



OLIVEIRA, W. S. Constituinto o *ser professor* de música na educação básica: os cotidianos e as redes de conhecimento na formação docente. In.: **Revista Diálogos (RevDia)**, Dossiê “Afinação em flores e frutos”, v. 5, n. 2, Edição comemorativa, 2017. [http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia]

CONSTITUINDO O *SER PROFESSOR* DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os cotidianos e as redes de conhecimento na formação docente

Titulo em inglês

Constituting the teacher of music in basic education: daily and knowledge networks in the teaching training

WENDERSON SILVA OLIVEIRA

Sobre o Autor

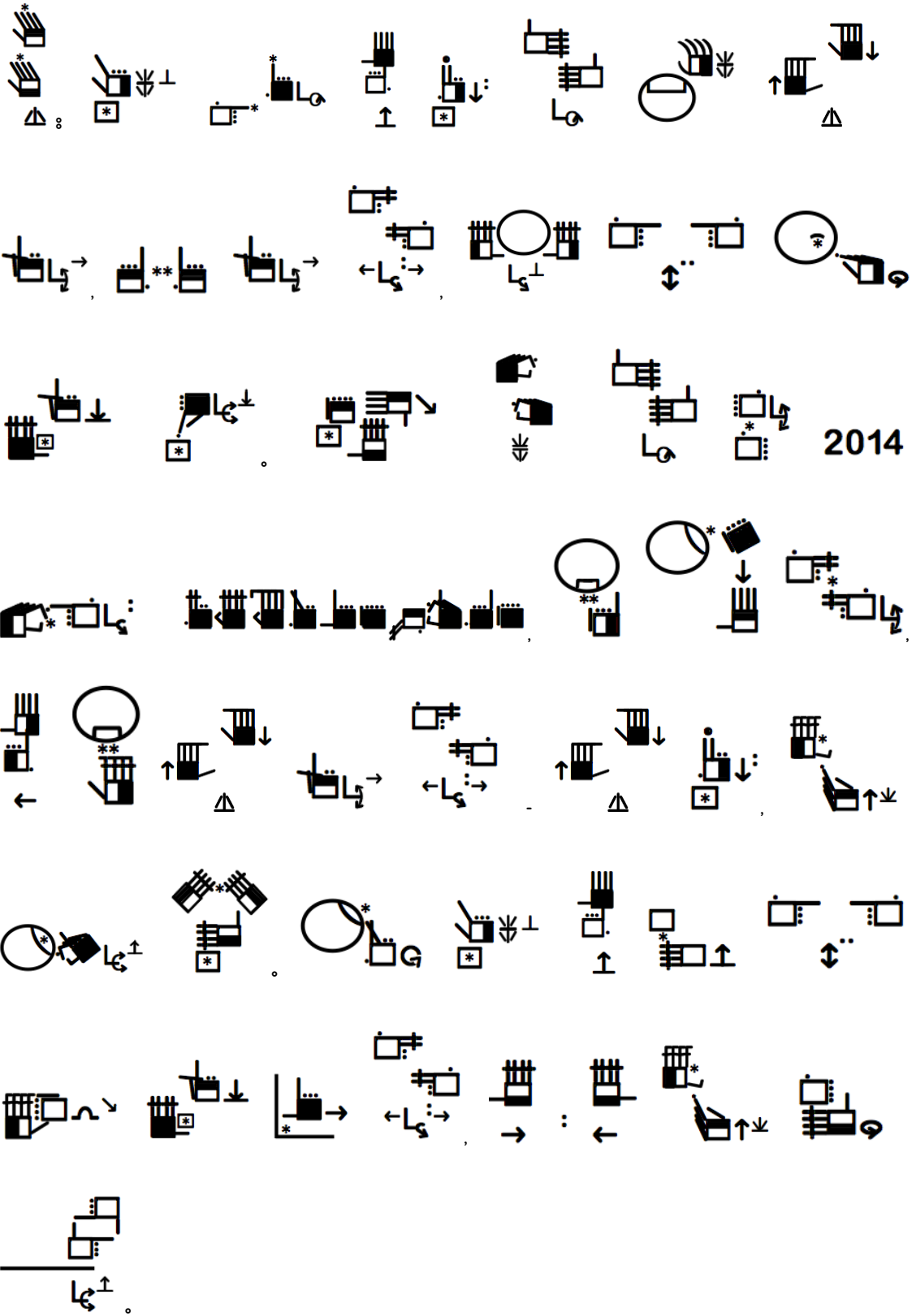
Mestre em Música pela Universidade Federal de Uberlândia e licenciado em Música: Habilitação em Canto pela mesma instituição. É membro do Grupo de Pesquisa em Didática do Canto (UFU/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Formação em Educação Musical (FEMusi/UFU/CNPq). Professor de Artes da Escola Municipal de Educação Infantil Maria Pacheco Resende, em Uberlândia/MG.

51



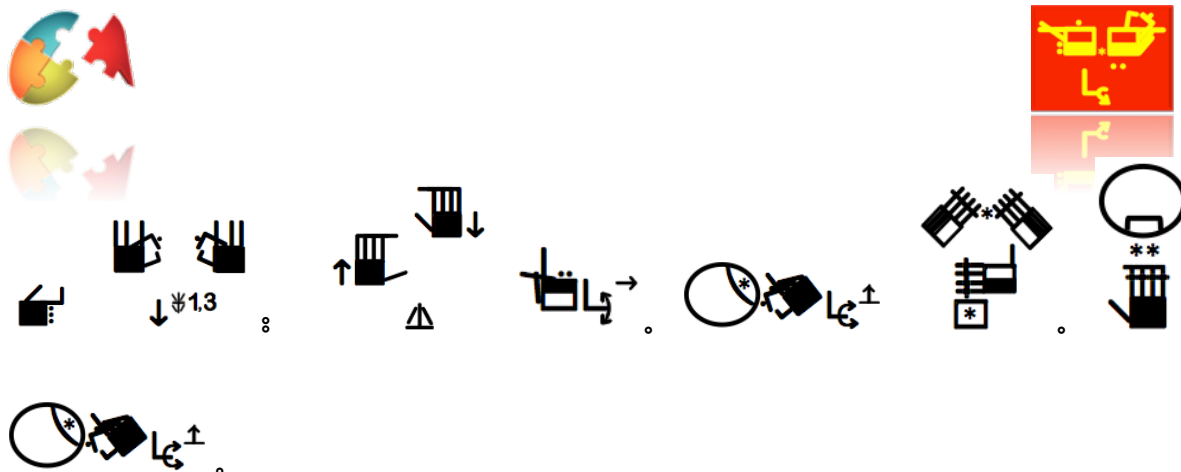
Revista Diálogos.

Dossiê “Afinação em flores e frutos”, v. 5, n. 2, Edição comemorativa, 2017.



2014





RESUMO: Este trabalho pretende ensaiar sobre a constante construção/desconstrução da formação de professores e professoras de música, tendo como base principal para essas discussões a trajetória individual do autor. Para tal, o autor utiliza como exemplo, uma atividade educativa desenvolvida na cidade de Uberlândia no ano de 2014, mostrando a dualidade existente entre a formação inicial na Licenciatura em Música e a formação continuada, que são consideradas pelo mesmo como redes de conhecimentos tecidos nos cotidianos das escolas. As reflexões aqui apresentadas abrem campo para discutir as configurações das Licenciaturas em Música, dado que ainda são moldadas nos modelos conservatoriais estabelecidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Cotidiano e Música; Redes de Conhecimentos Cotidianos.

ABSTRACT: This work intends to rehearse on the constant construction/deconstruction of the training music teachers, having as main base for these discussions the individual trajectory of the author. To do this, the author uses as an example an educational activity developed in the city of Uberlândia in the year 2014, showing the duality between initial training in Music Licensing and continuing education, which are considered by the same as networks of knowledge woven in the Everyday life in schools. The reflections presented here open up a field to discuss the configurations of the Music Licentiates, since they are still molded in the established conservatorial models.

KEYWORDS: Training Teachers; daily and music education; daily network knowledges.

Primeiras palavras

“Professores, protetores das crianças do meu país, como eu queria, gostaria, de um discurso bem mais feliz! Porque tudo é educação, é matéria de todo tempo. [...] Na sala de aula é que se forma um cidadão, na sala de aula que se muda uma nação. Na sala de aula não há imagem nem cor, por isso, aceite e respeite o meu professor”!

Se a proposta desse ensaio é falar sobre música, porque não começar com uma? Início com um excerto da canção *Anjos da Guarda* de Leci Brandão





para montar essas linhas introdutórias sobre minha narrativa enquanto docente da educação básica pública no Estado de Minas Gerais. Se por um lado a compositora apresenta que há grandes problemas nos discursos que envolvem professoras e professores, por outro, mostra que a educação figura um estado permanente em uma sociedade e nela, formando redes de conhecimentos e ocupando um posto importante nos elementos constitutivos de tal.

É de conhecimento comum que a formação docente e suas múltiplas formas de tratá-la tem sido um dos temas mais debatidos em eventos, publicações acadêmicas, fóruns educacionais regionais, nacionais, internacionais, dentre outros. Os olhares para a formação do professor de música nas escolas não especializadas intensificaram-se principalmente após a implementação da Lei nº 11769/2008, sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola básica. Segundo Pereira (2013), a partir da implementação da Lei, abriu-se uma nova perspectiva de atuação profissional para egressos de Licenciaturas em Música no país, incluindo a abertura de novos cursos de formação de professores de Música (em universidades públicas federais e estaduais e universidades privadas – tanto na modalidade presencial, quanto no ensino à distância).

Refletir a formação docente e os elementos que a constituem são tarefas deveras complexas. Entretanto, essas considerações se fazem necessárias principalmente levando em consideração o cenário educacional brasileiro que vivemos nos dias atuais, no qual vemos tentativas audazes incessantes de enfraquecimento – para não utilizar o termo supressão – das conquistas obtidas nas políticas que envolvem a educação pública e, por consequência a formação e valorização do docente.

Se afirmo que é preciso discutir a formação do professor, me proponho a compor, portanto, o grupo dos que distintamente o faz, logo, colocando-me a discutir minha própria formação e a construção/desconstrução de minha trajetória. Na perspectiva de Martins (2015) “pensar a formação do professor





significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual ele se forma”, ou seja, ensaiando sobre um objeto, me torno parte dele, pois configuro que “a formação deve, acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender”” (MARTINS, 2015 p.9). Por este motivo, estas narrativas aqui urdidas estarão na primeira pessoa do singular, pois se tratam de reflexões sobre minha formação docente e minha construção/desconstrução do *ser professor*. Nessa bifurcação construção/desconstrução do *ser professor de música*, relaciono-me com as redes de aprendizados que são tecidas nos cotidianos escolares, acreditando que elas são uma de nossas maiores fontes de formação.

Penso a escola como um rico campo para as socializações dos cotidianos e de suas ações de aprendizagem nele praticadas. E, “para compreender o cotidiano da escola, faz-se necessário, também, considerar os processos de formação de nossas subjetividades, em seus múltiplos espaços-tempos” (SILVA, 2012, p.18), pois comungo da ideia de que “toda a prática do professor bem como toda a prática dos alunos é sempre fruto da vivência *dentrofora* da sala de aula” (ANDRADE, 2011, p.23).

Apoiado nas palavras de Algebaile (2015), essas discussões aqui confeccionadas, essas problematizações aqui tecidas, “não são simples produto de um pensamento. São, antes, obra que se monta e se remonta num processo, um processo coletivo, social e, portanto histórico e... cheio de histórias” (ALGEBAILLE, 2015, p. 226). Histórias estas, que compõem minhas experiências como professor de música na escola básica e que ao se entrelaçarem com meu cotidiano, tecem saberes e representam o percurso de um *professor-pesquisador-artista*.

As redes de conhecimento tecidas nas práticas escolares: construindo sentidos em minha formação docente

A partir de leituras sobre as formações de professores, torna-se pleonástico afirmar que é constante a construção de uma identidade docente, principalmente se a relaciono com os saberes que diariamente são constituídos





nas cenas escolares, saberes estes que sempre nos levam a novas experimentações. Fazendo uma analogia com uma construção civil, o professor é semelhante a uma casa: os alicerces correspondem à formação inicial; os tijolos são as práticas do dia-a-dia e um a um são colocados nas estruturas ali presentes. Às vezes, uma chuva forte pode derrubar uma parte dos tijolos, mas logo vem o sol e novamente eles lá são colocados. Por fim, o telhado e o acabamento finalizam a construção, mas sempre vêm as mudanças e com elas, desmoronam-se paredes e erguem-se outras. Assim é o professor, sempre em mudança, em constante renovação de práticas, em constante contato com experiências únicas que são tijolos na grande construção de seus saberes.

Em música, as teorias que envolvem os estudos dessas construções com/nos/dos cotidianos escolares demonstram que seu interesse principal “não está nas atividades padronizadas, mas, sim, na tematização, na sala de aula, nas experiências musicais que os alunos realizam fora da escola” (SOUZA, 2000). Mas, qual perspectiva de cotidiano em música refiro-me? Para responder esta pergunta, desfruto-me das palavras de Souza (2009):

A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível (SOUZA, 2009, p.7).

Este é o pensamento condutor que me leva a dissertar sobre a experiência de ser professor de música e me (re)formar constantemente por meio das músicas do cotidiano e todas as complexidades envolvidas nelas, afinal, “são essas práticas cotidianas que são os motores das escolas, são elas que fazem as transformações ainda que inseridas em estruturas de poderes nas quais os professores e alunos não ocupam os lugares dos privilegiados” (ANDRADE, 2011, p.23). Reflexiono que esses motores são fontes inesgotáveis de aprendizagens e aprendizados e para entendê-los, de acordo com Alves (2001) é necessário participar deles, observar a realidade do lado de dentro, estarmos atentos/atentas a todas as engrenagens que os movem.





Mesmo apresentando algumas das linhas gerais sobre os estudos com/nos/dos cotidianos, “temos [que levar] em conta que qualquer tentativa de sistematização de um conceito de cotidiano e de pesquisa com os cotidianos implica, fatalmente em seu engessamento” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p.307). Segundo os autores, a desconstrução de um conceito sobre o que é o cotidiano e da categorização dos elementos que o compõem, abre espaço para pensá-lo de outra maneira, num ponto de vista que eles entendem como rede *fazersaberes*, que não está limitado apenas ao território escolar e os sujeitos do cotidiano não se reduzem a apenas objetos de pesquisas, ou seja, todo o cotidiano é pensado a partir de suas múltiplas relações, e “sendo cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão nos cotidianos. Elas são os cotidianos!” (*idem*, p.308).

Retornando à analogia da casa, tenho liberdade, nesse ensaio, de versar sobre o alicerce que compõe minha construção. Ingressei no ano de 2012 no curso de Licenciatura em Música: Habilitação em Canto e desde esse período, lecionando em escolas públicas na região do Triângulo Mineiro. Mas porque é importante pensar na formação inicial para falar do processo de (re)formar-se nos cotidianos escolares?

Na perspectiva de Pereira (2013) ao falar das Licenciaturas em Música no Brasil, automaticamente, referimos aos condensados modelos conservatoriais presentes na formação de um professor. Desse modo, essa formação inicial segue moldada por concepções teórico-ideológicas que mantêm suas raízes em uma prática técnico-musical na qual vemos incorporada, segundo o autor, uma matriz geradora que é sistematizada a partir do estudo da música erudita.

Nos primeiros anos de docência, guiei-me pelos conhecimentos que havia adquirido no estudo técnico de instrumento musical que se aliava ao estudo no ensino superior, assim sendo, o repertório que constantemente era escolhido para a sala de aula, simbolizava, configurava e identificava meus processos de formação discente e também docente, minhas escolhas de escuta e por fim,





minha trajetória pessoal enquanto músico e enquanto sujeito consumidor de música, configurando, portanto, um *habitus*.

Segundo Felix (2015), “quando o *habitus* é incorporado da prática pessoal e profissional, [...] assegura a adesão a uma ordem estabelecida, conduz a uma reprodução da posição social e a interiorização de um senso comum”, ou seja, “[...] o indivíduo agirá baseado nas suas vivências, naturalizando as regras e valores presentes em um determinado contexto” (FELIX, 2015, p.71). Para Bourdieu (1983) o *habitus* pode ser entendido como

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptado a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p.61).

Nessas estruturas sociais externas, que incorporadas a mim e também em mim internalizadas, orientavam naquele momento minha prática docente. Essas mesmas estruturas estruturantes que o hábito de um estudo sistematizado e circunspecto da música erudita ocidental e toda a carga de técnica que conduziram meus estudos durante anos, falaram mais alto na sala de aula. De modo natural esse mesmo repertório me era bastante comum e presente em minha escuta cotidiana, entretanto, na mesma medida que naturalidade traduzia uma experiência, percebi que estava totalmente descontextualizado da realidade de meus alunos e alunas, e, a partir daí, foi necessário derrubar umas paredes e construir outros cômodos.

Retornando do distanciamento, um dos tijolos mais marcantes de minha construção foi no ano de 2014, numa escola pública na cidade de Uberlândia/Minas Gerais. Essa experiência em sala de aula de uma escola não especializada em música¹ foi o primeiro contato com um público cuja

¹ As escolas especializadas em música que me refiro dizem respeito aos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. O Estado de Minas Gerais conta com uma rede estadual de escolas especializadas no ensino de Música, distribuídas por diversas regiões. Ao todo são doze Conservatórios Estaduais de Música: Araguari,





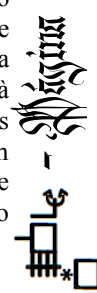
prioridade não era aprender música, levando em consideração que era a primeira vez que os alunos e alunas tiveram contato com um professor de música. Ao iniciar o ano letivo como professor contratado em caráter temporário², senti-me assombrado pelos discursos que giravam em torno daquele ambiente escolar situado na periferia do município de Uberlândia. Violência, criminalidade, baixo desempenho escolar, dentre outros, eram assuntos recorrentes entre os professores e professoras na sala comum para descanso. Para um jovem professor, observar a crueza da realidade – diferente daquela que aprendíamos na universidade – é um choque, viver essa realidade e falar sobre os processos escolares estando do lado de dentro da escola, torna a experiência de *tornar-se/ser professor* mais intensa, bem como, ensaiar sobre esses fatos.

Comecei a perceber que a escola era marcada por fatos desagradáveis ocorridos em tempos passados. Posso aqui destacar um acontecimento no ano de 2009: Numa madrugada, invadiram a escola, roubaram alguns materiais, abriram o gás de cozinha, deixaram-no vaziar e atearam fogo. Isso ocasionou a explosão da cozinha, do depósito de alimentos e do refeitório da escola. Essa não foi a primeira tentativa de assalto à escola, porém, nessas proporções este fato foi preambular. Os alunos e alunas ficaram oito meses em situação total de precariedade, nos quais estiveram sem aula durante um período e até serem remanejados para outros locais.

Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João del-Rei, Visconde do Rio Branco, Varginha, Uberaba e Uberlândia. Há também o Conservatório da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais e algumas escolas de música mantidas por municípios. Segundo a Resolução nº 718, de 18 de Novembro de 2005, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música, essas escolas tem suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, para a educação musical e para a difusão cultural.

² A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais promove anualmente um sistema de contratação de trabalhadores e trabalhadoras em educação chamado designação. Essa contratação é de caráter temporário (definida no edital) e precário, que visa suprir a falta de professores, professoras e demais trabalhadores e trabalhadoras no ambiente escolar. A carga horária docente dessa contratação pode variar conforme a demanda de cada escola, sendo limitada a 24 horas semanais, compreendidas entre 16 horas semanais dedicadas à docência, 08 horas dedicadas à atividades extraclasse: 04 horas em local de livre escolha do docente e 04 horas definido em local específico pela escola. O processo de designação estabelece como ordem que sejam contratados, prioritariamente, professores(as) com Licenciatura Plena ou Bacharelado com acréscimo de Programa de Formação de Professores, entretanto, esse mesmo sistema permite que lecionem pessoas que não possuem Licenciatura Plena e/ou pessoas que ainda não tenham concluído a Licenciatura ou Bacharelado.

59





Não posso deixar de mencionar aqui que essa é a única escola de ensino fundamental naquela região - que atende um total de três bairros, e nessa mesma região não há nenhuma escola de ensino médio. O bairro no qual é situada a escola é um dos mais violentos do município, com um alto índice de criminalidade (assaltos e homicídios). Nas primeiras semanas, espantei-me com as histórias que eram trazidas à sala de aula. A realidade atroz não era mais latente, distante de mim, era vicinal, se fazia presente também no meu cotidiano. Eram histórias que estavam gravadas, do mesmo modo, em minhas reflexões. Sobre reflexões, trago à tona as palavras de Garcia (2015):

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, as experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano escolar. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina (GARCIA, 2015, p.17).

As palavras da autora não poderiam ilustrar melhor o (re)formar de um/uma professor/professora, principalmente àqueles e àquelas situados num espaço no qual a violência - em seus mais diversos formatos - é um fato cotidiano. Escutamos sobre a violência todos os dias em noticiários, na internet, nas redes sociais, entretanto, ela nos parece distante. Inúmeras vezes temos a sensação que ela não vai nos atingir. De fato, em partes, não nos atinge. Quando mergulhamos no *mundo da pesquisa acadêmica*, os muros das universidades nos protegem, os discursos teóricos nos alicerçam para

60

Revista Diálogos





reconhecer que existe uma escola violenta, mas na maioria das vezes não estamos nela. Falamos dela, mas não estamos diante de tal cenário.

Estar do lado de dentro dessa conjuntura permitiu-me ver a escola como ela realmente é, entrar nos pormenores de seu cotidiano. Procurei observar cada detalhe de modo bem peculiar, entendendo suas práticas, ouvindo narrativas de docentes e alunos/alunas. Fundamento em Alves (2001) esses comportamentos, pois, segundo a autora, “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro” (ALVES, 2001). Estar do lado de dentro é ver que nossos discursos acadêmicos às vezes não rompem fronteiras invisíveis construídas pelo que é científico e o que é escolar.

Observando as narrativas docentes sobre a escola, percebia o destilar de preconceitos, discursos que eram baseados no senso comum, numa superficialidade dos fatos. O modo como alguns professores e professoras enxergava aquele ambiente educativo causava-me certo espanto. As palavras *mal-ditas* que fazem parte distanciamento presentes nas falas dos professores e professoras quanto às experiências diárias das alunas e alunos daquela realidade, trazia-me a sensação de que os mesmos não compunham a mesma sociedade que seu trabalho se destina. E todo esse cenário parece remeter a uma problemática: a escola pública é o lugar dos fracassos e dos fracassados, nela se encontram aqueles e aquelas que devem estar sempre a serviço de uma sociedade elitista, que é responsável por promover a linha divisória entre os que podem e os que não podem. Esse pensamento esteve comigo diversas vezes nas quais eu presenciava esses assuntos inseridos em algumas situações.

Sempre ouvindo que os alunos e alunas nada queriam com a escola, decidi, portanto, ouvir o que elas e eles queriam. E descobri a singeleza: essas pessoas só queriam ser – e precisavam ser – ouvidas, elas queriam um diálogo, uma proximidade. Nas palavras de Freire (2016), “se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar” (FREIRE, 2016, p.141).





Ao ouvir, comecei a perceber quais eram seus pensamentos, seus sonhos e também suas músicas. Como professor de música, comecei a entender que a representatividade daquelas pessoas não estava no repertório que eu levava à sala de aula, e sim, nas falas que eu não estava ouvindo. Ao indagar sobre o que gostariam de estudar, foi surpreendido pela unanimidade da resposta: *funk*³. Questionei-os(as) sobre o que conheciam sobre esse estilo musical, suas características. A assertiva recebeu resposta negativa. Partindo daí, decidimos, em conjunto, estudaríamos a origem do *Funk*. Ao retornos das aulas após o recesso da a copa do mundo a qual o Brasil era sede. A primeira música a ser trabalhada seria a seguinte:

Rap da Felicidade

MCs Cidinho e Doca

Eu só quero é ser feliz/ Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é/ E poder me orgulhar/E ter a consciência que o pobre tem seu lugar/ Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer/ Com tanta violência eu tenho medo de viver/Pois moro na favela e sou muito desrespeitado/ A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado/ Eu faço uma oração para uma santa protetora/ Mas sou interrompido a tiros de metralhadora/ Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela/ O pobre é humilhado, esculachado na favela/ Já não aguento mais essa onda de violência /Só peço, autoridade, um pouco mais de competência/ Eu só quero é ser feliz/ Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é

E poder me orgulhar/ E ter a consciência/ Que o pobre tem o seu lugar/ Diversão hoje em dia não podemos nem pensar/ Pois até lá no baile eles vêm nos humilhar/ Ficar lá na praça, que era tudo tão normal/ Agora virou moda a violência no local/ Pessoas inocentes, que não têm nada a ver

Estão perdendo hoje o seu direito de viver/ Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela

Só vejo paisagem muito linda e muito bela/ Quem vai pro exterior da favela sente saudade

O gringo vem aqui e não conhece a realidade/ Vai pra Zona Sul pra conhecer água de coco

E pobre na favela, vive passando sufoco/ Trocaram a presidência, uma nova esperança Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança/ O povo tem a força, só precisa descobrir Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui./ Eu só quero é ser feliz/ Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é/ E poder me orgulhar/ E ter a consciência/ Que o pobre tem o seu lugar/ Diversão hoje em dia... nem pensar/ Pois até lá no baile eles vêm nos humilhar/ Ficar lá na praça, que era tudo tão normal/ Agora virou moda a violência no local/ Pessoas inocentes, que não têm nada a ver

Estão perdendo hoje o seu direito de viver/ Nunca vi cartão postal em que se destaque uma favela/ Só vejo paisagem muito linda e muito bela/ Quem vai pro exterior da favela

³ Em linhas gerais, originário dos Estados Unidos, o Funk é um gênero musical que mistura o *soul jazz* e *rhythm and blues*. No Brasil, com estilo diferente dos Estados Unidos, o Funk é oriundo das favelas do Rio de Janeiro, com auge principalmente na década de 1990, na qual essas letras representavam o cotidiano dos moradores das comunidades cariocas.





sente saudade/ O gringo vem aqui e não conhece a realidade/Vai pra Zona Sul pra conhecer água de coco/ E pobre na favela, passando sufoco/ Trocaram a presidência, uma nova esperança/ Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança/ O povo tem a força, só precisa descobrir/Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.

Ao voltarmos, e tendo preparado essa atividade com a discussão da letra da música *Rap da Felicidade*, eis que recebo a notícia que houve, no momento do jogo final, uma chacina que matou oito pessoas (incluindo um aluno da escola, sendo os outros sete, ex-alunos) e feriu outras quatro (também ex-alunos). Eu não consegui, naquele momento, conter as lágrimas de revolta por tamanha crueldade, nem consegui conter minha indignação perante a criminalidade que ali se fez instalada.

Esse episódio macabro deu-me forças para prosseguir na luta para que essas pessoas fossem reconhecidas e empoderadas pelo que são, e suas vozes fossem ouvidas, e o *Rap da Felicidade*, veio ao encontro de meus sentimentos. Naquele momento os anseios por tranquilidade foram ouvidos, proporcionei àqueles alunos e alunas a oportunidade de criarem suas próprias letras e que fizéssemos delas músicas. Mergulhamos no universo do *funk*.

A riqueza das descrições de seus cotidianos, que eram trazidos à sala de aula, era impressionante! Fizemos várias rodas de conversas, e nelas, eles e elas puderam partilhar histórias (nem sempre felizes) sobre suas trajetórias. Como não nos foi oferecido material, nem algum tipo de auxílio (por se tratar de uma atividade com música vulgar, na linguagem daqueles mesmos sujeitos que não queriam fazer parte daquele cotidiano), decidimos fazer um arranjo para o *Rap da Felicidade*, apesar disso, pedi para que mantivessem as letras autorais guardadas e infelizmente, elas foram perdidas⁴.

⁴ Neste trecho, faço um pequeno distanciamento para fazer uma crítica à precariedade das condições de trabalho do professor nas escolas públicas estaduais em Minas Gerais. O processo de designação temporária descrito neste trabalho na nota de rodapé número 02 é uma das formas de precarização, por exemplo. Ao ser contratado por, no máximo, um ano, o professor está inserido numa situação complexa, pois, no próximo ano, pode ser que não retorne à mesma escola, portanto, um processo de relações e construções de teias de conhecimento que pode durar uma boa parte da carga horária anual fica completamente comprometida. Além disso, o professor nessa situação sofre com um salário reduzido em relação ao corpo docente efetivo, portanto, obriga-o, para ter condições de manter-se com um mínimo de conforto para as necessidades prioritárias, a ter mais de um cargo e trabalhando mais, em muitas vezes em locais diferentes e distantes, o desempenho cai, logo, o governo o culpa pelos fracassos do sistema.





Como todos os alunos, naquele ano, tinham celulares com sistema operacional *Android*, propus que todos nós baixássemos o aplicativo *Piano Play*, que simula sons de instrumentos de tecla (piano acústico, piano eletrônico, órgão, dentre outros). Fiz um arranjo no qual cada um pode tocar os acordes enquanto eu e mais alguns alunos, cantávamos.

O resultado de tal atividade foi positivo. Os alunos se sentiram representados, ouvidos, eles puderam perceber que, entre nós – digo professor e alunos(as) – não havia distinções. Entretanto, não pudemos prosseguir com nossa atividade. Fui vetado pela direção escolar por trabalhar com celular em minhas aulas. Na ocasião, me foi alegado que a proibição desse tipo de recurso deve-se ao fato de o celular trazer dispersão e desordem. Se eu, na função de professor, começasse a fazer apologias às tecnologias portáteis, eu abriria espaço para que os alunos e alunas utilizassem em vários momentos o celular.

Com efeito, esta foi uma das piores violências que esses alunos e alunas puderam sentir. Limitar a prática educativa, que é sem limites, é agir com extrema truculência, é tolher a capacidade criativa daqueles que não tiveram acesso (e provavelmente continuarão a não tê-lo) às consideradas erudições. Mesmo argumentando, fui impedido, os alunos e alunas, foram impedidos(as). Voltamos ao nosso marco inicial, a de sujeitos padronizados que cumprem o determinado e dele não saem e jamais poderão sair. Mas, porque trazer à tona, em um ensaio que pretende discutir sobre a formação do professor de música, uma experiência na escola?

Acredito que as relações que são construídas nos cotidianos das escolas são responsáveis por boa parte da formação contínua do docente e desse modo, como nos assevera Ferração; Gomes (2013), são construídas e constituídas redes de conhecimento nas quais as professoras e professores constroem, desconstroem e constituem suas práticas de ensinar, “afetando e sendo afetados pelos alunos” (FERRAÇÃO; GOMES, 2013, p.473). O cotidiano é um campo infinito que permite tecer fios de conhecimentos e nessas tessituras se tornam “espaços de criação, de inventividade, de práticas de resistência; e não apenas de reprodução e de mesmice” (*Ibidem*).





Com essas tessituras, aprendi que na formação docente é necessário despir-se das crenças, das informações e ideias já sedimentadas e cristalizadas, dos preconceitos e do meu imaginário do que deveria ser a aula de música, e essas tarefas, de forma alguma são fáceis. Apoio nas palavras de duas educadoras musicais nas quais

se não tentarmos nos despojar das nossas certezas e exercitar nos colocar no lugar dos nossos observados [alunas e alunos], continuaremos a “impor” a nossa maneira de entender e fazer música, desconsiderando as relações que nossos observados estabelecem com ela (MORATO; GONÇALVES, 2009, p.122).

Portanto, nessas relações constituídas nos cotidianos nos espaços de escolas nossa formação docente se configura. Num sentido contrário aos discursos emitidos e às ações realizadas pelos poderes públicos, os quais desqualificam a escola, os professores e as tessituras de conhecimento, despejando sobre os atores principais as pesadas tarefas de transformação de sociedade – sempre com recursos escassos e precárias condições, entendo que diariamente nos (re)formamos, diariamente construimos e desconstruimos e, a partir disso, constituímos nossas identidades docentes.

As tentativas de “finalizar”

Nesta experiência pude considerar alguns pontos significativos no processo de construção/desconstrução/constituição do *ser professor de música na escola básica*. Em primeiro lugar: a formação inicial nas Licenciaturas em Música, por vezes, não nos prepara para compreender a realidade social em que os alunos e alunas estão enquadrados. Mesmo com uma intensa produção bibliográfica sobre a formação docente de um modo geral e o crescimento considerável dessas discussões em Música, os cursos de Licenciatura ainda estão distantes dos contextos de nossas escolas e, mesmo tentando reformar o currículo superior, ainda conservam essas práticas (Pereira, 2013). “Trazem toda uma estrutura carregada de história, constituindo-se na materialização de práticas que refletem a interiorização da instituição conservatorial” (*Idem*, p.248).





Carregado de uma ideologia musical própria dos conservatórios, o currículo das licenciaturas destituiu a música erudita de seu caráter socialmente situado, universalizando-a, sacralizando-a. A música não é entendida como fenômeno social, mas como um conjunto de obras míticas, puras, eternas. Os professores de música são preparados para perpetuarem este sistema, ao invés de se constituírem como pesquisadores de cultura, da cultura dos seus alunos (PEREIRA, 2013, p.249).

Estar na escola básica é desfazer de todos os preceitos antes sacralizados e universalizados. É antes de tudo, (trans)formar-se para (re)formar-se. E nesse sentido que as experiências do cotidiano e os conhecimentos nele tecidos, proporcionam aos professores e professoras, em seu processo de formação continuada, a sempre (re)significar conceitos. Os praticantes dessas tessituras musicais estão além de serem somente professores de instrumentos e canto, eles e elas mediam as interações das músicas que nos cotidianos dos indivíduos se fazem presentes (Pereira, 2013).

Aprender a aprender soa clichê, entretanto, nós, como professoras e professores que somos não passamos por esse processo, que muitas vezes se mostra árduo e frustrante? O professor tem sido o alvo de discursos contemporâneos retrógrados e despóticos, nos quais, sempre é o culpado pelos fracassos que envolvem a educação pública. Discursos estes que retira dos administradores a responsabilidade de velar por um ensino de qualidade e por uma valorização docente - cumprindo pelo menos o que é previsto em legislação, como o piso nacional docente (que em muitos estados de nosso país é uma realidade distante).

Refletir sobre os cotidianos que compõem a aula de música e sobre as redes de conhecimentos cotidianos que são tecidas na escola básica comum trazendo-os para os discursos no âmbito acadêmico, abre espaço para que nós, como pesquisadoras e pesquisadores que somos, possamos enxergar aqueles e aquelas que se encontram numa sociedade, que na maior de suas cruezas, elide os que têm menos oportunidades de serem ouvidos. Digo com muita segurança, que não é necessário dar voz aos(às) excluídos(as). Voz, eles e elas têm! É necessário que ouçamos essas vozes, que até então, se não forem assunto em nossas pesquisas, se encontrarão inauditas.





A opção por estudar o cotidiano está demarcada pela necessidade de incorporar à compreensão da realidade social suas margens, em que interagem sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes e do mesmo modo, apreendidos pela ciência. Estes são os sujeitos que dão vida à escola pública e nela fracassam, ou criam muitos problemas, ou nos obrigam permanentemente a refletir sobre o que é ensinar, aprender, conhecer, incluir, excluir... Sujeitos que expõem a insuficiência do discurso da igualdade e a urgência de projetos cujo tecido seja flexível o bastante para abrigar a diferença sem moldá-la à dinâmica da produção da desigualdade (ESTEBAN, 2003, p.125-126).

As palavras da autora ilustram com precisão a realidade dos sujeitos que estão na escola pública. Eles e elas são os/as compositores/as de histórias que envolvem a prática educativa e são as/os intérpretes no palco das aprendizagens. Retomo aqui, junto ao processo da composição de histórias de meus alunos e minhas alunas, minha fala introdutória: Construo minha história docente a partir das histórias que vivencio no campo cotidiano, que, ao se entrelaçarem com minhas vivências, me permitem despojar das minhas convicções, dos meus argumentos, que muitas vezes, se mostram de forma inconcussa, da imposição de minha maneira de ouvir, entender e fazer música, sem considerar a relação que os alunos e alunas estabelecem com ela como mencionado por MORATO; GONÇALVES (2009).

Penna (2012) mostra-nos que, na medida em que ampliamos nossa concepção sobre música, “estaremos em sintonia com esse projeto de democratização no acesso à arte e à cultura, contribuindo para a sua efetiva construção”, ou seja, em nossa tarefa como professores-pesquisadores-artistas devemos oferecer oportunidades, construir pontes de saberes e não muros que o dividam e não o democratizem (PENNA, 2012, p.28).

Como professor-artista e professor-pesquisador-artista, assumo o papel de facilitador de processos, de conector de saberes e de ouvinte. Ouvir, em nossas aulas de música, é fundamental para que possamos compreender. “A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural”, ou seja, se em minha tarefa somente escuto e





valido aquilo que considero como um produto de elevado teor cultural, mostro-me propenso a cair nas seduções dos erros e não oportunizarei que os inauditos se manifestem (SOUZA, 2004, p.8).

Ao trazer à tona essas reflexões, mostro as influências advindas das fontes que pesquisam os cotidianos, porque nelas encontro alívio para muitos de meus questionamentos enquanto professor-pesquisador-artista-reflexivo. Olhando no retrovisor de minha história, quando aluno numa escola pública, lembro-me dos anseios sentidos, das dificuldades de ser excluído, de ser pobre e negro numa sociedade que não faculta e não cria equidades, pra não dizer que age sem nenhuma lhanza. Lembro-me dos anelos para ter contato com a Música, dos poucos momentos em que me foram ofertadas essas oportunidades, esses prazeres que me foram diletantes. Hoje, na egrégia tarefa de professor, tento oportunizar, tento abrir espaços para diálogos, para aprendizagens, de modo que a promoção das igualdades, de fato, em minha sala de aula, ocorra.

Não venho, por meio dessas palavras, trazer, ao leitor desse singelo trabalho que relata a experiência de um iniciante, altivez ou deslante e nem culpar a escola ou as professoras e professores por sua prática (que muitas vezes, assim como eu, estão presos e presas a um sistema maior que oprime). Venho trazer inquietações que devem fazer parte de qualquer uma de nossas elocuições sobre Música e a construção dos saberes e formação de uma identidade docente, ou sobre a Escola e a sua construção como campo de ideias e concentração de cotidianos, de um território rico em histórias. Histórias estas, que, para compor a História, se enaestram e são responsáveis por dar espaço para aqueles que as oportunidades são, por vezes, negadas.

Cabe-nos a artística tarefa de erigir os saberes, de ouvir as vozes insólitas, possibilitar e democratizar, empoderar! Em meio a uma sociedade que expunge, devemos abrir campos para que alunos e alunas excluídos possam ter lugar, possam falar e serem ouvidos e possam, da mesma forma, ter total acesso a uma aula de Música longe das prisões dos preconceitos. E termino essas reflexões citando Paulo Freire: “Nosso papel não é falar ao povo





sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e sobre a nossa” (FREIRE, 2015, p.120).

Referências

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. Sentidos da arte na educação escolar. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ANDRADE, Nivea Maria da Silva. **Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos**. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Uerj, Rio de Janeiro, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Editora Ática: São Paulo, 1983.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade Profissional Docente: Tecendo Histórias**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas/SP, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem *praticaspolíticas* cotidianas de currículo e formação de professores/as. **Currículo se fronteiras**, v.13, n.3, p. 464,477, set-dez, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p.303-316, set-dez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.





GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MORATO, Cintia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In.: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar Música**: Legislação, Planejamento, Observação, Registro, Orientação, Espaços, Formação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola**: “Esse menino não tem jeito!”. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol.10, 7.11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2009.

