educação física da casa, que também é neto da renomada compositora Dona Ivone Lara, falecida este ano, e um ex-estudante que canta e toca tan tan. A roda de samba durou mais ou menos uma hora e foi totalmente aberta, podendo os estudantes, com o auxílio de professores de música do colégio, tocarem o instrumento que escolhessem e que estivesse disponível. Podiam também cantar seus sambas favoritos ao microfone. Muitos responsáveis presentes ao evento também tocaram, dançaram e cantaram na roda. Na semana seguinte, em avaliação feita com os estudantes que participaram do projeto, notamos que a maioria estava muito satisfeita com o aprendizado e com o método interdisciplinar. Muitos ressaltaram a importância da ideia de roda, pois, segundo os próprios estudantes, era muito melhor estar em um lugar onde fosse possível olhar no olho do outro e poder interagir com todos, e não somente com o professor.

Kizomba: um tecer a muitas mãos

Durante o ano de 2015, vários projetos isolados já vinham trabalhando as questões étnico-raciais no Colégio Pedro II – campus Realengo II. Exemplo disso foram as atividades de Língua Portuguesa e Educação Musical envolvendo a literatura e a música africanas e os trabalhos da equipe de História sobre a escravidão no Brasil. No mesmo período a equipe de Geografia promovia a ida dos estudantes à uma roda de samba tradicional nos arredores da escola, para a elaboração de um vídeo-documentário. Todo esse conjunto de atividades somado ao interesse dos estudantes por mais debates sobre essa temática criou o ambiente propício para que um núcleo multidisciplinar começasse a pensar na possibilidade de um grande evento que envolvesse música, dança, palestras e filmes, que pudessem dialogar com os estudantes e suas demandas. Fizeram parte dessa equipe multidisciplinar inicial professores de Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Educação Musical, Geografia, História e Língua Portuguesa.

A Kizomba – Feira de Africanidades do Colégio Pedro II se constituiu num conjunto de atividades que possibilitou o contato com as questões “de fora”, uma tentativa de romper o muro da escola e trazer para dentro desse espaço questões que nem sempre estão presentes na grade curricular formal. Como parte da programação, assistimos num auditório o ativista José Carlos Brasileiro narrar o seu percurso de ex-presidiário, fundador da primeira instituição de combate ao racismo dentro de um presídio na América Latina; em outro espaço, o professor e pesquisador moçambicano Arlindo Ntunduatha falou sobre seu país de origem e a dificuldade de um discurso que tenta criar a identidade cultural moçambicana. Simultaneamente, outras atividades ocorriam nos diversos espaços da nossa escola, como uma roda de capoeira e oficinas de turbantes, de culinária africana e de dança afro. Ainda na parte da manhã, estudantes do oitavo e do nono anos homenagearam o compositor Macau, autor da música “Olhos coloridos” (também conhecida como “Sarári crioulo”). Na parte da tarde, o grupo de samba Terreiro de Crioulo fez o encerramento do evento com a sua tradicional roda de samba chamando alguns estudantes para cantar e tocar samba, uma verdadeira aula de cultura popular a céu aberto, provando/provocando mais uma vez a necessidade de a escola dialogar com os conhecimentos locais.

Últimas palavras

Para Santos (2010), as linhas abissais continuam a dividir as realidades sociais, ou seja, jogam para o lado de lá tudo o que não é de matriz eurocêntrica, transforma em “não conhecimento” ou na melhor das hipóteses em algo exótico, muitos dos conhecimentos produzidos do lado de lá da linha. Nessa perspectiva, podemos considerar que boa parte do que é trazido pelos estudantes para os espaços escolares se torna também não conhecimento, principalmente quando são estudantes vindos das favelas ou de zonas marginalizadas das grandes cidades de nosso país. Santos afirma que as linhas abissais são estruturas móveis que cortam continentes, cidades, bairros e expõe relações diferenciadas para situações semelhantes.

Quando pensamos nossos currículos nessa perspectiva, percebemos como esses documentos prescritos estão abarrotados de conteúdos da cultura europeia, ou seja,

assumem a invisibilização dos conhecimentos musicais produzidos nas periferias. Não queremos aqui afirmar que os documentos curriculares devam dar conta de tudo o que foi/é produzido como música no planeta mas devemos sim chamar a atenção para o desequilíbrio dos saberes ali presentes.

Trabalhar numa perspectiva curricular a muitas mãos, requer antes de mais nada coragem para enfrentar situações complicadas e capacidade em negociar o que entra e o que fica de fora de nossas práticas. Para tanto, é necessário estar aberto ao diálogo e perceber a potência gerada ao se permitir tecer novos currículos com outras possibilidades para além do que está escrito. No diálogo entre professores, estudantes, funcionários e sujeitos dos espaços escolares, vamos conhecendo trajetórias distintas, saberes outros que raramente são trabalhadas nos espaços escolares. Se entendemos que aprender é dialogar com nossa própria trajetória de vida no mundo, como então se negocia com saberes completamente estranhos às próprias práticas?

Portanto, acreditamos que ao ampliar, negociar, aprender com os estudantes e colocar para dentro dos espaços escolares outras práticas, promovemos uma relação mais democrática com os saberes que se apresentam nos espaços escolares. Essa dinâmica porém, nos exige muito mais atenção para perceber a pluralidade presente em nossas escolas e um compromisso com o ensino/aprendizagem a ser desenvolvido com os estudantes.

Referências

FREYRE, Gilberto. Casa grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª edicao . Sao Paulo : Global, 2004.

GUIMARÃES, Antônio S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: OLIVEIRA, Oiolanda de. (Org) Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói. EdUFF, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em educação-USP, São Paulo, 2005.

LOPES, Wallace; MORAES, Marcelo e NOGUERA, Renato. Introdução: Concentrado e esquentando os tamborins!. In LOPES, Wallace (org.). Sambo, logo Penso: Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1994.

NOGUERA, Renato. O Conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia. Z cultural: Revista do Programa Avançado de cultura contemporânea. Ano 8 n 2. Rio de Janeiro, 2013.

NOGUERA, Renato. Sambando para não sambar. In LOPES, Wallace (org.). Sambo, logo Penso: Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

OLIVEIRA, Inês B. O Currículo como criação cotidiana. Rio de Janeiro: DP&A, 2012

SANTOS, Boaventura de S. (Org) Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez, 2010.

TEIXEIRA, Marcelo. A percussão e o ensino superior em Música. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 2015.

AZEVEDO, Joanir G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A: 2001.

SÜSSEKIND, M. L.; PINAR, W. F. Quem é William F. Pinar? Petrópolis: de Petrus Et Alli, 2014.