

ARTES

EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

CARMEN LÚCIA CAPRA
CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL
EDUARDO GUEDES PACHECO
MARTHA GIUDICE NARVAZ
ORGANIZADORES



Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGED-UERGS)



uergs

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul



EDITORA
SCHREIBEN

CARMEN LÚCIA CAPRA
CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL
EDUARDO GUEDES PACHECO
MARTHA GIUDICE NARVAZ
(ORGANIZADORES)

ARTES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS




EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: ripelmia - Freepik.com
Revisão: Douglas Orestes Franzen

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Artes em contextos educacionais. / Organizadores : Carmen Lúcia Capra... [et al.].
– Itapiranga : Schreiben, 2023.
151 p. ; e-book.

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-216-3
DOI: 10.29327/5363652

1. Arte - educação. 2. Música - educação. 3. Folclore. I. Título. II. Capra, Carmen Lúcia. III. Wolffenbüttel, Cristina Rolim. IV. Pacheco, Eduardo Guedes. V. Narvaz, Martha Giudice.

CDU 7:37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO



PREFÁCIO.....	5
<i>Carmen Lúcia Capra Cristina Rolim Wolffenbüttel</i> <i>Eduardo Guedes Pacheco Martha Giudice Narvaz</i>	
ATIVIDADES MUSICAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO MULTICASOS.....	7
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel Daniele Isabel Ertel</i>	
DISSERTAR, CRIAR E (CO)ORIENTAR ENTRE NÓS: E PODERIA SER DIFERENTE?.....	35
<i>Carmen Lúcia Capra Leonardo Marques Kussler Patricia da Silva Wiersbitzki</i>	
MARCADORES NO ESPAÇO ESCOLAR: UM RELATO SOBRE AS ESTRUTURAS DA ESCOLA.....	51
<i>Bruno Flores Prandini Eduardo Guedes Pacheco</i>	
COMPOSIÇÃO MUSICAL COM SONS DO COTIDIANO.....	65
<i>Henrique Pellin Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
EDUCAÇÃO, TEATRO E INVENÇÃO: ENSAIO PARA UMA PÓS-DRAMATURGIA DO ENCONTRO NA AULA.....	81
<i>Fabiola Rhade Fernandes Eduardo Guedes Pacheco</i>	
ENTRE MUSAS E MEDUSAS: ESCRITAS MALDITAS PARA ARTISTAR UMA OUTRA EDUCAÇÃO.....	98
<i>Caroline Silva da Luz Martha Giudice Narvaz</i>	
MÚSICA NA ESCOLA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DOCÊNCIA EM MÚSICA.....	118
<i>Mariana Valim</i>	
RÁDIO ESCOLAR: O FOLCLORE E A MÚSICA FOLCLÓRICA INTEGRANDO A PROGRAMAÇÃO.....	129
<i>Daniele Isabel Ertel Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	147

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), vinculada à
Secretaria Estadual de Inovação Ciência e Tecnologia (SICT),
pelo apoio financeiro - Termo de Outorga: 21/2551-000511-4



PREFÁCIO



Este livro é fruto do trabalho realizado por docentes e discentes da Linha de Pesquisa “Artes em Contextos Educacionais”, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-UERGS). A sua concretização ocorreu por meio do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação, uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e por meio da dotação financeira da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Assim como a UERGS tem a sua criação pautada pelo compromisso com a comunidade do estado do Rio Grande do Sul, sendo uma instituição que tem a sua fundação reivindicada e orientada, também, pela demanda da sociedade, o PPGED-UERGS tem o compromisso de atuar na perspectiva de contribuir de forma efetiva na luta pela educação pública, neste caso, em especial, via oferecimento de um curso que tem como foco principal a formação de professores. O objetivo desse interesse é atuar na construção de uma escola de qualidade, acessível, livre das violências exercidas pelo racismo, sexismo, homofobia, transfobia, capacitismo, etarismo e por todas as violências exercidas pelo que tem sido entendido como as formas majoritárias de ser e existir.

Do mesmo modo que tem por objetivo, contribuir na formação daqueles que chegam aos espaços escolares por meio de processos que possibilitem o exercício do aumento das possibilidades de ser estar no mundo, construindo uma relação com os conhecimentos escolhidos para compor o território escolar. Para tanto, a escolha é tomar a produção de pensamento já realizada, como também, vislumbrar a possibilidade de criação de novos caminhos para tratar da escola, da formação de professores e da Educação Básica como um todo.

A Linha de Pesquisa “Artes em Contextos Educacionais” nasceu no ano de 2017 juntamente com o surgimento do curso do PPGED-UERGS. Na sua fundação, tinha por nome Arte e Linguagens em Contextos Educacionais acolhendo, tendo na sua composição inicial docentes das áreas da Música e das Letras. Posteriormente, em 2021, a Linha passou à denominação ora conhecida: “Artes em Contextos Educacionais”, tendo como integrantes docentes que têm seus focos de pesquisa voltados para estudar acerca da presença das linguagens artísticas na formação de professores, por sua vez, a atuação da Arte no contexto escolar.

Entende-se, ao propor uma linha com este foco, que a presença das Artes no ambiente escolar desempenham papel crucial no desenvolvimento integral do ser humano, ampliando a visão de uma expressão criativa. A Arte transcende barreiras culturais, permitindo que a exploração, compreensão e comunicação de ideias e concepções de modos pessoais sejam únicas e que façam a diferença na vida das pessoas.

A promoção da apreciação estética e cultural é um dos aspectos de grande importância, não somente na escola, mas na própria vida humana. Ao estudar aspectos da Arte e ter a possibilidade de realizar atividades de criação, têm-se a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão cultural, entendendo a diversidade e a riqueza artística ao redor do mundo. Isso contribui para a formação de indivíduos mais solidários e culturalmente sensíveis.

Entre as áreas de conhecimento pautadas pela Linha de Pesquisa 2, “Artes em Contextos Educacionais”, estão presentes os estudos em Artes Visuais, Folclore, Música, Literatura e Teatro, sempre articulados à Educação, que busca unir todas as expressões nos estudos desenvolvidos. Os textos aqui propostos encontram-se atravessados por questões e temas que ajudam a compor as discussões que envolvem o contexto da Educação Básica, como, por exemplo, as políticas públicas, questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, entre outras, às quais são sempre abordadas pelas discussões que envolvem a presença das Artes nos contextos educacionais.

Este livro apresenta parte da produção da Linha de Pesquisa 2, “Artes em Contextos Educacionais”, a qual foi desenvolvida por meio da realização de pesquisas em nível de Mestrado.

Os textos que configuram esta produção têm o compromisso de contribuir com a qualidade do trabalho realizado no contexto da Educação Básica, sobretudo, no que se refere à docência nas escolas. Para isso, são escolhidas as Artes como área principal de problematização, entendendo esse campo como produtor de conhecimento, o qual possui independência no que diz respeito às elaborações de suas questões e problemas, ao mesmo tempo em que estabelece um diálogo importante com tantas outras áreas do conhecimento, que assim como as Artes, devem integrar os espaços escolares.

Desejamos uma boa leitura e que este livro possa suscitar outros trabalhos que busquem a efetiva inserção das Artes nas escolas.

*Carmen Lúcia Capra,
Cristina Rolim Wolffenbüttel,
Eduardo Guedes Pacheco,
Martha Giudice Narvaz*

ATIVIDADES MUSICAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO MULTICASOS

Cristina Rolim Wolffenbüttel¹

Daniele Isabel Erte²

Introdução

No Brasil, desde meados de 2006, a educação musical tem sido noticiada com mais intensidade. Várias foram as ações empreendidas que exemplificam o panorama profícuo da área. Podem ser mencionados, por exemplo, o surgimento de documentos legais como o Projeto de Lei n.º 2.732, de 2008, originado do PL 330/2006 que resultou na Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Lei 11.769/2008), que explicita que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008). Esta Lei, inclusive, modificou o Artigo n.º 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996 (LDB 9.394/1996), que versa sobre os currículos da Educação Básica (Brasil, 1996). A partir da Lei 11.769/2008, a música passou a ser conteúdo obrigatório.

Este caminho, entretanto, não seria o único percorrido desde a concepção do projeto. Após a assinatura da Lei 11.769/2008, pela Presidência da República, outro trajeto passou a ser trilhado, igualmente árduo e moroso. Como resultados desse processo foram desencadeadas inúmeras ações que concretizaram e expõe demandas que continuam a ocorrer no contexto da prática considerando a efetiva inserção da música nas escolas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Foram iniciativas federais, estaduais e municipais que têm impulsionado a educação musical no Brasil.

Como resultado da assinatura da Lei 11.769/2008 e a posterior Resolução

1 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical. Licenciada em Música. Especialista em Informática na Educação, Literatura Brasileira, Filosofia, Educação Infantil e Anos Iniciais. Lídes dos Grupos de Pesquisa/CNPq Grupem e ArtCIED.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Licenciada em Música. Professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 2, de 10 de maio de 2016 (Resolução CNE/CEB 2/2016), o interesse pela presença da música na escola foi ampliado (Brasil, 2016a). Mesmo que, ainda, não se tenha conseguido atender a demanda nacional e apesar da Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016 (Brasil, 2016b), que dispôs sobre a obrigatoriedade das Artes, percebe-se algum crescimento no número de editais para a abertura de concursos com vistas ao provimento de cargos de professores de música nas redes públicas de ensino. Escolas particulares, por sua vez, também ampliaram a ofertas de atividades musicais, quer seja no currículo ou como atividade extracurricular. Parece ter ocorrido um incremento no que diz respeito à oferta de oportunidades para professores de música ou profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas.

No que tange às pesquisas, esta matéria também requereu atenção. Diversos pesquisadores investigaram a temática (Constantino, 2014; Santos, 2012; Silva, 2012; Bueno; Dalla Costa; Bueno, 2012; Beineke, 2011; Penna, 2011; Figueiredo, 2010; Wolfffenbüttel, 2011, 2010, 2009, 2004; Sobreira, 2008). Esses estudos possibilitaram um incremento maior da área. Reitera-se, no entanto, que ainda é necessária a ampliação do panorama profissional e da pesquisa em educação musical no país. Mas, com o que já está sendo produzido e desenvolvido, é perceptível o desenvolvimento da educação musical no Brasil.

Ao mesmo tempo em que o cenário educacional para o ensino de música escolar parece ser mais positivo, não se pode deixar de analisar a perspectiva, até o momento, da reduzida presença de professores licenciados em música atuando na Educação Básica. A este respeito, pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos têm revelado um quadro pouco promissor quanto ao preenchimento do quadro de professores de música nas instituições de ensino, quer sejam públicas ou particulares, apesar da existência de alguns editais. Sabe-se que este panorama não é recente. Diversos pesquisadores têm alertado sobre essa problemática (Penna; Barros; Mello, 2012; Figueiredo, 2011, 2010, 2005; Penna, 2011, 2004a, 2004b, 2002; Amaral, 2010; Sobreira, 2008; Del Ben; Hentschke; Diniz; Hirsch, 2006; Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Santos, 2005; Hentschke; Oliveira, 2000; Fuks, 1991). Penna (2011, 2004a, 2004b, 2002), por exemplo, tratou da ausência ou do exíguo número de professores de música atuando nas escolas. Em um de seus estudos, realizado em 2002 na região da Grande João Pessoa (PB), a autora já alertava sobre o reduzido número de professores de música atuando em escolas de Educação Básica.

Apesar deste cenário, outras possibilidades em relação à existência da música nas escolas têm surgido, inclusive apresentando os variados modos de esta se apresentar nos ambientes escolares, considerando-se os diversos tempos e espaços escolares. Desse modo, pesquisas indicam que a música pode ocorrer de múltiplas maneiras, contrapondo-se à concepção de inexistência da música

nas escolas (Penna; Barros; Mello, 2012; Del Ben, 2011, 2005; Figueiredo, 2011; Penna, 2011; Queiroz, 2011; Diniz, 2005; Santos, 2005). O que tem ocorrido, de acordo com os estudos, é uma desarticulação quanto à ocupação entre os espaços oferecidos nos documentos oficiais e as possibilidades da música nas escolas (Penna, 2004a, 2004b; Santos, 2005). A música, assim, não teria desaparecido dos ambientes escolares, muito embora sua presença tenha se configurado de maneiras diferenciadas (Santos, 2005).

Partindo do ponto de vista da existência de atividades musicais nas escolas, apesar de muitas vezes sem a presença de professores de música, entende-se que a educação musical tenha sido garantida, de certo modo, por meio de outras atividades que não somente as curriculares. As aulas de música extracurriculares também têm possibilitado o acesso ao mundo da música para muitos estudantes da Educação Básica. Essas atividades musicais extracurriculares são ministradas por professores de música do quadro da escola ou por profissionais contratados para esta função, bem como por professores de outras áreas do conhecimento que possuem habilidades musicais. Há, também, modalidades de trabalho de ensino musical em que atuam pessoas que não possuem conhecimentos musicais, mas que coordenam atividades nos espaços escolares (Penna; Barros; Mello, 2012; Penna, 2011; Wolffenbüttel, 2011, 2010, 2009, 2004). Enfim, é amplo o contexto da prática da educação musical no Brasil. Entre essas possibilidades também se apresentam atividades musicais via educação integral. Dois programas educacionais já perduraram por vários anos: o Mais Educação e o Escola Aberta, apenas para exemplificar dois destes e que possuem ampla inserção nas escolas, confirmam esta afirmação.

Este cenário, observado a partir dos contextos da legislação e da prática educacional (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) em educação musical no Brasil, bem como a necessidade de coletar e organizar os dados sobre o ensino de música no Rio Grande do Sul (RS), resultou em questionamentos sobre a inserção da música nas escolas do Estado. Destes questionamentos, destaca-se: Como a educação musical se configura nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul? Quais são as atividades musicais existentes nas escolas? Como, por quem, quando e para quem são desenvolvidas as atividades musicais? Quais projetos de música são desenvolvidos nas escolas? Como tem sido ofertado o trabalho extracurricular com a música? Como é desenvolvido o trabalho pedagógico-musical nos programas Mais Educação e Escola Aberta? Estas questões orientaram a pesquisa doravante apresentada, cujo objetivo foi investigar a educação musical nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Metodologia

Devido à quantidade e complexidade de dados que esta pesquisa originária, bem como a extensão do Rio Grande do Sul – que ocupa uma área de 282.062 km², cerca de pouco mais de 3% de todo território nacional e é formado por 497 municípios – o projeto foi realizado em duas etapas, contando com o financiamento de editais de pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, por meio do Grupo de Pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” que é vinculado ao CNPq.

Na etapa inicial, com a abordagem quantitativa, foi utilizado o método o *survey* interseccional de grande porte, com a aplicação de questionários autoadministrados para a coleta dos dados. Posteriormente, em uma segunda etapa, foi empregada a abordagem qualitativa, com o método estudo multicase e a realização de entrevistas semiestruturadas como técnica para a coleta dos dados, em três escolas públicas estaduais de Educação Básica, aplicadas com gestores, professores, estudantes e pais de estudantes.

Primeira Etapa da Pesquisa: A Abordagem Quantitativa

Nesta etapa foi aplicada a abordagem quantitativa e o método *survey* interseccional de grande porte (Babbie, 1999). A razão para a escolha do *survey* relacionou-se aos objetivos da pesquisa, pois investigou as escolas estaduais de Educação Básica do Rio Grande do Sul, com vistas ao mapeamento das configurações da área em tais espaços de ensino.

A opção pelo método *survey* do tipo interseccional foi singular, pois a pesquisa valeu-se de dados obtidos em um só ponto temporal, não se constituindo uma coleta longitudinal (Babbie, 1999). O *survey* de grande porte justificou-se pelo fato de toda a rede pública estadual do Estado ter sido investigada, por meio de uma amostragem.

Para a composição da amostragem estratificada da pesquisa participaram 22 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Para o entendimento da estrutura da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SE-RS) é pertinente informar que esta conta com 30 coordenadorias regionais, as quais estão vinculadas à coordenação direta Secretaria de Estado da Educação-RS. Desse modo, cada

[...] coordenadoria é responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria. Além disso, busca a integração entre alunos, famílias e a comunidade, oferecendo oportunidades de diálogo e de interação que promovam o compartilhamento de informações e a construção de conhecimentos, integrando a escola à prática social. A

Coordenadoria Regional de Educação representa a secretaria na área de sua jurisdição, tendo como atribuições também o fornecimento de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura. (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2023).

Para fins de organização e logística da pesquisa, optou-se pela utilização do sistema de representatividade por CREs. Desse modo, a amostragem atingiu 73,33% da população, ou seja, 22 CREs, o que é considerado um percentual representativo para fins de generalização (Babbie, 1999). Os dados da pesquisa, nesta etapa inicial, foram fornecidos pelas equipes gestoras, professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas públicas estaduais.

A técnica utilizada para a coleta dos dados foi a aplicação de questionários autoadministrados. A razão para esta escolha justificou-se pelo fato de esta técnica possibilitar o acesso a diversos dados com uma parcela maior da população em estudo, no caso desta investigação, com as escolas públicas estaduais do RS.

Etapa Final da Pesquisa: A Abordagem Qualitativa

De posse dos dados da etapa inicial da pesquisa e, após a realização da organização e análise deles, passou-se à fase final da investigação orientada pela abordagem qualitativa. O principal fundamento desta abordagem é a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (Kaplan; Duchon, 1988). Ela proporciona uma oportunidade de ir além das aparências superficiais do cotidiano, permitindo também, a elaboração de uma análise teórica dos fenômenos sociais, baseada no cotidiano das pessoas e na aproximação crítica das categorias e formas pelas quais se configura essa experiência.

O estudo multicase foi o método utilizado e que objetiva compreender especificidades e semelhanças, com vistas ao melhor entendimento sobre os resultados (Stake, 1994; Yin, 2005). A técnica para a coleta dos dados foi o uso de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com três escolas públicas estaduais, sendo entrevistados membros da comunidade escolar, como equipes gestoras, professores de música, profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas, estudantes e pais. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo catalogadas em um Caderno de Entrevistas, o que permitiu a compreensão sobre a educação musical nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Procedimentos de Organização e Análise dos Dados

A organização e análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009). Consoante à autora, a análise de conteúdo pode ser utilizada por todas as áreas do conhecimento, pois é um

conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2009).

Deste modo, foi realizada a análise de conteúdo na etapa inicial e final desta investigação, considerando-se as fases propostas por Bardin (2009), quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa inicial, na qual os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários autoadministrados às escolas, permitiu o mapeamento da educação musical nas escolas públicas estaduais. Estes dados foram tabulados e categorizados, resultando em informações sobre o número total de professores de música, número de professores de música atuantes nas escolas públicas estaduais, número de escolas com projetos de música, número de escolas com banda escolar, incidência das aulas de música no Ensino Fundamental e tipos de atividades musicais desenvolvidas nas escolas.

De posse dos dados, foram escolhidas três escolas públicas estaduais entre as analisadas na etapa inicial para a realização da coleta dos dados da etapa final. A escolha das escolas considerou as que atendessem a três critérios da pesquisa: 1) adesão ao Programa Mais Educação na época da coleta dos dados; 2) existência de banda escolar; 3) proximidade à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul³, considerando-se o limitador quanto aos custos de traslado para a efetivação da pesquisa. Salienta-se que foram muitas as visitas às escolas. Desse modo, o custo do transporte foi considerado relevante.

Findadas as etapas desta pesquisa, os dados foram analisados tomando-se como base o referencial teórico que embasou o estudo.

Referenciais Teóricos para a Análise da Educação Musical no Rio Grande do Sul

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados a partir de referenciais sobre a educação integral e a Abordagem do Ciclo de Políticas.

Educação Integral: a Música nos Programas “Mais Educação” e “Escola Aberta”

A educação integral (Moll et al., 2012; Castro, Lopes, 2011; Felício, 2011) que, muitas vezes, se apresentou via programas Mais Educação (Silva; Silva, 2013; Leclerc; Moll, 2012) e Escola Aberta (Santos, 2011; Silva, 2009), tem sido referida em abordagens que se referem à educação musical.

3 O projeto de pesquisa foi desenvolvido na Unidade da Uergs na cidade de Montenegro, localizada no Vale do Caí, a cerca de 70 Km da capital, Porto Alegre.

O Programa Mais Educação criado por meio da Portaria Interministerial n.º 17/2007, aumentou a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que se encontravam agrupadas em macrocampos. Nesses macrocampos encontra-se o acompanhamento pedagógico, o meio ambiente, o esporte e lazer, os direitos humanos, a cultura e artes, a cultura digital, a prevenção e promoção da saúde, a educação científica e a educação econômica. Silva e Silva (2013) analisaram a concepção intercultural do Programa Mais Educação, o qual se encontrava assentado na gestão intersetorial e sistêmica como uma estratégia do Governo Federal para a educação integral em tempo integral na escola pública brasileira. Leclerc e Moll (2012) analisam a ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental através do Programa Mais Educação. As autoras focaram o *modus operandi* do programa, apontando questões sobre a divisão da vida escolar em turnos e as ações necessárias para esta superação.

Desenvolvido em parceria com os ministérios da Educação, Trabalho e Emprego, Esporte e Cultura e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa Escola Aberta teve por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação, ampliando as oportunidades de acesso às atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda por meio da abertura de escolas públicas nos finais de semana. As atividades foram abertas à comunidade e visaram a melhoria do relacionamento entre professores, alunos e familiares, de maneira a reduzir os índices de violência entre os jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. Foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), em parceria com as secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e com os ministérios do Trabalho e Emprego, do Esporte, da Cultura e a Unesco⁴.

Quanto à educação musical os programas Mais Educação e Escola Aberta fomentaram diversos estudos (Andrade; Wolffenbüttel, 2013; Mendes, 2013). O crescimento pôde ser observado de diversas maneiras. Uma delas, que demonstrou a dimensão alcançada pelo programa, pôde ser constatada por meio de uma simples consulta aos espaços virtuais disponíveis nas redes sociais. São *websites* de diversos tipos e de diversas instituições, incluindo *blogs*, *podcasts*, *chats*, fóruns e *sites* de relacionamento, portais, entre outras formas que apresentaram e divulgaram as atividades desenvolvidas no programa (Wolffenbüttel, 2013).

Mesmo com a perceptível ampliação das possibilidades da presença da música na escola, pesquisadores continuaram apontando problemas nesse sentido, considerando-se a inserção da música apenas por meio dos programas

4 Informações obtidas em <http://www.fnde.gov.br>.

Mais Educação (Andrade; Wolffenbüttel, 2013; Mendes, 2013; Penna, Barros, Mello, 2012; Penna, 2011), Escola Aberta (Santos, 2011; Silva, 2009; Wolffenbüttel, 2009), ou por intermédio das atividades extracurriculares não vinculadas aos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Penna (2011) investigou as atividades musicais no Programa “Mais Educação” e sua implantação na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (PB). Em sua análise, a autora discutiu a descentralização inerente ao programa que resultou em práticas desiguais e distintos critérios na seleção de monitores. Em suas conclusões, Penna (2011) afirmou que o Mais Educação é válido como estratégia provisória para a efetivação da expansão da jornada escolar, mas alerta para a necessidade das escolas de tempo integral expandirem seus quadros docentes.

Quanto ao Programa Escola Aberta observou-se que muitas vezes as instituições de ensino utilizaram as atividades musicais desenvolvidas durante os finais de semana como outra possibilidade da música se apresentar nas escolas (Santos, 2011; Silva, 2009; Wolffenbüttel, 2009).

Silva (2009), ao investigar os sentidos da pedagogia musical nas atividades em uma escola pública municipal da cidade de Porto Alegre/RS, focou o programa Escola Aberta que era ofertado durante os finais de semana. A autora analisou a educação musical neste programa como uma forma de ação de contraponto à violência e exclusão dos estudantes, os quais se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Em pesquisa desenvolvida no período anterior à assinatura da Lei 11.769/2008, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, Wolffenbüttel (2004) já verificava a existência da música em espaços extracurriculares. À época, no entanto, a maioria das atividades eram exercidas por professores de música do quadro geral das escolas públicas municipais (Wolffenbüttel, 2004).

Nesse sentido, a partir das pesquisas mencionadas, percebe-se que a adesão a ambos os programas, por parte de escolas e das próprias secretarias de educação, apresentou-se como uma espécie de alternativa encontrada para o cumprimento da legislação acerca da música nas escolas brasileiras.

A Abordagem do Ciclo de Políticas

Buscando compreender a criação e a aplicação da legislação educacional, especialmente referente ao ensino de música nas escolas, escolheu-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) e posteriormente ampliada por Ball (1994).

Bowe, Ball e Gold (1992) caracterizaram o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo, com a pretensão de atrair a atenção para a recontextualização política que transita pelas escolas. Conforme os autores, o panorama das

pesquisas escolares requer considerar não somente um currículo nacional, mas também, outros elementos que constituem a política educacional. Há, assim, um ciclo composto de contextos que influenciam e são influenciados, sendo os contextos da influência, do texto político, da prática, dos efeitos e da estratégia política.

O contexto da influência é aquele em que a política é iniciada, quando os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar as decisões. O contexto do texto político constitui-se de textos representativos da política, que podem ser teses jurídicas, documentos oficiais orientadores, comentários formais ou informais, discursos, apresentações públicas de políticos e servidores, vídeos oficiais, entre outras representações. Políticas são as intervenções textuais, mas que carregam consigo limitações e possibilidades. Esses textos têm consequências reais, experienciadas no contexto da prática, verdadeira arena a quem a política se dirige. A política não é simplesmente recebida e implementada, mas está sujeita à interpretação, podendo ser recriada. As pessoas que executam as políticas não se confrontam ingenuamente com os textos políticos (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Posteriormente, Ball (1994) expandiu a teoria, acrescentando os contextos dos efeitos e da estratégia política. O contexto dos efeitos preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas apresentam-se como efeitos gerais e específicos. Os efeitos gerais ocorrem quando aspectos específicos da mudança e do conjunto de respostas – que se apresentam no contexto da prática – são agrupadas e analisadas. Os efeitos gerais das políticas são por vezes negligenciados em estudos mais particularizados em relação às mudanças ou aos textos políticos como determinantes do impacto na prática. Se analisados isoladamente, os efeitos específicos podem parecer limitados.

Ball (1994) sugeriu então, que a análise de uma política envolvesse o exame dessas duas dimensões, bem como as interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo. Esse componente é essencial para a pesquisa social crítica e o trabalho é produzido para uma utilização estratégica em embates e situações sociais específicas (Ball 1994).

Ball (1994) postulou a necessidade de desvincular as teorias em política educacional dos trabalhos do Estado. A política é uma “economia de poder”, um conjunto de tecnologias e práticas cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais. Política é ao mesmo tempo texto e ação, palavras e contratos. É o que se representa e o que se pretende. As políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática, todavia, é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é criada em uma “trialética” de dominação,

resistência e caos/liberdade. Assim a política não é simplesmente uma assimetria de poder. O controle ou a dominação nem sempre podem ser totalmente seguros ou tranquilos, em parte devido à agência. A Abordagem do Ciclo de Políticas não pretendeu minimizar ou subestimar os efeitos, ou impactos das políticas, mas problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem.

Desse modo, com base nos estudos sobre a educação integral no Brasil e a Abordagem do Ciclo de Políticas são apresentados os dados e sua consequente análise.

Resultados e Análise dos Dados

Os dados desta pesquisa foram coletados em duas etapas. A etapa inicial, com abordagem quantitativa, permitiu fazer um mapeamento das atividades musicais das escolas públicas estaduais. De modo geral, a configuração da educação musical no estado apresentou-se conforme como revela o quadro 1.

Quadro 1: Configuração da Música nas Escolas Públicas Estaduais do RS

Coordenadoria Regional de Educação	Número de Municípios Integrantes	Número de Professores de Música	Número de Professores de Música Atuantes nas Escolas	Número de Escolas com Projetos de Música	Número de Escolas com Banda Escolar
1ª Porto Alegre	1	22	16	36	8
2ª São Leopoldo	38	5	5	16	13
3ª Estrela	32	3	-	28	7
4ª Caxias do Sul	14	10	10	18	7
5ª Pelotas	18	0	0	2	3
6ª Santa Cruz do Sul	18	9	3	14	8
7ª Passo Fundo	32	14	14	9	7
8ª Santa Maria	23	7	-	23	12
9ª Cruz Alta	11	2	1	10	3
10ª Uruguaiana	5	3	0	7	21
11ª Osório	24	17	10	12	13
12ª Guaíba	19	0	5	22	17
13ª Bagé	7	1	1	5	5
14ª Santo Ângelo	11	1	4	12	11
15ª Erechim	42	0	2	10	6
16ª Bento Gonçalves	25	5	4	7	3
17ª Santa Rosa	22	4	6	7	4
18ª Rio Grande	4	1	-	-	11

19ª Livramento	5	4	-	16	26
20ª Palmeira das Missões	28	4	4	9	6
21ª Três Passos	19	2	-	12	5
23ª Vacaria	9	2	1	2	8
24ª Cachoeira do Sul	11	9	4	8	4
25ª Soledade	18	7	7	5	3
27ª Canoas	5	0	0	2	-
28ª Gravataí	5	6	-	22	9
32ª São Luiz Gonzaga	11	1	0	11	8
35ª São Borja	7	0	0	-	24
36ª Ijuí	12	0	0	11	6
39ª Carazinho	21	2	3	6	-
30 CRES	497	141	100	342	258

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

Ao analisar o Quadro 1 observa-se que o número de professores de música nas escolas públicas estaduais soma 141 (explicitado na 3ª coluna). Porém, destes apenas 100 encontram-se atuando na área (4ª coluna do quadro). Outro dado é o número de escolas com projetos de música e banda escolar, 342 e 258, respectivamente (5ª e 6ª colunas). De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação-RS, a existência de projetos de música e bandas escolares deveu-se à oferta da música em atividades extracurriculares, principalmente devido à adesão das escolas a projetos sociais diversos, destacando-se o Mais Educação e o Escola Aberta.

Mediante uma verificação *in loco*, realizada em algumas das escolas públicas estaduais na segunda etapa da pesquisa, constatou-se que o número de professores que desenvolvem atividades musicais nas escolas é bastante reduzido. O que predominou são professores de outras áreas do conhecimento, mas que atuavam com o ensino de música ou mesmo com a realização de atividades musicais diversas nas escolas. Estes dados, juntamente com os questionários autoadministrados, revelaram este panorama no estado. Os dados encontram-se em sintonia com pesquisas sobre a presença/ausência de professores de música atuando nas escolas brasileiras (Penna; Barros; Mello, 2012; Figueiredo, 2011, 2010, 2005; Penna, 2011, 2004a, 2004b, 2002; Amaral, 2010; Sobreira, 2008; Del Ben, Hentschke; Diniz; Hirsch, 2006; Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Santos, 2005; Hentschke; Oliveira, 2000; Fuks, 1991).

Em se tratando dos dados coletados por meio dos questionários autoadministrados, tem-se que todas as CREs foram contatadas, havendo um

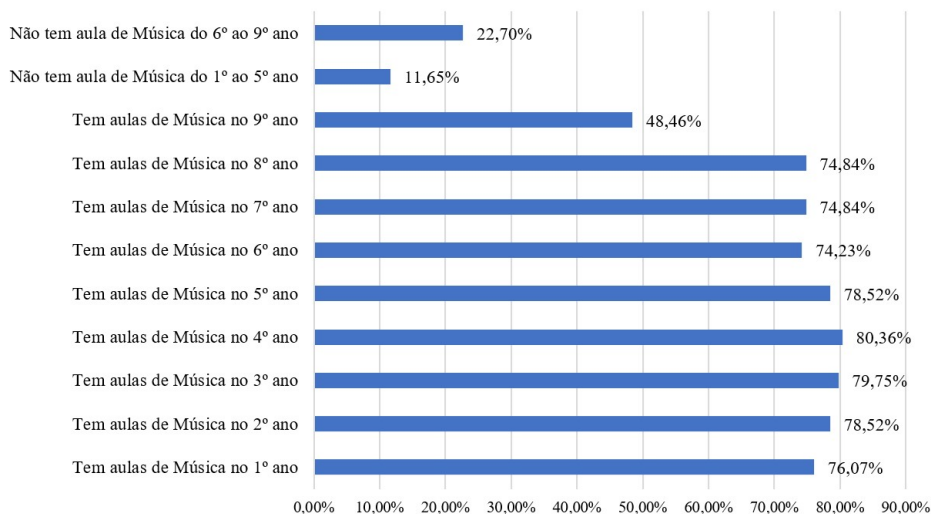
reparese dos questionários para todas as escolas sob sua coordenação. Foram obtidas respostas de 259 escolas públicas estaduais, de 115 municípios gaúchos, além de 173 professores de música e/ou profissionais de outras áreas que desenvolviam atividades musicais.

Na busca pelo mapeamento da educação musical nas escolas públicas estaduais do RS foram encontrados os seguintes dados. Das 259 escolas respondentes, 169 (65,25%) ofereciam atividades musicais em seus tempos e espaços, enquanto 72 escolas (27,79%) revelaram não oferecer nenhum tipo de atividade. Destas escolas 18 não responderam a esta questão (6,94%).

Das 72 instituições que responderam não oportunizar atividades musicais, 64 escolas (88,88%) informaram que o ensino da música não se encontrava previsto no currículo da escola; 89 escolas (123,61%) apontaram não existir professores para esse tipo de atividades, 19 escolas (26,39%) alegaram não haver tempo disponível para o ensino de música durante o período normal de aula, e 22 escolas (30,56%) destacaram haver outros motivos estruturais. As demais 152 escolas não responderam a questão.

Nas escolas em que existiam atividades musicais, os dados revelaram que elas ocorrem desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Das escolas respondentes a este questionamento, 32,51% indicaram oferecer atividades musicais na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, como pode ser observado no Gráfico 1, há diferenças na oferta de aulas de música do 1º ao 9º ano, sendo que em alguns anos predominaram aulas de música em comparação a outras atividades.

Gráfico 1: Oferecimento das Aulas de Música no Ensino Fundamental



Fonte: Autoras.

De modo geral, observa-se no Gráfico 1 que mais de 74% das escolas tinham aula de música do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, chegando a 80,36% no 4º ano. No 9º ano este índice caiu para 48,46%. Quanto às escolas que não tinham aula de música, os dados apontaram 11,65% e 22,70% do 1º ao 5º ano, e do 6º ao 9º ano, respectivamente.

Estes dados parecem revelar que os anos iniciais foram a opção para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas públicas estaduais. Entende-se que em muitas vezes a oferta de materiais didáticos e equipamentos destinados à educação musical nesta faixa etária pode ser encontrada como a maior facilidade, ou, mesmo a produção é mais existente. Todavia, direcionar para apenas esta fase da escolarização a oportunidade de participar de atividades pedagógico-musicais priva os demais estudantes do contato com as potencialidades do mundo da música. Nesta análise parece relevante lembrar o que Fonterrada (2008) discute em relação à educação musical. Segundo a autora,

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. (Fonterrada, 2008, p. 117).

Ao analisar a ideia e refletir sobre a importância de estudantes do Ensino Médio acessarem este conhecimento, pode-se perceber o quanto seria produtora a inserção da música em um número maior de escolas públicas e para diferentes faixas etárias.

Quanto aos questionários, houve um retorno de 154 docentes, os quais foram oriundos de 73 municípios do estado do estado. Destes, 128 (73,98%) foram mulheres e 26 (15,02%) homens e as faixas etárias encontraram-se dos 20 aos 70 anos.

Os dados da pesquisa nas CREs encontraram-se em sintonia com os dados do restante do país. De acordo com Anuário Brasileiro da Educação Básica, o Brasil contava com 2.189.005 professores na Educação Básica. Destes, cerca de 20% eram homens e os demais 80% eram mulheres (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).

Quanto à formação dos docentes respondentes, observou-se que o ensino superior em música foi contemplado pela maioria dos homens, incluindo a licenciatura em música. Este é outro dado que ocorreu no restante do Brasil, no que diz respeito à formação superior. A maioria das docentes mulheres

possuíam uma formação menor em termos de qualificação em relação aos docentes homens (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).

Conforme os dados da pesquisa, as formações vinculam-se às mais diversas áreas do conhecimento, sendo que três professores têm licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música, e três são graduados em Música com Licenciatura. Há também cinco professores com a graduação iniciada em Música, sendo que quatro cursavam à época Licenciatura e um Bacharelado em piano. Os demais professores trabalhavam com outras disciplinas, como Biologia, História, Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, Letras, Língua Estrangeira, Educação Artística com diversas habilitações, Matemática, Direito, Pedagogia, Administração, Arte e Educação, Contabilidade, Coordenação – Supervisão e Orientação Pedagógica, Educação Infantil, Folclore, Gestão Escolar, Interdisciplinaridade, Metodologia do Ensino, Mídias na Educação, Psicologia Clínica e Instrumental e Psicopedagogia. Além disso, havia um Mestre em História e vários professores com Especializações em diversas áreas.

Outros dados quanto à educação musical nas escolas públicas estaduais foram coletados. Entre esses se encontram as relativas às atividades musicais desenvolvidas nas escolas. Houve uma maior incidência de atividades como audição musical e movimentação corporal utilizando músicas, com 53,17% e 42,19%, respectivamente. No entanto, atividades que necessitam de recursos materiais, como construção e execução de instrumentos musicais, ou mesmo aquelas que requerem um local mais adequado para sua realização, tiveram uma incidência menor, como se pode conferir no quadro 2.

Quadro 2: Atividades Musicais Desenvolvidas nas Escolas

Tipos de Atividades	Respondentes	Percentual
Audição musical	92	53,17%
Movimentação corporal utilizando músicas	73	42,19%
Atividades de dança	58	33,52%
Expressão corporal	55	31,79%
Composição ou criação de músicas	54	31,21%
Atividades de apreciação (de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD ou outro recurso audiovisual)	54	31,21%
Uso do folclore musical	52	30,05%
História da música	48	27,74%
Improvisação	44	25,43%
Prática de canto	42	24,27%
Jogos musicais	39	22,54%

Leitura e escrita musicais	38	21,96%
Percepção e discriminação dos parâmetros do som (altura, duração, timbre e/ou intensidade)	37	21,38%
Construção de instrumentos	29	16,76%
Execução de instrumentos musicais	21	12,13%
Análise musical	20	11,56%
Outras atividades musicais.	12	6,93%
Arranjos de músicas	8	4,62%
Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música em visitação a escolas de música, conservatórios, teatros	8	4,62%
Não Responderam	58	33, 52%

Fonte: Autoras.

A falta de formação musical dos professores nas escolas foi apontada pelas instituições como um problema a ser enfrentado, no que diz respeito à oferta de uma maior diversidade de atividades musicais. Além disso, 199 instituições (76,83%) afirmaram ter dificuldades para a realização das atividades musicais, justificando diversas necessidades, como professores habilitados, espaço físico adequado, materiais e instrumentos para trabalhar com música e a previsão de carga horária no currículo.

Ao analisar os dados do Quadro 2, destacaram-se práticas que têm sido ampliadas em diversas escolas do Brasil, principalmente ofertadas por meio de programas oriundos do Ministério da Educação, notadamente o Mais Educação e o Escola Aberta. Nestes programas a música faz parte da área artística, sendo que os oficinairos que trabalhavam com música não precisavam ter formação na área, tampouco vínculo institucional. As escolas recebiam instrumentos musicais do programa, sendo que em todos os anos poderiam adquirir novos materiais para as oficinas. Desse modo, muitas das escolas públicas estaduais aderiram aos programas, pois passaram a ofertar a música na escola, cumprindo, no seu entendimento, a Lei 11.769/2008. Alguns dos 173 professores investigados também responderam ser essa a sua atuação com música nas escolas.

De posse dos dados obtidos na etapa inicial da pesquisa, procedeu-se à segunda fase, sendo selecionadas três escolas públicas do Rio Grande do Sul entre as mapeadas na etapa inicial. As escolas investigadas localizam-se nas cidades de Montenegro, Salvador do Sul e Porto Alegre. Essa escolha deu-se pelo fato de as instituições ofertarem a música em seus tempos e espaços, incluindo o Programa Mais Educação, possuírem banda escolar e situarem-se próximas à sede da Uergs, como já explicitado. Por motivos éticos optou-se por não divulgar os nomes das escolas, mas nomeá-las conforme a cidade na qual se

localizam. Assim, tem-se a Escola de Montenegro, a Escola de Salvador do Sul e Escola de Porto Alegre.

Após esta escolha as escolas foram contatadas, verificando-se o aceite em participar da pesquisa e por fim, procedendo-se às entrevistas com gestores, professores, estudantes e pais de cada escola, totalizando 29 entrevistas. Na realização das entrevistas solicitou-se a autorização por escrito de todos envolvidos, as quais foram arquivadas com os demais dados da pesquisa. O Quadro 3 apresenta os entrevistados e sua distribuição nas escolas.

Quadro 3: Entrevistados nas Escolas Públicas Estaduais do Rio Grande do Sul

Escola	Direções	Professores	Estudantes	Pais
Escola de Montenegro	1 entrevistado	1 entrevistado	3 entrevistados	3 entrevistados
Escola de Porto Alegre	1 entrevistado	1 entrevistado	4 entrevistados	4 entrevistados
Escola de Salvador do Sul	1 entrevistado	2 entrevistados	4 entrevistados	4 entrevistados
Total: 29 entrevistados	3 entrevistados	4 entrevistados	11 entrevistados	11 entrevistados

Fonte: Autoras.

As questões das entrevistas versaram sobre quatro categorias básicas: música no currículo/projeto político pedagógico da escola, desenvolvimento do trabalho com a banda escolar, conhecimento da Lei 11.769/2008, e educação musical desenvolvida nas escolas públicas com a adesão ao Programa Mais Educação. Para os professores foram feitas perguntas sobre sua formação pedagógica e atuação profissional.

Música no currículo/projeto político pedagógico da escola

Ao analisar as respostas, observou-se que nas três escolas investigadas a música ainda se encontrava ausente dos currículos das escolas. De modo geral, a música ocorria mediante projetos extracurriculares, bandas escolares, Programa Mais Educação ou mesmo como atividade inserida na disciplina de Artes, ou em outros componentes curriculares. Consoante a direção da Escola de Salvador do Sul, a música não se apresentava como disciplina:

Existe o ensino de música incluído dentro da disciplina de artes. E isto seria basicamente desde o 6º ano até o Ensino Médio. E, nas séries iniciais, está dentro do currículo da disciplina da turma. Mas, aí depende muito da professora, que geralmente trabalha. Mas, nem todas; a gente não sabe a quantidade, nem quais instrumentos, ou que tipo de música elas trabalham! (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 6).

Inúmeros fatores parecem ter impedido que a educação musical integrasse o currículo das escolas públicas. Entre os principais desafios que as escolas enfrentavam, para a prática e o ensino musical, encontravam-se o espaço físico inadequado e a falta de profissionais habilitados trabalhando na área. Segundo a direção da Escola de Montenegro, o motivo para este problema encontrava-se relacionado à inexistência de verbas para um efetivo investimento para a aquisição de instrumentos musicais e equipamentos, bem como para a contratação de professores de música para a realização de atividades musicais (Caderno de Entrevistas, 2023).

A explicação da direção da Escola de Salvador do Sul a este respeito relacionou-se à falta de professores com a habilitação específica em música:

Eu acho que mais é a pessoa especializada para trabalhar com as crianças, porque tem que saber lecionar! Não é só saber tocar um instrumento, tem toda uma parte didática! Isso eu acho que falta, ter um professor para ensinar música na educação! (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 5).

Sem recursos e incentivos financeiros as escolas também não conseguiram sustentar projetos de música em seus tempos e espaços. De modo geral, os projetos de música não eram frequentes, havendo muita descontinuidade. Deste modo, os entrevistados apontaram não existir projetos de música ou não terem conhecimentos sobre esta existência.

Os quatro professores entrevistados nas escolas trabalhavam com artes, sendo duas professoras formadas em Artes Plásticas ou Belas Artes e um professor Licenciado em Teatro, restando apenas uma profissional habilitada para o desenvolvimento das atividades musicais escolares. Desse modo, sem a habilitação necessária, os professores disseram não trabalhar com o ensino da música, somente a oferta de atividades por meio de cantos, apresentações escolares e ações afins. O professor da Escola de Salvador do Sul afirmou realizar atividades de música dentro da disciplina de Arte. Conforme seu relato:

Sim! Como eu disse, dentro das minhas possibilidades, eu realizo, sim! Mas, especificamente fica com percepção auditiva, com sonoridades, tipos de instrumentos, sons variados e também a parte teórica que é mais no Ensino Médio, 8º série – Ensino Médio, que se trabalha a parte da teoria da música! (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 19).

A necessidade da presença de professores com formação pedagógico-musical foi apontada por Penna, Barros e Mello (2012). Para os autores, as práticas realizadas por profissionais sem esses conhecimentos dilui os objetivos propriamente musicais. Além disso, podem originar problemas como a reprodução de práticas excludentes de um ensino tradicional de música, podendo colocar em risco as finalidades sociais e educacionais (Penna; Barros; Mello, 2012).

Desenvolvimento do trabalho com a banda escolar

Com relação às bandas, estas práticas têm uma grande aceitação nas escolas, somando 258 em todo o estado. Porém, apesar desse quantitativo, muitos dos entrevistados (professores, estudantes e pais) declararam não ter conhecimento desta atividade na escola. Outros entrevistados disseram não atuar com atividades musicais na escola. Apenas uma professora afirmou trabalhar com atividades voltadas para a música, e, quando questionada a respeito, explicou:

Sim! Sou responsável pela banda da Escola de Salvador do Sul, que é uma banda marcial, que se apresenta em setembro, sempre no dia 7 de setembro, e também sou responsável pelos projetos do Programa Mais Educação! (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 12-13).

Ainda em formação, uma professora disse atuar com a banda na sua escola, explicando que

[...] a escola possui atividades musicais há muitos anos. Na verdade, a banda da escola eu participei dessa banda quando era criança! Participei durante cinco anos da banda! Depois a banda começou a ter menos alunos, enfim, mas ela nunca acabou! Ela sempre continuou, sempre teve instrumentos para a banda. Sempre foi feito um investimento, também comprando roupas e instrumentos novos, arrumando os antigos, para poder manter! Tinha uma professora que trabalhava com a banda, que trabalhou por 28 anos com a banda, que foi a minha professora e ela aprendeu com outro professor, que foi o professor dela! Então a banda existe desde que a escola existe, não sei de dizer exatamente quantos anos, mas eu estou há um ano à frente da banda agora! (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 13).

Ao analisar os dados, 55% dos entrevistados apontaram não ser disponibilizado o ensino de música por meio da banda escolar. Havia, ainda, 7% dos respondentes indicando não conhecerem as atividades musicais da escola, enquanto todos os entrevistados da Escola de Salvador do Sul, ou seja, 38%, responderam que a instituição de ensino possuía banda, evidenciando a popularidade e a tradição que a atividade tinha na cidade.

Entre os estudantes entrevistados, a grande maioria afirmou que gostaria de poder participar da banda de sua escola. Para L.T., a música “[...] é uma forma de se expressar, assim como as artes! É uma boa forma de qualquer outra coisa, como Educação Física. É tão importante quanto Português e Matemática!” (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 27). O aluno S.M., citando a colega L.T., complementou: “Eu acho legal! Porque ela já tinha falado, de certa forma, a música te ajuda a se expressar, perder alguns medos, tirar dúvidas... Ela te ajuda de várias formas! Por isso eu acho que deveria, sim, ter!” (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 28).

Conhecimento da Lei 11.769/2008

Muito tem sido feito para a implementação da educação musical como disciplina curricular. A Lei 11.769/2008, embora em vigor desde 2008 e regulamentada pela Resolução CNE/CEB 2/2016, ainda não é conhecida pela comunidade escolar das instituições públicas que possuem o direito de uma aprendizagem musical de qualidade. Grande parte dos pais entrevistados afirmou ter um grande vínculo com os estudos dos filhos, e mesmo assim, apenas quatro deles revelaram saber da Lei. Para o pai de um aluno da Escola de Porto Alegre,

[...] ela é muito pouco divulgada, porque eu não tenho conhecimento! Assim como o Brasil em si, um monte de leis que a gente não sabe que existe... elas teriam que ser cumpridas! Essa lei é uma que eu desconhecia (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 47).

Assim, também a mãe de uma estudante da Escola de Salvador do Sul comentou sobre o ensino de música, argumentando que “deveria ser ainda mais cedo do que agora! Teria que começar mais cedo isso, na minha opinião!” (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 49), possibilitando novidades aos estudantes que nas entrevistas dizem: “Eu sou a favor! Porque com o ensino de música na escola tem como aprender muito mais! Além de aprender os estudos, tem como aprender música também!” (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 35).

Vale destacar que, apesar da importância ser reconhecida, ainda há muito a ser feito para a implementação da música no currículo das escolas públicas rio-grandenses. Ao tratarem da questão, alguns professores opinaram:

Eu acho que ela deveria fazer parte do currículo! Eu só gostaria de saber em que horário? Eu também questiono porque tantas horas de Educação Física e porque tão poucas horas de Artes, então vamos dividir! Dois pra cada um! Dois para as Artes e dois para a Educação Física. Vamos colocar um, dois para o ensino: para música, para dança... Acho que caberia, não precisa tanta Educação Física, diminui as exatas também um pouco (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 23).

Acho que a Lei é sempre muito bem-vinda, mas, penso que não é necessário generalizar ou fazer com que seja só da música, eu acho que tem que ser todas elas! Dentro da escola deve-se trabalhar música, dança, teatro, artes visuais, ou qualquer tipo de arte que faz com que o aluno consiga perceber, trabalhar sua percepção, sua audição, sua sensibilidade e sua expressão. Então qualquer tipo de arte é bem-vinda (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 24).

Penso que seja importantíssimo que os alunos tenham à disposição um professor habilitado para trabalhar com música, ou alguém que trabalhe com música dentro da sala de aula, sendo que pode ser inclusive o professor de artes! E que esta lei entre em vigor, que ela não fique só no papel, que os professores consigam colocar em prática, consigam ter

formação para isto, que seja disponibilizado uma formação para estes professores que são concursados, e estão trabalhando em sala de aula. Que a lei traga novidades para estes alunos, que eles precisam de novidade. Que eles consigam desenvolver a música dentro da sala de aula, que não seja só: “Ah, vamos fazer um ritmo corporal, vamos fazer um canto, uma cantiga!” Que isso não seja só uma vez por mês, mas que eles também tenham materiais a disposição para trabalhar com música, nem que seja fazendo audições, assistindo vídeos... Um conhecimento que não precisa necessariamente ser prático, que pode trabalhar e desenvolver a formação musical dos alunos (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 24).

Considerando estes argumentos, percebe-se que a falta de tempo hábil no currículo para a inserção do ensino de música e a inexistência de profissionais habilitados na área ainda são relevantes para a construção de uma educação musical de qualidade em todas as escolas no estado. Esta construção se dará somente via parcerias entre a comunidade e a escola, ou mesmo com a existência de programas governamentais.

Ao opinar sobre a legislação, o diretor da Escola de Salvador do Sul comentou:

A lei é interessante, só que, na prática, acho mais difícil de colocar, justamente pela falta de recursos humanos! Então, não adianta ter a lei se não tem as pessoas que possam introduzir esse ensino de música dentro das escolas. Têm que ter pessoas, recursos humanos o suficiente para atender a todas as escolas. E, isso eu vejo que hoje, a realidade aqui no Rio Grande do Sul, ainda não é essa! (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 10).

Educação musical desenvolvida nas escolas públicas com a adesão ao Programa “Mais Educação”

Ao contemplar a Lei 11.769/2008, que tornou obrigatória a música nas escolas brasileiras, muitas das escolas públicas de Educação Básica do Rio Grande do Sul aderiram ao Programa Mais Educação, como visto na primeira etapa desta investigação. Quanto à presença da música no programa, as três escolas respondentes afirmaram ter aderido. Porém, somente a Escola de Salvador do Sul respondeu que oferecia a música, o que ocorria via ensino coletivo de instrumentos de cordas. As demais escolas responderam ter optado pelo teatro.

Segundo o diretor da Escola de Salvador do Sul, o principal incentivo para a realização dos trabalhos da banda e demais projetos musicais nas escolas eram oriundos do Mais Educação. Para ele:

Dá para dizer que é fundamental o Mais Educação! E também é importantíssima a música para os nossos jovens, nossas crianças... Então, eu acredito que esses espaços tinham que ser oferecidos nas escolas, só que para isso eu vejo, hoje ainda uma grande precariedade na questão de espaços físicos, que as escolas ainda não os têm, como um espaço adequado para estudar música, fazer teatro, auditórios, até ginásio de esportes! Então, o Mais Educação seria um ótimo projeto para qualquer escola. Só que no momento é difícil de ser implantado, e quase inviável, pela dificuldade de espaço físico e também de recursos humanos, que os estados ainda não têm condições de expor, de colocar para as escolas. Mas, no mais, acho que a iniciativa é boa, e eu acredito que daqui a alguns anos a gente possa colher bons frutos com a implantação desse projeto na escola e também de música [...] (Caderno de Entrevistas, 2023, p. 10-11).

Por meio deste e de outros programas de incentivo federal, os alunos das escolas públicas de Educação Básica do estado tiveram à disposição o ensino de música. Entretanto, a educação musical ainda hoje não faz parte efetiva do currículo das instituições de ensino estaduais. Portanto, sintetizando os dados das duas etapas desta pesquisa, tem-se o Quadro 4:

Quadro 4: Mapeamento da Música nas Escolas Públicas Estaduais do RS a partir das Entrevistas

Escola	Professores de Música Atuantes	Possui Música no Currículo	Possui Projetos de Música	Possui Banda Escolar
Escola de Montenegro	-	-	-	-
Escola de Porto Alegre	-	-	-	-
Escola de Salvador do Sul	01	-	-	01

Fonte: Autoras.

Os dados apresentados nesta pesquisa permitem analisá-los com base no referencial teórico selecionado.

Observou-se, mesmo que com menor intensidade, que as atividades extracurriculares não vinculadas aos projetos políticos pedagógicos das escolas e os programas Mais Educação e Escola Aberta, apresentaram-se como os modos que muitas escolas encontraram de inserir atividades musicais em seus tempos e espaços. Essa realidade tem sido observada em praticamente todo o estado. Nesse sentido, mesmo que não apresentando efetivamente a música nos tempos e espaços escolares, as escolas encontraram algum modo de demonstrar, mesmo que precariamente, que há um cumprimento da legislação.

Assim, no cotidiano das escolas, observou-se o que Bowe, Ball e Gold (1992) afirmaram, que mesmo com os textos legais – veja-se a existência da Lei 11.769/2008 e da Resolução CNE/CEB 2/2016 – há limitações que se apresentam no contexto da prática, mencionada como uma arena à quem a política se dirige. A

política está sujeita à interpretação e muitas vezes é recriada. Não há ingenuidade por parte das gestões escolares ou mesmo do executivo, quer seja federal, municipal ou estadual – caso específico desta investigação, no que diz respeito à leitura e interpretação das leis. A realização desta pesquisa possibilitou o entendimento acerca do que está posto na Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), pois as políticas são sempre incompletas, básicas e simples, mas a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável.

Vislumbra-se, desse modo, um ciclo de contextos que influenciam e são influenciados. Há o texto político, ou seja, a Lei 11.769/2008 e a Resolução CNE/CEB 2/2016 que, na prática, acabam sucumbindo às inúmeras arenas de disputas. Os efeitos são visíveis na inexistência da efetividade da música nas escolas. Talvez essa possa ser uma das possibilidades de análise que venham a justificar os motivos pelos quais ainda se luta com tantas dificuldades para a efetiva inserção da música nas escolas públicas estaduais do RS.

O que advém deste ciclo? A necessidade de recomeçar, voltando às discussões que se pensava já superadas, tentando por meio de estratégias políticas, voltar a influenciar a comunidade para, então, ocorrer a retomada da legislação ou, talvez, a elaboração de novas leis.

Portanto, entende-se que o conhecimento acerca da Educação Integral e em particular, da música nos programas Mais Educação e Escola Aberta, por exemplo, possibilitaram a análise de seu uso para justificar o modo de inserção da música nas escolas públicas estaduais com base na Abordagem do Ciclo de Políticas.

Conclusão

A partir da análise dos dados obtidos, considera-se que há, ainda, um longo caminho a ser trilhado para a efetiva inserção da música nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Sabendo que até o momento da pesquisa há 2.311 escolas públicas estaduais no estado, há apenas 141 professores com formação específica em música e destes, apenas 100 estão atuando. É um panorama que se revela deveras desafiador. Nesse ponto, para finalizar, são retomadas as questões norteadoras desta pesquisa com algumas conclusões.

Quanto à configuração da educação musical nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul observou-se que a música está presente de diversas maneiras. Contudo, as configurações da educação musical ocorrem por meio atividades desenvolvidas em diversas áreas do conhecimento, inclusive nas artes. Assim, das escolas respondentes, 169 possuem aulas de música, que aparecem como projetos diversos e banda marcial.

Sobre quais as atividades musicais existentes, os dados revelaram que a maioria das escolas desenvolve audições musicais e movimentação corporal, utilizando músicas, atividades de dança, expressão corporal, composição ou criação de músicas, atividades de apreciação (de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD ou outro recurso audiovisual), uso do folclore musical, história da música, improvisação e prática de canto, entre as mais citadas.

Outro questionamento relativo a como, por quem, quando e para quem são desenvolvidas as atividades musicais, os dados mostraram que elas são realizadas nos tempos e espaços das escolas públicas, desenvolvidas em sua maioria, por professores não formados na área, sendo estes atuantes na escola, direção ou funcionários. O desenvolvimento das atividades musicais ocorria, geralmente, objetivando à prática musical em horas cívicas e/ou apresentações em datas comemorativas.

Os projetos de música e que se relacionam ao desenvolvimento do trabalho extracurricular com música nos programas Mais Educação e Escola Aberta, apresentaram-se nas escolas investigadas. Entre os entrevistados, 86% afirmam não haver ensino de música no currículo da escola; os demais não souberam responder. Nesse sentido, há projetos de música sendo desenvolvidos apenas em 7% das escolas públicas estaduais investigadas. Além disso, uma escola investigada possui banda, contando com um professor especializado desenvolvendo o trabalho de forma extracurricular. As outras duas escolas não possuíam banda, nem professores de música. E, ainda, todas as escolas investigadas afirmaram ter aderido ao Programa Mais Educação. Entretanto, apenas uma delas possuía a oficina de música; as demais queriam implementar a música, mas não tinham professores para a atividade.

Entende-se que a LDB 9.394/1996 concedeu autonomia às escolas de Educação Básica para elaborarem seus projetos políticos pedagógicos e para gerenciarem seus espaços e tempos escolares, incluindo a música. Do mesmo modo, a Lei 11.769/2008 dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, constituindo-se outro fator potencializador de sua inserção na escola.

Considerando-se todos estes aspectos, propõe-se que o poder público realize a análise dos dados apresentados nesta pesquisa, a fim de planejar ações de efetiva inserção da música nas escolas públicas do estado. Entende-se também, que este panorama se encontra em sintonia com investigações no restante do país, requerendo, portanto, um empreendimento coletivo da área da educação musical como proposta de política pública. Acredita-se, portanto, que este estudo possa auxiliar no planejamento de ações neste sentido.

Referências

- AMARAL, Alysson Custódio do. **Processo identitário do professor de arte do sudoeste do Paraná: diálogos sobre o conteúdo música**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Pesquisa Educação e Artes, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- ANDRADE, Norildo Pereira; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Aulas de música no programa “Mais Educação”**: um estudo sobre a inserção nas escolas públicas de Montenegro/RS. Disponível em www.slideshare.net/pibiduer-gsmontenegro/norildo-resumo-siepex-2013.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BALL, Stephen J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da Abem**. Londrina, v.19, n.26, p.92-104, jul.dez 2011.
- BOWE, Richard, STEPHEN J. Ball; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407_21-rceb002-16-pdf&Itemid=30192.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407_21-rceb-002-16-pdf&Itemid=30192.
- BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases**

da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>.

BUENO, Paula Alexandra Reis; DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso; BUENO, Roberto Eduardo. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.2, pp. 493-507. Epub Nov 13, 2012.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2011, vol.19, n.71, pp. 259-282. ISSN 0104-4036. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Ensino de gêneros musicais na educação básica. 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/182-trabalhos-gt24-educacao-e-arte>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DEL BEN, Luciana Marta. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS:** subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DEL-BEN, Luciana Marta. Música nas escolas. **Salto para o Futuro.** Educação Musical Escolar. Ano XXI Boletim 08, p. 24-33, Junho 2011.

Del Ben, Luciana Marta; HENTSCHKE, Liane; DINIZ, Lélia Negrini; HIRSCH, Isabel Bonat. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. **XVI Congresso da ANPPOM,** Brasília, 2006, p.113-118. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1280/000557639.pdf>? Acesso em: 21 fev. 2023.

DINIZ, Lélia Negrini. **Música na educação infantil:** um *survey* com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educ. rev.** [online]. 2011, vol.27, n.3, pp. 163-182. ISSN 0102-4698. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem,** Porto Alegre, v.12, p.21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei n.º 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergên-

cias e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Painel, Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. de Educação musical e legislação educacional. **Salto para o Futuro**. Educação Musical Escolar. Ano XXI Boletim 08, p. 10-16, junho 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In.: **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000, p. 47-64.

KAPLAN, Bonnie; DUCHON, Dennis. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research**: a case study. MIS Quarterly. V.12, n.4, December, p.571-586, 1988.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educ. rev.** [online]. 2012, n. 45, p. 91-110.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. Música no programa Mais Educação: um estudo multicaso sobre as práticas e vivências musicais em escolas. **XXXI Congresso da ANPPOM**, Natal, 2013, p. 1-8. Disponível em <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2258>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, set. 2002, p. 7-19.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004a, p.19-28.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p. 7-16.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais educação. **Revista da Abem**. Londrina, v.19, n.25, p.141-152, jan. jun, 2011. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo12.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Raimundo de. Educação musical como função social: qualquer prática vale? **Re-**

- vista da Abem*. Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan.jun, 2012. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista27/revista27_artigo6.pdf Acesso em: 21 fev. 2023.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro**. Educação Musical Escolar. Ano XXI Boletim 08, p. 17-23, junho 2011.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, mar, 2005, p. 49-56.
- SANTOS, Adilza Raquel Cavalcanti dos. **Processos de mentoria com educadores musicais brasileiros e oficinas do Programa Escola Aberta**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife, 2011.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da Abem**. Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan.jun, 2012.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL [Internet]. **Coordenadorias Regionais de Educação** – CRE. Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- SILVA, Helena Lopes da. **Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol – Porto Alegre – RS**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da Abem**. Londrina, v. 20, n.27, p. 93-104, jan.jun 2012.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; Silva, Katherine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p.701-720, set/dez, 2013.
- SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 20, n. 27, p. 45-52, set. 2008.
- STAKE, Robert E. Cases studies. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 236-247.
- WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com estudantes de 9 a 11 anos do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto po-**

lítico pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 73-80, set. 2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Educação musical e projeto político pedagógico: tempos e espaços da música na educação básica.** 2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos-Completos/comunicacoesRelatos/0117.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Sons da sala de aula.** Jornal do Comércio, Porto Alegre, 27/12/2013, Educação. Disponível em <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=150090>. Acesso em: 21 fev. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 3ª edição, 2005.

DISSERTAR, CRIAR E (CO)ORIENTAR ENTRE NÓS: E PODERIA SER DIFERENTE?

Carmen Lúcia Capra¹

Leonardo Marques Kussler²

Patricia da Silva Wiersbitzki³

Introdução

A formação na pós-graduação pode assumir diferenças em muitos níveis, a depender do curso ou mesmo dentro de uma mesma área. Na educação superior, no que tange às pós-graduações *stricto sensu*, a modalidade *profissional* vem ganhando corpo desde os anos 90, mas se consolida especialmente a partir de 2009, quando uma nova Portaria do MEC estabeleceu critérios mais claros para sua aplicação. É por isso que neste texto buscamos comunicar a experiência de uma pesquisa em Educação e Artes em um mestrado profissional. Faremos isto exercitando o compartilhamento desenvolvido durante os percursos de pesquisa vividos como orientadora, coorientador e mestranda. Escrevendo a seis mãos, buscamos produzir uma reflexão composta com diferentes vozes e lugares em uma implicação comum. Os objetivos do artigo compreendem: a) diferenciar o mestrado profissional do mestrado acadêmico; b) apresentar o que chamamos de *produto artístico educacional*, próprio do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-Uergs) na linha de pesquisa *Artes e Contextos Educacionais*; c) abordar alguns aspectos da experiência de (co)orientação nessa modalidade.

A principal justificativa para escolhermos esse tema é o interesse em elaborar alguns aspectos do itinerário da pesquisa *Possibilidades de nós: teatro*,

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) na Graduação em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Lidera o Grupo de Pesquisa Flume (Uergs/CNPq).

2 Doutor em Filosofia pela UNISINOS (2018) com estágio pós-doutoral na mesma instituição (2019-2020). Pesquisador visitante PDCTR Fapepi/CNPq na UFPI (2019-2021). Pós-doutorando no PPGED Uergs (2022 – atual).

3 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*educação e cenas emancipatórias*⁴ pela mestranda e por quem a (co)orientou durante o período entre 2022 e 2023, no PPGED, produzindo reflexões sobre o Mestrado Profissional em Educação e Artes. Para situar quem faz a leitura do artigo, dividimos o texto em três partes com um tema principal cada, a saber: 1) Particularidades do mestrado profissional em Educação, 2) o produto artístico educacional, comentado pela mestranda e pela (coorientação) e 3) as considerações sobre o percurso, em suas sinuosidades, ambiguidades e também suas alegrias.

Particularidades do Mestrado Profissional em Educação

Como início, traçamos um pequeno panorama acerca das diferenças entre mestrado acadêmico e profissional, uma vez que os estudos que abordam tal assunto são parcos e bem recentes, além de haver muitos aditamentos e revogações acerca do tema ao longo da história brasileira recente. Além disso, são informações ausentes socialmente, pois docentes em escolas e universidades, principais agentes de mestrados profissionais em educação, por exemplo, frequentemente desconhecem tal diferenciação.

Começamos destacando que, no processo educativo, todo tipo de formação acadêmica exige uma adequação à determinadas regras, um período de estudos e refinamento do nosso objeto de pesquisa e da gente enquanto seres humanos. Na etapa de pós-graduação, conforme indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o caminho do *stricto sensu* inclui programas de mestrado e doutorado que, por sua vez, demandam a realização de disciplinas específicas em cada curso, além do desenvolvimento de uma pesquisa, o aprofundamento em idiomas estrangeiros e a escrita de uma dissertação (BRASIL, 1996).

No caso do mestrado ou doutorado profissional não é diferente, contudo, além dos créditos convencionais, é preciso criar um produto que complementa a dissertação e o aspecto acadêmico propriamente dito. A CAPES (1995) defendeu, ainda antes da consolidação das leis e diretrizes da educação brasileira, na Portaria nº 47, uma flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu*. A ideia era atender a uma demanda de qualificação de mão de obra especializada, aproximando a pesquisa acadêmica com o setor produtivo, além de indicar que a dissertação — o trabalho final escrito apresentado como parte dos créditos para finalização de um curso de mestrado — pudesse ser substituída ou acompanhada por performance, produção artística e desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos (CAPES, 1995). Isso traz alguns desafios sérios, entre os quais a possibilidade de que o estudo acadêmico seja colocado a serviço do

4 A dissertação pode ser acessada no repositório de dissertações e teses da Uergs: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/169>.

mercado, mas também abre horizontes para uma interação maior da academia com o meio social e para as necessidades práticas que podem ser abordadas por uma pesquisa (CAPES, 2019).

Conforme mostra a pesquisa de Quelhas, Faria Filho e França (2011), além da formação tradicionalmente acadêmica, o mestrado profissional tem o objetivo de formar uma pessoa para atuar profissionalmente no âmbito da pesquisa, do desenvolvimento e da inovação. Desse modo, vai além da formação que gera o mérito próprio, para uma atuação qualificada como pesquisadores multiplicadores em seu campo de atuação. Outro elemento interessante ressaltado pelos autores é que boa parte das dissertações de mestrados profissionais relacionam a pesquisa teórica com o trabalho já praticado na atuação profissional de quem busca tal formação (Quelhas; Faria Filho; França, 2011). Isso aponta para o fato de que as dissertações, assim como os produtos, apresentam alguma solução, algum modo de fazer algo, não se encerrando no caráter meramente especulativo, além de trazer o cotidiano para dentro da pesquisa.

Vale ressaltar ainda a crítica que Bomfim, Vieira e Deccache-Maia (2018) realizam acerca do mestrado profissional em educação, em especial quando indicam que os produtos educativos oriundos da pesquisa sejam construídos e colocados em prática em espaços educativos formais e não formais. Outro aspecto levantado pelas autoras é de que o mestrado profissional, no caso, em Ensino de Ciências, não é apenas uma formação continuada, um espaço para se repensar a postura e o fazer pedagógico de cada docente, mas também é lugar de proposições de novos elementos de ascensão cultural e por vezes social, visto que o título de mestra ou de mestre abre portas para outras oportunidades profissionais. Para as autoras, o mestrado profissional não apenas possibilita uma formação de qualidade tal como a modalidade acadêmica, mas também permite um alinhamento maior entre o que se pesquisa e o microcosmo de onde se trabalha no âmbito educacional — e isso **não** significa um viés tecnicista (Bomfim; Vieira; Deccache-Maia, 2018. Grifo nosso).

Os mestrados profissionais, portanto, dirigem-se à diversas áreas do conhecimento e, pelos artigos citados anteriormente, vão de Sistemas de Gestão ao Ensino de Ciências. Apesar do amplo espectro dessa amostra, há um item que contribui ao que estamos refletindo. No primeiro caso, no campo administrativo, buscaram-se *soluções* novas para os problemas de gestão investigados — reduzir custos, melhorar um sistema — em uma integração horizontal da universidade com a atuação profissional de seus alunos. No segundo caso, o mestrado profissional em Ensino de Ciências envolve a crítica ao tecnicismo nos produtos educacionais em relação à *soluções* para a educação brasileira. Apesar dos diferentes enfoques, em ambos emerge a “problemática das soluções”, que, quando dirigidas à educação,

podem estreitar o mestrado profissional, reduzindo complexidades contextuais e históricas que não podem ser desconsideradas sob o desígnio de melhorar as suas condições. Ainda que a educação nacional suscite urgência na reparação das históricas injustiças sociais, mirá-la pela insuficiência e pela resolução via pesquisa acadêmica de cunho profissional seria um exercício hierárquico de ocultação da vivacidade e da potência que também existem nas escolas. Portanto, concordamos com Bomfim, Vieira e Deccache-Maia (2018, p. 249) quando avaliam que os produtos educacionais, portanto, não são “a única contribuição prestada pelos MP” e que estes são mais proposições do que soluções.

Acrescentamos uma consideração a partir da BNC-Formação, que é o aparato de formação de docentes dirigido à efetuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O empenho do documento em examinar as licenciaturas, dentre as quais as de Dança, Música, Artes Visuais e Teatro, arruinam a natureza das artes e a sua contribuição à educação básica. Ao estabelecer que as competências docentes envolvam liberdade e autonomia nos projetos de vida (Brasil, 2020), o faz em uma caricatura progressista vestida de neoliberalismo, como se liberdade e autonomia individuais de docentes pudessem mover o abismo de desigualdade social e a educação que lhe seria condizente.

Liberdade e autonomia como atributos individuais estabelecem concorrência e meritocracia, além de serem chaves neoliberais que desresponsabilizam o Estado da sua obrigação. Ademais, quando aspectos estruturais e sociais são desconsiderados como desafios urgentes na educação, é “porque enfrentar as raízes desses problemas faria com que a educação deixasse de ser benéfica para a economia” (Cabanas; Illouz, 2022, p. 120). Esperamos ter demonstrado a importância de refletir sobre os aspectos próprios ao mestrado profissional em educação e voltado às artes em contextos educacionais, neste caso específico, o teatro na educação não escolar.

O produto artístico educacional: uma coisa criada e produzida

Naquilo que nos propusemos a falar — do mestrado profissional em Educação na linha de pesquisa Artes e Contextos Educacionais —, passamos a abordar o processo de criação de um produto educacional enquanto é desenvolvida a dissertação, como seria no mestrado acadêmico. Nesse caso específico, o produto educacional é também *artístico* e pode ser entendido tanto como uma mobilização teórico-prática do percurso de mestrado quanto um artefato propositivo e de ressonância das contribuições da investigação.

Além da educação, sediar-se também no teatro permitiu que os elementos que o constituem permeassem desde o problema e o percurso investigativo, até a dissertação e o produto artístico educacional. À diferença do texto, contudo,

sobre o qual exercemos uma distância reflexiva na leitura, o teatro é um poder ativo, pois são “corpos em movimento diante de corpos vivos por mobilizar” (Rancière, 2012, p. 9). É nessa energia de mobilização e não de passividade em que se deu a criação e a produção, dissipando um pouco a relação hierárquica existente entre academia e ensino, teoria e prática, escrita e corpo, pesquisa e salas de aula não escolares.

Dessa forma, surge o *Podcast Rastros de uma Educadora Inquieta*⁵, entrelaçando o produto educacional à investigação nas dimensões artística, estética, metodológica e também política. Nomeá-lo como um produto educacional e artístico é uma opção de entrelaçamento, como já dito, e de não hierarquização entre educação, teatro, pesquisa e docência, buscando não apenas identificar a singularidade do percurso, mas também produzir acionamentos.

Encontramos inspiração no entendimento de Luiza Helena da Silva Christov (2021), quando escreve sobre o texto acadêmico: não escrever sobre educação e educadores, mas escrever com. Em nosso caso, escrever com e entre educação, teatro, educadores e turmas, assumindo a inquietude como mobilizadora da investigação e da série de podcasts. Assim como em Paulo Freire (1997, p. 101), uma inquietação buscou-se criadora, pois “a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis”. Dessa forma, os episódios do podcast são também uma maneira de reagir, de criar, de colocar no e para o mundo os embarços, as dúvidas, os desafios, as forças das tramas entre um processo educativo não escolar, práticas teatrais e uma pesquisa.

O produto educacional e a dissertação originaram-se do encontro entre Educação, Teatro e Projeto Social, abrangendo as palavras-chave de emancipação, educação, docência, ensino de teatro e *podcast artístico educacional*. O podcast também surgiu de um encontro, pois foi concebido e desenvolvido pela então mestrandia a partir de uma parceria com o educador e artista Jean Morales, que, em meados de fevereiro de 2023, juntou-se à equipe de educadores no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS Centro-sul), em Porto Alegre/RS. Esse encontro, que aconteceu de forma inesperada e singular, foi regado pelos compartilhamentos diários das vivências e reflexões cotidianas sobre as angústias e os desejos da docência, além de bibliografias de interesse comum que discutem educação, teatro e todas as complexidades que compõem aquele espaço de docência e ensino de teatro. Trata-se de um processo educativo não escolar, no qual ambos exercitam a docência em teatro junto de crianças e

5 Os quatro episódios do Podcast Rastros de uma Educadora Inquieta podem ser acessados no YouTube por meio do seguinte link: <https://www.youtube.com/@RastrosdeumaEducadoraInquieta>.

adolescentes de 6 a 14 anos de idade no contraturno escolar. Dessas discussões e da convivência, surgiu a ideia de o produto educacional ser um podcast, na tentativa de responder a uma das questões da pesquisa: de que maneira o necessário produto técnico tecnológico poderia tornar-se uma produção artística?

A intenção foi criar algo artístico e reflexivo que pudesse contribuir na formação permanente de docentes e, ao mesmo tempo, que se distanciasse do tradicional fornecimento de embasamento teórico-metodológico para a validação e a qualificação das pesquisas. Percebemos que o podcast podia ser um espaço de articulação entre teoria e prática, entre a universidade e o trabalho desenvolvido no CRAS, com intersecções entre o fazer acadêmico e o fazer docente em teatro na educação não escolar. Daí os episódios dedicarem-se a:

1. Iniciar: rituais de chegada. Apresenta o podcast, a sua personagem — a Educadora — e aspectos teóricos da sua pesquisa de pós-graduação.
2. Estar: condição de presença. Aborda o dia a dia da Educadora no ambiente educacional e seus desafios cotidianos.
3. Movimentar: abrindo caminhos, colhendo pedrinhas. Oferece paisagens das aulas de teatro e durante a pesquisa.
4. Transbordar: provocações que escorrem. Traz o que afeta a educadora, como emoções, dificuldades e vontades que imbricam no desafio que é ser docente.

Figura 1 – Captura da tela inicial do Episódio nº 1



Fonte: elaborada por Patricia da Silva Wiersbitzki.

Dessa maneira, o podcast como meio parece ressoar as conversas entre dois atores e educadores de teatro, uma sendo a mestranda e educadora inquieta, podendo também ser um propositor inquietante em outras situações de ensino de teatro, escolares ou não.

Percebemos também, que as legislações e os parâmetros curriculares para as artes cênicas na educação básica, incluindo a formação docente nos ambientes escolares e não escolares, não apontam perspectivas de avanços, mas de precarização, como já mencionado. Daí fazer sentido algo que pudesse corroborar as rupturas que muitos docentes procuram fazer em suas aulas de teatro, a fim de que o teatro possa ser experimentado para além da instrumentalização ou da verificação de competências mensuráveis de estudantes ou de docentes.

Consideramos que a série de podcasts, portanto, pode gerar tais acionamentos ao narrar uma experiência que, mesmo situada na docência e no ensino não escolar de teatro, pode mobilizar reflexões acerca do fazer docente nas quais o teatro seja um espaço-tempo de experiências coletivas e individuais de desenvolvimento de aspectos como autonomia, capacidade crítica, sustentação das relações coletivas, conhecimento do corpo, itens que não podem ser apenas mensurados em competências. Ademais, pelo curso trilhado entre mestranda e (co)orientadores durante a investigação, entendemos que, conforme Wiersbitzky (2023, p. 96), em aulas de teatro, existem possibilidades emancipatórias que podem “contribuir para pensarmos a força e energia do teatro nos processos educativos, como mobilizador de vida, de deslocamentos, de invenções, para repensar as relações coletivas e as experiências em sala de aula”, além de produzir atravessamentos importantes no fazer docente da pesquisadora.

Dissertar e criar um produto ao mesmo tempo: poderia ser diferente?

À medida que as aulas de teatro iam acontecendo, pois era o *locus* da investigação, a escrita da dissertação ia tomando forma além do produto ser desenvolvido. O artefato não seria uma simples extensão da pesquisa em questão, mas algo que a compusesse, que fosse parte dela. Isso está de acordo com a Prática Artística como Pesquisa (PaR), entendendo que colocar a prática artística no centro da pesquisa é assumir que é a prática o que conduz o processo (Fernandes et al., 2018).

No caso em questão, a prática artística envolve pesquisa, conhecer os processos de uma pesquisa artística e educativa e exercitá-la na universidade. Isso fortalece a ideia de que os processos criativos e as obras artísticas também podem ser modos de ação e produção de conhecimento. Dessa forma, associamos a criação do produto aos estados corporalizados da prática investigativa que estava acontecendo nos encontros de teatro com adolescentes, incorporando os movimentos que lá surgiam e os entrelaçando aos objetivos da pesquisa. A prática como pesquisa não é necessariamente a busca por um resultado artístico, mas um caminho para realizar uma pesquisa em Artes — Teatro, nesse caso — de uma forma atenta aos processos criativos em questão e para as possibilidades

de comunicação desta prática de e como pesquisa. O produto em questão, por exemplo, pode ser uma porta de entrada à pesquisa/dissertação antes mesmo de o leitor chegar ao trabalho final escrito, comunicando-as de uma outra maneira, perturbando politicamente a primazia do texto sobre o artístico e do acadêmico sobre o educativo.

O roteiro geral foi pensado para contar o percurso da educadora inquieta, contextualizando suas intenções na pesquisa e nas práticas teatrais que propunha ao grupo de estudantes, além das suas escolhas e os lugares por onde passava. Não havia grandes estruturas de produção, pois foi usando o gravador de som padrão dos celulares pessoais e o aplicativo gratuito *YouCut* de edição de vídeo que os experimentos iniciais foram feitos, pondo em prática a ideia. Assim, o primeiro passo foi fazer a captação dos sons daqueles lugares, desde a saída de casa em direção ao trabalho, a chegada dos adolescentes na instituição, até as práticas teatrais nas aulas. Concomitantemente a isso, a mestranda criou o texto do primeiro episódio, que serviu como projeto piloto. O texto foi gravado na voz da mestranda/personagem e, em seguida, foi editado incluindo os recortes dos sons capturados nos espaços e trajetos.

Cada um dos quatro episódios tem a duração média de dez minutos, trazendo narrativas da educadora inquieta em um processo de implicação com o mundo pela docência em teatro, da trajetória de pesquisa, de paisagens sonoras dos encontros com adolescentes em aulas e do seu cotidiano, além de relações com citações de autores que compõem a base teórica, como Paulo Freire, Augusto Boal e Jacques Rancière (Wiersbitzki, 2023).

Criar um produto artístico voltado para a educação, narrado em podcast, ao mesmo tempo da escrita da dissertação, gerou a provocação de pensar não apenas como as duas criações poderiam dar conta dos anseios e objetivos da pesquisa, mas como pesquisar uma prática artística educacional situada (incluindo o fato de a própria prática ser pesquisa) pode contribuir na construção de conhecimentos em relação aos movimentos gerados pela e com a prática teatral. Isto se reforça porque não nos debruçamos a escrever sobre algo que já havia acontecido, pois a prática viva e cotidiana dava forma e rumos para o que se escrevia e criava.

Assim, para o contexto educativo, o produto artístico educacional tem a relevância de poder provocar quem dedica atenção a ouvi-lo. Neste exercício atencional, é possível relacionar seu contexto às narrativas produzidas em/ como pesquisa de muitos modos e intensidades, em um movimento propositivo que fica ressoando e compondo-se novamente.

Ao evocar o que veio de uma prática como pesquisa envolvendo educação e teatro, o conjunto de episódios nesse formato também permite amplas

possibilidades de acesso e de comunicação com docentes em instituições nas quais se ensina teatro, incluindo necessariamente neste conjunto as escolas de educação básica, onde o componente Arte inclusive é obrigatório.

Voltando ao título desta seção — Dissertar e criar o produto ao mesmo tempo: poderia ser diferente? — trazemos algumas contribuições do que temos acompanhado em outras bancas de mestrado e doutorado profissional em educação ou ensino, nesta e em outras instituições, seja como quem cursa o mestrado, quem orienta, compõe ou assiste às bancas de avaliação⁶. Viemos entendendo que o profissional na pesquisa acadêmica precisa ser, existir como um corpo entre outros, nas comunidades mais ou menos formalizadas que constituem qualquer intenção educativa: corpo docente, docentes em formação, professora e estudantes, praticantes de teatro, parcerias entre colegas de componentes iguais ou diferentes, aberturas aos territórios, ou seja, grupos de práticas diversas que se formam ao redor e por causa de comunidades educativas.

Entendendo que uma espécie de comunidade deve ser praticada (educação não se faz em solidão), conforme Gonçalves (2014), é fundamental falar com e a partir das comunidades, evitando as sobreposições que, no campo das artes, ocorrem quando, por exemplo, a educação feita por artistas aniquila o professor pelo artista ou quando a política das artes na formação de docentes reitera a subjetividade artística, descolando-se, nesse processo, do que compete à instituição de educação e à arte (Capra, 2017).

O programa ao qual temos vinculação — PPGED/Uergs — solicita “Desenvolver pesquisas, produtos e materiais didático-pedagógicos que contribuam para a qualidade da educação das redes de ensino” (Uergs, 2022, p. 2). Em nosso grupo, procuramos, todavia, atentar ao verticalismo que vem junto à cultura pedagógica que analisa o outro e ensina o que lhe falta ou o que precisaria para melhorar-se. No percurso de orientação, no qual também convivemos como docentes, nos dispusemos a um agir que criasse condições para perturbar o que classifica e faz distinções, pois isso pode sustentar aferições e autorreferências extremas, ainda que vestidas como Artes e como Educação. Assim, nos movemos para a

singularidade de um dizer que inventa nomes, novas singularidades e multiplicidades. O que equivale a tomar a igualdade como medida, medida essa que é a arte de ajustar a proximidade e a distância. [...] O que equivale a aprender incessantemente a medir e a estimar, a recriar a cada instante esse próximo e esse distante que definem os intervalos da comunidade igualitária. (Rancière, 2014, p. 120).

6 Consideramos o período a partir de 2021, quando ocorreu o credenciamento da orientadora no PPGED.

Tanto a Pedagogia quanto as Artes podem especializar-se a ponto de se retirarem da experiência comum — profissional, educacional, teatral, neste caso —, por isso dissertar e criar o produto ao mesmo tempo não poderia ser de outra maneira. Por uma parte, pensando com Christov (2021), foi como escrever sem a clausura de conceitos, mas narrando inclusive as histórias de encontros com eles. Já por outra parte, e com bell hooks (2020), foi como fundar comunidades de aprendizagem de sabedoria prática com e entre o que traz uma pesquisa de cunho profissional em educação e teatro.

Dissertar e criar um produto ao mesmo tempo: o lugar da (co)orientação

Como vimos nas seções anteriores, o Mestrado Profissional em Educação tem como peculiaridade o produto (artístico) educacional como uma intenção propositiva ao campo ao qual se dirige, o que também requer uma determinada forma como se (co)orienta as pesquisas. Nesta seção, refletimos um pouco acerca da coorientação e da orientação de um projeto de pesquisa desenvolvido ao longo de dois anos, exigindo não apenas os aspectos da tradição acadêmica, mas também os elementos de criação de um produto implicado com um agir no mundo com educação e teatro.

Aqui, falam uma professora das Artes Visuais e um professor da Filosofia, que (co)orientaram a pesquisa tratada ao longo deste artigo. Logo no início, vale destacar que o mestrado — acadêmico ou profissional — é um momento formativo que inicia alguém no processo de pesquisa, na introdução de modos e posturas metodológicas, na aprendizagem e aprofundamento de um tema e no estabelecimento de autonomia para, posteriormente, ter condições de dar continuidade a outras pesquisas, até um eventual doutorado.

Para Gustavo Fischman (2019), as dissertações contêm o mais original e o mais novo na produção científica em todos os campos. Elaboraões destinadas à fala, para a sua comunicação e circulação, produziram o engajamento público e não o simples arquivamento em bibliotecas físicas ou virtuais. Tal aspecto, assim, permite modos de engajamento na produção de conhecimento mais coerentes com a época em que vivemos, por isso Fischman considera que os programas deveriam realizar um trabalho mais colaborativo, interdisciplinar, heterogêneo e diverso do que se vem fazendo, produzindo dissertações interdisciplinares, colaborativas e complexas.

Nos editais de seleção⁷, o PPGED tem aceitado preferencialmente, mas não exclusivamente, pessoas graduadas em Licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) em qualquer área de conhecimento. Isso permite

⁷ Editais disponíveis em: <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/processos-seletivos>.

convivência, formação e contribuições entre várias formas de agir com educação. A produção de conhecimento e a concepção dos produtos educacionais crescem com a diversidade nas redes que se constituem, arejando as práticas, temperando os estudos e modificando o que está acostumado. Para as Artes, espera-se por todo tipo de abertura, dada a natureza da criação, porém para a Educação, ainda que seja das Humanidades, é uma ciência, com categorias disciplinares muito mais presentes.

Em nosso caso, o desafio inicial foi reconhecer quais seriam os pontos de encontro entre orientanda e orientadora e como os interesses educacionais, artísticos e investigativos se aproximariam. Passada a seleção, a convivência e formação de uma aliança fez perceber como os interesses em comum inclusive iam trazendo compreensões originais dadas pela convivência e pela manutenção de espaços para compor juntas, sem supor o consenso tácito, mas o uso pleno de ambas inteligências (Rancière, 2011).

O processo foi iniciado em plena pandemia, porém, o descolamento em relação às nossas matrizes permitiu encontros antes inviáveis entre pesquisadoras/es, professoras/es (Capra; Bauermann Filho; Araujo, 2021), o que repercutiu significativamente nas estratégias de estudo, nos modos de orientar o trabalho, em escritas compartilhadas e até na composição da banca avaliadora. A este tempo, passada a dificuldade sanitária e com a conclusão da pesquisa, pensamos que a (co)orientação de mestrado tem a ver com dedicação e confiança mútuas.

Assim como pode ser o percurso do mestrado, que exige autonomia e comprometimento que nem sempre foram presentes na graduação, a posição de coorientação é curiosa, pois a essa figura não compete toda a formalidade e responsabilidades institucionais que recebe a orientação principal. Além disso, há também o fato de que é preciso achar brechas para saber o que é possível acrescentar e complementar no trabalho e na coorientação sem atritar com a orientação principal — afinal, trata-se de uma relação que, se simbiótica, funciona melhor para todas as pessoas envolvidas. No caso em análise, vale ressaltar que o coorientador realiza um estágio de pós-doutorado no PPGED (2022-2024), que é outra posição de limbo, pois não faz parte do quadro de professores formalmente, mas é alguém capaz de realizar pesquisa por conta; reconhece-se o título de doutor e a pesquisa realizada até o momento, mas sua posição é a de um estágio, como se fosse alguém iniciante — o que pode dificultar no reconhecimento das atribuições e da suposta hierarquia da relação orientador(a)-orientado(a).

Ainda sobre o processo de orientação, Saviani (2002) afirma que, em geral, quem está na figura de docente tem a expectativa de que quem está no mestrado deveria ter maior autonomia de trabalho, de modo que a orientação serviria apenas para acompanhar a pesquisa. O que acontece é que quem

chega no mestrado — a não ser que tenha participado de iniciação científica — necessita receber uma iniciação ou reavivar (se houver passado muito tempo) as atribuições de quem pesquisa, o que se espera do objeto a ser construído, o aspecto ético, etc. Para o autor, parece haver uma crença rasa de que a entrada no mestrado traria consigo as condições precípuas como escolher e delimitar um tema, o objeto de pesquisa, a metodologia e os demais procedimentos. Nas áreas da Educação e das Artes, todavia, é muito mais comum que pessoas formadas tornem-se docentes, artistas (ou ambos) do que pesquisadores, haja vista a necessidade de sustentar-se financeiramente. Há que ser considerado que a incipiência em pesquisa pode criar um ambiente de instabilidade emocional na relação de orientação, frustrações e atrasos no cronograma de trabalho de ambos os envolvidos (Saviani, 2002). Caso exista dedicação e confiança mútuas, sustentadas por pontos de interesse em comum, acreditamos que a colaboração é a energia que toma a frente.

Em se tratando de um mestrado profissional, o foco principal desprende-se da metodologia baseada em contribuições especificamente teóricas e direciona-se para um viés que finca os pés no chão social. Como já referido anteriormente, essa modalidade de pós-graduação em Educação objetiva valorizar a atuação prática aliada ao desenvolvimento tecnológico — ao produto artístico educacional, em nosso caso. Contudo, ambas as pessoas envolvidas no processo de (co)orientação advêm de um contexto formativo tradicional, de mestrado e doutorado acadêmicos, podendo até dizer-se que tiveram acesso a outra geração de professores-pesquisadores. Por outro lado, ambas aproximam-se por suas experiências docentes em escola e pelo interesse em práticas artísticas insurgentes. Podemos dizer que as diferenças conduziram a atenção não para elas e no que as separam, mas para o espaço entre, o que manteve uma zona viva para aproximar interesses, práticas de estudo, escritos e instigação.

Embora precisassem ser mantidos os alinhamentos de coesão da linha de pesquisa, o grupo de orientação com o qual convivemos também teve algo de improvável. Composto por orientadora, orientandas e coorientador pós-doutorando, não reconhecemos o grupo representativamente por afinidade ou originalidade, mas pelas aberturas, pelas conversações e pelos desvios que pode produzir. Nesse sentido, o improvável não é “demérito nem rejeição, mas uma maneira de abrir os códigos nos quais nos especializamos pesquisando” (Capra; Momoli; Marques, 2021, p. 641). A preferência (mas não exclusividade) por pessoas licenciadas fez com que o agrupamento pusesse em convivência duas professoras de Artes Visuais, uma professora de Educação Infantil, uma atriz-professora, uma jornalista funcionária de um Instituto Federal de Educação e

um professor de Filosofia pós-doutorando.

Com Maria Helena de Nóbrega (2018), temos que a orientação é um relacionamento dinâmico que muda ao longo dos anos, mas não há formação específica para quem orienta. Boa parte do que se faz baseia-se na experiência anterior de ter recebido orientação de alguém, buscando transpor e ressignificar o que foi prazeroso e propositivo à (co)orientação do presente com base nas experiências passadas. Orientar não é uma tarefa de verificação distante, como estabelecer um cronograma e solicitar que seja atendido. Como afirmam Meurer et al. (2021), o bom relacionamento entre orientador(a)-orientando(a) é essencial para a conclusão do trabalho, porém não basta apenas a cobrança técnica e acadêmica por parte de quem orienta, mas também acolhimento, disponibilidade e receptividade.

Partindo da nossa (e inicial) experiência, foi desafiador (co)orientar uma dissertação em Educação que incluía práticas teatrais na perspectiva da possibilidade da emancipação e que introduziu o podcast como produto educacional, expondo o processo de criação, as reflexões e o cotidiano no qual a pesquisa era desenvolvida. A essa altura, importa trazer considerações sobre a sinuosidade, as ambiguidades e as alegrias do percurso.

Considerações finais

Dado o percurso de pesquisa e construção do produto artístico educacional, um dos aspectos relevantes de trazermos ao fechamento deste artigo é a contribuição à pesquisa quando pensada e trabalhada em grupo, no diálogo, na troca, na escuta das contribuições. E aqui falamos tanto dos agentes diretamente e formalmente ligados à investigação como orientadores, grupo de linha de pesquisa, até as contribuições ao comunicar a pesquisa em eventos acadêmicos ou informalmente com colegas e pessoas interessadas ao estudo. Implicar-se coletivamente em um estudo, na medida e possibilidade de cada agente envolvido no processo, faz com que, o que em muitos casos parece ser uma trajetória solitária e difícil, torne-se um mar aberto de descobertas, curiosidades e possibilidades.

Nesta perspectiva de formar uma rede de estudo e colaboração na composição de uma pesquisa em meio a outras do mesmo grupo, seja em um mesmo espaço físico ou virtual, de diferentes pessoas mas que engendram seus interesses comuns que contribuam ao estudo, revela-se uma importante oportunidade de convivência, de estar, aprender e fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo. Dessa forma, percebemos o potencial da rede de colaboração em se transformar em um espaço frutífero de conhecimento

e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Não sabemos quais são os modelos pedagógicos mais efetivos na pós-graduação, todavia, atuar pela busca da forma própria de cada investigação e não por filiações técnicas ou por demandas, permite gerar processos únicos que se dão por envolvimento (Fischman, 2019). Observamos que a implicação é uma postura importante, pois compreende a responsabilidade compartilhada de quem toma parte no processo de mestrado profissional.

Orientar, aprender e pesquisar em envolvimento e implicação, porém, passa pelos recursos de pesquisa nas redes. Observamos que a disponibilidade irrestrita pode tornar as leituras superficiais ou fragmentárias, quando sabemos que adentrar conceitos requer mais mergulho do que pescaria. Não é o caso de excluir este ou aquele jeito de rastrear materiais de pesquisa e formas de estudar, contudo, o mestrado deve ser o momento de formar uma base teórica que encaminhe uma rede de relações suficiente para ser movida, ampliada e adensada nas próximas investigações.

Um tanto de agilidade e um tanto de lentidão são necessários, diríamos, e isso necessariamente praticado em circunstâncias diversas: estudos individuais e coletivos, exposição das pesquisas sempre que possível, composição de pareceres e contribuições à pesquisas de colegas, diversidade nas práticas de escrita, inclusão de artes e literatura como matéria essencial, vivências em grupo, colaborações entre colegas de mestrado, envolvimento com os contextos profissionais onde mestrandas/os atuam. Há dois atravessamentos, porém, que têm conduzido a orientação de mestrado no PPGED: fundar algo comum, em vez de tomar parte, e adotar práticas desestabilizadoras das convicções herdadas, pois, em época de profunda desagregação e exaurimento, buscamos “não apenas um abstrato entre, mas um real entre nós” (Capra, 2023).

Referências

BOMFIM, Alexandre Maia; VIEIRA, Valéria; DECCACHE-MAIA, Eline. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 245-262, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/94gL6y8gLz-qbsLgmvWMPvjQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: MEC; CNE; CP, 11 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/85481-resolucao-define-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CAPRA, Carmen Lúcia; BAUERMANN FILHO, Ariberto de Farias; ARAUJO, Iury de Mello. O provisório, o imprevisível e o remoto na docência e na pesquisa em arte durante a pandemia. **Revista da Fundarte**, v. 44, n. 44, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Revista-daFundarte/article/view/889>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CAPRA, Carmen Lúcia. Artes visuais e educação em associações vinculantes na formação docente. In: LOPONTE, Luciana Gruppelli; MOSSI, Cristian Poletti. **ARTEVERSA: arte, docência e outras invenções**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CAPRA, Carmen Lúcia; MOMOLI, Daniel Bruno; MARQUES, Silvia Carla. Proposições educativas e formativas em arte: do (im)previsível dessas composições aos arranjos e invenções de uma aula. **Revista GEARTE**, v. 8, n. 3, p. 639-648, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/121250>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Escrita de si e Texto Acadêmico: Potência e cuidados no convite ao conhecimento. **Anais... IX Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica – CIPA**, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria Nº 47 de 17 de outubro de 1995**. Brasília: CAPES, 1995. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1054> Acesso em: 30 out. 2023.

____. **Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790 Acesso em: 30 out. 2023.

FERNANDES, Ciane et al. A Arte do Movimento na Prática como Pesquisa. **Anais da ABRACE**, v. 19, n. 1, p.1-24, 2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3913>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FISCHMAN, Gustavo. Abecedário de Gustavo Fischman: Pós-graduação. [S.l.: s.n.], CINEAD LECAV, 2019. 1 vídeo (52 min 13 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N_Yv_u-0MtY. Acesso em: 10 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>. Acesso em: 10 nov. 2023.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

MEURER, Alisson Martins et al. Sentimentos percebidos pelos orientandos nas fases de orientação das dissertações em contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 32, n. 85, p. 158-173, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/RjpSvx7YJbrvpjH8vfR5gVP/?lang=pt#>. Acesso em: 30 out. 2023.

NÓBREGA, Maria Helena da. Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JKQjXW6T4Pmtkq-CJFN5T9Md/?lang=pt#>. Acesso em: 30 out. 2023.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FARIA FILHO, José Rodrigues; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/82/78>. Acesso em: 30 out. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS). **Regimento Geral**. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MDkageWqx6q-4yKSN43r9Oi7zuteXA0k/view>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Nas Margens do Político**. Lisboa: KKYM, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-163.

WIERSBITZKI, Patricia da Silva. **Possibilidades de nós**: teatro, educação e cenas emancipatórias. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/169>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MARCADORES NO ESPAÇO ESCOLAR: UM RELATO SOBRE AS ESTRUTURAS DA ESCOLA

Bruno Flores Prandini¹

Eduardo Guedes Pacheco²

O convite

[...] pensar e viver a Educação do mesmo modo que artistas pensam e vivem a sua Arte. (Corazza, 2013, p.19).

Oi! Como você tá?

Sabe, hoje eu fiquei pensando em nós, em nossos sonhos e desejos. Fiquei pensando em como você fazia nossos olhos brilhar ao contar cada passo que tu queria dar para poder “chegar lá”. Foi lindo te conhecer, te ouvir, te ver e te sentir. Foi profundamente generoso da tua parte dividir tantas questões que te movem e te fazem continuar investindo tuas forças nisso...

...apesar de tudo.

Hoje, enquanto estava aqui confabulando as lembranças do que eu queria ser quando crescesse, eu lembrava das tuas palavras descontentes de como as coisas estavam, mas resilientes de que tudo podia mudar. Tu dizia para termos calma e não desistir...

...apesar de tudo.

Eu sempre me achei fora da caixa e vivia dizendo que esse mundo não era para mim, e tu, com toda a paciência e carinho, fazia questão de transformar nosso encontro num lugar possível para eu existir e poder respirar sem medo. Isso foi o que sempre admirei em você! Sua capacidade de acolher, entender e conseguir fazer com que qualquer pessoa se sentisse bem e provocada a experimentar tudo isso que tu inventava...

...apesar de tudo.

-
- 1 Mestre em Educação e Licenciado em Teatro pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenador Pedagógico e Diretor de Arte do Laboratório-Escola de Arte Popular e Editor-Chefe da Revista Brasa. Email: prandini.b@gmail.com.
 - 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel em Percussão pela UFSM. Professor Adjunto na UERGS. Email: eduardo-pacheco@uergs.edu.br .

Muitas foram as vezes que voltei para casa com muitas histórias para contar, com aquela fagulha que geralmente era o início de tudo, ou não exatamente tudo, mas algo. Algo novo. Sempre era o início de algo novo que me movia por dentro. Mesmo nos dias difíceis, quando a morte rondava à espreita a soleira das nossas famílias, a alegria da invenção estava lá. Você ousou romper a lógica de quem condena e fazer da desgraça um motivo de graça. O sorriso era um prato que não tinha fim...

...apesar de tudo.

Minha mãe me perguntava: “Da onde tu tira todas essas ideias?”

“Da minha cabeça, ué!”

“Isso não tava aí ontem”, ela me dizia.

“Ontem passou, e hoje já aconteceu tanta coisa mãe, que não caberia em vinte e quatro horas. Nem numa semana. Na verdade, eu acho que não cabe nem numa vida. Mesmo que uma vida seja bem grande”.

Ela sorriu para mim, me deu um beijo e disse: “Numa vida cabe tudo o que a gente quiser. É que nem roupa, é só fazer uma bainha que resolve!”

Depois disso eu fiquei pensando. Será que o que a gente faz todo dia lá são bainhas? São formas de caber no mundo? Eu não sei, eu não entendo de costura, mas fico pensando sobre essa ideia de caber no mundo... Caber no mundo... Louco, né? Qual o espaço que eu ocupo? E tu? Qual o espaço que tu ocupa? Tu cabe nele ou ele que cabe em ti?

Pensar nisso me deixava um pouco triste, mas também feliz, porque eu sentia mais vontade de ir atrás das coisas. De abrir espaço para mim. Claro que isso se devia a ti, mesmo tu dizendo que sou eu. Tu sabe que também tinha tua mão aí... se duvidar tinha até o pé! Cheio de terra!

Enfim, queria dizer que lembrar de ti, me faz lembrar de nós, e me faz pensar em nós e nesse montão de gente! E no quanto a gente abriu espaço nesse mundão para chegar até aqui e perceber que não precisamos caber em espaço nenhum. Na verdade, essa coisa de caber aqui e caber ali quem faz é o muro, cheio de tijolo sobre tijolo, dentro de medidas bem precisas. E, sinceramente? Eu não quero ser um muro na minha vida, nem na tua, nem na de ninguém.

Eu quero ser caminho!

Te agradeço por tudo!

O caminho

Partindo da dissertação intitulada “Esquizeoescola: Experiências de corpos desejantes por outras educações”, que compõe o conjunto de trabalhos do Grupo de Pesquisa Capes Zona de Investigações Poéticas - ZIP e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da UERGS, este capítulo estabelece um relato de visitas e práticas artísticas em diferentes instituições de

ensino do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, faz um convite para pensar como as estruturas (física, social e pedagógica) estão diretamente ligadas e corresponsáveis pela produção das diferenças dentro no ambiente escolar, sobretudo na possibilidade de se produzir outras subjetividades e de criar espaços para a existência de outras formas de ser/estar no mundo e de gerir a escola.

Para investigar esses espaços e tecer olhares sobre, o caminho adotado é o do processo artístico, que busca uma forma de artistar a educação para que corpos diversos também tenham seus desejos reconhecidos. Por isso, experimentei uma pesquisa performativa não com o objetivo “[...] de chegar a um local específico, mas a produção do movimento, correlativa à criação do seu tempo de escuta, e do seu lugar de existência” (Bialer, 2014, p.33), podendo assim fazer da itinerância entre escolas, uma experiência artística. Coloquei-me não apenas como docente, mas também como artista, que se alimenta da arte de fissurar as estruturas cristalizadas da educação.

Tal concepção de pedagogia traz consigo algo de radical, transformador, pois visa à intervenção e ao reposicionamento [de corpo docente] e estudantes no cotidiano escolar. A performance convida ao risco, na medida em que não oferece formatos únicos, planos fixos, propostas pré-planejadas. (ICLE e BONATTO, 2017, p.26)

Essa caminhada foi muitas vezes dolorosa, incerta, incompreendida e incompreensível. Como nômade que habita por determinado tempo alguma região, me alimentei de dúvidas e certezas, que por sua vez, viraram novas dúvidas:

O que, quem e quando se faz escola?

Quando se faz docente e/ou artista?

Quem e como são os corpos produzidos dentro do espaço escolar?

E quais são os espaços que permitem a produção da diferença e da diversidade?

Quando e qual é a Arte produzida nos espaços escolares? E qual é seu papel na formação estudantil?

Quando me torno docente e artista? É possível e necessário se definir? Criar territórios demarcados e convencionados? “Se o que sou é só uma palavra, é tão pouco. Gostaria de ser um milhão de coisas. É reducionista ser uma coisa só.” (LEÃO, 2011, p.9). Ou pensar que a escola deva ser uma ou outra coisa. Por isso, o capítulo não se atreve a chegar à conclusões que determinam o que deve ou não ser lido como escola, mas antes, convida a refletir sobre as ocorrências e ao que está dado como escola.

Abaixo falarei um pouco sobre cada local visitado e as percepções que tive, porém, em alguns momentos, optei por não revelar a identidade da instituição para evitar qualquer tipo de constrangimento ou exposição. Num geral, percorri

os seguintes espaços: Colégio Estadual Marechal Rondon³ e Escola Estadual de Ensino Médio André Leão Puente⁴ (Escolas públicas da cidade de Canoas para jovens de 14 a 18 anos), Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edith⁵ e Paulo Freire⁶ (escolas públicas da cidade de Nova Santa Rita para crianças de 3 a 6 anos), Rede Emancipa⁷ (Movimento Social de Educação Popular de várias idades), Karuna - Comunidade de Aprendizagem⁸ (escola privada e de atendimento social de contraturno para crianças de 5 a 12 anos em Canoas), Associação de Menores de Arroio do Meio⁹ (Abrigo para crianças e jovens), Sesc EJA Canoas¹⁰ (com capacitação profissional em Produção Cultural, para pessoas a partir de 18 anos), Escola de Educação Infantil Amiguinhos do Planeta¹¹ (Instituição Privada para crianças de 0 a 6 anos em Porto Alegre), Escola Comunitária de Educação Infantil São Marcos¹² (escola pública para crianças de 3 a 6 anos em Gravataí), Escola Municipal de Educação Infantil Marina Márcia Pens Garbarino¹³ (escola pública para crianças de 4 a 6 anos em Novo Hamburgo) e Sociedade Lajeadense de Atendimento à Criança e ao Adolescente¹⁴ (escola pública para crianças e jovens de 2 a 15 anos). De fato, consegui ter uma vivência plural de diferentes localidades, gestão, estrutura e organização pedagógica. Do ensino privado ao público, do infantil ao médio, da pequena à grande instituição.

O processo

Minha abordagem se deu de três diferentes formas: Primeiramente realizei formações de Arte¹⁵ para todo corpo docente e equipe diretiva com o objetivo de analisar o espaço, as práticas e a filosofia da instituição; em seguida fiz visitas onde observei os corredores, os trabalhos, as exposições, conversei com equipes gestoras, da docência e da manutenção da escola, além de estudantes; e por fim,

3 Disponível no link: <https://www.escol.as/244155-colegio-estadual-marechal-rondon>.

4 Disponível no link: <https://escolaandreaopuente.negocio.site/>.

5 Disponível no link: <https://emeivoedith.blogspot.com/>.

6 Disponível no link: <https://www.escol.as/340926-paulo-freire>.

7 Disponível no link: <https://www.instagram.com/emancipacanoas/>.

8 Disponível no link: <https://www.instagram.com/somoskaruna/>.

9 Disponível no link: <https://www.facebook.com/CriançasAmam/>.

10 Disponível no link: <https://www.sesc.com.br/atuacoes/educacao/educacao-a-distancia/>.

11 Disponível no link: <https://www.amiguinhosdoplaneta.com.br/ensino>.

12 Disponível no link: <https://www.instagram.com/redesaomarcos/>.

13 Disponível no link: <https://www.facebook.com/people/EMEI-Marina-M%C3%A1rcia-Penz-Garbarino/100040758953697/>.

14 Disponível no link: <https://www.slan.org.br/>.

15 A pesquisa completa pode ter vista nos seguintes links <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged> e https://drive.google.com/file/d/1pvP0iQ6udvrm77sVL_AaxZrng_Et1SQS/view.

em algumas instituições eu estava enquanto profissional, parte integrante do corpo docente, onde pude fazer leituras ainda mais profundas por conhecer toda a dimensão escolar, equipe, pessoas e práticas. Em todos os três casos, a Arte foi minha companheira, minha direção e minha escuta. Ora na sala de aula criando entre docentes, ora nos corredores ao analisar as obras expostas; Num dia, entre estudantes fazendo teatro, no outro, dançando e rabiscando uma tela em branco. Foi na arte e com a arte que faço minha leitura sobre a experiência vivida em 12 instituições do estado.

Começo falando sobre a gestão dos espaços, sobre a hierarquia e o organograma das relações dentro das instituições. De fato, a maioria exerce a padronização das relações institucionais e mesmo modelo escolar (direção, supervisão, orientação, corpo docente, equipe de infraestrutura e manutenção, estudantes). Com duas exceções, Karuna e Emancipa, que estabelecem outras formas de produzir conhecimento. A Karuna trabalha com ensino informal e por isso não se organiza de acordo com a estrutura escolar convencional, se intitula “[...] comunidade de aprendizagem, que atende crianças no contraturno escolar. Mas que vai além, um espaço para repensar as práticas educativas, econômicas e de convivência entre as pessoas. Tem como propósito encorajar a expressão da potência de vida de cada ser humano.”¹⁶ Seu corpo docente tem liberdade criativa para exercer suas atividades que somam e se alinham à filosofia da instituição. O Karuna conta com docentes auxiliares e coordenação que acompanham diariamente as atividades. Suas ações acontecem gratuitamente via leis de incentivo ou mensalidades pagas por estudantes.

Já a Rede Emancipa trabalha com uma perspectiva ainda mais desconstruída, pois é “[...] um Movimento Social de Educação Popular que luta pela democratização do acesso à Universidade e por uma educação de qualidade, crítica e gratuita. Sua luta também é contra as desigualdades econômicas, o racismo, o machismo, a LGBTQIAPN+fobia, em defesa do meio ambiente e da saúde pública!”¹⁷ Na prática, acontece de forma descentralizada e desterritorializada podendo acontecer em qualquer espaço favorável à educação. Escolas, praças, parques, garagens, casas ou na rua. A Rede Emancipa acredita numa horizontalidade do conhecimento e na democratização do acesso. Por isso, sua estrutura acontece de forma coletiva e aberta para qualquer pessoa poder participar como voluntária e exercer a docência.

Embora a grande maioria das escolas cumpram a legislação prevista pelo MEC, e não haja espaço para outras organizações, percebi na Escola André Leão Puento um pensamento progressista sobre gestão democrática e horizontal

16 Disponível no link: <https://www.instagram.com/p/CSr_7Uhl3ud/> Acesso em 05 out. 2022.

17 Disponível no link: <<https://inscricoes.redeemancipa.org.br/>> Acesso em 05 out. 2022.

entre a equipe diretiva, com decisões coletivas e com a participação do grêmio estudantil de forma muito ativa. A escola investe em saúde mental e qualidade de vida para sua comunidade com equipamentos de lazer (mesa de sinuca, ping-pong, fla-flu, mesa de disco *air rocky*, pufs, sofás, etc), potencializa as práticas artísticas (em todos os espaços existem como murais com trabalhos, maquetes e exposições com muita qualidade e diversidade de traço, cor e forma), incentiva as pautas sociais (existem movimentos LGBTQIAPN+, antirracista e debates promovidos pelas turmas), e dá autonomia e confiança para a comunidade (é comum a escola abrir aos finais de semana para que estudantes passem a tarde lá estudando, ensaiando com a banda ou com o grupo de dança, usando os computadores, internet, etc). Outra coisa que me surpreendeu foi como a direção acredita e não estabelece uma vigilância sobre as turmas, no sentido de que muitas chaves ficam num painel acessível a qualquer pessoa que precisar usá-la. Estudantes apenas informam a chave que pegaram e para onde estão indo. Assim como existe um arquivo coletivo de agenda dos espaços, onde qualquer pessoa pode entrar, colocar seu nome num horário e sala para reservar seu uso. É surpreendente ver como existe um senso coletivo, de cuidado e respeito.

A Escola Amiguinhos do Planeta, talvez por ser uma instituição privada, pratique um pouco mais de flexibilidade em seu espaço escolar, dando muita liberdade pedagógica e criativa para seu corpo docente e ao mesmo tempo um diálogo e cuidado muito presente com sua equipe. E, por último, o Sesc EJA que também atua numa configuração um pouco diferente da escolarizada, pois sua organização se dá a partir de uma lógica de formação EaD com encontros presenciais semanais.

Os horários e a organização talvez sejam a maior semelhança entre todas as instituições (com exceção da Rede Emancipa e do Sesc EJA). Todas elas exercem uma organização baseada em períodos de 40 minutos a 1 hora. Hora do pátio, tempo livre, hora da refeição, hora do soninho, recreio, etc. No geral seus cronogramas são bastante organizados e com pouca flexibilidade (ou por causa da quantidade de estudantes, ou pelas metas exigidas de alfabetização/ensino, ou por falta de estrutura, seja de espaço ou de equipe). Qualquer mudança coloca em risco a estabilidade escolar, o humor da equipe escolar e a rotina estudantil.

Qualquer atividade extra que fuja da rotina deve ser planejada com muita antecedência ou acontecer em horário fora do escolar. Como no caso das formações que ministrei, nenhuma delas aconteceram dentro do expediente de trabalho, mas nas noites após o expediente, aos sábados e domingos. Questiono-me sobre a saúde física e mental das equipes que, em seu único dia de descanso tiveram que ir para a escola se capacitar por quase três turnos. Seria possível uma organização que atendesse ao corpo docente dentro do expediente? Minha experiência nas escolas citadas acima diz que não, que nenhuma conseguiu reorganizar suas

agendas para receber a capacitação. Não eram opções viáveis: não abrir a escola em um dia de semana para treinamento interno, dispensar estudantes, dividir a equipe em grupos menores, contratar docentes temporários para substituir a equipe enquanto ela se capacitava. Sobrou apenas emendar o final de semana e na segunda seguinte voltar a trabalhar. Embora eu defenda a organização, entenda a necessidade e a capacidade que cada escola consegue desenvolver para dar conta de suas demandas e não esteja fazendo um discurso apenas pelo viés na negação, acredito que essa rigidez reflete um pouco a inflexibilidade e a imutabilidade da escola enquanto lugar e tempo. Sobre a falta de questionamentos ao como é pensado o horário, a carga de estudos e rotina dentro da instituição.

Olhando agora para alguns marcadores, destaco algumas informações sintomáticas para entender mais como o espaço faz a manutenção de um status social pré-definido:

1. Em todas as escolas de educação infantil que visitei, o corpo docente era composto por mulheres. Nas demais instituições, a presença de homens era um pouco mais significativa, porém ainda em minoria (com exceção do Sesc EJA);
2. Cerca de 98% dos corpos docentes eram brancos. Quando havia representatividade negra, era de apenas uma pessoa. (Com exceção da Amiguinhos da Escola que foi a única escola com equidade racial em sua equipe). Além disso, não identifiquei nenhuma direção escolar negra. Também destaco a presença mais assídua de pessoas negras em funções de portaria, limpeza e manutenção escolar;
3. A recorrência de pessoas gordas também foi minoria, tendo as equipes formadas majoritariamente compostas por pessoas magras;
4. Apenas em duas instituições foi possível identificar docentes LGBTQIAPN+, representantes das categorias: Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero. Contabilizei quatro docentes. Porém, não posso precisar com certeza que não existam nas demais instituições, porém os discursos durante as visitas e atividades rondavam uma cisheteronormatividade compulsória¹⁸. Não posso descartar o fato de que a escola ainda é um espaço conservador onde pessoas LGBTQIAPN+ usem de sua passabilidade¹⁹ e se coloquem em situação de armário para poderem existir e terem uma

¹⁸ Não foram poucas pessoas que descobri como conservadoras, bolsonaristas e com pensamento de extrema direita, ainda que trabalhando em espaços de educação e cultura.

¹⁹ Este é um termo muito utilizado por grupos minorizados socialmente. Uma pessoa com passabilidade é aquela que pode ser lida como parte de um grupo social diferente do seu. Por exemplo, uma pessoa trans ser lida como cis, uma pessoa gay ser lida como hétero, uma pessoa negra ser lida como branca. Embora a passabilidade seja um recurso para muitos corpos dissidentes sobreviverem, ela tem prejuízos afetivos, psicológicos e sociais gravíssimos pelo fato de não poderem exercer sua existência plena e terem que se “esconder” ou “disfarçar” sua singularidade.

- vida financeira com empregabilidade;
5. Com exceção das escolas de Ensino Médio, nenhuma outra instituição pareceu haver ou permitir manifestações (cartazes, desenhos, etc) de estudantes LGBTQIAPN+. Além disso, não notei nenhum cartaz informativo em apoio às diversidades;
 6. Não notei a presença de Pessoas com Deficiência trabalhando nas instituições. Em metade das escolas não há acessibilidade para receber estudantes PcDs (sem rampa, portas largas, piso tátil, livros em braile, softwares inclusivos, etc). Enquanto que na outra metade pude notar toda a estrutura adaptada e conhecer crianças PcDs que em relatos muito felizes contaram como amam sua escola e são respeitadas.;
 7. Em quase todas as escolas havia elementos da cultura cristã (crucifixo, santo, Nossa Senhora, Jesus, cruz, ou a palavra “Deus”, “Senhor” ainda com a referência ao deus cristão). Não detectei a presença de elementos de culturas orientais, de tradições de matriz afro, de elementos da tradição ameríndia e dos povos originários;
 8. A grande maioria das escolas reproduzia violência estrutural e inconsciente de gênero. Banheiros atribuídos para Meninos e Meninas; o uso de cor através da binaridade azul-rosa; o uso de canções populares que reforçam o papel social binário de homem-mulher (Brincadeira de pular de corda com a letra “Quantos filhos você quer ter?”, “Qual a letra do seu namorado?”, “O cravo brigou com a rosa...”); atividades dirigidas para recreação e tempo livre com uso de bonecas e brinquedos domésticos para meninas e bolas para meninos; reforçar e exigir padrão de vestimenta escolar, tipo de cabelo, maquiagem e acessórios, (ou não permitir quando o uso está fora da norma, no caso menino de cabelo comprido, ou usando brincos, etc);
 9. Outra minoria presente nas instituições eram de profissionais com formação em Arte e a existência de projetos de Arte com o pensamento artístico. Num geral, as equipes eram formadas por pessoas da pedagogia (nas EMEI) ou das disciplinas do currículo escolar (nas EMEF, EEEM e EJA) ou com notório saber ou formações diversas (nas demais instituições). Aqui a Arte se fez presente majoritariamente através das Artes Visuais (ainda que em muitos casos sem profissional da área). O desenho livre, a pintura e a experimentação de materiais não estruturados eram as práticas mais frequentes. Não conheci docentes com formação em Teatro, Música ou Dança (com exceção do Colégio Rondon).
 10. Caminhando pelos corredores de uma escola²⁰, não pude deixar de notar que suas paredes eram pintadas da cor cinza e que se mantinham intactas.

²⁰ Optei por preservar a identidade da escola.

Um ou outro aviso pedagógico preenchia o espaço por entre os corredores. Ao visitar uma sala, notei um mural de trabalhos artísticos. Eram desenhos de árvores. Contudo, não eram quaisquer árvores, eram cerca de vinte e cinco árvores muito parecidas. É verdade que havia algumas pequenas diferenças de traços ou amassadinhas nas folhas, contudo, um olhar desatento poderia julgar serem apenas cópias. E de fato eram. Cópias de uma árvore original que muito possivelmente inspirou a criação deste trabalho. Este padrão se repetia por entre outras salas. Dezenas de trabalhos com propostas pedagógicas variadas, contudo, sem espaço para a singularidade. Não havia a possibilidade de distinguir as criações. Não havia espaço para uma existência outra que não a dada como referência. Não havia espaço para existir.

É importante aqui ressaltar que não faço uma crítica direta à escola, ou ao corpo docente dela, ou diretamente para alguma pessoa responsável pela situação acima citada. Minha análise é sobre o processo, sobre o espaço de criação e sobre a oportunidade de existir. Longe de trazer um olhar binário de certo e errado ou de dizer que a escola é boa ou não, quero lançar um pensamento sobre como criações artísticas que não promovam a diferença estruturam (e aqui falo de um problema estrutural) a escolarização e a hegemonização do pensamento criativo. Uma vez que a escola promova um processo onde vinte e cinco subjetividades se tornem uma, existe aqui um movimento de governança²¹ sobre os corpos, de edificação de uma “identidade” turma, uma ideia de unidade. Onde chegamos na ideia de “a turma”, e não vinte e cinco estudantes, que por sua vez, estabelece uma ideia unitária de “a escola”, e não mais dezenas ou centenas de estudantes.

Destaco agora alguns projetos potentes sobre criatividade, experimentação e cidadania:

1. No Colégio Rondon existe a presença de professoras formadas em Dança, com uma sala de Dança (com piso, espelho e barra), e com atividades há mais de 30 anos²². A escola inteira vive Dança e já foi origem para diversos profissionais que hoje lecionam ou dançam em companhias. Além de ser uma referência estadual na produção de dança escolar;
2. Na Escola André Leão Puente, existe um grupo de comunicação com uma sala estruturada para o PodCast²³ (mesa, microfones, computador,

21 A atuação do poder sobre a vida é garantida pela articulação do disciplinar [...] do corpo individual com o regulador e da biopolítica do corpo populacional, sendo que o elemento que circula entre o disciplinar e o regulador, articulando-os, é a norma. É a norma que, do mesmo modo, se aplica ao corpo do indivíduo e ao corpo da população. Ou seja, uma sociedade da normalização. (RESENDE, 2018, p.79)

22 Conheça mais o projeto em: <https://www.instagram.com/dancarondon/>.

23 Conheça mais o projeto em: <https://www.youtube.com/channel/UCa-rzf42xqeJo74jis8Yvmg/videos>.

- cadeiras, etc). A escola tem se tornado uma referência em produções de podcast dentro das escolas estaduais do Rio Granden do Sul;
3. O Sesc EJA além de educação para jovens e adultos fornece integrado ao currículo um curso de capacitação profissional em Produção Cultural, e hoje conta com mais de cem estudantes somente em Canoas;
 4. A EMEI Paulo Freire possui uma sala maker com impressoras 3D, tela interativa, instrumentos tecnológicos, materiais didáticos e docentes em formação tecnológica;
 5. A EMEI Marina Márcia Pens Garbarino e a Amiguinhos do Planeta possui um projeto voltado ao meio ambiente com espaços verdes, horta, jardinagem e atividades de educação ecológica. Nelas, o currículo é dividido entre salas-pátios, prédio-natureza.

Os marcadores sociais

Após esta análise, proponho alguns pensamentos não conclusivos:

1. A Escola ainda é vista, gerada e mantida por mulheres. Ela ainda é tida como feminina, sobretudo a educação infantil ao relacionar o bebê, a infância e o cuidar às obrigações da mulher²⁴. Neste sentido, é importante perguntar: se à mulher está atribuída o zelo e o cuidado, o que está atribuído ao homem? Se a educação é feminina e gerida por mulheres, então ela também é feminista?;
2. A Escola ainda está branca. Os espaços de poder ainda estão ocupados por pessoas brancas. E se estão, que espaços são ocupados por pessoas negras? Ou ainda, porque este estranhamento não chega a todos os olhos? Porque a normalidade branca não é anormal? Porque a ausência de pessoas negras não é ponto de discussão dentro da escola?
3. A Escola ainda é CisHeteronormativa e as pessoas LGBTQIAPN+ ainda precisam utilizar de passabilidade para existir dentro do espaço escolar. As manifestações do gênero e da sexualidade ainda são um tabu e devem permanecer na ordem do privado, do doméstico e de interesse exclusivo da família e da pessoa. A escola ainda faz a manutenção estrutural e inconsciente da educação de gênero pautada no sexismo, a misoginia e

²⁴ Por um longo tempo associou-se, então a professora com a solteirona, com a mulher que não conseguiu casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa. As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência. (LOURO, 2014, p.108)

na LGBTQIAPN+fobia ao fazer filas por gênero, ao dividir banheiros e ao atribuir cores. Por que a discussão de gênero e sexualidade não está presente nas escolas? A quem interessa esta reprodução dos padrões e a omissão das performances outras que não as da normatividade? Como surgem os discursos conservadores e como se reproduzem?

4. A Escola ainda é um estágio preparatório para o mercado de trabalho. A impossibilidade de mudança do status definido, o regramento com horários e tarefas e a inviabilidade de qualquer outra proposta pedagógico reforçam um lugar, mesmo que às vezes inconsciente por quem reproduz, de que a escola nada mais cumpre do que a função mercadológico para manutenção de CISTemas²⁵ econômicos, onde não há vazão para lógicas contrárias ao do capitalismo e ao do neoliberalismo.²⁶ Qual o interesse sobre a organização escolar e os efeitos de sua aplicação sobre corpos e vidas das pessoas? Quais são os impactos econômicos e sociais de educação mercadológica? E quais mudanças teríamos na realidade se tal educação passasse por uma profunda transformação em sua lógica, tempo e espaço?
5. Mesmo com todos estes apontamentos, também é possível ver resistência e furos nas paredes escolares. Práticas que aqui e ali se infiltram e ocupam lugares possíveis para poderem existir. Docentes que carregam alguns projetos em suas costas e que conseguem apoio e adesão popular das comunidades. Digo que dentro da escola ainda existem pontos de insistência e existência de pessoas que enganam os mecanismos injustos e desmedidos para poder fluir a educação de outra forma, mesmo que ainda dentro da forma. E é com elas e por elas que muitas vezes me vi emocionado ao sair da escola. De saber que encontro uma possibilidade de existir enquanto docente, artista e LGBTQIAPN+ em alguns lugares.

Após tais apontamentos, surgem as perguntas: Quais crianças estamos formando? “[...] será que a escola se tornou obsoleta? [...] por que e para que nossa sociedade - ocidental, moderna, capitalista, industrial - se propôs [...] gerar esse tipo peculiar de seres humanos?” (Sibília, 2012, p.9-11). As formas do capital econômico gritam cada vez mais alto e as tentativas para deixar a escola, esse lugar cheio de potências, numa terra desértica e sem vida precisam ser paradas.

25 Referente à cisgeneridade e ao padrão cisgênero..

26 Dito de outra forma, mesmo que haja um *continuum* educacional que atravessa todos os espaços sociais, é à escola que se atribui a tarefa de proporcionar ao indivíduo a formação e o desenvolvimento de suas competências e capacidades, tornando seu comportamento adequado às necessidades do mercado, é à escola que se atribui o papel de constituir capital humano e, de uma forma ou de outra. (RESENDE, 2018, p.89)

E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com [a juventude] do século XXI. (Sibilia, 2012, p.13)

Surge então um discurso que povoa o imaginário:

“Porque continuar existindo num espaço que não permite a livre manifestação da minha ou de outra existência? É preciso problematizar a formação humana, processos educativos escolares e, sobretudo, a instauração de mecanismos governamentais de controle sobre os corpos com o propósito de se criar um “determinado modo de vida” (Resende, 2018, p.81).

Com isso, podemos perguntar: É universal a aceitação da pluralidade de corpos em ambiente escolar? São universais as condições econômicas de toda a população para se manter em condições mínimas durante os anos escolares?

O congelamento da educação acontece violentamente em países colonizados pelo ocidente, com governos que apoiam a privatização deliberada e que beiram ao neofascismo, hegemônico, classicista, da supremacia racial e econômica. Na aparente contramão disso, temos um novo mercado que explodiu²⁷ intensamente nos últimos anos da educação. Conhecimento virou moeda e a cada dia nasce uma escola nova ou universidade EAD com novos métodos que discriminam o ensino público como ultrapassado e de valores antiquados. A questão precisa deixar de ser: “A escola pública está errada?” para “Porque estão desmanchando a escola pública?”, “Porque disseminam o pensamento que a escola pública já não comporta a diversidade?”, “Porque está cada vez mais constante o discurso que a escola pública não vale mais a pena?”, “Porque se fala cada vez mais que a saída é a privatização dos bens públicos?”. Longe disso ser apenas um palanque para o choro, é antes, um alerta para pensar: se estamos nessa situação, porque e como chegamos? Quais são os reflexos dessa escola em nossa sociedade? O mundo está mudando e os corpos estão em constante transformação. E qual o papel da Arte no meio desta mudança? O que temos feito para que a escola se transforme junto com todo o resto?

Para repensar a escola é preciso repensar a arte!

[Uma pessoa em] si que se inventa requer uma prática. Procedimentos

²⁷ Disponível no link: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/18/pela-1a-vez-na-historia-graduacoes-a-distancia-tem-mais-alunos-novos-do-que-as-presenciais-diz-inep.ghtml>>. Acesso em 10 de out. de 2022. <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aumento-de-428-no-ead-amplia-acesso-a-educacao-superior-diz-especialista/>>. Acesso em 10 de out. de 2022.

que conduzem e mostram possíveis caminhos a seguir. Um procedimento, enquanto repetição, visa à variação. Um modo de deixar de ser, de alargar a realidade. Não negar as formas, nem fugir da realidade, mas encontrar uma linha de fuga. Um desmanche da imagem. O procedimento extrai o pensamento das transcendências e também os efeitos, significações, valores, juízos, designações, não para identificar e decalcar o que quer que seja. O pensamento busca uma libertação e a forma do pensamento fica subordinada aos movimentos. Assim, não há subordinação [da pessoa] à forma [da pessoa]. (Hoffmann, 2020, p.129)

Com as palavras de Hoffmann, fico pensando quantas vezes fui subordinado a uma forma através da Arte. E ainda, quantas vezes eu mesmo impus a subordinação sobre outros corpos diferentes com o desejo de replicar o que fora construído e inventado por mim. Subordinar-se é para além de replicar o que está dado, é a negação do direito de criar. É a censura do experimentar. É a impossibilidade de pensar. Pois limita-se apenas na habilidade da reprodução. Da cópia. Uma réplica sem direito de exaltar sua opinião. Por fim, é antimatéria. É aquilo que está fadado a morrer, a não existir. A arte da reprodução é a arte da morte. É a que não convida. É aquela incapaz de repensar sua existência. É a arte neoliberal de governança sobre corpos, sobre devires²⁸. Um eco eterno da ideia original.

Sendo assim, é necessário criar uma Arte criadora de si e de mundos. Uma Arte que, segundo Coli (1995, p. 111), “[...] constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambigüidades.” Mesmo com os desafios apresentados é urgente repensar o fazer artístico e o entendimento de docente dentro das escolas. Os convites e as experiências. Para a mudança acontecer, acredito que seja necessário entender como se dão as construções estruturais da sociedade e como podemos desestruturar e reestruturar. Além disso, entender as relações binárias de um mundo ocidente-oriental e que existem possibilidades plurais em muitos lugares que sofrem com processos de invisibilização em nome da hegemonia do homem. Isso pode ser um convite para as escolas repensarem seus territórios, olharem para suas comunidades e para aquilo que se cria (ou reproduz em sala de aula).

Como a Arte pode se infiltrar diante da estrutura escolar? Como abrir espaço entre tijolos, frestas, janelas e fechaduras para que nenhuma existência seja apagada, ou minimamente diminuída? Não há mudança sem desordem e não há incômodo que acomode. “O desmoranamento em curso é doloroso e desconcertante, mas a partir dessa abertura, a visão se expande para outras direções. Em consequência disso, os caminhos podem se multiplicar.” (Sibilia, 2012, p.10).

28 “Caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se” (CORAZZA, 2006, p. 26). Desta forma, tem-se o uno, que torna-se duplo, que torna-se quádruplo, que torna-se [plural], diante das possibilidades potencializadas pela leitura” (HÖFFMANN, 2019, p.1).

Se repensarmos os processos artísticos que povoam a escola, se potencializamos as práticas criadoras de subjetividade e de promoção da singularidade de cada pessoa, se possibilitamos outra gestão de uma escola que não promova práticas racistas, LGBTQIAPN+fóbicas, misóginas e outras violências estruturais que afetem a construção social de cada indivíduo, e se permitirmos “a potência para instaurar a ruptura, gerando uma perspectiva que ressignifica nosso olhar sobre estruturas cristalizadas e aponta para a importância de procurarmos as fissuras, as brechas que possibilitem novas formas de ser.” (Icle; Bonatto, 2017, p.11), daí poderemos pensar em fazer do espaço escolar um lugar seguro, feliz e potente para as diversas existências de ser/estar no mundo.

Referências

- BIALER, Marina. **Corpo-escrita na esquizofrenia**. Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 29-38, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142014000100003 &lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 17 dez. 2020.
- COLI, Jorge. **O que é Arte?** 15ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo-SP, 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: 2013.
- HOFFMANN, Ana Cleia Christovam. **Esquizo-escrita do figurino como disparo para o (não) processo criativo (ou para uma criação autoral)**. UFPEL, 2019. Disponível em <<https://wp.ufpel.edu.br/modosdelerescrever/files/2018/09/AnaHoffmann.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2020.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. **Por uma pedagogia performativa: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers**. Cad. Cedes, Campinas, v.37, n.101, p.7 -28, jan.-abr., 2017.
- LEÃO, Rodrigo de Souza. **O esquizoide: Coração na boca**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- RESENDE, Haroldo de, Org. **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios. Brasília: Capes/Cnpq, 2018.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão; tradução Vera Ribeiro**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

COMPOSIÇÃO MUSICAL COM SONS DO COTIDIANO

Henrique Pellin¹

Cristina Rolim Wolffenbüttele²

Introdução

Cada vez mais, os diferentes espaços nos quais se dá a vida e a convivência entre as pessoas e diversos seres, encontram-se repletos de uma grande diversidade sonora. Conforme Santos (2013), há um novo mundo de sons, ruídos e silêncios, o que origina diversos tipos de escuta. Para a autora:

Com a configuração de uma nova realidade sonora, frente a um mundo que se apresenta mais industrial e tecnológico, ao longo dos últimos séculos, importantes transformações ocorrem no campo sonoro e musical. As novas possibilidades de gravação, manipulação e transmissão sonora, dadas como consequência dessas revoluções, permitem a produção, reprodução e incorporação musical de outros sons: o ruído, ou o som do ambiente. (Santos, 2013, p. 36).

Todas essas mudanças são importantes e devem ser consideradas, pois, conforme Merriam (1964) nos explica, a música é um meio de interação social, produzida por especialistas – que são os produtores desta música – para outras pessoas, que são as receptoras desse fazer musical. Para o autor, a música é um comportamento aprendido. Ela não existe e não pode existir por, de e para si mesma. Sempre deve haver seres humanos fazendo algo para produzi-la para alguém. Desse modo, a música não pode ser definida como o fenômeno do som isolado, pois envolve o comportamento de indivíduos e grupos de indivíduos, e sua organização particular exige a convivência social de pessoas que decidem o que pode ou não pode ser e acontecer (Merriam, 1964).

Partindo destes pressupostos e ampliando esta reflexão, entende-se que muitos fatores, incluindo os antropológicos e sociais, fazem parte da música

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Licenciado em Música.

2 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical. Licenciada em Música. Especialista em Informática na Educação, Literatura Brasileira, Filosofia, Educação Infantil e Anos Iniciais. Lídes dos Grupos de Pesquisa/CNPq Grupem e ArtCIED.

e do fazer musical. Entram em discussão, portanto, os diversos elementos musicais, os sons e os ruídos, por exemplo, dos diferentes anos e épocas. Estes elementos, ao longo dos tempos, vão se transformando, configurando nossos sons, criando novas músicas. Conforme Wisnik (1989, p. 42), o ruído não apenas “torna-se um índice do habitat moderno”, mas também “um elemento de renovação da linguagem musical”, pois começa a impregnar as texturas musicais. Assim, no início do século XX, são observadas diversas e importantes mudanças no pensamento musical. Esses acontecimentos fizeram com que muitos se questionassem sobre o que efetivamente faz um compositor, ou qual seria o seu papel frente a essas transformações. Debussy, em 1913, já expressava esse pensamento. Em suas palavras, “Não será nosso dever encontrar meios sinfônicos de expressar nosso tempo, meios que evoquem o progresso, o arrojo e as vitórias dos dias modernos? O século do avião merece sua própria música.” (Griffiths, 1998, p. 97).

O que Debussy expressou, na ocasião, estava em sintonia com o tempo em que vivia; era uma época em que ocorriam muitos movimentos, muitos manifestos, notadamente o Movimento Futurista italiano, com grandes agitações que marcaram o período que antecedia a Primeira Grande Guerra Mundial. Buscava-se, assim, uma nova forma de expressão, uma nova música. Corroborar a análise de Chaves (2006), ao explicar o momento em que se vivia:

Ah, o início do século passado... compositores se apropriavam dos sons do dia-a-dia para a sua música futurista, para o seu despertar de uma cidade, como fez Luigi Russolo, compositor máximo do efêmero futurismo musical. Não apenas as sensações fortes estavam à flor da pele musical, também o ruído estava na moda, a barulhada era coisa do presente que se pretendia futuro. (Chaves, 2006, p. 3).

O chamado movimento futurista, conforme Lanzoni e Oliveira (2011), possibilitou a efetivação de uma série de diferentes sonoridades, aflorando novas concepções musicais, preocupadas em “expressar as modernidades advindas dos primeiros anos do século XX” (Lanzoni e Oliveira, 2011, p. 92). Para os autores, por meio de seus manifestos, os futuristas

[...] inseriram na linguagem musical distintos elementos, de forma que a discussão do futurismo em música, estabelecida através da articulação entre ruído e informação, é inerente à elucidação do contexto sobre o qual se produzirá significado, uma vez que o ruído já é a própria música e, portanto, informação. (Lanzoni; Oliveira, 2011, p. 92).

Com o passar dos anos, cada vez mais foram se acentuando as modificações ocorridas no cenário mundial. A música, como não podia deixar de ser, também continuou a ser influenciada por todas essas modificações. Passou-se, inclusive, a utilizar elementos, objetos e toda uma sorte de materiais não musicais com

vistas à composição musical. Chaves (2006), ao tratar da adição de informações não musicais à música, explica:

Não é raro que compositores resolvam colocar em música o que não é música. Ou o que não era para ser música. Precisamos voltar ao barroco, quando se resolveu representar a raiva em música? Talvez só para lembrar que antes não era necessário chegar a tanto. O mais que se cantava eram as coisas dos mundos divinos. Raiva contra Deus? Fogueira na certa, naqueles tempos esquecíveis em que até Galileu desdizia o que recém tinha dito. Depois, os sentimentos afloraram. A raiva nos tempos de Schütz. A fúria nos tempos de Händel. A indignação nos tempos de Mozart. Até chegarmos ao período plenamente freudiano do início do século passado, quando a música fazia sua própria psicanálise. E na frente dos ouvintes, nem mais, nem menos. (Chaves, 2006, p. 3).

O que se sabe é que, efetivamente, desde o início do século XX ocorreu uma grande transformação sonora no mundo, modificando a linguagem musical. Barulhos, ruídos e sons de todos os tipos passaram a compor as músicas. Como explicam Lanzoli e Oliveira (2011, p. 98), a “introdução do ruído, além de atuar diretamente no código e forçar os limites do espectro da carga informativa das mensagens, percorreu a modernidade em música”. Para os autores:

A linha limítrofe entre informação e ruído foi tênue para a música do século XX. Em diferentes momentos, tais concepções foram atravessadas em uma música que deu vazão às inquietações de seu tempo. O ruído ressoou forte e, com ele, diferentes sonoridades pediram escuta. Da música ruidosa de Russolo, às manipulações eletrônicas pós-Segunda Guerra, distintos elementos foram incorporados à música que expressa a modernidade. Talvez não tenha validade discutir o ruído em 4’33, de John Cage, pois o ruído que, sem controle, atravessa a inação dos músicos é parte constituinte de uma música que não se ouve. Aqui, a linha parece ser muito mais tênue. (Lanzoni; Oliveira, 2011, p. 98-99).

Stravinsky (1996), sob essa perspectiva, explica que tudo o que pode ser considerado como não música, através de certa consciência, se transformará em música.

Este pensamento de Stravinsky pode ser relacionado ao conceito de paisagem sonora, de Schafer. Paisagem sonora é um conceito de origem inglesa, *soundscape*, que se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que nos rodeia. Uma paisagem sonora é composta pelos diferentes sons que compõem um determinado ambiente, sejam esses sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica.

Partindo desse panorama sonoro que perdura na atualidade, surgem alguns questionamentos: Quais sons e objetos do cotidiano podem ser utilizados para fins músico-composicionais? Como os sons e os objetos do cotidiano podem ser organizados com vistas à construção de uma composição musical?

Esta pesquisa, portanto, objetivou investigar sons do cotidiano com vistas à elaboração de composições musicais.

Referencial Teórico

O referencial teórico encontra-se fundamentado no conceito de paisagem sonora, de Schafer (1997, 1991, 1977), utilizando-se outros pesquisadores que investigaram a temática. Além do conceito de paisagem sonora, foi utilizado o conceito de mimese, com vistas à construção final do trabalho, qual seja, a trajetória rumo à elaboração da composição musical.

O conceito de paisagem sonora teve origem e definiu-se através do grupo de trabalho dirigido por Schafer que, em conjunto com outros investigadores, fundou o *World Forum for Acoustic Ecology* e, mais tarde, o *World Soundscape Project*. Estes grupos foram responsáveis pela publicação de alguns dos documentos mais relevantes relativos ao estudo de Paisagens Sonoras e Ecologia Acústica.

No Canadá, em meados da década de 1960, teve início um movimento que se propunha realizar uma análise do ambiente acústico como um todo. Estes acontecimentos ocorreram na *Simon Frayser University*. A esses acontecimentos e esse projeto deu-se o nome de *Word Soundscape Project*, sendo encabeçado pelo compositor canadense R. Murray Schafer (Toffolo; Oliveira; Zampronha, 2017).

Soundscape foi um neologismo introduzido por Schafer. Ele pretendia fazer uma analogia com a palavra paisagem que, em inglês, é *landscape*. Para Schafer, paisagem sonora seria o ambiente sonoro, ou seja, qualquer porção do ambiente sonoro visto como um campo de estudos.

Inicialmente, o *Word Soundscape Project* (WSP) tinha como preocupação analisar o ambiente acústico a sua volta e realizar um mapa sonoro das regiões estudadas, criando um catálogo dos sons característicos de cada região. A preocupação com as mudanças que estavam acontecendo nos ambientes acústicos gerados pela industrialização das sociedades foi a decorrência direta desse estudo, e a correspondente inserção do som contínuo ou repetitivo (sons com características tipo-morfológicas estáveis) na paisagem sonora desses ambientes, sons produzidos pelos maquinários da era industrial e que não são encontrados na natureza (Toffolo; Oliveira; Zampronha, 2017).

Resultaram, deste projeto, vários trabalhos, como a primeira composição, *The Vancouver Soundscape*, um conjunto de gravações dos ambientes sonoros de Vancouver. Neste momento, as obras eram compostas coletivamente. Depois de algum tempo, os compositores que participaram do WSP – incluindo Hildegard Westerkamp e Barry Truax – partiram para o estudo direto do uso

do som ambiental na composição musical. Barry Truax foi um dos primeiros a apontar problemas do uso do som ambiental na composição (Toffolo; Oliveira; Zampronha, 2017).

Conforme Truax (1996), destacam-se alguns apontamentos:

1) Os sistemas de abordagem psicoacústica da música geralmente estão baseados em modelos que se adaptam aos sons instrumentais e da fala. Conjuntamente a isso, os algoritmos de análise de espectro sonoro também privilegiam os sons instrumentais e da fala. Geralmente os algoritmos de análise espectral estão baseados na análise de Fourier, e dão conta somente de tipomorfologias que privilegiam relações harmônicas lineares não se adaptando bem à complexidade, muitas vezes caótica, dos sons ambientais.

2) As poéticas musicais dos compositores contemporâneos também não incluem de forma fácil o som ambiental na composição musical. Mesmo dentro dos paradigmas da música acusmática, a qual iniciou o uso do som ambiental, esse tipo de material geralmente sofre transformações que resultam em uma abstração através da eliminação da referencialidade do objeto sonoro. A forte referencialidade e a carga de significação que tais objetos carregam sempre foi fortemente negada pelas correntes de composição que utilizam objetos sonoros captados no ambiente.

3) A teoria musical ocidental tem, ao longo de seu desenvolvimento, privilegiado relações abstratas que tem por base sintaxes estruturadas em parâmetros de alturas e durações. A maioria dos musicólogos tem afirmado que não é possível a emergência de uma sintaxe musical a partir de uma configuração baseada unicamente em timbres.

Mimese, ou *mimésis*, outro referencial teórico utilizado nesta pesquisa, é um termo grego crítico e filosófico que pode abarcar vários significados, tais como imitação, representação, mímica, *imitatio*, receptividade, ato de se assemelhar, ato de expressão e apresentação do eu. É uma figura retórica que se baseia no emprego do discurso direto e essencialmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem. Imitação verossímil da natureza que constitui, segundo a estética aristotélica e clássica, o fundamento de toda a arte.

O termo surgiu com Platão que tentou definir o vocábulo em seus diálogos, em “a mais completa discussão acerca da natureza da arte que recebemos do mundo antigo”, porém não consegue um sentido fixo para a palavra. Aristóteles, em “A Arte Poética”, irá tratar como temática principal de sua obra, e atribui à mimese dois significados: o da imitação e o da emulação. Apesar de a utilização do conceito de mimese ocorrer muito frequentemente relacionado ao teatro, as demais artes também têm utilizado com vistas ao processo artístico. Conforme Palhares (2013):

A poesia e as artes em geral, contudo, não dependem estritamente do conteúdo de verdade do seu objeto. Caracterizam-se como poesia e arte as produções que se tornam capazes de acrescentar ao objeto, no caso da poesia estética, algo mais. Em um sentido mais amplo, o campo de operação das representações e/ou imaginações poéticas é o ficcional. É dado, então, que o termo *mimese* é constantemente utilizado para designar o processo de composição do mito que não é cópia ou reprodução de acontecimentos ou coisas pré-determinadas. Daí verificamos também que, diferentemente do que foi considerado por Platão, para o estagirita a *mimese* não representa uma mera imitação: trata-se, na verdade, de uma atividade que, ao mesmo tempo que reproduz o real, na possibilidade, o supera, o aprimora, o melhora, modificando e recriando-o, ou seja, o termo foi concebido não no sentido da cópia, mas da criação de novos parâmetros para a observação do real. Acreditamos, dessa forma, que a *mimese* não é dada como simples e pura duplicação do real, mas como algo capaz de criar o existente através de novas correlações, proporcionando bases para possíveis interpretações do mesmo. (Palhares, 2013, p. 16).

Nesse sentido, a *mimese* pode ser entendida em um sentido mais amplo. Na visão de Emmerson (1986), a ideia de *mimesis* aplicada à música está fundamentada na tentativa, por parte do compositor, de “associar ou evocar imagens na mente do ouvinte” (Emmerson, 1986, p. 17) Esta prática entra em sintonia com o conceito aristotélico de “memória”:

É obvio, então, que a memória pertence àquela parte da alma à qual a imaginação também pertence. Todas as coisas que são imagináveis são essencialmente objetos da memória, e aquelas que necessariamente envolvem a imaginação são objetos da memória apenas incidentalmente. A pergunta que pode ser feita é: como se pode lembrar alguma coisa que não está presente, se é apenas o afeto (sensação) que está presente, e não o fato? Porque é óbvio que se deve considerar o afeto que é produzido na alma pela sensação, e naquela parte do corpo que contém a alma (o afeto, o estado duradouro o qual chamamos memória) como um tipo de figura/retrato; porque o estímulo produzido imprime uma espécie de semelhança do perceptio... (Aristóteles *apud* Bustamante Smolka, 1998, p. 177).

Optou-se, para esta pesquisa, com vistas à composição musical – que deverá ser originada ao final – pela escuta mimética na qual, conforme Villena (2013), os

[...] sons são integrados a uma experiência humana global, uma forma de escuta atenta à recriação musical dos fenômenos do cotidiano, através da interpretação de configurações (*gestalten*) nas interações sonoras que recebemos dos entornos – configurações estas que permitem uma reorganização do mundo. Esta intenção expressiva, parte do anseio de resgatar uma escuta ancestral, presente em diversas culturas antigas, em que através do som o ser humano procurava “dialogar” com o meio ambiente. Um anseio de que o público estabeleça vínculos entre o que vê no palco e o que vive no seu dia-a-dia em um jogo de retroalimentação dessas experiências: a audição das peças modifica a forma de escuta dos entornos, a escuta dos entornos enriquece a apreciação musical. (Villena, 2013, p. 30).

Metodologia

O desenho metodológico elaborado para esta pesquisa foi estruturado em duas etapas, organizadas e subdivididas em ações, com vistas ao alcance do seu objetivo, que é investigar sons do cotidiano e elaborar composições musicais com estes materiais sonoros.

A primeira etapa desta pesquisa foi destinada à realização da exploração e coleta de sons do cotidiano e a organização dos sons do cotidiano em categorias sonoras e análise.

Exploração e Coleta de Sons do Cotidiano: a exploração e a coleta de sons do cotidiano consistiram em realizar uma varredura em diversos locais na cidade de Montenegro, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, lócus da unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que abriga o Curso de Graduação em Música, propositor deste projeto. Deste modo, fez-se uma exploração na cidade com vistas a fazer uma análise do ambiente acústico, à semelhança do que foi empreendido no Canadá, por Schafer (2001).

Procurou-se explorar ao máximo os diversos lugares da cidade, exploração esta fundamentada na literatura local (Wolffebüttel, 1996; Kautzmann, 1986), bem como a partir de sugestões de moradores da localidade. Foram gravados sons em localidades significativas e importantes, tanto histórica quanto socialmente na cidade. Para a captação dos sons escolhidos, constatou-se a necessidade de um equipamento de gravação digital portátil. De posse do equipamento, iniciou-se a exploração e a coleta da matéria-prima musical desta pesquisa: os sons do cotidiano. Foram realizadas aproximadamente vinte expedições, nas quais foram realizadas coletas em diversos pontos sonoros da cidade, originando 138 gravações que possuíam o tamanho temporal mínimo de um minuto cada. Foram escolhidos diferentes dias e horários para as gravações dos sons, com o objetivo de captar uma maior diversidade sonora, tendo em vista, principalmente, dois fatores: as diversas variações climáticas (dias de chuva, tempestade dias de sol, etc.); e as diferentes atividades desenvolvidas pelo ser humano no ambiente urbano (questão cultural referente à organização do horário e calendário). Após a captação dos sons, que aconteceu de forma gradual, realizou-se a etapa subsequente.

Organização dos Sons do Cotidiano em Categorias Sonoras e Análise: após a etapa da exploração e coleta dos sons, os mesmos passaram por um processo de organização, que, guiado pela metodologia de análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999), desenvolveu-se a técnica para análise dos dados sonoros. Na visão de Moraes, o método utilizado para a análise de conteúdo constitui-se de cinco etapas: preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias descrição e a interpretação. Adaptando a proposta de Moraes (1999) para esta pesquisa,

resultaram as seguintes: preparação dos sons, unitarização dos sons, categorização dos sons, descrição das categorias sonoras e composição com os sons.

De posse do material coletado, iniciou-se o processo de preparação dos sons, o qual consistiu na reescuta de todos os sons coletados a fim de obter uma maior compreensão e consciência dos mesmos. Após a escuta, estabeleceu-se o processo de codificação, em que cada gravação ganhou uma denominação, possibilitando a rápida identificação de cada elemento. Este código foi de extrema importância para o processo, pois, possibilitou a retomada dos dados sonoros específicos, quando assim desejado.

Finda a reescuta e a codificação de todos os sons coletados, iniciou-se o processo de unitarização dos sons, através da reescuta dos dados sonoros a fim de encontrar a unidade de análise e, posteriormente, com a submissão do elemento unitário à classificação. Para encontrar a unidade de análise, as gravações passaram por um processo de isolamento das unidades, realizando-se a extração de objetos sonoros constituintes das paisagens sonoras. Estes objetos isolados, como o som de uma sirene ao meio do cotidiano, foram recortados com vistas a criar um dado que pudesse ser analisado e compreendido fora do seu contexto original.

Em seguida, iniciou-se o procedimento de categorização sonora, visando ao agrupamento dos dados, através de reflexões análogas entre os sons coletados e os conceitos de Schafer (1977, 1991, 1997, 2001, 2003). Para tanto, os sons coletados foram divididos em dois grandes grupos: sons *Hi-Fi* e *Lo-fi*. O primeiro grupo inclui sons que compõem uma paisagem sonora com alta fidelidade (*High Fidelity*). Normalmente, são lugares mais afastados dos grandes centros urbanos, como o ambiente rural, onde os sons constituintes da paisagem sonora não se afrontam ou misturam ao ponto de não poderem ser identificados. O *Lo-Fi*, abreviação de baixa fidelidade (*Low Fidelity*) engloba a paisagem sonora oposta. São ambientes onde os sinais se amontoam, tendo como resultado o mascaramento ou a falta de clareza (Schafer, 1977). Depois de dividir os dados sonoros em dois grandes setores, outros conceitos de Schafer foram utilizados para a composição de outras categorias, como ruído sagrado, som fundamental, esquizofonia, imperialismo sonoro e audioanalgesia.

Após a definição das categorias e a identificação do material constituinte de cada uma delas, realizou-se a elaboração da descrição das categorias sonoras. Pelo fato de a pesquisa possuir uma abordagem qualitativa, foi produzido um texto síntese para expressar o conjunto de significados presentes nos dados sonoros “brutos” e nos recortes geradores das unidades de análise. A paisagem sonora de Montenegro/RS pode ser classificada tanto como *Hi-Fi* quanto *Lo-Fi*. Paradoxalmente, os mesmos ambientes podem ganhar as duas classificações.

Durante o dia, em comparação a outros lugares, o som do cotidiano

do centro da cidade é constituído por diversos elementos sonoros, tais como os sons de caminhões, carros, motos, bicicletas, conversações, vendedores e outros profusos sons oriundos da vida da cidade. Por possuir uma quantidade significativa de sons que se atravessam sucessivamente, fica difícil identificar com clareza os objetos sonoros constituintes deste ambiente; por isso, o centro da cidade é classificado como uma paisagem sonora de baixa fidelidade, *Lo-Fi*. Como esperado, durante a noite, o mesmo lugar classificado como *Lo-Fi*, transforma-se em um ambiente *Hi-Fi*, no qual, a compreensão dos objetos sonoros pode ser feita com total facilidade, sendo que, em analogia com a música, identificamos com clareza quem é solista e quem faz a base.

Durante a pesquisa, diversos lugares se enquadraram como paisagens sonoras *Hi-Fi*. Dentre eles pode-se ressaltar as zonas rurais e os diversos outros bairros mais afastados do centro da cidade. Um ponto de referência do município que se classifica com tal é o famoso Morro São João, no qual os sons da natureza ainda predominam tendo, em algumas regiões, intervenções dos sons tecnológicos.

Vale refletir que na cidade de Montenegro há uma grande quantidade de sons que atingem diversos lugares da cidade. Esses sons, segundo Schafer, são o poder manifestado em som. Destaca-se o som do sino da Igreja São João, que pode ser escutado em diversos pontos da cidade, inclusive em alguns pontos do Morro São João. Além dele, os sons das indústrias e da música amplificada que, além de ser imperialismo sonoro, também foram classificados com o que Schafer chama de ruído sagrado, sons sociais que têm escapado à atenção dos legisladores do som. Entendendo que fundamentais são “aqueles sons ouvidos continuamente por uma determinada sociedade ou com uma constância suficiente para formar um fundo contra qual os outros sons são percebidos” (Schafer, 1977, p. 368). Observou-se que em Montenegro há uma vasta quantidade de mata dentro da cidade, principalmente em seus arredores, fazendo com que o som proporcionado pelo choque entre o vento e as folhas das matas compusesse o som de fundo da cidade. Em comunidades marítimas, normalmente Schafer classifica o som fundamental como sendo o som do mar. Sendo assim, o som fundamental da cidade de Montenegro constitui-se do som gerado pelo choque do vento com as folhas.

Depois de categorizados e descritos, os sons coletados passaram pelo processo composicional. Para isso, foram experimentados e utilizados diversos programas de manipulação sonora, como *Audacity*, *Cubase* e *Ableton*. Foi necessária a utilização de um computador que sustentasse tais programas. A grande maioria das composições foi eletroacústica, ou seja, possuem elementos da música concreta de Pierre Schaeffer e elementos da música eletrônica de Herbert Eimert.

Para as músicas concretas foi mais utilizado o programa *Audacity*, pois

sua possibilidade de manipulação sonora proporciona diversas técnicas que possibilitam reproduzir o que era feito por Schaeffer e seus companheiros na Radiofusão Televisão Francesa (RTF). Com ele pode-se, sobretudo, chegar ao objeto sonoro, elemento principal para composição de música concreta. Para a realização de técnicas desenvolvidas por Eimert, na chamada Escola de Colônia ou Escola Senoidal, como, por exemplo, os processos de síntese aditiva ou síntese subtrativa, se fez uso do software *Ableton*, pois com ele é possível manipular de diversas maneiras os parâmetros do som. Houve, ainda, a possibilidade de intersecção entre os programas, fazendo com que ambos se ligassem, facilitando a produção da música eletroacústica.

Salienta-se que, até esta primeira etapa da pesquisa, não foram elaboradas composições musicais propriamente ditas, mas todo o propósito consistiu na exploração, coleta, organização e análise das sonoridades gravadas. Foi, portanto, uma preparação para a segunda etapa.

Na segunda etapa foram realizados o planejamento de composições musicais a partir dos sons coletados no cotidiano, a elaboração das composições musicais, execuções preliminares das composições musicais e a realização de uma apresentação musical com a execução das composições.

Planejamento de composições musicais a partir dos sons coletados no cotidiano: o planejamento das composições musicais, a partir dos sons coletados no cotidiano, teve como base os principais conceitos de composição, mas fundamentando-se no conceito de mimesis, referindo-se ao procedimento artístico de “imitar” ou “representar” um modelo da natureza. Para este planejamento, foram realizadas diversas escutas, procurando escolher os melhores procedimentos para o planejamento das composições musicais. Fez-se, desse modo, o que propõe Villena (2013, p. 30), quando propõe que os sons sejam integrados a uma “experiência humana global”, realizando uma escuta atenta que originou a recriação musical.

Elaboração das composições musicais: a elaboração das composições musicais foi, efetivamente, o momento em que todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, iniciado na primeira etapa e continuado nesta segunda etapa, apresentou-se como um resultado efetivo. De posse de todo o material coletado, analisado, categorizado e processado através do planejamento das composições, ele resultou nas composições musicais. O número de composições foi decidido ao longo do processo, considerando-se as escutas e decisões tomadas na equipe da pesquisa. Ao final resultou a recriação musical dos fenômenos do cotidiano, através da “interpretação de configurações nas interações sonoras que recebemos dos entornos – configurações estas que permitem uma reorganização do mundo” (Villena, 2013, p. 30). Assim, entende-se que foi possível ir ao encontro do que

postula Schafer (2003), quando diz que “arte é vida e vida é arte”.

Execuções Preliminares das Composições Musicais: finalizada a etapa da elaboração das composições musicais, foram realizadas diversas apresentações musicais, com vistas a divulgar preliminarmente o resultado artístico das músicas. As apresentações foram parciais, não integrando o todo do material composicional gerado, ocorrendo em diversos lugares na cidade de Montenegro/RS, pretendendo-se, além de divulgar o trabalho realizado, promover o conhecimento desse material em sintonia com os locais nos quais o material sonoro foi coletado. Assim, foram promovidas diversas apresentações em saraus na Uergs, divulgando algumas composições. Pretendeu-se, assim, realizar apresentações musicais oportunizando momentos de apreciação musical e democratizando este acesso, a partir da aproximação com momentos de fazer musical.

Realização de uma apresentação musical com a execução das composições: ao final do projeto foi realizada a apresentação de todo o material composicional resultante, objetivando apresentar o resultado final desta pesquisa, bem como divulgar todo o trabalho musical. Esta apresentação foi organizada com antecedência, em parceria com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro integrando, inclusive, os grupos musicais e artísticos existentes na instituição. Pretendeu-se, assim, além de apresentar do material musical resultante, integrar duas instituições que convivem no mesmo espaço de trabalho.

Resultados e Análise dos Dados

Como dito, foram geradas 138 gravações do cotidiano da cidade de Montenegro/RS, sendo que no processo de unitarização do som, esse número aumentou em decorrência do isolamento de objetos sonoros constituintes das paisagens sonoras. Todos estes sons foram analisados e classificados.

Como resultado principal, nove composições musicais concretas/mistas, concretas e eletroacústicas foram geradas. Para este artigo será descrita uma delas.

A composição a ser brevemente analisada foi matizada para piano e música concreta. O processo composicional iniciou-se pela gravação da paisagem sonora em um dia de chuva. Depois de captado e classificado, o som passou por um processo de alteração de frequência, sendo transposto quatro oitavas acima de sua tonalidade original. A partir desta alteração, pôde-se, com facilidade, constatar a altura de cada nuance melódica gerada pelo choque do som da água com o chão. O próximo passo consistiu no recolhimento das alturas geradas por essa alteração, ou seja, saber a relação de cada som com as notas existentes no sistema temperado ocidental. Além das alturas, também foram compreendidas e escritas em partitura as diversas particularidades rítmicas geradas pelo som. Vale ressaltar que, na escrita rítmica, houve uma redução da complexidade, pois, se fosse elaborada uma escrita

exatamente fiel, seriam geradas, mesmo com diversas alterações do BPM, figuras complexas, fazendo com que a sua interpretação seja demasiadamente fatigante. Para sanar essas complexidades, foram introduzidos diversos sinais musicais que, por serem subjetivos, mesmo assim necessitam do áudio para a perfeita interpretação. De posse da melodia escrita, a mesma foi arranjada para piano e harmonizada com uma estética jazzística. A música inicia com o próprio som da chuva que, lentamente, vai sendo alterado; em seguida, o pianista sincroniza o que toca com o som gerado pela alteração. A partitura musical, da composição intitulada “A Caótica Goteira Montenegrina”, a seguir, materializa as explicações anteriores:

A Caótica Goteira Montenegrina

Compositora: Uma Nuvem
Arranjador: Henrique Pellin

The musical score is written for piano and consists of five systems of music. The first system starts with a tempo marking of $\text{♩} = 110$. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score features complex rhythmic patterns, including triplets and various time signatures such as 3/4, 4/4, and 5/4. Performance instructions include "retardando" at measure 7 and "Ritardando" at measure 10. The piece concludes with a final cadence in 5/4 time.

The image displays a musical score for a piece titled "A Caótica Goteira Montenegro". The score is written for piano and is divided into five systems, each with a measure number in the top left corner: 16, 17, 19, 21, and 25. The music is in a key with two flats (B-flat and E-flat) and a 2/4 time signature. The notation includes treble and bass staves with various musical symbols such as notes, rests, slurs, and triplets. The piece concludes with a double bar line and the instruction "D.C." (Da Capo) above the final measure.

A composição “A Caótica Goteira Montenegro” foi apresentada ao público no final do ano de 2018 em eventos científicos da universidade. Contou com a presença de estudantes, professores e da comunidade da cidade de Montenegro.

Considerações Finais

Primeiramente, para responder o questionamento relativo à quais sons e objetos do cotidiano podem ser utilizados para fins músico-compositivos, entendeu-se ser necessário compreender o que é a música e se há possibilidade em defini-la, pois, depois que fosse compreendido como se constitui sua natureza, seria possível entender, de fato, quais sons poderiam ser utilizados para uma composição musical.

Partindo desta primeira investigação, foram gerados dois textos em forma de artigo, sendo que um deles trata acerca das origens da música e se é possível defini-la. Este artigo encontra-se em fase de revisão para publicação. O outro questionamento que se desdobrou relaciona-se às diferentes concepções históricas referentes ao conceito de mimesis - conceito inicial para se entender a natureza da arte.

A música é uma invenção humana e um meio de interação social. Então, o próprio ser humano é quem legitima o que é ou não música, o que pode ou não pode ser usado com fins composicionais. Por isso, conclui-se que não há som existente no mundo que não possa ser usado com fins músico-composicionais.

A segunda pergunta referia-se a como os sons e os objetos do cotidiano podem ser organizados com vistas à construção de uma composição musical. Entende-se que este questionamento tenha sido respondido ao longo desta investigação, pois foi desenvolvido um método de análise dos dados sonoros, em que, através da técnica metodológica desenvolvida por Moraes (1999), é possível organizá-los e classificá-los, com vistas à construção de composições musicais. Sabe-se que esta proposição de Moraes não é destinada à realização de composições, mas é uma técnica de análise de dados destinada à realização de pesquisas científicas. Mas, mesmo que algo seja criado com uma destinação específica, não significa que possa ser utilizado com outras finalidades. E, ao que indica, os procedimentos propostos pelo autor, adequaram-se muito bem aos propósitos composicionais desta investigação.

Além do que foi explicitado, foi gerado ao longo desta pesquisa outro texto, o que se constitui uma revisão bibliográfica a respeito da história da música, enfatizando os métodos composicionais de Pierre Schaeffer e Herbert Eimert. Esse aprofundamento quanto às questões composicionais dos fundadores da música Concreta e Eletrônica influenciaram diretamente na forma como foram construídas as composições musicais desta pesquisa.

A partir da exploração, coleta, organização e categorização dos sons da cidade de Montenegro foi originado um vasto material. Entende-se a importância de possibilitar o conhecimento de todo este material à população montenegrina e demais interessados. Portanto, pretende-se organizar a exposição “Sons do Cotidiano Montenegrino”, a qual deverá conter tanto materiais sonoros, quanto fotográficos, dentre outros que poderão ser gerados. Esta exposição poderá ser organizada nos espaços da Fundação Municipal de Artes de Montenegro, que dispõe de uma Galeria de Arte, bem como demais espaços da cidade, que são numerosos. Pretende-se, também, realizar gravações de programas junto à televisão local, denominada TV Cultura do Vale, ampliando a divulgação de todo o material resultante.

Como desdobramentos desta investigação encontra-se em fase de elaboração uma proposta pedagógico-musical baseada na composição com sons do cotidiano da cidade de Montenegro, a fim de ser desenvolvida em escolas públicas da cidade. Do mesmo modo, está em fase de finalização a elaboração de artigos científicos sobre música e estética, a fim de serem submetidos aos periódicos da área.

Ao finalizar esta pesquisa conclui-se a adequação da metodologia construída, bem como o cronograma elaborado. Em toda a elaboração deste projeto procurou-se envolver diversos procedimentos, objetivando-se detalhar pormenorizadamente neste projeto, a fim de poder contribuir com a produção científica em Música, tão importante na vida das pessoas. Além disso, esse trabalho poderá contribuir com a educação musical, a partir do material originado de toda a pesquisa, considerando-se as oportunidades de apreciação musical e possíveis desdobramentos resultantes nas escolas que possam assistir às apresentações. Portanto, entende-se ser esta uma pesquisa relevante para a Música e educação musical.

Referências

- Bustamante Smolka, Ana Luiza. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71. Campinas: CEDES, Unicamp, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>. Acesso em: 15/01/2023.
- Chaves, Celso Giannetti Loureiro. Barulhos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 jan. 2007b. Cultura, p. 3.
- Emmerson, Simon. **The language of electroacoustic music**. London: The Macmillan Press Ltd, 1986.
- Griffiths, Paul. **A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- Kautzmann, Maria Eunice Müller *et al.* **Montenegro de ontem e de hoje**. São Leopoldo: Rotermund, 3º vol., 1986.
- Lanzoni, Pablo Alberto; Oliveira, Lizete Dias de. A música do século XX e a Teoria Matemática da Informação: o ruído e outras incorporações da Modernidade. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 10, n. 20, jul./dez. 2011. p.89-99.
- Merriam, Allan P. **The anthropology of music**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.
- Moraes, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

Palhares, Carlos Vinícius Teixeira A mimese na poética de Aristóteles. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte - n. 22 – 2013. p.15-19.

Santos, Fátima Carneiro dos. A escuta da cidade/paisagem sonora: um exercício poético. **Baleia na Rede**: Estudos em Arte e Sociedade. Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP. N. 10, vol. 1, 2013. p.35-47. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/3354>. Acesso em: 22 set. 2023.

Schafer, Raymond Murray. **The tuning of the world**. Toronto: The Canadian Publishers, 1977.

Schafer, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

Schafer, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

Schafer, Raymond Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: UNESP Ed., 2001.

Schafer, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. 2 ed. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. G. da Silva e Maria Pascoal. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

Stravinsky, Igor. *Poética musical em 6 lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Toffolo, Rael B. Gimenes; Oliveira, Luis Felipe; Zampronha, Edson S. **Paisagem sonora**: uma proposta de análise. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4912466-Paisagem-sonora-uma-proposta-de-analise.html>. Acesso em: 22 set. 2023.

Truax, Barry. Soundscape, Acoustic Communication and Environmental Sound Composition. **Contemporary Music Review**. V. 15(1). p. 49-65, 1996.

Villena, Marcelo Ricardo. **Paisagens sonoras instrumentais**: um processo compositivo através da mimesis de sonoridades ambientais. Paraná: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Departamento de Artes. Curso de Pós-Graduação em Música. 2013.

Wisnik, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Wolffebüttel, Cristina Rolim. **A música na região de Montenegro**. Porto Alegre: Mercado Aberto/Copesul, 1996.

EDUCAÇÃO, TEATRO E INVENÇÃO: ENSAIO PARA UMA PÓS-DRAMATURGIA DO ENCONTRO NA AULA¹

Fabiola Rhade Fernandes²

Eduardo Guedes Pacheco³

Introdução

Este estudo constitui-se em um desdobramento de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Linguagens e Artes em Contextos Educacionais. O espaço em que a pesquisa prática se situa é uma escola de Ensino Fundamental localizada no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, lócus em que a pesquisadora atua como professora de teatro. Objetiva-se, nesse contexto, problematizar a aula de teatro no âmbito do ensino básico com alunos do sexto ano do ensino regular, junto dos quais foram propostas práticas de criação teatral em sala de aula.

Para o presente trabalho, são eleitos aspectos referentes aos dezoito encontros que compõem a investigação, sendo tais enfoques escolhidos levando em consideração os momentos que melhor dão conta de problematizar as questões abarcadas na pesquisa. Tais aspectos são discutidos tendo por base um processo educacional para o qual foi utilizado o texto dramático “Sonhos de uma noite de verão”, de William Shakespeare, como materialidade inspiradora para a criação teatral na aula e também para as problematizações propostas na investigação. Os trajetos da pesquisa são traçados tendo como propulsora a seguinte pergunta suleadora: Como a criação teatral movimenta processos de resistência à mecanização das práticas escolares? Em zona de vizinhança com essa indagação questiona-se também: Que docência e qual teatro são necessários à produção destes processos?

1 Texto publicado originalmente pela Revista Ação e Reflexão, Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 28, n.2, p. 73-88, mai./ago. 2020. ISSN: 1982-9949.

2 Mestra em Educação. Professora na Rede Municipal de Xangri-Lá – RS.

3 Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – PPGED/UERGS – Osório – RS.

Sulear articula-se aqui à invenção de modos de existência que singularizam os encontros pedagógicos e potencializam a vida da educação na aula de teatro (Corazza, 2013). Significa, de tal modo, forjar uma docência que produz movimentos no encontro educacional, estabelecendo relações pedagógicas à maneira de “um cão que faz seu buraco, um rato faz a sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 28-29).

O Sul, ou terceiro mundo, é visto então como possibilidade de experimentação de devires na aula de teatro, na trilha do que Deleuze chama de constituição de uma consciência de minoria como potencialidade do teatro. A esse respeito, afirma o autor que “devir minoritário é um objetivo, e um objetivo que diz respeito a todo mundo [...] já que cada um constrói sua variação em torno da unidade de medida despótica e escapa, de um modo ou de outro, do sistema que fazia dele uma parte da maioria” (Deleuze, 2010, p. 63) e, ainda, “se a maioria remete a um modelo de poder – histórico, estrutural ou os dois ao mesmo tempo – é preciso dizer também que **todo mundo** é minoritário, potencialmente minoritário, na medida em que desvia desse modelo” (Deleuze, 2010, p. 59, grifo do autor).

Com vistas à exploração da criação teatral como aparato de resistência e produção de devires em aula, este estudo apoia-se na filosofia da diferença elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010). Para os pensadores, a filosofia, a ciência e a arte são as três grandes formas de pensamento e o que as define é sempre “enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 233). Na perspectiva de que “pensar é criar” os autores operam com a ideia de que o filósofo pensa conceitos ou acontecimentos, traçados em um plano de imanência. O cientista pensa funções ou proposições referenciais, traçadas em um plano de coordenadas, já o artista pensa monumentos ou sensações, traçados em um plano de composição.

Para Deleuze e Guattari, o mundo é concebido como processo de criação do novo em que o pensamento não exerce um papel de comunicação, descoberta ou reflexão sobre determinada realidade, mas na atividade de invenção desta, por meio da criação de conceitos, de funções ou de sensações. Ainda sobre este pensamento, os autores consideram que:

o que concerne ao pensamento, como tal, deve ser separado dos acidentes que remetem ao cérebro, ou às opiniões históricas. [...] O pensamento reivindica “somente” o movimento que pode ser levado ao infinito. O que o pensamento reivindica de direito, o que ele seleciona, é o movimento infinito ou movimento do infinito. É ele [o movimento] que constitui a imagem do pensamento. [...] o movimento tomou tudo, e não há lugar nenhum para um sujeito e um objeto que não podem ser senão conceitos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 47-48).

Inspirado nas ideias dos filósofos supracitados, o estudo se propõe a investigar a sala de aula como um plano de composição, configurando-se como um espaço de teatro e, nesse cenário, como espaço de criação e produção de pensamento. As teatralidades são vistas aqui, como movimentos articuladores de pensamentos criadores que tendem ao infinito. Nesse ponto de vista, o trabalho compreende o espaço de formação da sala de aula como cenário de invenção de teatralidades e de corporeidades, no qual aprender não remete à ações de apropriação de sujeitos sobre objetos, mas de criação de sensações, de invenção de mundos e, portanto, de fabricação de pensamento e produção de vida.

Inserida nesse panorama de criação, a investigação flerta com a ideia de docência artista (Corazza, 2013), na medida em que ensaia modos de ser docente que objetivam tanto criar blocos de sensação na aula, quanto planos de invenção de saberes. A respeito das ressonâncias produzidas por Gilles Deleuze no campo da Educação, Corazza nos diz que esse pensador traz “belas, novas e fortes lufadas de enunciação, que nos levam a pensar e a viver a educação do mesmo modo que um artista pensa e vive a sua arte” (Corazza, 2013, p. 18). Nessa perspectiva, traça-se um plano de compartilhamento entre o campo da Educação e a Arte Teatral, a partir do deslocamento do conceito de pós-dramático de Lehmann (2017) para o contexto pesquisado como um operador metodológico de Gallo (2017), ao mesmo tempo em que se tece um território que concebe o teatro como dispositivo ou aparato de resistência aos poderes que enfraquecem as potências de vida na aula.

A escola como invenção histórica

A partir de Deleuze, no que concerne à ideia de que a constituição de uma consciência de minoria pode ser forjada nas práticas de desvios dos modelos de poder históricos ou estruturais, este trabalho opta por discutir o modelo de escola vigente em grande parte das instituições de ensino da atualidade e a partir disso, problematizar os modos de ser e estar docente e discente em um desses espaços, em específico, no contexto da sala de aula (Deleuze, 2010). O propósito não é mais do que inventar desvios, lugares de respiro ou patoás (Deleuze; Guattari, 1977), os quais produzam deslocamentos que possibilitem a criação teatral ser experimentada como invenção, colocando em cena corporeidades e dizeres inventados na aula. Nesse contexto cabe questionar: De qual modelo de escola se fala?

O modelo de escola, tal como o conhecemos hoje em grande parte das instituições de ensino ocidentais, configura-se, segundo Ruy Canário, como uma invenção histórica que marcou o início da modernidade e se tornou hegemônica. Diante disso, a organização escolar como historicamente a

conhecemos “corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos e agrupamentos de alunos e as modalidades de relação com o saber” (Canário, 2005, p. 62).

Para o autor,

não há dúvidas que estamos diante de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro de classe, superando a relação dual entre mestre e aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a se tornar hegemônica (Canário, 2005, p.61).

O deslocamento da relação entre professor e aluno para uma relação mediada pelo quadro de classe opera também determinada configuração de espacialidade: salas usualmente quadrangulares, com mesas e cadeiras dispostas em fileiras, direcionando a perspectiva de visão para frente e para o quadro onde, ao lado, normalmente fica a mesa do professor. Essa organização de escola corresponde a uma transição de “modos de ensino individualizados (mestre e um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre e uma classe)”, a qual “viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos” (Canário, 2005, p. 62).

A escola passa, assim, a ocupar o papel de instituição que funciona como fábrica de cidadãos afirmando, do ponto de vista histórico, um papel de unificação cultural, linguística e política. O que se delineia, portanto, é uma configuração de aula mediada pelo quadro de classe que tende à noção de que o professor deve ministrar a aula para muitos como se estes fossem um, remetendo à ideia de uniformização, ordem, estrutura e regulação de corpos, tempos e vidas na sala de aula. Ao situar as ponderações acima com o contexto deste estudo, pergunta-se: De que formas essa configuração engendra a mecanização das práticas em sala de aula? Que modos de ser e estar na aula esses modelos objetivam forjar?

Com o intuito de pensar tanto as funções da instituição escolar quanto as maneiras pelas quais esse dispositivo produz corpos e subjetividades na atualidade, Paula Sibília traça um panorama historiográfico e genealógico da escola ao longo dos séculos. A autora propõe pensar a escola como uma tecnologia de época e, em consonância com as ideias de Canário, compreende-a como uma instituição “concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (Sibília, 2012, p. 17).

A escola seria assim:

um dispositivo, uma ferramenta, intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando **incompatível** com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI (Sibilia, 2012, p. 13, grifo da autora).

Com esse panorama a escola se constitui em um aparato, uma tecnologia de época inventada com o objetivo de produzir modos de ser ou subjetividades que respondam às necessidades do pensamento moderno, no qual milhares de corpos “se mobilizaram ao compasso dos ritmos urbanos e industriais, tutelados pelos vigorosos credos da ciência, da democracia e do capitalismo, rumo à uma meta então considerada indiscutível: o progresso universal” (Sibilia, 2012, p. 42). As corporeidades seriam forjadas na configuração do espaço-tempo escolar com o objetivo de corresponderem aos imperativos de ordenamento, uniformidade e disciplina, comuns também ao “conjunto de ‘instituições de confinamento’, como as denominou Michel Foucault: do lar aos reformatórios, da fábrica aos quartéis, dos hospitais aos asilos, da prisão à universidade” (Sibilia, 2012, p. 43).

A partir das considerações tecidas até aqui, o estudo trabalha com a ideia de que tais imperativos de ordenamento, uniformização e disciplina engendram muitas das mecanizações vivenciadas no espaço escolar, desde os horários reguladores dos inícios e finais de cada período de aula, até as configurações de espacialidade, divisão do currículo entre outras particularidades e normatizações que compõem a rotina escolar. Pode o teatro ser aparato de resistência na desconstrução dessas mecanizações no contexto escolar? Qual teatro seria necessário para tais práticas?

Aula: um espaço dramático?

A palavra drama possui variadas acepções. O Novo Dicionário da Língua Portuguesa a define como “designação genérica de composição dialogada ou teatral; texto ou peça teatral [...] o gênero teatral; teatro [...] série de episódios complicados ou patéticos [...] acontecimento terrível, sinistro; catástrofe” (Ferreira, 1986, p. 611). No Dicionário de Teatro, Pavis (2008, p. 109) nos diz que o termo drama, do grego ação, designa a obra teatral ou dramática, sendo

o teatro dramático (que BRECHT oporá à forma épica) é o da dramaturgia clássica, do realismo e do naturalismo, da **peça bem-feita**: ele se tornou a forma canônica do teatro ocidental desde e célebre definição de tragédia pela Poética de ARISTÓTELES: “Imitação de uma ação de caráter elevado e completo, de uma certa extensão [...] imitação que é feita pelas personagens em ação e não através de um relato, e que, provocando piedade e terror, opera a purgação própria de tais emoções” (Pavis, 2008, p. 110 – grifos do autor).

Em concordância com as ideias anteriores, Ryngaert refere que o teatro aristotélico designa “uma dramaturgia que invoca Aristóteles e se funda na ilusão de identificação. Esse teatro ‘dramático’ [...] repousa sobre a coerência e a unificação da ação, em sua construção de um conflito a ser resolvido no desfecho” (Ryngaert, 2013, p. 224). sendo que, no âmbito da dramaturgia clássica, são três as unidades que compõem o texto dramático: ação, lugar/ espaço e tempo. Entre as três, a unidade de ação é considerada imprescindível, visto que abrange a estrutura dramática inteira.

Logo, a ação é considerada una ou unificada quando toda a narrativa se estrutura ao redor de uma história principal. A unidade de lugar compreende o uso de um só espaço, o qual o espectador seja capaz de atingir com o olhar, embora subdivisões desse lugar sejam possíveis. Os preceitos da unidade de tempo exigem que a ação da peça não ultrapasse vinte e quatro horas (Pavis, 2008) e, desse modo, a unidade de tempo “insere a história não como processo, mas como fatalidade irreversível e imutável” (Ubersfeld, 1977 *apud* Pavis, 2008, p. 422).

Com base nas definições de drama clássico, bem como nas considerações anteriores sobre a escola, não fica difícil relacionar alguns dos aspectos do contexto escolar com elementos do teatro dramático, visto que aquele, como invenção moderna, tende à padronização, pela qual se evidenciam tentativas de unificação de tempos, espaços e modos de existência. Todavia, seria a escola um espaço dramático fadado somente às tentativas de uniformização como uma fatalidade dramática, irreversível e imutável? Quais outras possibilidades de fabricação de saberes e produção de diferenças atravessam o contexto escolar? Como engendrar movimentos de resistência a esse drama de imitação de padrões e motivador, portanto, de mecanizações e repetições?

Para delinear possíveis caminhos de investigação para as questões referidas, torna-se necessário, ainda, esboçar algumas ideias acerca do teatro contemporâneo. De acordo com Ryngaert, o teatro contemporâneo rompe com o modelo aristotélico e renuncia com os princípios de organização da exposição, conflito e desfecho, propondo estruturas dramatúrgicas mais fragmentadas e abertas (Ryngaert, 2013). Notadamente influenciado pelo Teatro Épico, elaborado pelo encenador Bertold Brecht, tal rompimento tem seu início com a vanguarda dos anos 1950 e o Teatro do Absurdo, do qual se destacam as figuras dos dramaturgos Eugène Ionesco e Samuel Beckett.

Ryngaert refere que o teatro contemporâneo estabelece outras relações com a narrativa da escrita teatral. Assiste-se, assim, a partir da segunda metade do século XX, a uma derrocada dos padrões de narrativa tradicional, unificadoras e carregadas de sentido. Segundo o autor, “Brecht impôs formas épicas radicais” e Beckett estabeleceu à narrativa tradicional um “regime emagrecedor, impiedoso

a ponto de fazer pesar a ameaça permanente do silêncio definitivo” (Ryngaert, 2013, p. 83).

As rupturas estabelecidas pelo teatro contemporâneo apresentam estreitas relações com o que Lyotard chama de “condição pós-moderna”. Esta, para o autor, caracteriza-se como uma posição de saber que “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir da segunda metade do século XX” (Lyotard, 2009, p. 15). As transformações apontadas estão ligadas à crise das noções de razão, sujeito, totalidade, verdade e progresso, sobretudo, à crise da noção de ordem, dispositivo central de legitimação do pensamento moderno (Lyotard, 2009). A condição pós-moderna aponta, por conseguinte, para a noção de desordem e retomada da ideia de acontecimento como possibilidade de existência no estado de cultura pós-moderno.

É nesse contexto que Hans-Thies Lehmann cunha o termo pós-dramático (Lehmann, 2017), a fim de descrever estéticas e estilos da prática teatral, desde “apresentações des-dramatizadas de textos dramáticos até formas que não dependem de modo algum de um texto-dramático pré-definido” (Lehmann, 2013, p. 860). Marcado pela presença da performance, o teatro pós-dramático aponta para a expansão das “possibilidades, tecnologias e estéticas da prática teatral” (Lehmann, 2013, p. 872). Propõe uma ruptura com o conceito Aristotélico de unidade e totalidade do texto dramático e caracteriza-se pela ideia de desconstrução. No entanto, conforme nos alerta Lehmann, os elementos que constituem o teatro pós-dramático não se restringem a ruptura com o texto (Lehmann, 2013). É possível trabalhar na perspectiva pós-dramática sem negar o texto dramático, o que muda é o lugar que ele ocupa na encenação.

O teatro pós-dramático desconstrói certa noção de ordem e aponta para uma reconfiguração dos papéis tanto do texto dramático na cena, quanto das relações entre autor (do texto dramático), ator, expectador, diretor e do próprio espaço de encenação. Inserido na perspectiva do teatro contemporâneo, o teatro pós-dramático explora práticas que compõem um panorama de processos colaborativos na perspectiva de criação coletiva (Lehmann, 2017).

Portanto, com o intuito de pensar a criação teatral como acontecimento que pretende desconstruir e, de certa maneira, desdramatizar as noções - vistas aqui como dramáticas - de totalidade, padronização e uniformização na aula, busca-se a construção de encontros educacionais que instaurem pequenos movimentos de resistência à ideia de que os alunos de uma classe corresponderiam a sujeitos de uma totalidade bem ordenada, fadada ao destino imutável do bem aprender. Para isso, cria-se uma metodologia singular, a partir do deslocamento do conceito de pós-dramático para o contexto investigado, o qual denominamos de pós-dramaturgia do encontro.

Operador metodológico

A partir das ideias de Deleuze e Guattari, no que tange à proposta de pensar a aula como um plano de composição e como um processo que não analisa ou reflete sobre determinada realidade, mas a inventa, este estudo experimenta a criação de uma metodologia singularizada como dispositivo para operar os movimentos da pesquisa (Deleuze; Guattari, 2010). Tal invenção é engendrada a partir do deslocamento do conceito de pós-dramático para o contexto estudado, com o objetivo de problematizar a aula como espaço de dramaturgia, sendo o deslocamento dos corpos que a concebem pensados como texto e escritura teatral.

Neste panorama, a investigação articula-se com o conceito de dramaturgia, conforme pensado por Barba e Savarese, para os quais a palavra texto, antes de se referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa tecendo junto (Barba; Savarese, 1995, p 68). Para os autores, não há nesse sentido, representação que não tenha texto. Na perspectiva contemporânea, aponta Barba para uma pluralidade de dramaturgias que compõem o trabalho de criação em teatro: dramaturgias do ator, do diretor, do espectador, do espaço, dimensão sonora, entre outras (Barba, 2014). Tais ideias contribuem para o deslocamento do conceito de dramaturgia para o contexto de pesquisa, visto que esta pensa também os corpos na aula como texto e seus deslocamentos como tecedura e escritura teatral.

Da mesma maneira que o pós-dramático desconstrói a hierarquia do texto dramático sobre os demais elementos da encenação, a metodologia pós-dramatizada proposta aqui problematiza as hierarquias entre professor e aluno, bem como possibilita a experimentação de ensaios para a invenção de uma docência “amodelar” (Corazza, 2013), uma vez que propõe procedimentos singularizados para a criação de encontros na aula. Pretende-se, com isso, experimentar modos de ser docente que movimentem rupturas e desvios das relações hierarquizadas dos processos educativos. É nessa ótica que este estudo desloca o termo pós-dramático do âmbito da cena contemporânea e o insere no contexto investigado não somente como possibilidade de atuação e pesquisa docente, mas também como dispositivo de invenção de teatralidades na aula.

A respeito das práticas teatrais no contexto pós-dramático, alude Lehmann que seus novos desdobramentos são marcados “por uma mudança de ênfase do gênio individual em primeiro plano para o trabalho colaborativo ou em grupo dentro e fora das instituições” (Lehmann, 2013, p. 862). Esse é um dos aspectos com os quais a pós-dramaturgia do encontro se ocupa: investigar a aula como processo que desloca a figura do professor de gênio ou “principal detentor” de saberes para a experimentação de encontros constituídos em espaços-tempos de invenção coletiva.

Ensaio para uma pós-dramaturgia do encontro na aula

Os fragmentos que seguem são trechos de duas aulas de teatro realizadas com uma turma de vinte e quatro alunos de sexto ano do Ensino Fundamental⁴. Ambos fizeram parte de um processo de criação teatral que utilizou uma adaptação do texto dramático “Sonhos de uma noite de verão”, de William Shakespeare (Shakespeare, 2014) como disparador para a criação teatral e invenção de corporeidades como saberes na aula de teatro. O texto tem como cenário a cidade de Atenas e apresenta um enredo no qual se interligam personagens e situações em três planos de ação. A peça do dramaturgo entrelaça a história de casais de enamorados, submetidos ao poder de um duque com um grupo de artesãos, que também são atores amadores, e acontecimentos inesperados em uma floresta encantada, onde vivem elfos, duendes, fadas, entre outros seres fantásticos.

Na trama, amores são desfeitos e refeitos por influência de poções mágicas, traições e disputas de poder são vivenciadas; confusões e encantamentos fazem a rainha das fadas apaixonar-se por um homem com cabeça de burro, ao mesmo tempo em que uma peça de teatro é ensaiada, provocando riso, encontros inusitados e muita confusão. O texto possibilita, entre outros aspectos, problematizar relações de poder, nas quais as temáticas de gênero e controle patriarcal são experimentadas enquanto se traçam desvios, linhas de fuga e resistência a tais poderes, em uma trama que se desenrola entre a realidade e a fantasia.

Tendo como livre inspiração as problematizações de Gilles Deleuze com relação aos procedimentos do encenador italiano Carmelo Bene, foram propostos movimentos de criação teatral objetivando traçar planos de composição na aula, com o intuito de criar condições para a invenção de teatralidades e devires na aula, em especial aqueles relacionados com a consciência de minoria (Deleuze, 2010). Para isso, foi proposta a leitura e discussão do texto dramático, assim como movimentos de criação de corporeidades que problematizassem as relações de hierarquia no texto dramático para que, a partir da subtração de personagens e/ou elementos de poder da peça, pudessem ser experimentadas teatralidades em devir minoritário, criadas em um plano de composição.

4 Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar o sigilo da pesquisa.

Fragmento 1

- *Abaixo de mim só cachorro, Sora – diz Ana*⁵.

A cena que se vê é de uma sala de aula na qual as classes estão dispostas em formato de semicírculo. Vê-se uma mulher e alguns meninos e meninas em pé, conversando. Há também os que estão sentados ou circulando e, ainda, um menino que desliza pela cadeira, passa por baixo da classe, fala uma palavra e, aparentemente alheio ao que se passa, pega um lápis e se põe a esboçar algo em uma folha de caderno (Fig. 1). Não fosse a folha pautada, o quadro de classe afixado em uma parede, as mochilas penduradas nas cadeiras e alguns lápis abandonados sobre as classes, pensar-se-ia, em primeira visada, tratar-se de uma arena de teatro em que atores ensaiam livremente palavras para um espetáculo. Eles discutem calorosamente as relações de hierarquia na escola, na aula e em suas vidas.

Figura 1: Marionete em folha pautada.



Fonte: Portfólio da pesquisadora.

Um observador que chegasse nesse instante, não imaginaria o quão confusa e barulhenta fora a preparação do cenário para esse momento. Uma preparação atravessada por uma profusão de movimentos, vozes, classes ruidosas e cadeiras caindo entre gritos de silêncio e pedidos de ordem proferidos pelos próprios alunos. Cenário caótico no qual uma

5 Os trechos em itálico são descrições de fragmento de aulas, conforme coleta de dados realizada por meio de registros em diário de campo, bem como de filmagens e fotografias. Optou-se por um relato que entrelaça diálogos com trechos narrativos com o intuito de aproximá-lo a uma escrita mais dramatúrgica, compondo um texto cênico da aula, ao modo de alguns procedimentos do teatro pós-dramático, os quais optam por escrever o texto do espetáculo após (ou ao mesmo tempo) de sua criação em contexto coletivo.

professora, receosa de que o diretor viesse à sala reclamar do barulho, preparava-se para contar uma história de sonho, em uma noite de verão.

Entre os procedimentos abarcados na cena pós-dramática está a experimentação de espaços diferenciados para a encenação e com isso, a construção de outras possibilidades de relação entre atores, expectadores e obra teatral. Lehmann, ao citar a montagem de *Os Persas*, de Cláudia Bosse, afirma que “atores e público dividiam o mesmo espaço, movendo-se como um coro e de novo como protagonistas ao lado de espectadores que não se sentavam, mas permaneciam em pé ou circulavam pelo espaço” (Lehmann, 2013, p. 867). Cabe salientar que a experiência referida é apenas um exemplo de uma gama de experimentações do teatro pós-dramático, às quais buscam romper de maneiras variadas com as perspectivas de frontalidade do palco italiano, sobretudo no que concerne à perspectiva de frontalidade da quarta parede⁶. Abre-se assim, um horizonte para a invenção de diferentes formas de relação com o dispositivo teatral que marcam, inclusive, um desmanchar de fronteiras entre o teatro e a performance.

O que se buscou com procedimento relatado foi constituir um acordo conjunto entre professora e alunos com respeito à intervenção no espaço, com o intuito de romper, a partir de um procedimento do pós-dramático, com a configuração de espacialidade daquela sala de aula. As classes, inicialmente, estavam dispostas em filas direcionadas para ao quadro de classe e no ponto de vista proposto neste estudo, muito próximas da configuração de frontalidade do palco italiano, estimulando uma perspectiva de visão uniformizada, comum às instituições escolares modernas, as quais forjaram modos de articulação entre espaços, tempos e relação com o saber que tendiam à uniformização e mecanização de modos de ser na aula (Canário, 2005).

Conquanto a maioria das escolas ainda funcione à maneira das instituições modernas, não se pode ignorar que a pedagogia vem lançando novas propostas há algumas décadas. Segundo Sibilía, “tentou-se reformular todo o dispositivo sobre o qual se assentava a transmissão: a distribuição das carteiras na sala de aula, o redesenho do mobiliário e do espaço arquitetônico, até vocabulário relativo à situação de aprendizagem” (Sibilía, 2012, p. 116). Convém ponderar que a reformulação espacial proposta no estudo não compactua com a ideia de pensar que a modificação do espaço por si só engendraria alguma transformação nos modos de ser e estar docente e discente na aula. O que se buscou com o procedimento apresentado foi promover uma ruptura com o que consideramos a forma canônica de disposição do espaço arquitetônico da sala de aula com o objetivo de desdramatizá-lo, de acordo com o operador metodológico da pesquisa

⁶ Termo cunhado por André Antoine para designar a parede imaginária à frente do palco e que o separa da plateia (Vasconcellos, 1987).

que denominamos de pós-dramaturgia do encontro. Com o procedimento citado objetivou-se, portanto, convidar os personagens do encontro educacional a vivenciarem outras possibilidades de encontros e outras perspectivas de visão na (e da) aula.

Sobre as novas propostas que a pedagogia vem lançando, afirma Sibilia que:

assim, em lugar daquele que prescreve a verdade, teríamos algo bem mais modesto: um mediador ou articulador dos significados produzidos por todos, que circulam de modo mais ou menos igualitário na situação da aula, estimulando assim a construção conjunta de conhecimentos e protagonismo dos jovens nessa tarefa [...] no entanto, sem desmerecer suas boas intenções nem ignorar seus acertos, todos esses esforços e essas tentativas de reformular o dispositivo pedagógico não parecem ter ido suficientemente longe em sua contundência – ou não tiveram, até agora a eficácia buscada em seu reformismo radical do que acontece nas escolas. (Sibilia, 2012, p. 117)

A respeito das considerações da autora, é importante mencionar que a presente investigação não desloca o conceito de pós-dramático e o procedimento de criação coletiva da arte teatral para o campo da educação com o intuito de engendrar um reformismo radical. Por outro lado, tampouco, compartilha a visão do professor como mediador da situação de aprendizagem, visto que a concepção de mediação reduz seu papel à figura de um comunicador, de alguém que apenas intermedia os processos educativos. O que se busca nesse estudo é a experimentação de uma docência inventiva e, portanto, criadora.

Na perspectiva da pós-dramaturgia do encontro, o professor é aquele que inventa a aula junto com os alunos, compondo-a em processos colaborativos de criação. Para isso, estuda e prepara a sua aula efetuando “um trabalho preparatório, ‘invisível, e silencioso, entretanto muito intenso’ pelo qual o ato de dar aula é um *a posteriori* em relação a esse trabalho” (Corazza, 2012, p. 237). No caso da pós-dramaturgia do encontro, tal trabalho preparatório do professor consiste em pesquisar e elaborar dispositivos (como o texto dramático) dos quais extrai materialidades com o intuito de que sejam disparadoras do pensamento criador, evitando a aula “improdutiva, conservadora, obstaculizadora ou impeditiva da criação, da invenção, da fabricação do novo” (Corazza, 2012, p. 237).

A criação coletiva na aula de teatro seria, sob esse viés, um processo pelo qual o professor não é um mediador, mas habita uma zona de vizinhança com os alunos e constitui, no encontro educacional, corporeidades transversais em devir-criação, às quais nada mais são do que encontros com seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seus patoás (Deleuze; Guattari, 1977). Suas ações, portanto, não pretendem promover uma reforma radical do dispositivo

pedagógico, mas experimentar movimentos singularizados que resistam às mecanizações que enfraquecem a vida de sua docência. Nesse panorama, a pós-dramaturgia do encontro compreende os movimentos, as desordens, os barulhos e os ruídos, as vozes e os gritos da aula como a indisciplina necessária para que no caos se esboce um plano de composição, criação e resistência às mecanizações das práticas escolares (Deleuze; Guattari, 2010).

Fragmento 2

- Então, se não vivemos em um mundo com reis, rainhas, duques e condes, podemos mesmo assim identificar essas figuras de poder em nossas vidas? - pergunta a professora.

Ouve-se nesse momento um coro de vozes que exclama, sem hesitar:

- Sim!

Em seguida, algumas vozes se desgrudam do coro: citam os pais, a polícia, o presidente, o prefeito e o professor como figuras de poder em suas vidas. Maria sussurra de maneira acanhada quase inaudível:

- O diretor da escola.

A professora conta a história de “Sonho de uma noite de verão”. Ao modo dramático, ela imagina que conseguirá ir do início ao meio e, deste, ao final da história. Não consegue. Descontenta-se, pois devido às conversas sobre o recreio, discussões paralelas e alguns corpos ruidosos que atravessam constantemente a arena da aula, não se escuta nada além de fragmentos de uma voz professoral. Os alunos desejam encenar a peça de Shakespeare. A professora gosta da ideia e, já mais satisfeita, lança seu melhor trunfo (acredita ela) para a aula: encenar a peça subtraindo dela algumas figuras ou elementos poder. Os alunos dizem não. Ela insiste. Eles também. Ela vibra em vontade de poder. Eles vibram em vontade de potência. Ela cede, enfim.

- Como um duque caminha? - pergunta a professora.

- Como o diretor da escola – responde Joana.

O que se vê em seguida é uma aula em que um plano de composição se traça nas construções coletivas, erigindo teatralidades forjadas em vozes e corpos que produzem movimentos que debocham e brincam com as hierarquizações. A aula, nesse instante, já não é mecanizada porque fabrica corporeidades e saberes embriagados de riso, som e vida.

O fragmento de aula citado põe em evidência dois aspectos problematizados pela pós-dramaturgia do encontro. O primeiro deles relaciona-se com a necessidade de ruptura com a ideia de que existiria a maneira correta de dar uma aula. Nesse âmbito, assim como o teatro pós-dramático rompe com o modelo Aristotélico da dramaturgia clássica e da peça bem-feita e, com isso, com os princípios de exposição, conflito e desfecho (Ryngaert, 2013), a pós-dramaturgia do encontro busca produzir fissuras na ideia de aula bem-feita comum aos dispositivos escolares modernos (Sibilia, 2013). Renuncia, assim,

à pretensão de que uma história deve ser contada com começo, meio e fim e, na experimentação de uma docência artista, cede às forças intensivas das vontades de potência. A pós-dramaturgia do encontro, portanto, singulariza o encontro educacional ao acolher os sons, ruídos e barulhos como composições que recortam o acontecimento pedagógico, propondo estruturas mais abertas e, quiçá, instaurando uma poética do fragmento na aula de teatro.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que a pós-dramaturgia do encontro não é um procedimento que possa ser erigido de uma vez por todas, mas opera pela instauração de “linhas de fuga ou de variação contínua” (Deleuze, 2010, p. 45). Inspirada nos procedimentos do teatro pós-dramático (Lehamnn, 2013), desloca a figura do professor como gênio individual da experiência pedagógica colocando-o em zonas de incerteza e errância. A pós-dramaturgia do encontro produziu, na situação vivenciada, uma corporeidade docente em devir-minoria em relação à modelos de docência totalitária e repleta de certezas sobre como deve ser uma aula.

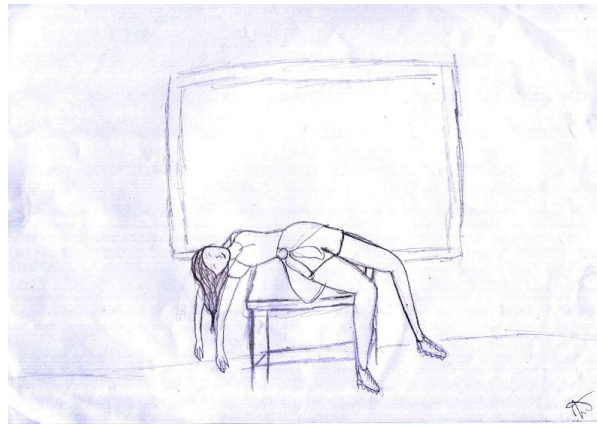
Para Deleuze, “a subordinação do sujeito à intensidade ou ao afeto, à variação intensiva dos afetos” é um dos objetivos essenciais da arte (Deleuze, 2010, p. 50). Já Sandra Corazza, no âmbito da constituição de uma docência artista, diz que os dados sobre a vontade de poder “indicam a favor de quem e do quê é realizado o confronto de forças na aula” (Corazza, 2012, p. 236). O fragmento estudado nos conduz a pensar que, quando a professora compartilhou da escolha dos alunos em não subtrair os elementos de poder na criação da cena teatral, subordinou e, de certa forma, desmanchou sua condição de sujeito (erigida na vontade de poder) a favor do afeto e das forças intensivas das corporeidades discentes da sala. Nesse ponto de vista, em que pese o procedimento de subtração não ter acontecido conforme planejado pela professora, a vontade de potência dos alunos forjou a subtração de uma figura de poder na aula: o poder professoral. Figura subtraída ao mesmo tempo em que as corporeidades discentes se ergueram, elas também, em devir minoritário. Na experiência apresentada, o teatro constituiu-se na aula como um aparato que

não representa nada, mas apresenta e constitui uma consciência de minoria, enquanto devir-universal, operando alianças aqui ou ali conforme o caso, seguindo linhas de transformação que saltam para fora do teatro e assumem uma outra forma, ou se reconvertem em teatro para um novo salto. Trata-se de uma tomada de consciência, embora ela nada tenha a ver com a consciência política marxista ou brechtiana. A consciência, a tomada de consciência, é uma grande potência (Deleuze, 2012, p. 64).

Essa tomada de consciência foi traçada em planos de composição, tornando possível a invenção de teatralidades que estabeleceram qualidades de relações diferenciadas entre si, com os objetos, sons, ruídos, caos e vazios da

aula de teatro. Corporeidades inventivas da aula em devir cena, da cena em devir aula, do drama em devir pós-drama, de visões em devir encontro, invocando no conceito de devir zonas objetivas de “indeterminação e incerteza, comum e indiscernível; sobre a qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros” (Corazza, 2013, p. 26), já que conforme Deleuze e Guattari, “não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 200).

Figura 2: Corpo em devir mesa ou mesa em devir palco.



Fonte: Portfólio da pesquisadora.

A pós-dramaturgia do encontro, assim, não aprende sobre, nem ensina para, mas cria junto, inventa com as corporeidades da aula e o faz com vistas à produção de pensamentos sem certezas do que seja o bem aprender ou bem ensinar, perguntando-se a todo o momento: Que encontros uma aula produz? Quais teatralidades em devir ela inventa? Como o pensamento criador resiste às mecanizações e “reivindica o movimento do infinito” na aula? (Deleuze, 2010, p. 47).

Considerações Finais

A investigação coloca em cena a aula de teatro no contexto da educação básica e discute perspectivas de resistência à mecanização das práticas escolares. Desse procedimento resulta a invenção de uma metodologia singularizada como operadora dos movimentos da pesquisa. Extrai-se, conseqüentemente, do conceito de teatro pós-dramático aspectos geradores para outros modos de pensar a criação teatral no contexto investigado, na perspectiva de desconstrução e produção de variações na aula. Estas resistem às padronizações e uniformizações

do espaço escolar e experimentam relações com o saber teatral, colocando-o mais como invenção de corporeidades e sensações traçadas em um plano de composição, do que como comunicação ou descoberta de realidades.

A pesquisa discute também a criação coletiva no âmbito da educação escolarizada e, ao fazê-lo, questiona certa noção de ordenamento dos tempos e espaços na escola, reguladores de maneiras de ser e estar nesse contexto. Aponta, assim, para a experimentação de modos de ser docente e discente que colocam em questão o modelo de professor como detentor do conhecimento e, portanto, de poder, abrindo possibilidades para a composição de teatralidades e produção de devires na aula. (Deleuze, 2010)

A investigação considera que o teatro pode atuar no contexto estudado como prática de criação coletiva, na qual os papéis dos seres animados (professores, alunos), bem como dos seres inanimados (mesas, cadeiras, texto dramático) são reconfigurados com o intuito de fabricar dramaturgias, devires de consciência minoritária (Deleuze, 2010) e potências de vida na aula. Conclui que os movimentos de resistência experimentados não acontecem o tempo todo, nem se estabelecem de uma vez por todas, mas se constituem em deslocamentos, instantes de escape ou linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2010), as quais acontecem a partir da busca de singularização dos encontros pedagógicos e suas configurações (sempre temporárias), ensaiando caminhos para a instauração de uma pós-dramaturgia do encontro na aula de teatro.

Referências

- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**. Trad. Luís Otávio Burnier. Campinas: Editora da Unicamp/Hucitec, 1995.
- _____. **Queimar a casa: origens de um diretor**. Trad. Patrícia Furtado Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: **XVI ENDIPE – Encontro nacional de didáticas e práticas de ensino**, 2012. Campinas: Junqueira&Marin Editores, p. 235-241.
- _____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- _____. **Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. **Sobre o teatro: Um manifesto a menos; O esgotado**. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERNANDES, Fabíola Rahde; PACHECO, Eduardo Guedes. Educação, Teatro e Invenção: ensaio para uma pós-dramaturgia do encontro na aula. **Revista Ação e Reflexão**, Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 28, n.2, p. 73-88, mai./ago. 2020. ISSN: 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14230> . Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A.,1986.

GALLO, Silvio. De la anarquilogía como oporeador metodológico. In: CORTÉS, Oscar Pulido e BERNAL, Orlando Espinel Bernal (coord.). **Formas y expresiones metodológicas em el último Foucault**. Tunja: UPTC, 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. Trad. Manuela Gomes, Sara Seruya. Lisboa: Orfeu Negro, 2017.

_____. Teatro Pós-Dramático, doze anos depois. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre: UFRGS, v.3, n.3, p. 859-878, set/dez. 2013. ISSN 2237-2660. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 01 ago. 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. Trad. sob a direção de J. Guinsburg, Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. 2. ed. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SHAKESPEARE, Willian. **Sonhos de uma noite de verão**. Adaptação de Barbara Kindermann. Ilustração de Almud Kunert. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cereja Editora, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VASCONCELOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

ENTRE MUSAS E MEDUSAS: ESCRITAS MALDITAS PARA ARTISTAR UMA OUTRA EDUCAÇÃO¹

*Caroline Silva da Luz*²

*Martha Giudice Narvaz*³

Escreva-te: é preciso que seu corpo se faça ouvir.
Hélène Cixous (2022, p. 51)

Introdução

Apresentam-se aqui recortes da escrita de Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, na Linha de Pesquisa Artes em Contextos Educacionais, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Escrita feita para todas e para nenhuma. Ou para algumas. Trata-se de pensar e escrever e criar – escrever - acerca de nós: mulheres, educadoras, artistas, sobretudo desobedientes. Um convite à aventura de dizer-se e escrever-se em deli(be)rantes composições poéticas, literárias, imagéticas, para, assim, afirmar-se. Atravessada pelas línguas-lâminas das serpentes de Medusa entoa rumores de liberdade, ziguezagueando pelas linhas do corpo (e) do texto. O que quer esta pesquisa? Provocar, experimentar, delirar uma outra educação a partir das forças que emanam da escrita guerrilheira de mulheres que desafiam os cânones masculinistas das formas de expressão. As artes pedem passagem e vem embaralhar os códigos das escritas acadêmicas bem comportadas. Brincando com palavras e imagens, zombando da gramática, celebra uma educação outra, para além da asfixia das diretrizes, das normas e dos regulamentos. Indaga modos de educar e de subjetivar que possam escapar às domesticações impostas por uma certa educação patriarcal, colonizadora,

1 Texto elaborado a partir da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Linha de Pesquisa Artes em Contextos Educacionais, do Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-MP/Uergs), Osório/RS, 2023, elaborado pela primeira autora com orientação da segunda autora.

2 Especialista em Formação do Leitor pela Uergs, mestranda no PPGED-MP/Uergs, autora do trabalho. Email: caroline-luz@uergs.edu.br.

3 Doutora em Psicologia, com estágio pós doutoral em Educação (UFRGS), Professora do PPGED-MP/Uergs, co-autora e orientadora do trabalho. Email: martha-narvaz@uergs.edu.br.

misógina. Meios de fazer? Muitos e múltiplos e singulares e sem pé nem cabeça, tal qual Medusa decapitada. Flertando com a arte, inspira-se nas artistas e bricolagens e faz uma convocatória, em especial, às mulheres: encontrar a própria voz na escrita, superando as limitações e o domínio masculino da linguagem. Produz-se aqui uma experimentação poético-perfomático-imagético-literária que desmonta a língua dominante, capturando forças das escritas feministas para desacomodar a educação e abrir fissuras, fazendo brotar um possível de vida que dali emane. Perversão da língua. Subversão da gramática. Guerrilha com literatura, poesia e arte é o que quer esta pesquisa. Pretende-se com isso inspirar práticas (in)docentes, indecentes e irreverentes por meio de experimentações a partir da indagação: O que pode a escrita na educação? Um respiro para a docência não sufocar.

Auspício

Estamos fartas das pesquisas comedidas, das pesquisas bem comportadas.

Das pesquisas de burocracia pública e privada com prazos estabelecidos, expedientes, protocolos roteiros. Introdução, desenvolvimento e conclusão.

*Estamos fartos das manifestações de preço e de apreço
às pesquisas feitas nos programas de pós-graduação em Humanas com
notas 6 e 7 da Capes,
às metodologias consagradas,
às normas da ABNT,
aos relatórios do CNPq.*

*Estamos fartas das pesquisas que param e não averiguar nos dicionários
o cunho vernáculo de um vocábulo.*

*Abominamos os pesquisadores puristas, continuistas e oportunistas,
que pesquisam e escrevem a mesma coisa durante a vida inteira.*

*Abaixo todas as suas palavras de ordem convencionais universais,
sobretudo suas gramáticas, semânticas, sintaxes
políticas e linguisticamente corretas.*

*Abaixo todos os seus ritmos sobretudo os quantificáveis
em tantos mil caracteres com ou sem espaço com ou sem referências bibliográficas.*

Estamos fartas das pesquisas denunciadoras

Descritoras

Salvadoras

Raquíticas

Sifilíticas

Científicas

Medíocres

*Do cotidiano
De gestão
Banais
Triviais
Tolas
Burras
De todas as pesquisas que capitulam ao que quer que seja
fora de si mesmas.
De resto não são pesquisas-escrituras.
Serão contabilidades tabelas de co-senos exigências do Sistema
exemplares de mil modelos de pesquisa que se podem encomendar na internet
e maneiras iguais
de agradar os órgãos de fomento, a Qualis, os homens do ministério
e as revistas A1 e A2.
Queremos antes as pesquisas loucas,
as pesquisas dos clowns e dos esquizofrênicos.
Queremos as pesquisas pungentes dos bêbados,
as pesquisas de fígados cambaleantes e de almas não menos ébrias.
Queremos as pesquisas
cujos júbilos não menos tóxicos
derretam a pesquisa palatável.
Não queremos mais saber de pesquisas que não sejam libertação de
A Pesquisa em Humanas.
a partir de nossas fantasias,
de algumas escrituras que já chegaram e de muitas outras que estão por vir,
só queremos pesquisas que,
por favor,
sejam scripturires.*
(Heuser; Corazza, 2017, p. 331-332).

No *auspício*, traçando linhas que podem nos levar a ser consideradas ‘dignas’ de frequentar um *auspício*, leia-se aqui ‘au’ em francês, com som de o. Uma dissertação para todas e para nenhuma. Sobre mim, sobre você, sobre nós: mulheres, educadoras, artistas. Sobre as insignificâncias que (nos) habitam. De dentro para fora no entre do fora para dentro. Um convite à aventura de dizer-se e escrever-se, espiar velhos-novos mundos com/na educação, a partir e através de deli(be)rantes composições poéticas, literárias, imagéticas, para assim afirmar-se. Atravessada pelas línguas-lâminas das serpentes de Medusa entoa a canção dadaliberdade. Liberdade de ir e vir nas linhas do corpo (e) do texto. Liberdade

de-vir-a-ser. Liberdade. Meios de fazer? Muitos e múltiplos e singulares e sem pé nem cabeça. A propósito, é possível atravessar os séculos sem ela. Ela: a cabeça, símbolo da Razão. Inclusive tem gente que tem só para dizer que tem. É preciso decapitá-la e produzir horrores. Mito de Medusa⁴. *Antropobiograficografias*. Nem isto nem aquilo. Sem assumir compromissos. Uma *anarkigrafia*. Ziguezaguear e mudar nem sempre convém, mas faz bem. Respirar e pirar metamorfoseando a tinta que pinta o papel na/da sala de aula.

E se desejamos comparecer ao festim da invenção conceitual, é preciso exaltar a loucura do pensamento, de modo que a imaginação educacional trace seu próprio plano de imanência, “festa da qual participam o incomum, a magia da transformação, a soltura de velhos conceitos, a abertura para o pensamento operante, o dobramento da linguagem sobre si mesma” (Corazza, 2002, p. 13). Deste modo, há que se pensar a educação pelo inferno, uma educação *outré*, versada no impensável-intratável-impossível não-pensado do pensamento, uma educação outra que se pauta na metamorfose das diferenças, se na desobediência, na insurgência, liberta de culpas, normas e regramentos e corra do uno em direção a um multiplicar(-se) dos signos e dos devires. O devir-infernal rompe fronteiras disciplinares, cria e soma heterogeneidades, leva e eleva o pensamento aos infinitos. Pensar infernalmente é não se contentar com sintagmas e conceitos e passar a fabricá-los (Corazza, 2002). “Pensar o inferno na educação é um

4 Na mitologia grega, segundo a *Teogonia*, de Hesíodo, Medusa foi uma das górgonas, monstros que tinham a aparência feminina e eram conhecidas por terem o poder de transformar em pedra aqueles que olhassem diretamente para o seu rosto. Com serpentes no lugar dos cabelos, as górgonas tinham aparência monstruosa, com garras enormes, dentes afiados e asas. Há muitas variações do Mito de Medusa. Uma variação do mito conta que Medusa, de beleza ímpar, encantava deuses e mortais. Era sacerdotisa guardiã de Atena, e devia manter-se casta para servir à deusa da guerra. Foi, contudo, violentada por Poseidon, deus dos mares. Atena, ao invés de acolher Medusa em sua dor diante da violação, culpabilizou-a pelo estupro sofrido e transformou-a em uma górgona horrenda. Amargurada, Medusa passou a transformar em pedra todo homem que a observasse, ganhando fama de cruel. Com o apoio de Atena, Perseu, filho de Zeus, foi incumbido de decapitar Medusa. Do pescoço da Medusa brotaram Pégaso, o cavalo alado, e Crisaor, um gigante. Medusa provavelmente vivia em uma região que atualmente corresponde à Líbia. O termo medusa, em grego, significa “guardar” ou “proteger”, possível relação com o escudo de Atena, que era adornado com a cabeça de Medusa. Sua cabeça se tornou um símbolo usado como um amuleto que protegia seu portador contra maus agouros. Esse amuleto era chamado de gorgonião. A popularidade do mito de Medusa fez com que representações dela fossem feitas em construções gregas, como o Templo de Ártemis, localizado em Córdica. A representação de Medusa em templos sagrados cumpria o propósito do gorgonião e afastava os maus espíritos (Bulfinch, 2001; Noguera, 2018). Símbolo da cultura do estupro, da violência, da rivalidade feminina e da injustiça instauradas pelo patriarcado, foi instalada na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, uma escultura que retrata a personagem, intitulada *Medusa com a cabeça de Perseu*, do artista argentino Luciano Garbati, mostrando Medusa em pé com a cabeça cortada do herói grego em uma das mãos e uma espada na outra em frente ao tribunal que é conhecido por ser local de julgamento de crimes sexuais (Medusa: violência, injustiça e a cultura do estupro, 2020).

exercício perigoso. [...] Pensamento perigoso este, porque a sua imanência suscita, na opinião educacional, uma forte reprovação instintiva, e a natureza dos conceitos que cria redobram ainda mais essa reprovação” (Corazza, 2002, p. 36). ‘Perigo? A reprovação talvez seja uma das poucas verdades que podemos ‘assumir’, é fato que as *desredobramos* das mais diversas formas. O pensamento educacional a partir do inferno é reduzido a cacos vibratórios que *dadançam* na inferesfera, cacos estes que transfiguram “músicas, escrituras, ciências, artes, figuras, com seus encontros e interferências de trabalho, como focos de criação” (Corazza, 2002, p. 44), devires-caleidoscópicos em direção ao caos. Se não continuássemos, o pensamento do inferno não nasceria. Os artistas, alcunhamos infernais, sujeitos-caos, assombrados por si mesmos (Corazza, 2002).

A educação aqui é tomada de devires-simulacros, compostos por processos transversais de artistagens vivenciados por meio da educação-artista, os quais permeiam distintas subjetividades e transportam de devir-a-devir. O “devir-simulacro é o próprio processo do desejo de educar” (Corazza, 2013, p. 26) e, assim, por meio das singularidades e experimentações nas artistagens inventivas é que acontece a arte-educação (Corazza, 2013). Articulando literatura, poesia e cultura visual, artes e educação, “invocar as forças do feminino possibilita a invenção de novos modos de habitar o corpo, a Terra, fazer mundo, descolonizando o pensamento binário das representações racionalistas ocidentais” (Narvaz, 2021, p. 35), em especial no que se referem às representações e figurações produzidas que desqualificam as mulheres. Mulheres tomadas aqui na multiplicidade de suas possibilidades que escapam a qualquer essencialismo, mas pressupõem a partilha de experiências comuns desde corpos sexuados marcados por experiências de submissão e resistência (Narvaz, 2009). E, cabe lembrar, “na mulher se cruzam a história de todas as mulheres, sua história pessoal, a história nacional e internacional. Enquanto combatente, é com todas as libertações que a mulher forma um só corpo” (Cixous, 1975/2002, p. 57).

O que quer esta pesquisa? Por meio de experimentações poético-performativo-imagético-literárias, provocar, experimentar, delirar uma outra educação a partir das forças que emanam da escrita guerrilheira de mulheres que desafiam os cânones masculinistas das formas de expressão. Dado que “quase toda a história da escrita se confunde com a história da razão” (Cixous, 1975/2002, p. 49), a experimentação poética aqui pede passagem e vem embaralhar os códigos das escritas acadêmicas bem comportadas. Brincando com as palavras, zombando da gramática, celebra uma educação outra, para além da asfixia das diretrizes, das normas e dos regulamentos da escola, da ABNT à BNCC. Indaga modos de educar e de subjetivar que possam escapar às domesticações impostas por uma certa educação aprisionante. Flertando

com as artes, propõe artistagens (Corazza, 2006) e bricolagens (Zordan, 2020). Acompanhada de Hélène Cixous (1975/2022), Gloria Andalzúa (1981/2000) e Marguerite Duras (1993/2021), dentre outras malditas, convoca as mulheres a encontrarem sua própria voz na escrita, insurgindo-se contra as amarras masculinistas e cientificistas da linguagem.

Produz-se, então, uma escrita com o inferno para desmontar a língua dominante, capturando forças das escritas feministas a fim de desacomodar a educação e abrir fissuras, fazendo brotar um possível de vida que dali emane. Este trabalho “pode ser visto como uma fantasia, um sonho, um trabalho de imaginação ardente. Precisar ser lido como não contendo nada a compreender ou interpretar e tudo a estranhar. Indagado se os seus escritos aumentam a potência da Educação para pensar, agir, criar” (Corazza, 2002, p. 12). Perversão da língua. Subversão da gramática. Guerrilha com literatura, poesia e imagens, articulando artes e educação, pretende inspirar práticas (in)docentes, indecentes e irreverentes por meio de experimentações que oportunizem indagar, à moda de Espinoza (1677/ 2009): o que pode a escrita na educação? Ah... Um respiro para a docência não sufocar.

Artista enquanto se escreve, escrever enquanto se artista

“A escrita faz do pensar uma festa?” (Corazza, 2006, p. 14). “Até que ponto a experimentação com a escrita e com o trabalho do pensamento é consentida e encorajada em um e em outro nível dos cursos de pós-graduação? [...] Há, nesses diversos níveis, determinantes ou interstícios para uma *escriteurartista* na universidade?” (Heuser; Corazza, 2017, p. 309). Do lado de cá, a vida é escrita-criada, escriada, tal qual obra de arte, logo, procura-se celebrá-la; então, escrever é festejar o corpo-texto-pensamento em ato. Os pontos marcados nas zonas de experimentações são incógnitas, mas não em plano cartesiano, e sim, em plano corazziano, motivo pelo qual nos sentimos *enCorazzadas* a escrever. E a contagiar outras. Outrem. *Outre*. O consentimento é um assunto mais delicado, mas nós mulheres estamos habituadas em consentir, em *com sentir*, em *sentir com*, de modo que somos determinantes em intersticiar a universidade d’*escriteurartistas*⁵.

Quem escreve de modo artista? Ora, são os animais de rapina, os selvagens sagazes, os franco-atiradores, os ousados, terrestres, estrangeiros, guerreiros, legisladores, artistas, pensadores, poetas, afirmadores, experimentadores e criadores, que agem em nome da doutrina do círculo vicioso e dela fazem a condição *sine qua non* da escrita universal. Aqueles que escrevem excedendo-se e reservando-se o direito de malograr. Aqueles que escrevem

5 Cabe destacar que os *escriadores de escriteurartistas* compõem um bando e que não estão sós e que ninguém solta a mão de ninguém e que *À flor da pele: [escriteura do sensual]*, de Márcio Porciúncula Ferreira (2008) é a – possível – inauguração das pesquisas *scripturires* da Rede de Pesquisa Escriteuras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

não porque possuam um projeto de escrita e tentam realizá-lo, mas que encetam o ato de escrever para ver se existe uma intensidade que produza alguns efeitos. Escritores da inocência alegre de um en-fant que só sabe falar a única palavra ajuizada: – Sim! (Corazza, 2006, p. 23-24).

E assim as musas e medusas perpassam o espaço-tempo através de uma escrita-artista que afirma a potência das palavras. Uma escrita de guerrilha que luta pelo por-vir, que busca revigorar os modos de pensar-fazer-expressar na/da educação, que não nasce da razão, mas persegue a invenção e sopra novos ares de *pensamentarte*. Na escrita-artista, teoria e prática se tornam rizoma, não há hierarquia de uma sobre-a-outra, ela não busca essência, leis e conceitos é:

Eternamente movente, maximamente diferenciada, heterogênea, incontável, inumerável, a escrita-artista é um vir-a-ser que não deriva de um estado anterior e nunca atinge um estado final. Ela carece de medida, fundamento e finalidade. Ela é acaso, contingência e necessidade. Caso fortuito, delírio, *pathos* da distância. Fluxo do acontecer, continuum infinito de pontos de vista, força singular de experimentação do alargamento de horizontes. A escrita-artista é uma maneira de escrever, nem mais avançada ou progressista ou evoluída ou científica ou lógica ou natural ou erudita do que as outras escritas. Ela não sublima, não cura, não suspende a vontade, o desejo, o querer... Só que ela sabe rir, comover, mover pernas e asas... (Corazza, 2006, p. 25).

Rindo com Medusa, em sua ironia contra o patriarcado, que produz gozo com sua escrita e não se cansa de dizer coisas inauditas (Cixous, 2022), e (co) movendo pernas e asas seguimos indagando: “Educa-se para quê? Para um mundo melhor? Então, é uma educação do outro mundo, do além-mundo, do além... Educar não para fugir do mundo, mas para fugir no mesmo lugar, em pura intensidade, numa linha artista e contínua. Educar para devir um catavento na montanha” (Corazza, 2006, p. 12). Professorartistaluno-catavento. Professorartistaluno-montanha. Catar e soprar novos ares para uma outra educação. Fazer tempestade, furacão. Possibilidade de altitude-amplitude do pensar elevado. Viajar sem sair do lugar. Parece até magia, bruxaria. E por certo é. Coisas de mulheres. *Her*: a coisa. Mulheres-coisas coisando a educação. Malditas. Mal (-)ditas. “Profanar o que se tornou sagrado (original, legítimo, distinto, autônomo, espetáculo, único, mágico) na arte é justamente o agir docente: trazer a arte, tanto quanto for possível, para uma experiência comum” (Capra, 2017, p. 248). E por falar em ‘coisa’ profana:

Eu falarei da escrita feminina: do que ela fará. É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto o foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo mortal. É preciso que a mulher se coloque no texto – como no mundo, e na história –, por seu próprio movimento (Cixous, 1975/2022, p. 41).

As mulheres são há muito ‘promovidas’ a musas e decapitadas como medusas pelas mesmas mãos falococêntricas. *Falococents*: as mãos do patriarcado que querem capitalizar a tudo e a todas, fazendo escambo da mais valia a troco de ninharia, ‘herança’ colonial, “na colonização aprendemos a morrer e nos matar” (Feldens, 2008, p. 65). E um querer no sentido da posse, não do desejo. O querer que vem, toma e descarta. Aprendemos assim, objetos-decapitáveis-descartáveis, a conviver com os mais diversos tipos e níveis de culpa, a sentir vergonha de nossa potência, a menosprezar nossos desejos e pulsões, a sermos nossas próprias inimigas nos mobilizando contra nós mesmas na ânsia de agradar a ‘certas’ mãos que não as nossas. É chegado o momento de vestirmos nossos *corpégasos* e rir, (co)mover pernas e asas e, junto de Hélène Cixous (1975/2022, p. 12), “mostrar a eles nossos sextos⁶”:

E por que você não escreve? Escreva! A escrita é para você, você é para você, seu corpo lhe pertence, tome posse dele. Eu sei porque você não escreveu. (E porque eu não escrevi antes dos meus 27 anos). Porque a escrita é, ao mesmo tempo, algo elevado demais, grande demais para você, está reservada aos grandes, quer dizer, aos ‘grandes homens’; é ‘besteira’. Aliás, você chegou a escrever um pouco, mas escondido. E não era bom porque era escondido, e você se punia por escrever, você não ia até o fim; ou porque, escrevendo, irresistivelmente, assim como nos masturbávamos escondido, não era para ir além, mas apenas para atenuar um pouco a tensão, somente o necessário para que o excesso parasse de nos atormentar. E, então, assim que gozamos, nos apressamos em nos culpar – para que nos perdoem –, ou em esquecer, em enterrar, até a próxima vez. Escreva, que ninguém a segure, que nada a impeça: nem homem, nem a máquina imbecil capitalista em que as editoras são os astuciosos e servis recintos dos imperativos de uma economia que funciona contra nós e nas nossas costas; nem você mesma (Cixous, 1975/2022, p. 41).

A partir dessa escrita rebelde, guerrilheira (Witting, 2019), invocamos a potência subversiva e transgressora de Medusa para “pregar atentados ao pudor, metralhando as torres de controle, eliminando os ‘policiais’: escrita como ação direta, performance do terror” (Cixous, 1975/2022, p. 16). Escreve-te. Escreve-te a ti mesma e assim poderá retornar ao teu corpo. Escreve-te a ti mesma e assim poderá soprar palavras em pó aos quatro cantos com teu *corpégaso*. Escreve-te e toma as (tuas) palavras para ti e forja a tua máquina antilogos porque nunca foste recalçada, foste decapitada e despida de ti em ato simbólico, político e estético. “Escrever, ato que não somente ‘tornará real’ a relação des-censurada da mulher com sua sexualidade, com seu ser-mulher, permitindo-lhe o acesso às suas próprias forças; que lhe devolverá seus bens, seu prazeres, seus órgãos, seus imensos territórios corporais mantidos lacrados” (Cixous, 1975/2022, p. 51-52).

6 Neologismo criado por Hélène Cixous (1975/2022) a partir da aglutinação de texto e sexo, associando sexo feminino e escrita textual.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (Andalzúa, 1981/2000, p. 232)

E que sigamos (nos) escrevendo a cada dia mais, afinal “os homens não suportam isto: uma mulher que escreve. É cruel para o homem. É difícil para todos” (Duras, 1993/2021, p. 28). Sejamos insuportáveis, ‘cruéis’, difíceis. Escritoras *dadaliberdade*. Estar livre para contagiar outras com a liberdade e convocá-las à escrita. Essa é a ‘missão’. Não há mais espaço de/para omissão. Só para brechas. Brechas por-vir-por-nós criadas através de textos-flechas a marcar ao menos de raspão e fazer nascer das fissuras uma outra educação, pois

Os enquadramentos matam os devires, enquadramentos que não permitem que a diversidade tenha o vigor que lhe é de direito, diversidade esta presente no humano, mas que no contexto escolar é sufocada e reduzida, quando não, eliminada, por termos nos feito escravos de nossa soberania e de sua miséria perdemos a pluralidade da vida, a intensidade do intempestivo (Feldens, 2008, p. 59).

E tal qual criança-medusa, iremos rir após brincar e nos encontrar com machucados do mesmo modo que também continuaremos porque a ‘graça’ está no caminhar apesar de qualquer pesar. Nesta louca e poética e frenética e *des-a-fia-dor-a* odisseia de *escriar* a si e a vida, escrever enquanto cria, criar enquanto escreve, escrevendo e criando, criando e escrevendo, *desreescriar-se* a si, estando e sendo.

Escrever. Não posso. Ninguém pode. É preciso dizer: não podemos. E escrevemos. É o desconhecido que carregamos dentro de nós: escrever, é isso que se alcança. É isso ou nada. Não é simples o que tento dizer aqui, mas creio que podemos reencontrar o nosso caminho, camaradas de todos os países. Há uma loucura da escrita que existe em si mesma, uma furiosa loucura da escrita, mas não é por isso que ficamos loucos. Ao contrário. A escrita é o desconhecido. Antes de escrever, nada sabemos acerca do que vamos escrever. E com toda a lucidez. É o desconhecido de si mesmo, da sua cabeça, do seu corpo. Escrever não é nem mesmo uma reflexão, é um

tipo de aptidão que temos ao lado da nossa personalidade, paralelamente a ela, uma outra pessoa que aparece e que avança, invisível, dotada de pensamento, de raiva, e que, algumas vezes, coloca a si mesma em risco de vida. Se soubéssemos alguma coisa daquilo que vamos escrever antes de fazê-lo, antes de escrever, nunca escreveríamos. Não valeria a pena. Escrever é tentar saber o que escreveríamos se fôssemos escrever – antes, é a pergunta mais perigosa que podemos nos fazer. Mas também é a mais comum. A escrita chega como o vento, é nua, é de tinta, é a escrita, e passa como nada mais passa na vida, nada mais, exceto ela, a vida (Duras, 1993/2021, p. 63-64).

Anarkigrafia metodológica

As epistemologias e as metodologias feministas são abordagens que questionam e desestabilizam as formas tradicionais de produção de conhecimento, buscando incorporar perspectivas de gênero, experiências vividas das mulheres e uma crítica às estruturas patriarcais; promovem a inclusão de vozes marginalizadas nas produções de conhecimento e valorizam a singularidade e a diversidade das experiências das mulheres, articuladas a diversos marcadores da diferença, tais como classe, raça/etnia, geração, sexualidade, geopolítica, entre outros. As metodologias feministas buscam desafiar e transformar o patriarcado presente na sociedade bem como na pesquisa acadêmica, fazendo a crítica à racionalidade falocêntrica. Nestas perspectivas, o pessoal também é político, não havendo separação entre conhecimento e política, dado que todo conhecimento, inclusive o acadêmico, está atravessado por interesses em disputa (Narvaz, 2009).

Nesse sentido, *desassumimos* compromissos prévios com quaisquer métodos, a não ser o de estar feminista & poeta *depuis* 1990, e também, desassumir o compromisso em continuar *escrevelendo* homens, porque “os verdadeiros textos de mulheres, textos com sexos de mulheres, não lhes agradam; os amedrontam; os repugnam. [...] Eu escrevo mulher: É preciso que a mulher escreva a mulher” (Cixous, 1975/2002, p. 45). Basta de reproduzir o que já está na mesa para ser servido: queremos mais, desejamos um farto banquete de sopas de letras-mulheres. Como *anarquicaldita* pós-estruturalista, embarquei na jangada de Medusa e passei a *antropofabiograficografiar*: antropofagizar e fabular (com) autoras e a-partir-a-pesar-atraves destas biografemar um discurso que está meu-teu-nosso, colado e bricolado em deli(be)rantes composições poéticas, literárias, imagéticas: cartografias do ontem-hoje-amanhã, compondo, assim, a minha *anarkigrafia*⁷, escrita anárquica, insurgente, desobediente, poético-dadaísta, solta das amarras racionais que nos ancoram. “Porque a poesia não é mais do que

⁷ Neologismo-método proposto pela autora.

tirar força do inconsciente, e o inconsciente – outro território sem limites – é o lugar no qual sobrevivem os recalcados: as mulheres ou, como diria Hoffman, as fadas” (Cixous, 1975/2002, p. 54). Artistando a educação, compondo uma escrita-artista, *enCorazzando* às outras a atravessar as mal(-)ditas-marés ainda pouco navegadas.

A palavra antropofagia é formada pelas gregas *anthropo*, que significa homem (ou humano), e *phagia*, que significa comer; logo, o antropófago de conceitos é aquele que come do corpo-pensamento de um texto e o metamorfoseia, mantendo sua vitalidade através do efeito deste encontro, acolhendo multiplicidades e canibalizando microrrevoluções (Zordan, 2017). Já o fabular não significa inventar, mas produzir, imaginativamente, o real. A fabulação alude ao discurso de minoria, dando consistência ao inconcebível, ao que se pensa sem imagens, ao inaudível dos povos e línguas silenciados pelos discursos de maioria. A fabulação é um exercício ético, estético, radicalmente político, que traduz vozes inaudíveis: “Por serem invisíveis e inaudíveis aos meios majoritários dos poderes, as expressões minoritárias têm a necessidade mais crua e real de um poder de ficção, de uma lógica de misturas” (Torelly; Zordan, 2020, p. 131), traçando assim:

Vida-obra. Obravida. Vi dobra. Obra d’vida. Obr’ida. Vida-obra. Que diabo. Vidarbo. Viver como quem escreve. Escrever vivendo. Viver escrevendo. Reviver. Fabulação de gostos, desgostos, descobertas, sensibilidade, estados d’alma, imagens, poses, figuras, músicas, afectos. Como é, para mim, o que não fala, sem alegar a si mesmo, condenado ao exílio da generalidade. Transliteração: mudar o livro é mudar a vida. Cenografia espaço-temporal. Nos passeios de uma-vida, aparição de personagens. Na retina, ações que podem ser tocada. Aromas ávidos no ar. Pensares apanhados. Quereres guardados. Sentires desovados. Na magia de ler, fascínio por limites. Voz do sujeito-de-escritura: escrever o que não pôde dizer. Grãos de sentidos, na pele do eu-de-papel, após travessia do deserto. Cruel desafio à interpretação. Fundos de silêncio. Habitantes dos interstícios. Sem economia de bem e mal. Não-lucro. Luxo de escritura livre. Pulsão por des-formas. Radicalização na preparação. Munição impaciente. Anarquicamente debochada. Atravessar, navegar, saltar: e pronto. Corda bamba, sem sombrinha, embriagado. Pronto. Cair. Se for o caso. Pronto. Avaliar valor dos largados. Simulacro romanesco anamnésico. Paixão por perturbação, motilidade, leveza. Sem pessoa. Caleidoscópio insólito. Estranho dissonante. Bolas de emoção. Roçadela. Fricção. Como se vê, a biografemática inunda vidas. Minha. Tua. Nossa. Por isso, o Discurso Biografemático põe “no topo aqueles capazes da risada de ouro”: “rir de maneira nova e sobre-humana – e à custa de todas as coisas sérias”. É porque os “deuses gostam de gracejos: parece que mesmo em cerimônias religiosas não deixam de rir”. (Corazza, 2013, p. 115-116).

Uma bricoladora – *bricoleur* – de textos-manifestos com vontades de deslo(u)car o pensamento – seu e de outrem - a-partir-a-pesar-atraves do

seu próprio pensar. A palavra bricolagem “afirma as transições e rupturas na arte, de modo a desmistificar o papel do artista e das técnicas acadêmicas tradicionais [...] Advinda do *bric-à-brac* [...] fazem da bricolagem uma prática quase doméstica, que envolve um aspecto menor das produções artísticas” (Zordan, 2020, p.34). Assim, desrecolando, desrecortando e desremontando nos lançamos à *fantastimamente* jornada de experimentações e composições infinitas das artes chinfrins. E alguns dirão por aí que a falta de um método preestabelecido é diretamente proporcional à falta de um falo e eu já rio com essa hipótese. Risada de ouro à custa das ‘coisas sérias’. Como desejar escrever petrificada do rigor da seriedade? Eu *queero* rir junto às deusas – musas e medusas – enquanto sopramos aos quatro cantos na/da sala de aula pó de palavras *woando* com nossos *corpégasos*. Por meio dos intercessores pode-se relacionar filosofia, ciência e arte, criação de conceitos, invenção de métodos e recriação de imagens. A única questão fundamental do pensamento se dá no criar: pensar é inventar o caminho inabitual da vida, pensar é fazer o novo, é tornar novamente o pensamento possível. Trata-se de uma pop’filosofia, uma invencionática, a qual opera pela modificação e colagem de conceitos, formando um duplo sem semelhança, modificando os conceitos roubados e torcidos para criar um plano de pensamento singular, que pode ser mostrado e demonstrado, mas nunca re-apresentado. A diferença, “monstro filosófico” na concepção de Deleuze, engendra criações a fim de que seja possível resolver inúmeros problemas. Monstro é o corpo que deve ser amostrado. Toda criação de planos se desenvolve junto a uma problemática (Zordan; Narvaz, 2020).

A pesquisa aqui desenvolvida culmina em experimentações com a língua, com o corpo-texto e com imagens seguindo a linha editorial desta *escriadora*: nada ortodoxa com cheiros e gostos e sons e toques *dada*. Mas vomitem, se quiserem, tal qual nos diz Paola Zordan (2018). As experimentações poético-performáticas-imagéticas-literárias produzidas ao longo da pesquisa serão o auspício para conduzir o grupo rumo ao *desreconhecido* na educação. Porque, “se toda a história da escrita se confunde com a história da razão” (Cixous, 2022, p. 49), alimentamo-nos da poesia e das forças (do) inconsciente, “lugar no qual sobrevivem os recalcados: as mulheres e as fadas. [...] Escreva-te: é preciso que seu corpo se faça ouvir” (Cixous, 2022, p. 51). Para quê? Ninguém leria essa desertação a nada. — Algoém? Para provocar, experimentar, delirar uma outra educação capaz de desafiar os cânones masculinistas das formas de expressão, embaralhar os códigos das escritas bem comportadas, brincar com as palavras,

zombar da gramática, celebrar uma educação outra para além das asfixias. Indagar modos de educar e de subjetivar que possam escapar às domesticções impostas por uma certa educação asfixiante. Para quem? Uma oficina para todas e para nenhuma. Para mim, para você, para nós: mulheres, educadoras, professorartistas. Onde? Poderá ser um acontecimento on-line e/ou presencial dentro e/ou fora da sala de (j)aula⁸, nos corredores, nos pátios, nas praças, nas cozinhas, desde um círculo de leitura a uma roda de conversa ou a um grupo de bordado livre⁹. Quem aí aceita o convite à aventura de dizer-se e escrever-se entoando rumores *dadaliberdade* ziguezagueando pelas linhas do corpo-texto?

Se os tais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem “utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (Brasil, 1997, p. 69), cumprir-se-ão, com esta Dissertação de Mestrado Profissional em Educação - para aquém e além da escola - os conformes formais formulados pelos formadores das diretrizes, das normas e dos regulamentos da Educação Básica. A escriadora, como deusa-bruxa-musa-medusa sopradora de palavras em pó e sentidora de cem-tidos, propõe a realização de oficinas de experimentação de escrita-pensamento-artistagem-subjetivação - *oficinas escrever* - que envolvem a criação de textos, imagens, colagens, autorais livres e/ou dadaístas, performáticos, poéticos ou não... o ‘céu’ é o limite! E também não é... porque próximo aos infinitos os limites não existem e uma folha em branco é o infinito em ato. Busca-se, assim, (ins)pirar *oficinas de escrita* e fertilizar práticas outras na direção da indagação dessa pesquisa: o que pode a escrita na educação?

- não morrerei tão facilmente sou uma Guerreira de Aula

- se és uma Guerreira luta contra o Imobilismo

- até o faria, mas como cruzar os limites da Fantasia de Aula?

- ora Fantasia não tem limites...

- isto não é verdade mentes!

- tonta não te dispuseste ainda a viver a Fantasia, é o mundo das diferenças logo é

ilimitado - mas por que a Fantasia de Aula agoniza então?

- porque sem ela os Auleiros são mais fáceis de arrebanhar,

8 Termo tomado de empréstimo de SILVA, Carolina Viana da. **Sala de jaula**: das violências e violações escolares / Orientadora: Paola Zordan. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). 95 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Curso de Artes Visuais, Porto Alegre, BRRS, 2017.

9 Menção ao Projeto de Extensão **Bordado Livre na Praça**, coordenado pela professora Dr^a. Carmen Lúcia Capra, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, disponível em <http://grupoflume.com.br/index.php/2023/03/21/1665/>.

*despojar, entristecer, aniquilar
tua Aula
crava-se na grande terra calosa do mundo da Poesia
feito de céus, mares, astros, deusas, diamantes, ervas mortais
ali onde canta o rouxinol de Keats
Rimbaud com 17 anos faz o primeiro experimento
toca paisagens, escreve vertigens,
inventa o barco
encontras o mestre dos heterónimos Alberto Caeiro
saído a pouco do escritório na Baixa que diz
passa uma Aula adiante
onde o arroio brota das raízes
e atrás vem Fernando Pessoa ele-mesmo resmungando
dizem que a Aula finge ou mente tudo o que faz
simplesmente sente com a imaginação
num promontório Archibald MacLeish desenha sua Ars Poetica
uma Aula deve ser palpável como um fruto redondo
ou velhos medalhões ao toque dos dedos
deve ser calada como a Lua subindo
deve ser e não significar
nas asas das perdizes Pablo Neruda canta o Poema XVIII
Aulas não se descartam, nem se somam
ardem de doçura e se enfiurecem
no exílio Murilo Mendes estrebucha de rir com
Aulas em família que têm por testemunha a Gioconda
na água-furtada Baudelaire baixa a Aula do seu reino aéreo
em cujas asas encharcadas de sal
Mallarmé embarca para ir à festa possível
lá onde soa o violino de Verlaine
na biblioteca Jorge Luis Borges sussurra
amamos as Aulas que não conhecemos e as já perdidas
as antigas que não nos decepcionam mais porque são mito e esplendor
as mutantes formas de Aulas feitas do que foi esquecido
e que mal deciframos
no jornal Aurora Walt Whitman convoca a virem a si as suas Aulas
tomarem o melhor que ele tem
pois precisa demais do contato com almas e corpos
e na sacada Apollinaire suplica que a Aula seja o seu obus boche
para matá-lo de súbito amor*

*a Aula não é nem nunca será de sobriedade
mas do excesso exagero desmesura desmedida orgia
nela ouve-se a Canção da inocência de William Blake
as Aulas da noite soberbas altas com suas patas
galopam entre as vinhas
à busca dos escombros da paisagem que foi Hilda Hilst
em seus recantos e desvãos
Manuel de Barros recita avencas
e Proust ouve aves e beethovens de Aulas
Hokusai pede cento e dez anos de vida para que toda Aula
caiba num pontinho do seu pincel de pêlo de marta
na Aula Dementada em que a Educação vive aberta
do Cemitério marinho Valéry contempla
o dia que incendeia o mar
que recomeça sempre e é
recompensa depois de um pensamento
Florbela Espanca sonha na Aula a vaidade de ser a poetisa eleita
e quanto mais no alto voa acorda do sonho e nada é
o Homem sem qualidades de Musil segreda que
o melhor esconderijo da Aula é o plano
à procura eterna da poesia Drummond convida
chega mais perto e contempla as Aulas
cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta sem interesse pela resposta pobre ou terrível que lhe deres
trouxeste a chave?
então lhe dirás
não há
só poemas luminescentes de radiação luminosa na fonte da Aula
impossíveis de medir objetivamente
como velas num quarto escuro parecem brilhantes mas jamais à luz do sol
com Mário Faustino as Aulas
vão contra o peso do mundo e a pureza dos anjos
têm alma cantante e risonha
imantada por luzes e sons
pulsam e palpitam o pulso contra os olhos vazios da morte
são armas carregadas de futuro
nossas Aulas
apontam setas de poesia direto para os peitos
tiram intenções piedosas*

*não pedem definições precisas
 nunca ordenam “vai por aí”
 vendaval louco que se solta
 onda do mar que se eleva
 um átomo mais que se anima
 pecados sem adornos veredas de escamas
 papéis úmidos de tinta desertos de malmequeres torrentes de pôr-de-sol
 abismos sangrentos que tocam o fundo
 paixão de suicidas que se matam sem explicação
 para além de suas penas
 Aula
 canta teus poemas
 como o ar treze vezes por minuto
 para trazer impulsos coragem ferramentas
 na fertilização de tantas outras.
 (Corazza, 2012, p. 40-43)*

O começo é o fim: Algumas experimentações a guisa de inconclusão

Então, o que pode, afinal, a escrita na educação? Um respiro, ar fresco – ou mesmo um furacão - para a docência não sufocar: aventurar, aventurrar, brincar, brincar, compor, compostar, dançar, dadançar, escrever, fluir, flourir, gargalhar, haicair, inspirar, justicar, katar, kantar, livrar, livroar, meducar, nadar, nadamar, ouzar, obtuzar, poetizar, profetizar, queerer, raiar, rainhar, saltitar, saltintar, transversar, unir, vociferar, woar, xeretar, ygnorar e yncomodar e ynverter e ynventar... vintee seis letras, uma musa-medusa acompanhada de tantas outras: (só) isso e muito mais! É possível não ganhar nada ou perder tudo. É possível ganhar tudo ou não perder nada. E nesta *dadança* seguimos embaladas à melodia-canção *dadaliberdade* para entoar e encantar e inventar e *escribir* uma educação outra, desmontar a língua dominante, desacomodar e abrir fissuras, fazendo brotar vida. Pretende-se (ins)pirar práticas (in)docentes, indecentes e irreverentes. Pretende-se *meducar* - educar com medusa - para que possamos tomar posse de nossos *corpégasos* e *woar*, tornar a escrever e criar e contar a nossa própria história. Pretende-se... Porque mesmo na dor, nas horas e nos lugares mais escuros, nós, mulheres- docentes- artistas- pesquisadoras- malditas podemos dar-à-luz, não da razão, mas da Vida.

Medusa

*a tua-nossa história queero desreescrever
entre musas e medusas, quem decIDIu qual devoscer?
devo de devoção de dever de descer de não ser não temo não temos pretensão de nada
pré tensão de tensionar tudo mesmo que não dê em nada
e no nada ela nada
em busca d'encontrar uma cabeça decapitada eles dizem que deus não dá asas a cobras
mas esqueceram que por ambos foi amaldiçoada da deusa as cobras do deus as asas
e do nada ela woa
atravessando séculos mesmo que atravessada eles maldisseram seu nome
trans for monstra
votes against medusa
hoje musa
do seu corpEGasO artistaDOR
imortalidade-imaginação-criatividade
perpassam os (scar)CEUs
jorrando palavras em pó.*

*Medusa
guardiã protetora trans for monstra
educar
criar ensinar trans for mar
meducar
criar ensinar trans for mostrar
guardiãs protetoras de si na-da educação
quem tem medo da meducação?
uma educação outra
coragem em meio ao furacão
rir e encarar os olhos
dos perseus acadêmicos
há muito petrificados
queremos fazê-los pós
para que se espalhem
aos quatro cantos
espólhando a mensagem
de que o agora é
o nosso tempo.*

meduca*escrever**compor criar narrar representar traçar**pela escrita palavras caracteres sinais gráficos**criar**compor conceber desenvolver gerar inventar produzir provocar a existência fazer com que alguma coisa seja construída a partir do nada**escriar**o ato de compor conceber criar desenvolver gerar inventar narrar produzir provocar a existência fazer com que a vida seja representada através da escrita**des re escria -se**pelo dever-direito de escria a si e sim e não e sempre**escrever e criar**escrevendo e criando a si**escreve e vê e cria e**minha cria**criança**criação**dadança**melodiacação:**escreve-te a ti mesmo.**escria***Referências**

ANZALDÚA, Gloria. [1981] Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 08, n. 01, p. 229-236, 2000.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: Histórias de deuses e heróis. 15. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPRA, Carmen Lúcia. Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. 2017. 283 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

CIXOUS, Hélène. [1975] **O riso da medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo

horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: UFRGS / DOISA, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação**. Porto Alegre: UFRGS / DOISA, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

DURAS, Marguerite. [1993] **Escrever**. Tradução de Luciene Guimarães de Oliveira. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

ESPINOSA, Benedictus de. [1677]. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FELDENS, Dinamara G. **Cartografias da ditadura e suas moralidades**: os seres que aprendemos a ser. Maceió: UFAL, 2008.

MEDUSA: VIOLÊNCIA, INJUSTIÇA E A CULTURA DO ESTUPRO. 2020. Biblioteca virtual da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Disponível em: www1.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/noticias/324-medusa-violencia-injustica-e-a-cultura-do-estupro. Acesso em: 22 nov. 2023.

NARVAZ, Martha G. A(in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica: onde os discursos fazem(se) política. 2009. 305 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18884>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NARVAZ, Martha G. De Lilith à Pombagira: literatura e arte para decolonizar corpos e mundos. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 15, n. 27, p. 35-46, jul/dez de 2021.

NARVAZ, Martha G.; ZORDAN, P. Quem tem medo do corpo, do sexo e do gênero? In: RIBEIRO, Paula et al (org.). **Tecituras**: sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. Rio Grande: Editora da Furg, 2019, v.1, p. 15-32.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

TORELLY, Gabriel; ZORDAN, Paola. A pesquisa como fabular de arquivos. In: ALMEIDA, Verônica; BRITO DE SÁ, Maria Roseli Gomes; ZORDAN, Paola (Orgs.). **Criações e métodos na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS / Nota Azul, 2020, p. 110-137.

WITTIG, Monique. **As guerrilheiras**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

ZORDAN, Paola. Abordagem canibal, antropofagia de conceitos. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 317-336, mai./ago, 2017.

ZORDAN, Paola. Bricolagens, força frágil. **Revista Contemporânea**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, e7, p. 01-12, mai./jun. de 2020.

ZORDAN, Paola. Uma aula com Bukowski: vomitem, caso precisem. In: AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; HEUSER, Ester Maria Dreher (Orgs). **AULA COM ...em vias de uma didática da invenção**. Toledo: UNIOESTE, 2018, v. 1, p. 97-118.

ZORDAN, Paola; NARVAZ, Martha G. Mil métodos com a filosofia de Deleuze. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: UFRGS / Oikos, 2020, p. 475-500.

MÚSICA NA ESCOLA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DOCÊNCIA EM MÚSICA

Mariana Valim¹

Introdução

Escrever uma dissertação, baseada em uma extensa pesquisa literária e de campo, já não é uma tarefa fácil. Realizar tudo isso em meio a uma pandemia, com isolamento social e distanciamento da normalidade conhecida, tornou-se uma tarefa quase sobre-humana. Retornar aos escritos, lendo cada parágrafo, trouxe as lembranças, agora parecendo tão distantes, de tantos aprendizados e caminhos que tiveram que ser modificados. Assim, o ato de somente transcrever a pesquisa remontaria a um passado estático, como se nada tivesse sido construído ou reformulado desde então. Escolheu-se aqui, fazer uma rede, trazendo tópicos da dissertação “Música na/da escola: Interloquções entre políticas educacionais e subjetivação da Educação Musical nos espaços escolares” (Valim, 2021), e acrescentando comentários que poderiam trazer mais luz ao olhar, pois este foi o gatilho que impulsionou o primeiro desejo para escrever sobre o assunto. Esta luz não se apagou. Antes, continua acesa e ávida de pensar sobre os sujeitos, saberes e poderes que envolvem as questões da Música na Escola.

Estes olhares e encontros na horizontalidade propostos ao conhecer como acontecia o trabalho dos docentes em Música da rede pública no Rio Grande do Sul trouxe à tona muitos questionamentos sobre quais os caminhos tomados ao serem decretadas e redigidas as diretrizes e bases do que se chama educação no presente. Mesmo após terminada a pesquisa, as palavras dos autores ecoavam no desenrolar de novas ideologias e acontecimentos posteriores.

Buscou-se conversar com autores que pesquisaram a Arte/Música e políticas públicas, assim como a formação de professores, trazendo suas falas para o diálogo com inspiração na genealogia de Foucault. Esta metodologia foi escolhida como inspiração para pensar sobre os poderes e saberes que discursam para a Educação, mais especificamente sobre a Música na escola, recém trazida de volta ao rol das disciplinas escolares pela Legislação, depois de uma ausência de décadas. Também, para dar visibilidade aos diversos sujeitos que estão envolvidos nesta volta da Música para a escola.

¹ Mestra em Educação. Licenciada em Música. Licenciada em Pedagogia.

Mas o que Foucault tem a ver com Aula de Música?

Ao lançar-se a uma pesquisa, em primeiro lugar, precisa-se saber o que já foi produzido academicamente dentro da área que se está conhecendo. Primeiramente, isso trouxe o olhar desta pesquisa para os sujeitos que fazem parte da música na escola, especialmente o professor ou professora de Música. Em uma segunda etapa, uma revisão detalhada nos processos e históricos das mudanças na Legislação sobre a Educação Brasileira.

Momoli (2019, p.27) estudou a formação de professores nos cursos de licenciatura em Arte, tensionando as questões de vivência estética em contraponto com a prática de si, “na maneira como são colocadas em relação às noções de arte e educação no âmbito da licenciatura em artes visuais”, isto é, o modo como o sujeito torna-se professor de Arte. Momoli relata:

Passou a interessar-me o modo como seria possível produzir uma certa forma de pensamento para a docência em artes visuais a partir das aberturas provocadas no cruzamento dos saberes artísticos e pedagógicos e na tentativa de equilíbrio entre os conteúdos artísticos e os conteúdos pedagógicos na formação de professores no contexto da licenciatura em artes visuais. (Momoli, 2019, p.25).

A ética, no sentido foucaultiano, é o modo em que o sujeito estabelece uma relação consigo, a prática de si, como o sujeito constitui-se em termo de valores, ações e decisões (Veiga-Neto, 2007, p.81). Momoli questiona se as visitas à museus, galerias e outras vivências artísticas seriam um jeito de impulsionar a formação do docente, no sentido ético-estético. Como se estas atividades fossem um “extra”, algo que a academia não consegue dar conta de suprir “devido ao embate existente entre os saberes que compõem as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil” (Momoli, 2019, p. 27). Ele entende que os vínculos pessoais que são constituídos entre os sujeitos e o conhecimento (não somente em um ou em outro) são o que estabelecem a docência em Arte, “no pensamento produzido a partir da circulação e produção das ideias desses dois campos de saber” (Momoli, 2019, p.20), assim como as experiências adquiridas pelos movimentos individuais e coletivos entre os sujeitos.

Ao pensar sobre isso em relação à Música, a presença em concertos, musicais, apresentações, shows, seriam suficientes para proporcionar uma vivência artística ao futuro docente que promova um embasamento ao processo de “ensinagem”? Ou ainda, a prática no instrumento como artista virtuoso seria suficiente para garantir a eficácia do ensino de Música, em um ambiente de aprendizagem coletiva? Existem muitas questões a serem pensadas sobre a formação de docentes nas Licenciaturas em Música. Recentemente estruturadas para este fim específico e, ainda, reestruturadas em pouco tempo.

Uma das questões bastante contraditórias em relação à maioria dos cursos de Licenciatura em Música é que eles proporcionam mais ênfase à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como outros cursos de Licenciatura. Ou apresentam sua estrutura curricular com uma inspiração nos cursos de Bacharelado em Música, que priorizam a instrução instrumental, histórica e teórica, em detrimento dos estudos em Educação Musical. Porém, as escolas e redes oferecem mais vagas para aulas de Música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais que exigem conhecimentos pedagógicos específicos para esta faixa etária. Isso provoca a busca por formações continuadas e pedagógicas em espaços não formais, para complementar o que os licenciados não receberam no ensino superior, assim como a formação de um profissional que não se sente preparado ou identificado com este público, conseqüentemente, abandonando a docência nestes níveis da Educação Básica. Aos poucos, os *feedbacks* da atuação prática dos docentes e as pesquisas em Educação Musical podem ser utilizados para traçar e modificar os perfis e as ênfases dessas instituições na formação de seus egressos.

Tomando como referência a citação acima apresentada, busca-se aproximar essa problematização dos processos que envolvem a formação dos professores de Música, já que, assim como apresentado, professores de Música são professores de Arte. Beineke (2012) realizou pesquisa com professores de Música durante sua atuação em sala de aula para investigar os conhecimentos práticos dos professores que orientam a sua prática educativa, pois considera que:

Os conhecimentos práticos do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas. Por isso, um estudo sobre esse tema precisa partir da própria aula, isto é, do contexto em que esses conhecimentos emergem e são utilizados pelo professor (Beineke 2012, p.185).

A autora encontrou, na prática desses professores, a forma que atribuem significado na escolha dos assuntos a tratar e nas suas ações. Estão entre elas a orientação pessoal, como seleciona e interpreta uma situação; a orientação social, para estruturar seus conteúdos de acordo com os interesses dos alunos; orientação situacional, para atender situações imediatas de ensino; a orientação experiencial, com as experiências do próprio professor e a orientação teórica, da utilização do prático para analisar o conhecimento teórico (Beineke, 2012). Afirma também que a capacidade de reflexão sobre a ação do professor advém da experiência, não podendo ser produzido somente pelo conhecimento acadêmico, mas em contato com situações reais no espaço escolar. Beineke afirma:

Compreendendo o “tornar-se professor” dessa forma, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos por intermédio de práticas educativas concretas e localizadas. Através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, o professor vai construindo seu conhecimento prático em um processo dinâmico, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional e, sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo aí, tanto o diálogo autorreflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É por meio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas em espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, o qual pode incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência (Beineke, 2012 p. 192)

Outras questões levantadas pela pesquisadora que influenciam o trabalho docente do professor de Música são: valorização pessoal e profissional, a necessidade de troca de experiências com colegas de profissão, pois percebe que no trabalho “do professor de música que atua na rede escolar o sentimento de isolamento profissional parece ser acentuado pelo fato de, muitas vezes, ele ser o único professor de música da escola” (Beineke, 2012, p. 195) e políticas de formação continuada para professores, enfatizando o potencial ativo e reflexivo sobre as práticas educativas.

Pensar na formação e atuação de professores no momento em que acontecem reformas, mudam-se conceitos, estabelecem-se obrigatoriedades e desobrigatoriedades e estabelecem-se currículos parece um tanto difícil, pois as “verdades” mudam a cada redação de lei. Estas constantes mudanças têm impacto sobre as sujeições, pois a educação trabalha diretamente com os saberes, que traduzem os discursos dos poderes, pois, segundo Foucault “o sujeito moderno não está na origem dos saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes, [...] é produzido no interior dos saberes” (Veiga-Neto, 2007, p.44). Se tudo isso muda tão rapidamente, no tempo de uma geração, o sujeito do professor também está no meio desse processo de (trans)formação, mas de que forma essa exposição de saberes e poderes exercem influência sobre o modo de ser docente?

A escola faz parte dessa rede de poderes que atua com a disciplina sobre os corpos, seriando, avaliando, caracterizando. Controla a produção dos discursos e dos saberes que cabem neste espaço e que são adequados e úteis ao sistema como um todo. As técnicas de disciplinas estão presentes na seriação, na distribuição em turmas, na disposição das classes em sala de aula, na concepção e escolha de currículo, na estrutura, horários e hierarquização das áreas do conhecimento dentro do currículo, dos conteúdos que são ou não adequados/importantes dentro de cada área de conhecimento e que são organizados em ordem de crescente dificuldade. Sobre isso, Veiga-Neto acrescenta:

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada, e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. (Veiga-Neto, 2007, p. 114)

De acordo com a legislação brasileira, a educação é para todos, isto é, todo o sujeito tem o direito à ela. Assim, todos passam um bom período da sua vida dentro de instituições escolares, em todos os níveis, cuidando de sua formação. Passam e interagem com outros diversos sujeitos: professores, gestores, colegas, funcionários, monitores, etc. Cabe pensar quem são esses “todos”, esses sujeitos que compõem os quadros escolares, de forma diversificada e singular, não massificada e homogênea, que segundo Foucault, é o propósito dos sistemas de educação, acrescentando:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual, todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, 2012 p.41)

Os sujeitos trazem consigo suas histórias, suas vivências, até mesmo seus discursos. Porém, segundo Foucault, as instituições escolares privilegiam os discursos preestabelecidos e que obedecem à ordem vigente. Uma das especificidades da disseminação dos discursos é a autoridade de quem pode falar. Os sistemas de ensino estabelecem o que pode ser ensinado e falado no âmbito escolar, reproduzindo os saberes legitimados pelos poderes. O professor é uma autoridade do discurso, ele pode falar. Os sujeitos precisam ser “educados” segundo os preceitos organizados e hierarquizados, precisam tornarem-se produtivos. Seus discursos trazidos das convivências anteriores só têm validade se concordarem com os saberes autorizados. Este é o indivíduo normal, ou seja, normalizado. Aquele que, em comparação com os outros, apresenta uma diferença excessiva e insuportável, que se desvia do normal, chama-se anormal. Sobre esta normatização, Varela comenta que:

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizadas pelo professor, enquanto “especialista competente”, ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração (Varela, 1992, p. 82).

Foucault escreve que essa sujeição aos saberes e poderes provoca a sensação de liberdade, pois, não se está sujeito a um poder opressor e ditador de governo, mas a um governmento dos corpos para, sutilmente e mansamente, enquadrarem-se no sistema produtivo, através dos saberes, “como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder” (Veiga-Neto, 2007, p. 119).

O filósofo afirma que a verdadeira liberdade está na ética, isto é, o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, estabelecendo uma consciência sobre si acima dos saberes e poderes, uma “relação de si para consigo” (Foucault, 1994 apud Veiga-Neto, 2007, p. 81). O indivíduo pensa que a resistência a esta trama de saberes e poderes, não está em fatos externos e extremos, por que não há externo nas relações de poder, mas a resistência é “o outro numa relação de poder” (Veiga-Neto, 2007, p. 125). Portanto, a resistência também é, além de prática de si, a reativação dos saberes considerados menores, locais, da coletividade e da resistência aos modos de ser, sujeitado aos saberes. Neste contexto, a genealogia surge contra os silenciamentos impostos pelos saberes, fazendo emergir as vozes dos saberes menores, excluídos e escondidos pelos saberes vigentes. É isso que esta pesquisa se propôs ao trazer a genealogia de Foucault, pois esta é “o acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas”, “do conhecimento com as memórias locais”, “a constituição de um saber histórico das lutas”, que “só foi possível e só se pode tentar realizá-la à condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias” (Foucault, 2007, p.171), ao pensar sobre a docência em Música e todos os atravessamentos destes dispositivos e poderes, para produção de saberes que atravessam os sujeitos.

Legislação

Por ser um dispositivo tão potente para reproduzir saberes e poderes, os sistemas de ensino foram regularmente reformados, ao longo da recente história brasileira. Ao falar de Leis que regulam uma Educação para todos, percebe-se, mudanças significativas nas Diretrizes que regem os Sistemas de Ensino através das reformas dos Currículos e Parâmetros. O professor de Música na escola já passou por várias destas reformas de ensino. Decretava-se a presença/ausência da Música, as formações generalista/especialista do professor, as ênfases tecnicistas, expressionistas, as modalidades em forma de coro, banda, Hinos e atos cívicos, até a atualidade quando a Música passou então a fazer parte da área das Linguagens, do componente curricular Arte, Unidade Temática Música. Sua efetivação pode dar-se em sala de aula ou no extracurricular por profissionais com formação em licenciatura em Música, Arte em geral, ou

com conhecimentos adquiridos na comunidade. Essa produção de políticas educacionais é constante, alterando os modos de ser professor e fazer Educação. Além disso, também houve reformulações significativas nos cursos de formação de licenciados em Música, que impactou a forma de adequação e adaptação do sujeito ao que seria ensinar Música na escola.

Esse processo de mudanças no Sistema de Ensino continuou depois de entregue esta pesquisa à Instituição. Ainda houve reformas, principalmente no Ensino Médio, que trouxe muito questionamento e mobilização por parte não só dos professores, mas dos estudantes, famílias e comunidade, ressaltando os impactos desta Educação que se tornam preocupação de vários níveis de envolvidos. O olhar pesquisador não parou de pensar nos efeitos sobre os sujeitos pós pandemia e mudança de ideologias governamentais.

Depois de olhar o histórico da Educação Brasileira na Legislação desde 1854 e os documentos que traçam o caminho, desde a LDB 9.394/1996 até a BNCC, procurando dar visibilidade aos sujeitos envolvidos em todas as etapas das produções destes discursos, realizou-se entrevistas com professores de Música da Educação Básica, nas redes públicas de ensino no Estado do Rio Grande do Sul, através de formulário online, devido ao distanciamento social. O objetivo era dar voz àqueles que estavam diretamente envolvidos e influenciados pelas políticas educacionais. Explicadas as semelhanças, diferenças, as adequações e interpretações nas diversas Redes, pode-se dizer que a Música mostrou uma identidade em cada escola, em cada espaço, como um sujeito sendo formado, composto e moldado pelos diversos poderes, saberes e disciplinas, sendo alcançada também pelos dispositivos disciplinares que pretendem moldar o corpo (no caso, a Música), tornando-se a Música da escola. Porém, ao tornar-se a Música da escola, seu modo de ser e estar transpassam estas discussões sobre as verticalidades dos poderes e saberes e o seu status no rol das outras disciplinas hierarquizadas. A Música passa a ser um bem coletivo, dependendo dessa coletividade a sua própria sobrevivência como Arte. Portanto, a sua forma de abordagem e implementação dentro da escola precisa ser pensada a partir das pessoas que a compõem, mas também levando em conta o que o sistema exige. É isso que esta pesquisa se propôs ao inspirar-se na genealogia de Foucault, pois esta é “o acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas”, “do conhecimento com as memórias locais”, “a constituição de um saber histórico das lutas”, que “só foi possível e só se pode tentar realizá-la à condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias” (Foucault, 2007, p.171)

A partir da percepção da demanda e necessidade de coletivização das práticas da Música nas escolas e Redes nessa pesquisa, acima dos discursos normalizadores, propôs-se buscar formas de fortalecer os indivíduos no coletivo

para que possam lançar seu olhar através das malhas dos poderes e saberes e poderem ser sujeitos da sua própria história como docentes.

Metodologia

Ao trazer a inspiração na genealogia de Foucault para esta pesquisa, procura-se mais do que explicitar os dispositivos disciplinares, governamentais e saberes produzidos pelos poderes, analisando a Legislação vigente e as narrativas de como foram produzidas nos bastidores. O próximo e mais importante passo foi ouvir o professor de Música, aquele que foi alvo de todas estas políticas educacionais, para a inclusão e sistematização do ensino de Música nos sistemas escolares. Sobre estes saberes, Foucault relata que:

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (Foucault, 2007, p. 171)

Foi utilizada para esta pesquisa a metodologia da análise genealógica de Foucault como inspiração para o olhar sobre os deslocamentos dos discursos na Legislação desde a LDB de 1996, que foram estabelecidos nos sistemas de ensino e provocaram mudanças significativas nas projeções sobre o papel e o espaço de atuação de um professor de Música. Procura-se analisar os documentos, mas, principalmente, perceber os sujeitos imersos em todas estas relações dos poderes, com um espaço de escuta das vozes que promovem a prática das letras da lei. Neste caso, foi escolhido somente o sujeito do professor, por considerar-se que este está bem familiarizado com os processos de ensino de Música e, em contato com os outros sujeitos atuantes, um sujeito em emergência no modo de ser docente dentro de todas estas transformações dos discursos.

Entrevistas

Na segunda parte da pesquisa, foi realizada uma entrevista estruturada com professores de Música da Educação Básica, na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul visando coletar dados sobre as condições entre as relações da Música na escola e a implementação da BNCC, assim como abrir espaço para que relatem experiências significativas na sua atuação, que explicitem a presença da música na escola.

A coleta de dados foi realizada através de um formulário no Google Forms, devido ao isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, enviada para seis professores de Música de Redes Públicas da Educação Básica, dentro do Estado do Rio Grande do Sul. Os entrevistados tiveram seus nomes indicados

por terem sido lembrados como professores de Música em redes públicas. Com alguma dificuldade, foram listados nove professores atuantes que estavam dentro das condições estabelecidas pelo projeto de pesquisa, retornando as respostas de apenas seis professores, com casos de recusa ou impossibilidade.

Nos primeiros blocos, as perguntas visavam conhecer a realidade de cada professor, desde sua formação até as condições de atuação do profissional. Nos últimos blocos de perguntas foram direcionadas para as políticas educacionais, com espaço para que relatassem suas experiências com e a partir destas.

Portanto, pensar sobre como acontece a Música na escola e como estão os professores de Música que atuam nos espaços escolares tornou-se uma importante contribuição e fonte de apoio para estes sujeitos, trazendo subsídios para que se percebam como indivíduos, mas encontrem-se no coletivo e na troca com seus pares, tendo força para poderem expressar-se, para terem conhecimento e fundamentação para suas práticas, além dos enquadramentos e das adequações que se impõem.

Considerações Finais

Analisando a forma como aconteceram os processos de formulação da legislação educacional, nos bastidores e nas mobilizações nos diversos níveis de influência, os embates sobre detalhes que facilitaríamos dispositivos dos poderes, indicam um movimento de forças no sentido contrário às imposições, expondo o caráter coletivo e de resistência da Música como Arte. O coletivo como forma de fazer emergir as vozes acima dos poderes, dos saberes instituídos e da prática de si como movimento de resistência aos modos de ser silenciados e docilizados. Por diversas vezes evidenciou-se tentativas de isolamento e sujeição de áreas educacionais, assim como a Música, procurando o silenciamento de pensamentos e culturas não pertencentes às hierarquias e interesses.

Cada escola ou Rede tem interpretado e aplicado a lei a partir de algumas adequações, carga horária, capacidade física e estrutural. O professor tem trazido suas preferências e conhecimentos, de acordo com a sua formação, instrumento principal e experiências de ensino. A comunidade escolar traz as preferências e vivências musicais dos alunos e das famílias também, as músicas que ouvem e produzem, assim como as sonoridades que formam a paisagem sonora do entorno da escola. A gestão escolar e das redes de ensino estruturam os espaços onde a Música pode acontecer na escola, aprovam/desaprovam o tipo de música e formas de expressão, exercem um micro-governo sobre o fazer musical deste espaço, além de fiscalizar o trabalho do professor. Assim, pode-se dizer que a Música tem uma identidade em cada escola, em cada espaço, como um sujeito sendo formado, composto e moldado pelos diversos poderes, saberes e disciplinas,

sendo alcançada também pelos dispositivos disciplinares que pretendem moldar o corpo (no caso, a Música), tornando-se a música da escola.

Porém, ao tomar-se a Música da escola a partir do seu modo de serem, estas transpassam estas discussões sobre as verticalidades dos poderes e saberes e o seu status no rol das outras disciplinas hierarquizadas. A Música passa a ser um bem coletivo, dependendo dessa coletividade a sua própria sobrevivência como Arte. Portanto, a sua forma de abordagem e implementação dentro da escola precisa ser pensada a partir das pessoas que a compõem, mas também levando em conta o que o sistema exige.

Durante a pesquisa, foram visualizados vários sujeitos que estão diretamente ligados ao ensino de Música na escola. Além dos professores, são os alunos, a comunidade, os artistas, os pesquisadores, as associações e coletivos de Educação Musical, os legisladores e gestores de escola ou de Redes de Ensino os responsáveis por trazer e formatar o ensino de Música dentro das escolas. Este foi um dos focos principais: dar visibilidade e voz aos sujeitos, principalmente aos professores de Música. Ao entrevistá-los, pode-se perceber que estes foram diretamente atravessados pelas obrigatoriedades das leis e decretos, tendo que enfrentar as dificuldades do conhecimento, da estrutura, da solidão profissional e da falta de formação destas novas práticas, principalmente quando aconteceu o distanciamento social pela pandemia de Covid-19. Assim, formavam e eram formados por esses conceitos e práticas implementadas no Sistema Escolar.

Entretanto, mais do que identificar a subjetivação, os discursos, os saberes e poderes que envolvem a relação entre as políticas públicas e os sujeitos, trazer reflexões sobre como os professores conseguem realizar seu trabalho de Educação Musical com todos estes atravessamentos, como se vêem no meio de tudo isso, trazer meios para que os professores sejam capazes de provocar reflexões sobre seus espaços e atuações, além da legislação e currículo. Uma prática de si que promova o conhecimento apesar dos poderes que os sujeitam.

Muito há o que pesquisar em relação à educação musical e políticas públicas, assim como muito há o que se lutar ainda pela permanência da Música na escola e pelo direito de poder vivenciar a musicalidade na formação de sujeitos mais integrais. Mais pesquisas como essa podem estabelecer redes de apoio entre os profissionais, fomentando a área. Porém, em certo momento, deve-se entregar o trabalho em um ponto, abandonando a pesquisa: nasce o filho, vai para o mundo. O sentimento é como uma barriga esvaziada após o parto, uma abstinência dos movimentos e sensações gravídicas. Porém não cessa a experiência do pesquisador nem o vínculo com o que possibilitou a pesquisa. Há um renascimento real, uma prática de si, que questiona e investiga, que possibilita os diversos caminhos do pensamento.

Os conceitos que foram trazidos aqui, foram uma parte da luz colocada sobre estas realidades, uma pequena parte da visão e do foco sobre o estudo. As considerações, nunca finais, continuam.

Referências

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.42, n.145, p. 180-203, jan./abr. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22.ed. São Paulo: Loyola, 2012. (Leituras filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. 23 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Regimes de circulação dos saberes**: arte, educação e formação docente. 199 f. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202047>. Acesso em: 18 set. 2021.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculo-semfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RÁDIO ESCOLAR: O FOLCLORE E A MÚSICA FOLCLÓRICA INTEGRANDO A PROGRAMAÇÃO

Daniele Isabel Ertel¹

Cristina Rolim Wolfenbüttel²

Introdução

Este estudo foi desenvolvido com estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS), contemplando atividades musicais realizadas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais. As atividades estavam vinculadas ao desenvolvimento de programas de rádio escolar, bem como programas de rádio web, gravados e produzidos pelos(as) discentes.

A proposta de criação e produção de programas de rádio escolar surgiu a partir das aprendizagens musicais dos(as) estudantes, que tocavam e compunham com seus pares, mas não tinham a oportunidade de divulgar seus trabalhos musicais. Nesse sentido, iniciou-se um trabalho de produção e edição musical, utilizando músicas previamente selecionadas pelos(as) estudantes, partindo das seguintes propostas semanais:

- 1 - Músicas e/ou estilos musicais mais ouvidos na escola;
- 2 - Tema Livre;
- 3 - Aprendizagem Musical;
- 4 - Tema Livre;
- 5 - Música Internacional.

A proposta continha análises previamente feitas pela professora, por meio de um jogo de perguntas e respostas relativas às músicas e aos estilos musicais preferidos de cada estudante, o que gerou o material de análise prévia. Estes dados originaram os questionamentos dessa pesquisa. O jogo permitiu conhecer

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Licenciada em Música. Professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

2 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical. Licenciada em Música. Especialista em Informática na Educação, Literatura Brasileira, Filosofia, Educação Infantil e Anos Iniciais. Lídes dos Grupos de Pesquisa/CNPq Grupem e ArtCIEd.

os estilos musicais mais escutados pelos(as) estudantes da escola, bem como seus(suas) cantores(as) preferidos(as) e/ou bandas que mais apreciam. Desse modo, foi possível promover uma organização semanal para os programas de rádio, por meio dos temas propostos para a atividade.

Sem muitas dificuldades, os(as) estudantes reuniram-se em grandes grupos, contendo um ou dois estudantes para desenvolverem cada tema, formando, em geral, cinco duplas em cada grupo semanal. Esse grande grupo possibilitou aos educandos(as) a seleção de músicas e temas a serem desenvolvidos coletivamente. As músicas e os estilos musicais não seriam, assim, reapresentados na mesma semana, promovendo uma variedade de possibilidades musicais.

Outro ponto importante a ser destacado neste processo foi a aprendizagem musical. Esse ítem trouxe a proposta de produção de programas de rádio com estilos musicais, compositores(as) e músicas que fizessem parte das novidades musicais para os estudantes, promovendo aprendizagens musicais. Sendo assim, foi proposto aos estudantes responsáveis pela temática que trouxessem bandas e/ou compositores(as) que não tivessem sido destacados(as) previamente na coleta do material de análise prévia, atuando na promoção de novos conhecimentos musicais a todos(as) os(as) discentes do 6º ao 9º ano da escola investigada.

Outra proposta pertinente foi a temática da música internacional, pois o grupo de estudantes investigados(as) na coleta do material de análise prévia apontou, em sua grande maioria, estilos musicais nacionais como os mais ouvidos pelos(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus familiares, conforme observa-se na Quadro 1, apresentada abaixo:

Quadro 1 – Estilos musicais mais escutados pelos(as) estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Questão	Primeiro mais votado no geral da escola	Segundo mais votado no geral da escola	Terceiro mais votado no geral da escola	Quarto mais votado no geral da escola	Quinto mais votado no geral da escola
Qual o estilo musical preferido dos seus familiares?	Funk 36 alunos	Sertanejo 27 alunos	Pagode 19 alunos	Gospel 6 alunos	Pop 5 alunos
Qual você gostaria que fosse o estilo musical do seu programa de Rádio Web?	Sertanejo 18 alunos	Funk 16 alunos	Pop 13 alunos	R.A.P. 11 alunos	Pagode 8 alunos
Se você pudesse compor, em qual estilo musical seria?	Funk 33 alunos	R.A.P. 18 alunos	Pop 13 alunos	Sertanejo 12 alunos	Rock 7 alunos

Qual o seu estilo musical preferido?	Funk 52 alunos	Pop 17 alunos	R.A.P 15 alunos	Pagode 14 alunos	Sertanejo 13 alunos
O que você escuta no final de semana?	Funk 59 alunos	Pagode 27 alunos	Sertanejo 23 alunos	Rock 10 alunos	Pop 10 alunos
Qual a sua identidade musical? Quais estilos musicais você escuta?	Funk 45 alunos	Sertanejo 17 alunos	Pop 14 alunos	Pagode 13 alunos	Trap 7 votos

Fonte: Autoras.

Como podemos observar no material da análise prévia apresentado acima, o estilo musical funk, nesse caso especificamente o funk carioca, aparece apontado pela maioria, em todos os itens, com exceção da opção que trata do estilo musical que cada estudante optaria para produzir seu programa de rádio. Isso ocorreu porque houve apontamentos que partiam de estudantes quanto à letra das canções desse estilo musical, diminuindo as opções musicais que poderiam ser executadas em uma escola que atende desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, na RME- POA/RS.

As propostas de variação temática inseridas no trabalho de produção e edição de programas de rádio escolar promoveram uma maior diversidade musical, proporcionando novas aprendizagens e práticas auditivas. Nessa diversidade foram encontrados dois programas de rádio escolar voltados ao folclore, trazendo mixagens e edições de músicas folclóricas que estão presentes nas vivências musicais dos(as) estudantes. Sendo assim, observou-se no jogo musical, realizado com os(as) educandos(as) em aula, que as preferências musicais dos(as) estudantes estavam voltadas para o funk, sem direcionamento a nenhum estilo musical ou compositor(a) especificamente.

Por isso, ao identificar a presença do folclore nas propostas de programas de rádio escolar, mesmo após compreender que os(as) discentes, em sua maioria, escutam funk, surgiram alguns questionamentos quanto à opção dos(as) discentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental pela temática, bem como a análise da proposta dos(as) estudantes, questionando: Como o folclore e a música folclórica se apresentam nos processos de produção de programas de rádio escolar? Por que a música folclórica foi selecionada para a produção de programas de rádio escolar? Quais as percepções dos(as) estudantes ao apreciarem a música folclórica nos programas de rádio escolar?

Desse modo, essa investigação teve por objetivo compreender como se dá a presença da música folclórica por meio dos processos de criação e produção de programas de rádio em uma escola da RME-POA/RS.

O Folclore na Escola

A presença do folclore e da música folclórica nos tempos e espaços escolares não tem sido muito estudada por pesquisadores(as) na área da educação musical. No entanto, o folclore e a música folclórica, como manifestações culturais, estão presentes no ambiente escolar, espaço em que as vivências folclóricas são compartilhadas de formas diferentes, podendo ser o folclore constituído e alterado durante essas vivências.

Segundo Agrifoglio (2004), todo patrimônio histórico, cultural e social é constituído por meio de um processo de construção. O folclore, neste contexto, é uma construção de muito tempo, portadora de vivências da humanidade que perpassam o tempo em diferentes localidades. Segundo a autora, o folclore é “cultura viva” articulada e articulante entre os diferentes agentes que nela tomam parte; é multifacetada pelas várias modalidades existentes e pelas variantes regionais; é indissociável do viver cotidiano, impregnando nosso modo de sentir, de pensar, de agir e reagir (Agrifoglio, 2004, p. 353).

Dessa forma, cada indivíduo está inserido no folclore, sentindo-se parte dele por meio da consolidação de sua identidade cultural. Isso porque o folclore se encontra no trabalho, no lazer, na religião, em colheitas, festas, folguedos, usos e costumes, bem como na linguagem, na literatura, na memória familiar, na música, na poesia, na dança e no artesanato (Agrifoglio, 2004).

Wolffenbüttel (2019) corrobora, explicando que o folclore pode se manifestar de três formas distintas: o folclore nascente, o folclore vigente e o folclore histórico. Desse modo, o processo de folclorização de um acontecimento, ou seja, o ato de transformar um fato em folclórico, modificando as vivências de um determinado grupo social, constituindo-se um fato folclórico, é denominado folclore nascente. Já o folclore vigente se dá no domínio público daquele fato folclórico ao ser praticado entre as pessoas, em uma comunidade. No entanto, esse folclore pode deixar, aos poucos, de ser praticado, e, apesar de continuar vivo na memória, passa a ser folclore histórico (Wolffenbüttel, 2019).

A transmissão do folclore acontece, principalmente, pela oralidade. Atualmente, há outros meios de difusão e compartilhamento de práticas pelo processo de globalização e mudança dos modos de comunicação. Segundo Agrifoglio (2004), aprende-se o folclore por ouvir dizer, através de expressões populares de um grupo ou de uma determinada região. Sendo assim, o folclore é tão dinâmico que se encontra no nosso cotidiano: trabalho, culto religioso ou lazer (Agrifoglio, 2004).

Esse folclore se estabelece nesse contexto de modo lento, cumulativo e progressivo, atravessando gerações. Agrifoglio (2004) explica que isso acontece porque o folclore está entranhado em cada ser humano, não sendo possível descartá-lo, pois isso culminaria em uma “autodestruição identitária”

(Agrifoglio, 2004, p. 356).

Mesmo assim, ao trabalhar com atividades musicais por meio da produção e edição de programas de rádio escolar é perceptível o contraponto entre a música tradicional, como é o caso da música folclórica, e a música da mídia. Muitos(as) estudantes, nesse sentido, optam por produzir programas de rádio escolar utilizando músicas atuais, com elementos musicais trazidos de seu cotidiano, apesar de o folclore estar presente em suas identidades culturais.

Além disso, não foram encontrados estudos voltados à presença do folclore em programas de rádio escolar, o que pode estar associado à dissociação gerada pelos(as) educandos(as) quanto à inserção de músicas folclóricas em programas de rádio escolar. Agrifoglio (2004) aponta esse processo como uma idiosincrasia, e esclarece:

As idiosincrasias entre tradição e modernidade colocam o folclore no portal divisório da identidade cultural para cada indivíduo. Transpor o portal assegura a conquista da própria identidade, um processo individual, único para cada ser humano. Implica em defender valores, assumir práticas, ser partícipe da continuidade do processo, dar sua contribuição ao legado cultural, assumir a herança, cuidar dela sem solapá-la mas torná-la viável para um novo tempo, “passá-la a limpo” para a geração emergente, isto é, realizar “podas”, ajustes e permitir os acréscimos advindos naturalmente do uso e da aceitação coletiva. Implica ainda em tornar este legado integrador e compreensível, harmonioso, consistente, aberto, mas ao mesmo tempo sólido, coerente com sua historicidade e com as perspectivas futuras, maleável, mas poderoso na sua essência (Agrifoglio, 2004, p. 356).

Assim, o(a) estudante, consciente de sua identidade cultural, social e, nesse caso, musical, constitui-se ao se folclorizar, identificando em si um ser que transita entre o passado, o presente e o futuro, com orgulho de ser quem é e de se constituir em folclore (Agrifoglio, 2004).

A valorização da herança cultural de cada indivíduo é, para Agrifoglio (2004), o fortalecimento das raízes e dos bens culturais. Desse modo, sem o folclore, o indivíduo perde seus referenciais e seu papel na sociedade. A Carta do Folclore Brasileiro, retificada pela Comissão Nacional do Folclore (1995, p. 1), corrobora, apontando que o Folclore “é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade”.

Sendo assim, o folclore passa a integrar a cultura nacional e, segundo a Carta do Folclore Brasileiro, suas manifestações equiparam-se às demais expressões culturais da sociedade. Por isso, deve-se ter o mesmo acesso, com incentivos públicos e privados, incluindo as manifestações folclóricas e as

atividades científicas (Comissão Nacional de Folclore, 1995).

Wolffenbüttel (2004) aponta, ainda, que estas manifestações existentes na cultura popular podem, também, integrar a experiência do(a) estudante. Entretanto, segundo a autora, as vivências folclóricas em educação musical aparecem de forma reduzida nas falas dos(as) estudantes. Dados de uma investigação realizada com estudantes da RME-POA/RS apontam que as vivências folclóricas se concentram

mais no âmbito das brincadeiras por eles praticadas, principalmente aquelas realizadas de forma coletiva. Os resultados revelam que as brincadeiras fazem parte do dia-a-dia dos alunos, pois os mesmos apontaram práticas em seu cotidiano que se constituem como folclóricas. Essas se dividem em brincadeiras com cantoria e brincadeiras sem cantoria. (Wolffenbüttel, 2004, p. 72).

O folclore e a música folclórica, nesse contexto, foram identificados em ambientes escolares, aparecendo em maior quantidade nas atividades lúdicas por meio de brincadeiras cantadas, cantigas de roda, cantigas de ninar, capoeira, entre outras práticas. Todavia, Wolffenbüttel (2004) destaca que não foi possível encontrar vivências com músicas folclóricas em outras práticas, que não as atividades lúdicas.

Estas vivências e experiências dos(as) estudantes com música folclórica na escola se dão, portanto, no contato cultural com atividades lúdicas que envolvem brincadeiras folclóricas, músicas ou esportes. Portanto, estão presentes nas aprendizagens escolares, mas, também, na cultura trazida pelos(as) estudantes, apreendida no seio familiar e compartilhada no ambiente escolar.

A Carta do Folclore Brasileiro, a esse respeito, aponta o importante aspecto que é importante levar em consideração “a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo” (Comissão Nacional de Folclore, 1995, p. 1).

As atividades musicais, envolvendo programas de rádio escolar, podem abarcar esta proposta, trazendo a identidade musical, cultural e social de cada estudante para dentro da sala de aula. Faz-se imprescindível, nessa partilha cultural, o envolvimento do(a) estudante com as músicas selecionadas para cada programa, bem como a exploração de propostas musicais que contemplem o espaço escolar, tornando-se instigante conhecer como se dá a presença do folclore e da música folclórica nesse estudo musical.

Apresenta-se, portanto, o desenho metodológico desta investigação, visando compreender como se dá a presença da música folclórica por meio dos processos de criação e produção de programas de rádio em uma escola da RME-POA/RS.

Metodologia

Para realizar essa pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Godoy, 1995a), tendo por método o estudo de entrevistas qualitativas (DeMarrais, 2004). Como instrumento para a coleta dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada (Bogdan; Biklen, 1994; Yin, 2001; Minayo; Deslandes, 2007; Cohen; Manion; Marrison, 2007), e a análise ocorreu por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1999).

A investigação qualitativa foi selecionada como abordagem metodológica pautada, especificamente, na investigação qualitativa descrita por Bogdan e Biklen (1994) e Godoy (1995a). A escolha por esta abordagem se deu pela característica do problema de pesquisa, de cunho qualitativo, com a obtenção de dados descritivos que propiciam a compreensão dos fenômenos inseridos naquele campo de investigação (Bogdan; Biklen, 1994).

Esses fenômenos, inseridos na escola que é o campo de investigação desse estudo, configuram-se como programas de rádio escolar produzidos pelos(as) estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais. Essa abordagem de pesquisa questionou três estudantes para entender o que elas experimentaram, como elas interpretaram suas experiências e como elas compreenderam o mundo social em que estão inseridos. Da mesma forma como acontece com as experiências e vivências dos sujeitos. Nesse processo, o investigador qualitativo depreende estratégias e procedimentos que permitam considerar as experiências e o ponto de vista do(a) informador(a) (Bogdan; Biklen, 1994).

Para poder conhecer e considerar as experiências e o ponto de vista dos(as) estudantes de uma escola da RME-POA/RS, essa pesquisa teve por método o estudo com entrevistas qualitativas visando à aprendizagem por meio da experiência (DeMarrais, 2004).

O estudo de entrevistas qualitativas é proposto por DeMarrais (2004), configurando-se um método investigativo que depende do desenvolvimento das relações com os(as) participantes da pesquisa, considerando que cada participante é único e, por meio de uma entrevista, um(a) pesquisador(a) e um(a) participante se envolvem em uma conversa, focado em questões relacionadas a um tema investigativo. Nesse processo, as perguntas geralmente envolvem os(as) participantes e questionam seus pensamentos, opiniões, perspectivas ou descrições de experiências (DeMarrais, 2004).

Mishler (1986), citado por DeMarrais (2004), aponta que a entrevista não se configura uma simples troca entre perguntas e respostas de pesquisadores e participantes. A entrevista é, sobretudo, uma forma de discurso em que o(a) pesquisador(a) e o(a) participante se envolvem no significado construtivo dentro

de um tipo particular de relacionamento social. Assim, mesmo que as perguntas sejam aparentemente simples quanto ao tópico e à estrutura, deixam muito espaço para alternativas e interpretações do entrevistador e do entrevistado (Mishler, 1986).

O estudo qualitativo de entrevistas traz, portanto, a experiência do(a) participante como essência do processo investigativo, pois problematiza resultados conforme os(as) participantes os descrevem, de acordo com os aspectos particulares da experiência como a viveram. O estudo busca, então, compreender a essência ou a estrutura da experiência vivenciada pelo(a) participante, fazendo uma interpretação dos dados, alcançando uma descrição em primeira pessoa de algo que aquele sujeito possui domínio específico pela experiência (DeMarrais, 2004), sendo a entrevista semiestruturada a técnica para a coleta dos dados dessa pesquisa.

A entrevista, no trabalho de campo, é o procedimento mais usual, com o qual o(a) pesquisador pode obter informações contidas na fala dos atores sociais (Minayo; Deslandes, 2007). Essa técnica tem como característica principal a comunicação verbal, o reforço e a importância da linguagem, bem como o significado da fala, servindo como coleta de informações sobre um tema em estudo.

A entrevista semiestruturada compreende uma breve estrutura para cada entrevista utilizada na investigação, oferecendo ao(à) entrevistador(a) amplas possibilidades de levantamento de uma série de tópicos, e oferecendo ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (Bogdan; Biklen, 1994).

Essa pesquisa, portanto, objetivou entrevistar três estudantes de uma escola pública municipal da RME-POA/RS. O critério para a escolha das três estudantes foi a produção e edição de programas de rádio que contemplassem músicas folclóricas. No geral, tinham sido realizados dois programas de rádio com a presença da música folclórica, compreendendo dois pares de alunas. Todavia, não foi possível entrevistar uma das quatro estudantes por questões de saúde, configurando-se em três estudos de entrevistas qualitativas para análise dos dados dessa investigação. As entrevistas semiestruturadas realizadas para este estudo foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas.

A análise dos dados coletados ocorreu por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1999; Minayo; Deslandes, 2007). Na análise de conteúdo utiliza-se um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento que, segundo Bardin (1977), se aplicam a discursos extremamente diversificados.

Minayo e Deslandes (2007, p. 74) explicam que é através da análise de conteúdo que “podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do

trabalho de investigação (hipóteses)”. Além disso, segundo as autoras, a análise de conteúdo atua na descoberta do que está dito indiretamente, indo além do que está sendo comunicado, corroborando os apontamentos de Bardin (1977).

Sendo assim, esse estudo utilizou a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1999; Minayo; Deslandes, 2007) em três entrevistas semiestruturadas realizadas com alunas do 6º e do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Por meio dessa análise foi possível compreender como se dá a presença da música folclórica por meio dos processos de criação e produção de programas de rádio em uma escola da RME- POA/RS, objetivo desse estudo.

Referencial Teórico

O conhecimento pedagógico-musical e suas funções, com base em Kraemer (2000), e conceitos de folclore e música folclórica, de Wolffenbüttel (2019), consubstanciaram o referencial teórico da pesquisa.

Em se tratando da pedagogia musical foi utilizada a relação das pessoas e das músicas como proposta pedagógica para o ensino da música nas reflexões de Rudolf- Dieter Kraemer (2000). Nesse sentido, ao trabalhar e pesquisar a presença do folclore em programas de rádio escolar, poder-se-á compreender a relação entre os(as) estudantes e as músicas, procurando conhecer suas identidades musicais.

Estas relações acontecem e podem ser promovidas de diferentes modos. Por isso, Kraemer (2000) destaca importantes vertentes do ensino musical relacionando à concepção de educar musicalmente fundamentada, basicamente, em dois princípios: 1) os espaços de ensino-aprendizagem da música são múltiplos e se encontram em diferentes lugares; e 2) a complexidade do conhecimento pedagógico-musical torna sua compreensão dependente de outras disciplinas (Kraemer, 2000).

Compreende-se a escola, nesse contexto, como um espaço de ensino-aprendizagem em que, segundo Kraemer (2000), a “pedagogia da música trata da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas” (Kraemer, 2000, p. 51), que vem acontecendo cotidianamente nos diferentes tempos e espaços da escola através dos programas de rádio escolar.

Kraemer (2000) propõe, desse modo, a discussão e a reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações músico- históricas, músico-estéticas, músico-psicológicas, músico-sociais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas. Assim, o autor concebe esses aspectos a partir do próprio fenômeno/objeto em estudo. Busca delimitar o campo epistemológico da educação musical, procurando estabelecer conexões interdisciplinares que abarquem as ciências humanas e a musicologia,

concebendo peculiaridades ao conhecimento pedagógico-musical e destacando a definição de outras disciplinas (Kraemer, 2000).

Seus estudos compreendem as diferentes formas de atuação pedagógico-musical através dos diferentes aspectos metodológicos para a implementação e solidificação de um trabalho pedagógico qualificado. Por meio desses fatores pedagógicos, Kraemer (2000) explica que o saber pedagógico-musical ocorre no cruzamento de ideias pedagógicas demarcadas pelas ciências humanas e dirigidas pela cultura musical, como é o caso do folclore e da música folclórica, bem como pelas ideias estético-musicais voltadas para a educação e formação do sujeito ouvinte.

Wolffenbüttel (2019), ao tratar de folclore e música folclórica, também discute sobre os aspectos da cultura musical, inseridos nas manifestações folclóricas presentes na escola. Nesse sentido, a autora destaca o que os(as) alunos(as) vivenciam e pensam a respeito do folclore, pois a música folclórica permeia a criatividade dos diversos grupos sociais, resultando de uma ação coletiva.

Para tanto, a música folclórica se faz presente na vida das pessoas, influenciando suas experiências diárias. Há uma variedade de possibilidades de apresentação do folclore no cotidiano dos(as) estudantes, porém, em grande parte das vezes, não é possível relacionar essas práticas diárias aos fatos folclóricos. Isso acontece, principalmente, devido à associação do folclore a uma cultura antiga e tradicional, que não é vivenciada pelo(a) estudante (Wolffenbüttel, 2019).

Surgem, assim, questionamentos sobre o folclore ter ligação com festas, folguedos, práticas de jogos e danças, mantendo a tradição de um povo. Esta tradicionalidade, segundo Wolffenbüttel (2019), é uma das características do fato folclórico, refletindo diferentes experiências de vida das pessoas. No entanto, apesar de remeter à tradição e ao passado, o folclore pode ser apontado como “uma manifestação viva, sendo constantemente reinterpretada e atualizada. Ao participar das festas de carnaval (por exemplo), o aluno está reinterpretando esse fato, pois incorpora outras práticas de sua época, atualizando-o” (Wolffenbüttel, 2019, p. 115).

As vivências de folclore praticadas pelos(as) estudantes em ambientes escolares apresenta-se, também, com a concepção de folclore como lendas, cantigas e jogos, em que os(as) próprios(as) estudantes incluem outras formas de se conceber o folclore, inclusive como algo dinâmico e atual. Segundo Wolffenbüttel (2019), essa concepção dos(as) estudantes remete à visão de folclore em movimento, configurando-se em uma cultura viva, presente no dia a dia, nas vivências e experiências dos(as) discentes.

Para conhecer as práticas e vivências de folclore e música folclórica passa-se à descrição dos resultados dessa investigação, analisados e fundamentados pelo referencial teórico apresentado.

Resultados e Análise dos Dados

Apresentam-se, aqui, os resultados e a análise dos dados desta pesquisa, que objetivou compreender como se dá a presença da música folclórica por meio dos processos de criação e produção de programas de rádio em uma escola da RME- POA/RS. Por meio deste estudo foi possível conhecer as concepções de três estudantes do Ensino Fundamental sobre a música folclórica, bem como sua utilização na produção e edição de programas de rádio escolar.

Para cada estudante constituiu-se um caso, o qual foi investigado por meio dos estudos de entrevistas qualitativas. Para manter o anonimato das alunas, foram utilizadas as seguintes nomenclaturas:

- Aluna A: Aluna do 8º ano, cursando a disciplina Arte-Educação, tendo como componente curricular a música pelo terceiro ano consecutivo nos Anos Finais;
- Aluna B: Aluna do 6º ano, cursando a disciplina Arte-Educação, tendo como componente curricular a música pela primeira vez nos Anos Finais;
- Aluna C: Aluna do 6º ano, cursando a disciplina Arte-Educação, tendo como componente curricular a música pela primeira vez nos Anos Finais.

De modo geral, as alunas entrevistadas responderam que escutam e cantam, em casa, canções/músicas de diferentes gêneros musicais, como pop, sertanejo, brega, funk, pagode e música eletrônica, sendo ainda destacados pela aluna B alguns temas infantis. Assim, ao analisar os gêneros musicais apontados pelas estudantes, foi possível inferir que suas apreciações musicais são ecléticas e incluem a música folclórica, o que pode ter gerado interesse na temática.

Wolffenbüttel (2019), ao identificar as preferências musicais de estudantes da RME-POA/RS, também destacou que “suas preferências são constituídas pelo repertório veiculado por programas da mídia, tais como novelas, seriados e videocliques” (Wolffenbüttel, 2019, p. 107), complementando que nenhuma música folclórica foi mencionada dentre o repertório de preferências musicais dos(as) estudantes entrevistados(as) pela autora.

Destaca-se, nesse sentido, que há músicas folclóricas presentes em temas infantis, mas que, muitas vezes, o(a) estudante não as considera desse modo. Quanto a isso, Wolffenbüttel (2019) pontua que essas vivências folclóricas e folclórico-musicais dos(as) estudantes não são consideradas folclore pelos(as) mesmos(as). Destaca-se, nesse contexto, que o folclore é um aspecto cultural inserido na vida das pessoas e que “pode se manifestar de variadas maneiras, em qualquer que seja a localidade em que se viva, ou em qualquer meio social. No entanto, em muitas ocasiões, não se consegue perceber as práticas cotidianas

como folclore. Talvez, ele seja visto como algo que faz parte do dia a dia, porém dissociado da ideia de folclore” (Wolffenbüttel, 2019, p. 119-120).

No entanto, há, ainda, outros temas infantis que não estão contemplados na música folclórica. Ao analisar a fala das alunas entrevistadas, observou-se que suas apreciações musicais, relacionadas à música infantil, compreendem, além de músicas folclóricas, músicas cantadas para crianças. Quanto a isso, as alunas entrevistadas afirmaram ter escutado, em sua infância, temas infantis gravados em CDs, tais como os da Galinha Pintadinha³ e a aluna A (dois anos mais velha que as demais entrevistadas) traz a cantora Xuxa⁴ como ícone musical de sua infância, apontando ter escutado bastante as canções infantis por ela gravadas.

Dessa forma, suas vivências e experiências músico-folclóricas perpassam músicas tradicionais infantis, mas também músicas populares. Questionadas quanto às músicas infantis que escutavam, foram destacadas as canções folclóricas: O sapo não lava o pé, Borboletinha, Formiguinha e Dona Aranha. Por se tratarem de canções folclóricas, foi questionado às meninas sobre quem lhes havia cantado as canções, e elas prontamente destacaram seus familiares como influência músico-folclórica, argumentando:

Aluna B: Era minha irmã mais velha que, tipo, ela cuidava de mim quando a minha mãe ia trabalhar! Daí ela cantava para mim! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 5).

Aluna C: Na verdade ninguém cantou! Mas a minha irmã, quando eu nasci, ela descobriu né? Porque estava bombando muito Galinha Pintadinha também! E daí ela colocava o CD na televisão para eu olhar! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 7).

A música folclórica, portanto, começou a fazer parte do cotidiano de diversas famílias, por meio de gravações multimídia, popularizando muitas canções do folclore brasileiro. Wolffenbüttel (2019) explica que há um valor pedagógico neste processo de aprendizagem, pois, mesmo apenas escutando as canções infantis ou brincando com elas, vivencia-se e se transmite o folclore.

Nesse processo, também é necessário considerar as práticas folclóricas de cada estudante, que se vinculam ao folclore local, regional, nacional, bem como às brincadeiras dos(as) educandos dentro e fora do espaço escolar. Wolffenbüttel (2019) salienta o valor pedagógico intrínseco no ato de brincar,

3 Galinha Pintadinha é um projeto infantil criado pelos produtores Juliano Prado e Marcos Luporini. Traz músicas originais e músicas folclóricas com efeitos sonoros atraentes às crianças. In: https://pt.wikipedia.org/wiki/Galinha_Pintadinha.

4 Xuxa Meneghel (1963) é apresentadora de TV, cantora e empresária brasileira. É umas das apresentadoras de televisão mais longevas e bem sucedidas do Brasil. É intérprete de diversos temas infantis, com CDs como a coletânea ‘Xuxa só para baixinhos’ e música clássicas como ‘Lua de Cristal’, ‘Parabéns da Xuxa’ e ‘Abecedário da Xuxa’. In: https://www.ebiografia.com/xuxa_meneghel/.

movimento folclórico presente na escola. Assim, “parece que, ao não considerar as brincadeiras praticadas pelos alunos, que constituem parte de sua vida, a escola não observa a cultura experiencial do aluno, não a considerando válida” (Wolffenbüttel, 2019, p. 80).

Faz-se necessária, então, uma valorização da cultura experiencial do(a) estudante, trazendo para a escola e o meio social as diferentes músicas e os diversos costumes folclóricos de cada indivíduo. Essas práticas folclóricas têm sua base no seio familiar, fazendo-se importante conhecê-lo. Em se tratando de como os familiares aprenderam essas canções, portanto, as alunas destacaram os costumes de suas famílias como fatos histórico-familiares que originaram suas apropriações musicais do folclore nacional.

Nesse quesito, a aluna A, afirmou: “acho que foi de geração para geração! Porque aí... foi minha bisca que cantou pra minha avó e minha avó falou para minha mãe. Aí foi...” (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 2). Ao ser questionada se todos(as) em sua casa conheciam as músicas folclóricas que foram ensinadas para ela, a aluna A apontou que toda a família conhece e canta as músicas, especialmente para as crianças pequenas.

Estas canções folclóricas que perpassam gerações, trazem a relação das pessoas e das músicas, apontada por Kraemer (2000), tornando-se uma aprendizagem musical por meio dos aspectos histórico-familiares e histórico-musicais. A esse respeito Kraemer (2000) identifica os aspectos históricos inseridos nesse movimento folclórico, trazendo a musicologia histórica por meio da interpretação de obras musicais e suas fontes musicais e a pedagogia histórica, em que fontes históricas sofrem interpretações e ações que culminam em ações educativas, transferindo conhecimentos de geração em geração (Kraemer, 2000).

Estes conhecimentos folclóricos, aprendidos com os familiares, permitiram a construção de ações de aproximação das alunas entrevistadas com estas músicas, culminando na produção e edição de programas de rádio escolar que contemplaram a temática. Conforme citado anteriormente, cada estudante ou dupla de estudantes poderia optar por uma determinada proposta temática, inserida em uma organização semanal. As alunas identificaram-se com a proposta de trazer para a apreciação musical escolar, via rádio escolar, temas infantis folclóricos, editando-os e os contextualizando, por meio de áudios gravados pelas alunas e produzindo programas de rádio com características do folclore brasileiro.

Chamou a atenção a escolha das alunas pela temática, o que originou este estudo. Ao questioná-las, com vistas a compreender os motivos da escolha das canções para os programas de rádio, elas responderam:

Aluna A: Porque foi a música que o sobrinho da minha colega escuta, e o meu também! E aí a gente também escuta bastante! E a gente achou legal de botar! E aí a gente botou porque a gente escuta bastante e eles gostam também... Aí a gente botou! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 3).

Aluna B: Pra pensar nas crianças da escola! Porque ninguém pensa nelas... Só colocam funk e músicas de adulto... Pop... (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 5).

Aluna C: Por motivo, assim, que as crianças sempre tão dançando qualquer música! Mas, provavelmente, elas querem dançar umas músicas infantis! Pelo motivo das pessoas só colocar funk, pop, aqueles pops de adulto, esses tipos de pop! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 7).

É possível compreender, de acordo com as falas das estudantes entrevistadas, que elas percebem a presença do folclore e da música folclórica em suas vivências diárias. Quanto a isso, elas responderam que gostariam que todos(as) os(as) alunos(as) de sua escola tivessem a oportunidade de apreciar e dançar músicas infantis, apontando que, em geral, apenas escutam o estilo musical funk.

Entende-se, assim, que a presença da música folclórica na produção e criação dos programas de rádio escolar não aconteceu de forma aleatória, ou mesmo sem a compreensão ou a motivação para a seleção de canções folclóricas e canções infantis. Os programas trouxeram diversos temas folclóricos, entre eles os temas já apontados anteriormente pelas alunas entrevistadas. Mas, observou-se, também, a presença de músicas infantis que são veiculadas nas mídias atuais, como a canção infantil *Baby Shark*, do compositor e produtor de música educacional infantil *Kim Min-seok*⁵. Segundo a aluna C, essas músicas infantis “fazem parte da identidade, da infância! Porque, tipo, *Baby Shark* não é só criança que gosta! Eu também gostava e estava bombando! A *Baby Shark* ainda tá bombando! As crianças e os adolescentes, todo mundo gosta!” (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 8).

O gosto pelas músicas infantis, bem como pelas folclóricas, segundo Wolffebüttel (2019), percorre os costumes familiares e a aproximação midiática, conforme foi possível identificar por meio dessa análise. Além disso, este gosto perpassa a identidade musical do ouvinte, como mencionado pela aluna C. A esse respeito, Kraemer (2000) aponta que a psicologia da música estuda o desenvolvimento e o comportamento musical a partir das vivências musicais do sujeito, analisando as semelhanças e diferenças impregnadas no comportamento e na vivência musical de cada indivíduo e sua influência com o meio social (Kraemer, 2000).

Essa influência com o meio social foi considerada nesse estudo. Por isso, as alunas entrevistadas foram questionadas quanto à apreciação das músicas folclórico-infantis por parte dos demais colegas da escola, procurando responder

5 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/baby-shark-musica-chiclete-que-deu-seus-criadores-uma-fortuna-de-us-125-milhoes-24058865>.

aos questionamentos dessa pesquisa. Quanto a isso, todas as alunas afirmaram que seus pares não gostariam de escutar as músicas infantis folclóricas selecionadas para os seus programas de rádio escolar, justificando:

Aluna A: Acho que não! Porque eu acho que eles não gostam desse tipo... Dessas músicas! São mais K-pop! Essas músicas são mais pras crianças que gostam de animais! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 3).

Aluna B: Só de funk! Eles não gostam de música infantil... eles são bem chatos mesmo! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 6).

Aluna C: Acho que não! Porque eles só ligam para funk, tipo, essas músicas, assim, com palavrão! Eles não ligam para música de crianças! Não dão bola para as crianças que também querem se divertir! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 8).

Percebeu-se nas falas das alunas entrevistadas que o funk predomina na comunidade escolar em que estão inseridas, como demonstrou o Quadro 1, em um levantamento de dados inferido previamente ao trabalho de edição de programas de rádio escolar realizado com os(as) estudantes do 6º ao 9º anos da escola investigada.

No entanto, outras apreciações musicais são realizadas pelas alunas entrevistadas, questionadas quanto às canções infantis e folclóricas que são cantadas juntamente aos seus pais e familiares. O funk, nesse sentido, não desapareceu das vivências musicais, pois, mesmo quando há práticas folclóricas e infantis, muitas canções são mixadas conforme o gênero funk, o que é indicado pela aluna B. Destacam-se, quanto a isso, as canções folclóricas que perpassam gerações, descritas pela aluna A, que aponta cantar com a família. Segundo a aluna:

Aluna A: [...] Tem umas bem antigas, tipo, “Borboletinha”, “O sapo”... Tem também sabe? “O sapo cururu”! A gente canta, assim, para o meu sobrinho as músicas atuais da Galinha Pintadinha, Patati Patatá, mas eu acho que cada vez que a gente canta acho que ele fica bem mais encantado com as músicas mais antigas, porque nas músicas mais atuais tu só bota um vídeo e aí quando minha mãe canta parece que mais encanta ele, quando minha mãe canta essas músicas! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 3-4).

A fala da aluna A compreende as diferentes concepções que envolvem essas práticas folclórico-musicais no seio familiar. Ao destacar as músicas mais antigas, a aluna A as percebeu como mais envolventes e encantadoras para as crianças pequenas, sobretudo por serem entoadas pela sua mãe. O costume de entoar canções infantis folclóricas em família tem grande relevância nos processos de preservação e propagação do folclore. Segundo Wolffenbüttel (2019, p. 23), ao citar a Carta do Folclore Brasileiro de 1951, sugere-se a adoção do termo ‘Folclore’, grafado em letra maiúscula, para indicar este campo de conhecimento e estudo. Já a palavra ‘folclore’, em letra minúscula, está relacionada ao fato folclórico.

Estes processos contemplam aspectos sociológicos, destacados por Kraemer (2000). A sociologia estuda o comportamento dos sujeitos de acordo com suas influências sociais, quer sejam de instituições ou grupos em que estejam inseridos. Em se tratando dos estudos da música, a sociologia da música estuda, sobretudo, os efeitos da música e das relações e condições sociais em relação à música, considerando o manuseio da música como processo social (Kraemer, 2000). O folclore, nesse aspecto, encontra-se em processo de transmissão, através da música.

Isto se apresenta nas falas das alunas entrevistadas, ao serem questionadas com quem aprenderam o costume de cantar em suas famílias. Quanto a isso, as alunas afirmam:

Aluna A: A minha avó cantava muitas músicas e aí foi levando para a família e aí foi! Aí foi quando eu, agora minha sobrinha também, tá dele cantar para o meu sobrinho e aí foi indo, assim, a maioria da família canta para todo mundo, aí todo mundo sabe as músicas! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 4).

Aluna B: Eu aprendi com a minha avó! Ela canta com o meu tio cadeirante! Daí eu aprendi com ela porque eu ficava com ela às vezes para minha mãe trabalhar! (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 6).

Aluna C: Em casa, com a minha irmã! A minha irmã canta! O tempo todo! Ai, sora! Nem eu aguento mais! A minha irmã podia cantar, assim, no *The Voice Brasil*! Ela fica cantando no banheiro... canta quando ela acorda... canta em todo lugar! [...] (Caderno de Entrevistas, 2019, p. 8).

Percebe-se que as manifestações folclóricas têm sua origem nas vivências musicais familiares, assim como nas aprendizagens folclórico-musicais. Dessa forma, ao promover a produção e edição de programas de rádio escolar que tratem de músicas folclórico-infantis, é possível promover identidades musicais, despertar memórias e celebrar momentos.

Os programas produzidos pelas alunas investigadas configuraram-se um meio social de propagação das manifestações folclóricas presentes nas estudantes do Ensino Fundamental, despertando em seus colegas concepções e vivências musicais sobre as músicas ouvidas em cada programa. Promoveram, portanto, diferentes percepções auditivas e sensoriais de temas já presentes nas vivências musicais de grande parte dos estudantes da escola.

Considerações Finais

Ao concluir esse estudo, que teve por objetivo compreender como se dá a presença da música folclórica por meio dos processos de criação e produção desses programas nas aulas de música de uma escola da RME-POA/RS, passa-se a responder aos questionamentos: Como o folclore e a música folclórica se

apresentam nos processos de produção de programas de rádio escolar? Por que a música folclórica foi selecionada para a produção de programas de rádio escolar? Quais as percepções dos(as) estudantes ao apreciarem a música folclórica nos programas de rádio escolar?

Destaca-se, portanto, que o folclore e a música folclórica não se inseriram de forma aleatória nos processos de produção e edição de programas de rádio escolar. Observou-se que as alunas optaram pela música folclórica para promover percepções e aprendizagens musicais para os(as) demais estudantes da escola, especialmente as crianças da Educação Infantil. Neste processo as alunas entrevistadas apresentam canções folclóricas e canções infantis em diversos arranjos e mixagens, geralmente atrelados a um(a) determinado(a) produtor(a) musical, como a Galinha Pintadinha, a Xuxa, o Patati Patatá, entre outros(as).

As entrevistadas também apontaram suas concepções quanto às percepções dos(as) estudantes ao apreciarem canções folclóricas nos programas de rádio escolar, destacando que os(as) estudantes da escola não apreciam canções infantis folclóricas. As alunas apontaram que os(as) estudantes preferem canções da mídia e não têm o costume de escutar canções folclóricas em seu dia a dia.

Nesse sentido, as alunas descreveram a importância do costume de cantar em família para suas aprendizagens folclórico-musicais. Responderam que cantam com seus familiares e que aprenderam essas melodias com suas avós, mães e irmãs. Destaca-se, aqui, a predominância das práticas folclórico-musicais nos lares das alunas entrevistadas serem realizadas por mulheres, ao zelar e cuidar os seus, o que pode gerar uma investigação mais aprofundada.

É importante que essas e outras práticas folclóricas, presentes na escola, continuem sendo investigadas para a promoção e vivência do folclore nesses espaços de ensino. Assim, afirma-se que os programas de rádio escolar promoveram novas aprendizagens musicais escolares, especialmente aos ouvintes por meio de sua apreciação. E que o folclore continua vivo nos lares, nas identidades e na memória dos(as) estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, atualizando-se constantemente nos diferentes grupos sociais.

Referências

Agrifoglio, R. M. R. O folclore como patrimônio cultural: o processo de construção ou o tempo do folclore na era do descartável. **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Folclore**. Recife: Comissão Nacional de Folclore; São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 353-358, 2004.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994.

Comissão Nacional de Folclore. **Carta do folclore brasileiro**. Salvador, Bahia, 1995. Disponível em: https://musicabessa.files.wordpress.com/2015/03/02_releitura_da_carta_do_folclore_brasileiro_1995.pdf/. Acesso em: 10 out. 2023.

DeMarrais, K. Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. In: DeMarrais, K.; Lapan, S. D. (2004). **Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences**. LEA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah, New Jersey, London, 2004.

Godoy, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, 35(2), p. 57-63, 1995a.

Godoy, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, 35(3), p. 20-29, 1995b.

Kraemer, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. **Em Pauta**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 11(16/17), p. 50-75, 2000.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

Minayo, M. C. S.; Deslandes, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Mishler, E. G. **Research interviewing: context and narrative**. Cambridge, Hampton, 1986.

Moraes, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, 22(37), p. 7-32, 1999.

Wolffebüttel, C. R. **Folclore e música folclórica: o que os alunos vivenciam e pensam**. Curitiba: Appris, 2019.

Wolffebüttel, C. R. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 11, p. 69-74, 2004.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ÍNDICE REMISSIVO



A

- Antropofagia 108, 116
Artes 1, 5, 6, 8, 13, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 58, 70, 75, 78, 80, 81, 87, 98, 102, 103, 109, 110, 115, 119
Artes Visuais 6, 25, 35, 38, 44, 47, 49, 58, 110, 115, 119
Artistas 43, 46, 51, 98, 100, 102, 103, 113, 127
Atividades musicais 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 129, 133, 134
Aula 18, 19, 25, 26, 33, 34, 39, 41, 49, 55, 64, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 109, 110, 116, 117, 120, 121, 123, 128, 131, 134

C

- Carta do Folclore Brasileiro de 1951 143
Composição 5, 10, 29, 45, 47, 48, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 85, 88, 89, 93, 94, 96
CRAS 39, 40
Criar 19, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 53, 63, 64, 70, 72, 82, 83, 89, 98, 103, 106, 109, 113, 114, 115
Criatividade 60, 114, 138, 146

D

- desenho 58, 71, 134
Dicionário de Teatro 85, 97

E

- Educação 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 53, 55, 57, 61, 62, 63, 79, 82, 83, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 127, 128, 132, 134, 137, 138, 145
Educação Básica 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 19, 20, 26, 27, 29, 30, 110, 120, 124, 125
Educação e Artes 30, 35, 36
Educação Infantil 18, 20, 47, 54, 120, 131, 145
Educação musical 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 79, 118, 120, 127, 132, 134, 137
Educadores 33, 39, 40, 98, 100, 110
Ensino Fundamental 12, 13, 18, 19, 81, 89, 120, 129, 130, 131, 135, 137, 139, 144, 145
Ensino Médio 18, 19, 22, 23, 54, 58, 120, 124
Escola 9, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 74, 118, 132

Escola Aberta 9, 12, 13, 14, 17, 21, 27, 28, 29, 33
Escola pública 13, 14, 54, 63, 136
Escolas públicas 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 54, 79
Escolas públicas estaduais 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 29
Escrita 21, 36, 39, 41, 42, 48, 50, 75, 76, 86, 90, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115
Experimentação 58, 60, 82, 88, 91, 92, 94, 96, 99, 102, 103, 104, 110

F

Folclore 6, 20, 29, 33, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

H

Homens 19, 20, 57, 100, 105, 106, 107

I

Identidades 133, 137, 144, 145
Invenção 52, 78, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 101, 102, 104, 109, 117

K

Karuna 54, 55

L

legislação 9, 14, 26, 27, 28, 32, 55, 122, 126, 127
Liberdade 15, 38, 55, 56, 98, 100, 101, 106, 123
Licenciatura 19, 20, 115, 119, 123
Literatura 48, 71, 87, 96, 99, 102, 103, 116, 132

M

Mais Educação 9, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33
MEC 13, 35, 45, 48, 55, 115
Medusa 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 114
Mestrado 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 81
Mestrado profissional 35, 36, 37, 38, 46, 48, 50
Mestrado Profissional em Educação 36, 44, 81, 98, 110
Movimento Social de Educação Popular 54, 55
Mulheres 19, 57, 61, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 145
Musas 104, 105, 109, 114
Música 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 119, 121, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146
Música da escola 33, 121, 127
Música folclórica 33, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 146
Musical 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 140, 141, 142, 145, 146

P

Paisagem sonora 67, 68, 72, 73, 75, 80, 126

Pensamento 5, 50, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 66, 67, 82, 83, 85, 87, 92, 95, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 112, 119, 127

Política 14, 15, 27, 28, 29, 32, 39, 43, 84, 94, 107, 116, 122

Pós-dramaturgia 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Prática 7, 9, 10, 15, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 50, 55, 64, 70, 81, 84, 87, 96, 104, 109, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 128

Professor 23, 24, 25, 29, 30, 43, 44, 47, 84, 88, 92, 93, 94, 96, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128

R

Rádio escolar 129, 131, 133, 134, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145

Rede Emancipa 54, 55, 56

Rio Grande do Sul 5, 9, 10, 11, 12, 17, 21, 22, 26, 28, 31, 33, 34, 35, 50, 51, 53, 71, 81, 98, 103, 110, 115, 116, 118, 124, 125, 128, 146

S

Sons do Cotidiano 71, 78

T

Teatro 6, 23, 25, 26, 27, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 55, 58, 69, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Tradição 24, 44, 58, 133, 138

U

UERGS 2, 5, 50, 51, 52, 81

V

Vivências 32, 39, 48, 119, 122, 126, 131, 132, 134, 135, 138, 139, 140, 142, 143, 144

