

# COMPREENSÕES ADVINDAS DE UMA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: PROCESSO CONSTITUTIVO

■ ALESSANDRO CORREA

<https://orcid.org/0000-0001-5513-1786>

Universidade de Brasília

## RESUMO

Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado, que teve como tema as práticas e os saberes pedagógico-musicais de professores de música, cujo foco confluiu sobre quatro profissionais que atuam nas Escolas Parque do Distrito Federal (EP). A metodologia utilizada foi a Documentação Narrativa (DN), em uma pesquisa de cunho qualitativo com abordagem na pesquisa-formação-ação. O interesse pelo tema emergiu das memórias de meu contínuo processo formativo em música, ao longo da vida e da minha inserção profissional como professor de música na EP. O objetivo deste artigo é detalhar o processo de pesquisa que visou dar voz à minha experiência e de outros professores de música, tendo a reflexividade autobiográfica como centro, no sentido de divulgar relatos formativos de si com destaque para trajetórias e atuações de professores de música. O intuito foi contribuir com os campos investigativos da pesquisa (auto)biográfica e da Educação Musical, no que tange à experiência formativa no contexto escolar, em uma ação epistemopolítica de publicar o que fazem os professores, por meio de artigos de relatos de experiências pedagógicas oriundos da DN.

**Palavras-chave:** Pesquisa (auto)biográfica. Documentação narrativa. Projeto de extensão universitária. Práticas pedagógico-musicais.

## ABSTRACT

### UNDERSTANDINGS COMING FROM A NARRATIVE DOCUMENTATION: CONTITUTIVE PROCESS

This article is a cross-section of my master's thesis, which had as its theme the pedagogical-musical practices and knowledge of music teachers, whose focus was on four professionals who work in the *Escolas Parque do Distrito Federal* (Park Schools of the *Distrito Federal*). The methodology used was the Narrative Documentation in a qualitative research with approach in research-training-action. The interest in the theme emerged from the memories of my ongoing for-

mative process in lifelong music and from my professional insertion as a music teacher in the Park Schools. The purpose of this article is to detail the research process that aimed to give voice to my experience and other music teachers, having the autobiographical reflexivity as the center, in the sense of disseminating formative reports of themselves, highlighting the trajectories and performances of music teachers. The aim was to contribute to the investigative fields of (auto)biographical research and Music Education, in what concerns the formative experience in the school context, in an epistemopolitical action of publicizing what teachers do, through articles of reports of pedagogical experiences from the Narrative Documentation.

**Keywords:** (Auto)Biographical research. Narrative documentation. University extension project. Pedagogical-musical practices.

## RESUMEN

### COMPRESIONES PROVENIENTES DE UNA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA: PROCESO CONSTITUTIVO

Este artículo es un recorte de mi disertación de maestría, que tuvo como tema las prácticas y saber pedagógico-musicales de profesores de música, cuyo foco confluyó sobre cuatro profesionales que actúan en las Escuelas Parque del Distrito Federal (EP). La metodología utilizada fue la Documentación Narrativa en una investigación de cuño cualitativo con abordaje en la investigación-formación-acción. El interés por el tema surgió de las memorias de mi continuo proceso formativo en música a lo largo de la vida y de mi inserción profesional como profesor de música en la EP. El objetivo de este artículo es detallar el proceso de investigación que visó dar voz a mi experiencia y de otros profesores de música, teniendo la reflexividad autobiográfica como centro, en el sentido de divulgar relatos formativos de sí con destaque para trayectorias y actuaciones de profesores de música. La intención fue contribuir con los campos investigativos de la investigación (auto)biográfica y de la Educación Musical, en lo que se refiere a la experiencia formativa en el contexto escolar, en una acción epistemopolítica de publicitar lo que hacen los profesores, a través de artículos de relatos de experiencias pedagógicas de la DN.

**Palabras clave:** Investigación (auto) biográfica. Documentación narrativa. Proyecto de extensión universitaria. Prácticas pedagógicas-musicales.

## Primícias narrativas

O presente artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado (CORREA, 2018a), que teve como tema as práticas pedagógico-musicais de quatro professores de música das Escolas Parque de Brasília (EP). O objetivo geral foi produzir uma Documentação Narrativa (DN) com esses professores. Os objetivos específicos foram: efetivar o projeto de extensão universitária como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os professores coparticipantes da pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EP.

A metodologia, de cunho qualitativo, foi a Documentação Narrativa (SUÁREZ, 2016), uma dimensão coletiva da aprendizagem em relações de reciprocidade e cooperação, com foco na pesquisa-formação-ação (PINEAU, 2005), em que o pesquisador se insere na pesquisa de forma ativa e participativa – a ação é seu ato de escrita e perlaboração<sup>1</sup> da própria experiência. É dar voz ao indivíduo, ao protagonismo de quem vivencia a experiência. O relato composto pelo próprio protagonista torna-se um instrumento de autoconhecimento que provém da “aprendizagem pessoal que nasce ao nos aproximarmos das experiências que [professores] vivem e promovem” (CONTRE-RAS, 2016, p. 26). É a experiência que nos toca (LAROSSA, 2004), nos emociona, nos afeta e nos constitui, porque pensamos o significado

do que experienciamos, do que acontece em nossas vidas. Aprendemos com isso, autocohecemo-nos, mudamos como pessoas, como seres sociais, colocamo-nos em movimento com isso.

A educação permanente, que é inerente ao processo de pesquisa-formação-ação, pretende “tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa” (PINEAU, 2005, p. 106), a fim de ampliar a incumbência da pesquisa a todo indivíduo que anseia pela formação mais fundamentada na produção do que pela apropriação de conhecimento. Ou seja, na pesquisa-formação-ação, a ação e a reflexão são feitas pelo indivíduo sobre si mesmo, por meio do contexto social, inserido nesse contexto. A ação é seu ato de escrita e perlaboração da própria experiência. Assim, cabe ao próprio pesquisador, que coparticipa da própria pesquisa, inserir-se nela junto com os outros coparticipantes, onde os indivíduos se autoconhecem por intermédio da própria reflexão sobre si mesmos e por intermédio do olhar do outro, do contexto social em que se inserem, junto com os outros coparticipantes da pesquisa. No caso da dissertação em pauta, inseri-me na DN como coparticipante, tendo em vista que entrei no mesmo concurso público que os outros coparticipantes e também trabalhei na Escola Parque. Contribuí com o grupo, a partir do detalhamento das minhas práticas pedagógico-musicais e do meu relato de experiência, que também foi cruzado entre os pares. Isso é o que propõe a pesquisa-formação-ação, em que o pesquisador se insere na pesquisa junto com os outros coparticipantes, em busca de uma formação mais fundamentada na produção.

Esses “novos atores de pesquisa” introduzem, além de si próprios, seus anseios e necessidades, que se tornam objetos de pesquisa que vão além do positivismo presente nas pesquisas regulares em educação, pois

<sup>1</sup> Conforme o Dicionário de Psicanálise (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 174), esse neologismo [perlaboration] foi introduzido por Jean Laplanche e Jean-Bertrand Pontalis, em 1967, para traduzir para a língua francesa o verbo alemão *durcharbeiten* (elaborar, trabalhar com cuidado). É a elaboração de um acontecimento, uma ação, um traço, uma característica ou uma repetição. Como é uma repetição, contudo modificada pela interpretação, é suscetível de favorecer a libertação de um indivíduo dos seus mecanismos de repetição.

intentam mostrar as idiossincrasias e vicissitudes presentes na trajetória, na experiência, na atuação de cada ator, de cada coparticipante, de cada sujeito e, a partir desse entendimento, o autor ressalta a “emergência de novos elementos paradigmáticos a partir de pesquisas não-ordinárias em formação”, em uma “metodologia sociointerativa e epistemologia de conjunção” (PINEAU, 2005, p. 108), em que os pesquisadores precisam se responsabilizar pelo processo formativo e se conectam por meio do uso de metodologias de pesquisa mais interativas, com traços de coletividade. Assim, pesquisadores se tornam gestores de conhecimentos inéditos, concebidos de forma contígua às intervenções que vão além do papel positivista de professores-pesquisadores tradicionais, pois há busca de aprendizagem dos sentidos da existência ao longo da vida e em todos os setores dela.

Na pesquisa-formação-ação, os sujeitos estão implicados com a pesquisa, assim como o pesquisador está implicado na formação e não analisará o processo formativo de fora, pois coparticipa nesse tipo de pesquisa que prioriza mais a produção de conhecimento coletivo e colaborativo do que a apropriação de saberes externos ao grupo. Os sujeitos e o pesquisador refletem sobre si próprios, dentro do contexto coletivo. A DN é uma ferramenta interessante para a efetivação dessa reflexão, (re) interpretação e (re)significação que buscam compreender as razões e objetivos de determinadas práticas e experiências pedagógicas.

A DN incidu na produção colaborativa de relatos de experiência da docência de música. Durante os encontros de DN, esses relatos foram cruzados entre os pares e perlaborados a partir do olhar do outro. Os coparticipantes construíram os seus relatos de experiência e trouxeram registros de apresentações musicais escolares e práticas pedagógico-musicais durante os encontros organizados por meio do

projeto de extensão elaborado pela professora Delmary Vasconcelos de Abreu, intitulado “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” (CORREA, 2018a, p. 93-102). Consiste, portanto, em um material de cunho pedagógico-musical como é a proposta metodológica da DN, que ainda apresenta como resultado um processo constitutivo tanto no âmbito individual como no coletivo, em que as narrativas de formação em música foram o mote para a compreensão de significados e sentidos dados às experiências musicais escolares.

A DN é uma abertura de conjuntura para a compreensão das práticas individuais ou coletivas que, por meio dos relatos dos professores, são experienciadas sob a ótica de recriar de forma subjetiva, em um ambiente e momento específicos, significados do contexto escolar, oriundos dos relatos de professores acerca dos aspectos pertinentes às escolas em que atuam e/ou atuaram, sobre fatos do cotidiano escolar que são únicos, e que por si mesmos e pela sua interpretação e ressignificação, têm um sentido relevante que deve ser comunicado. Nessa direção, Suárez (2007) ressalta que o que ocorre, na verdade, é justamente o oposto, pois essas experiências do chão da escola, que dão vida ao contexto escolar, ficam esquecidas e perdidas dentro dos muros da própria escola, confinadas a um contexto de marginalidade. Em panoramas escolares em que estas “tradições político-pedagógicas tecnocráticas e hegemônicas tendem a se configurar, as experiências, os conhecimentos e as palavras dos docentes têm pouco lugar” (SUÁREZ, 2007, p. 13), sendo que se perde grande parte do saber que pode ser adquirido com experiências do contexto escolar.

Registrar e armazenar, em uma sistematização escrita que pretende a difusão pública de experiências, práticas e conhecimentos escolares, narrados pelos professores que

atuam nesses contextos, tem importância político-pedagógica para a escola e também funciona como um processo de desenvolvimento profissional entre docentes. Os registros de DN abarcam relatos de experiências pedagógicas que incidem sobre a trajetória de cada participante, sobre o que os levou a estarem hoje em sala de aula. Essa escrita e reescrita dos relatos cruzados e refletidos entre os pares se constitui como uma prática de DN, em rodas de conversas com professores narradores que escrevem seus relatos, socializam com o grupo, reescrevem e editam suas narrativas, para que essas experiências possam ser publicadas (SUÁREZ, 2015; 2016).

O saber pedagógico deve ser construído a partir da experiência escolar, sendo que os narradores refletem e reinterpretam suas próprias experiências, tendo em vista outros professores e agentes escolares. É um sentido reconstruído narrativamente por meio de documentos concebidos pelos professores, em forma de DN de experiências pedagógicas, que se constitui como “um saber irreduzível acerca do ensino e aprendizagem e, em particular, acerca das possibilidades e limites dos professores e alunos, sujeitos pedagógicos, para ensinar e para aprender em contextos particulares” (SUÁREZ, 2007, p. 19), na qual as influências e vivências de toda sorte compõem esta documentação, que pretende valorizar esferas escolares, em algo que Suárez chama de “cultura escolar empírico prática”, algo que se diferencia da “cultura organizacional burocrática” ou da “cultura científico técnica” (SUÁREZ, 2007, p. 19).

A DN de experiências pedagógicas tem como foco averiguar e examinar aspectos e peculiaridades acerca dos saberes docentes que são produzidos no ambiente escolar, na experiência que ocorre no chão da escola, dentro da sala de aula, em que os atores centrais são os professores, que (re)interpretam sentidos e

ressignificações, ao pretenderem entender e explicar suas próprias experiências escolares. Os docentes expõem saberes e conhecimentos que recebem, produzem ou recriam “acerca dos sujeitos da educação e suas possibilidades e condições (intelectuais, técnicas, políticas) para encarnar experiências pedagógicas que resultem como significativas e dignas de serem comunicadas aos outros” (SUÁREZ, 2007, p. 20), de forma que as experiências possam ser vividas e reinventadas diariamente pelos professores e demais agentes e sujeitos que fazem parte do contexto escolar. A DN deve ser objetivada, sistematizada, reorganizada, publicada, debatida, conversada, tensionada, desafiada, criticada, desconstruída e reconstruída, de acordo com critérios pluralistas e participativos que visem à transformação das práticas pedagógicas e da escola em si; para que esse saber possa ter relevância política, institucional e pedagógica; para que as práticas, experiências e reflexões dos professores tenham legitimidade, autoridade e estatuto público. Nesse sentido, a DN privilegia o contexto pessoal e profissional dos professores que, por meio de seus relatos, de suas próprias biografias profissionais e pessoais, trarão à tona questões de vida pessoal e profissional, suas perspectivas, expectativas e impressões que geram debates e análises em grupo, pertinentes ao contexto escolar.

Essa abordagem tem a “reflexividade como método” (PASSEGGI, 2014, p. 231), valorizando a faculdade idiosincrática autobiográfica na reflexividade refletida do indivíduo, que o leva à epistemopolítica de “elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10). Assim, o meu memorial foi escrito antes da etapa de DN e funcionou na dissertação como um instrumento *suleador*,<sup>2</sup>

<sup>2</sup> *Suleador* é um termo de Freire (2014) que referencia o sul como um “norteador”.

passo inicial para a compreensão do meu próprio processo profissional e pessoal, processos que se fundem na minha trajetória, nas minhas próprias percepções do que vivi, do que me levou a ser músico, professor de música, a atuar como atuo na escola.

## Memórias constitutivas: revir de trajetórias em devir

O meu interesse pelo tema de pesquisa emergiu das memórias de meu contínuo processo constitutivo em música, ao longo da vida e da minha inserção profissional como professor de música da SEEDF, em uma das EP, entre os anos de 2014 e 2018. Assim, o memorial constitutivo foi o primeiro capítulo da dissertação, no sentido de que memoriais são uma fonte de investigação inesgotável para a pesquisa educacional, fundamentais por serem relatos vivos do que foi marcante na trajetória de quem narra. Esse dispositivo estabelece a memória entre o que ocorreu e o que está por vir, entre a ação e a expressão, no presente de quem perlabora sua narrativa em um dado momento de vida. É uma prática de produção de si próprio que auxilia cada sujeito a tomar em mãos os fatos, os encontros que marcaram sua história, integrando-os, pela narrativa, num contexto socio-histórico, cabendo a cada um elucidar sua particularidade do que decorre do comum, do que provém das outras pessoas (PINEAU, 1984).

E foi nesse processo de releitura das minhas experiências com música que fiz as aproximações do tema de pesquisa, em diálogo com a literatura da Educação Musical que trata de saberes pedagógico-musicais, como Del-Ben (2012), Souza (2007), Kraemer (2000), Hentscke, Azevedo e Araújo (2006) e Shulman (1987). Percebi como pertinente, a fim de refletir e compreender a minha própria visão dos conhecimentos músico-educacionais construídos na área, (re)pensar algumas experiências

oriundas do meu processo constitutivo, ao longo da vida, para contextualizar os caminhos que me levaram a me tornar músico e compositor, além do meu interesse na docência e minha identificação com os estudantes da rede pública de ensino, caminhos que, refletidos, contribuem para a minha atuação como pesquisador em constante (auto)constituição.

O meu memorial levou-me a entender que minhas primeiras escutas musicais, provenientes da mídia, me levaram, naquele momento, a uma predileção por certa cultura musical de caráter mais comercial, sendo que esses efeitos midiáticos interferem na formação do nosso senso estético musical, pois a influência da mídia nas minhas escolhas e preferências refletiram e ainda se refletem sobre a minha prática musical. E isso, em sala de aula, levou-me a entender e reconhecer como certa cultura musical influencia gostos e preferências dos alunos. Diante disso, como professor de música da Escola Parque, procurei partir do conhecimento musical do aluno, daquilo que permeia o seu universo cultural e musical. Entendendo que esse também foi o meu caminho e, por certo, são jeitos de construir processos de ensino e aprendizagem baseados naquilo que também fez parte de minha trajetória. E esse caminho foi sendo construído durante a minha vida musical, seja como um integrante de corais, que buscou aprender princípios relacionados ao canto coletivo; seja como professor de violão, que necessita se adequar às características individuais de cada aluno, em aulas particulares; seja como professor de teoria musical para integrantes de coro, geralmente iniciantes na prática musical, o que requer adaptações pedagógico-musicais que incluam todos os alunos, com diferentes vivências musicais, campo que me propiciou o início do trabalho em monitoria, quando os alunos mais experientes ensinam também os seus pares, no cotidiano do fazer musical; seja como

professor de música de escolas particulares ou em minhas experiências de convívio dentro da Universidade, na moradia estudantil e ao longo da minha vivência musical como compositor e violonista. O que fiz dentro de sala e que foi relatado na minha dissertação é, de fato, um amálgama de toda a minha experiência de vida, pessoal e musical.

Apesar das influências estéticas que sofremos com a proliferação de estereótipos da cultura de massa, tive uma busca pela minha própria música, pela composição, o que me levou à produção musical.<sup>3</sup> Todas essas atividades contribuíram para o meu processo de construção como professor, uma vez que minha visão sobre a docência foi se transformando à medida que minha atuação profissional no campo da música foi se tornando mais ampla. E essa busca por ampliação de horizontes ainda me move a me redescobrir como compositor, a conseguir criar novas músicas com novas musicalidades. Hoje, entendo que a música autoral é autobiográfica!

Há autores que afirmam a influência do meio na forma como os indivíduos se desenvolvem criativamente (VYGOTSKY, 2009; CSIKSZENTMIHALYI, 1999), e eu, sendo professor, também não posso desprezar que o meio no qual os alunos estão inseridos, a escola, tem muitas relações e associações com sistemas prisionais, conforme apontam muitas pesquisas (FOUCAULT, 1997, 2003; PACHECO, 2017). A consciência dessa condição que nos aprisiona é um passo fundamental para qualquer início de mudança dessa engenharia social das massas (ESTULIN, 2015), construída por um sistema hegemônico de poder político e econômico. Repensar a minha própria trajetória é uma maneira profícua de entender que a mú-

sica faz parte da construção desse processo de engenharia social e que a mídia interfere diretamente na formação do nosso senso estético, levando-nos, inclusive, a acreditar que gostamos de algo que na verdade fomos levados a gostar, em uma forte estratégia corporativa que detém o *mainstream* cultural difundido pelas comunicações de massa, vi-ciadas pelos *Jabás*, patrocínios públicos e de grandes conglomerados multinacionais, fatores que influenciam editoriais e produções de programas, programações de rádio, televisão e Internet. Isso porque sofri e ainda sofro todas essas influências que nos são bombardeadas por todos os lados.

Como professor de música em escola pública, instiga-me pensar nessas questões apontadas, principalmente, sobre dar visibilidade às práticas pedagógico-musicais. É dando visibilidade para os efeitos gerados pelo ensino de música na escola que o professor se constitui como docente de música. Creio que as apresentações musicais retroalimentam jeitos de ensinar e aprender música na escola, além de permear todo um processo de práticas pedagógico-musicais do professor. Ao buscar realizar um processo de aprendizagem musical dentro da sala de aula, estimulando seus alunos a querer mostrar esses resultados para outros colegas, no espaço escolar, o professor constrói jeitos de ensinar.

Meu processo constitutivo em música, dentro da minha trajetória de vida, ilustra uma complexa teia sociocultural e pessoal que me levou a ser professor de música, a atuar da forma como venho atuando na sala de aula. Essa perlaboração de minha própria trajetória me mostra diversos aspectos do que é ser professor, entendendo a necessidade de incluir o conhecimento prévio do aluno na construção de um planejamento pedagógico-musical com foco na aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000); valorizar a prática musical com aprendi-

3 Trabalhos referentes aos meus projetos musicais: Outro Jogo (2016); Bebida Nacional (2013); Dois Banquinhos, Dois Violões (2010); Entre Latinoamérica (2009); Sinfonia da Alvorada, A Guide To Samba Jazz Vol.1, PURE BRAZILIAN ACOUSTIC GUITAR, Instrumental Brazil, Instrumental Brazil vol.2.

zagem mediada (VYGOTSKY, 1991) por meio da monitoria em aulas em grupo; compreender a necessidade do conhecimento de conteúdos e processos relacionados ao ensino de música, que levam à construção de um repertório de saberes que são acumulados ao longo da vida, nos constantes processos (auto)constitutivos.

## Recorte da pesquisa de mestrado concluída: devir (auto)biográfico

Quando entrei na SEEDF, percebi que a formação específica dos professores não estava sendo levada em conta durante o processo de ocupação de vagas de música, que toda a minha história, que me levou a me tornar professor de música, era desprezada pelo sistema. Nesse sentido, a luta pela ocupação das vagas específicas de música do quadro da SEEDF foi o ponto de partida da construção da problemática de minha pesquisa de mestrado e os professores de música convocados em 2014, conforme o Edital nº 01 SEAP/SEE de 04 de setembro de 2013, reivindicaram a ocupação de vagas específicas de música, por meio de um abaixo-assinado (CORREA, 2018a, p. 351-356).

Assim, surgiu a minha necessidade de conhecer mais sobre a educação musical escolar na SEEDF, o que me levou a abarcar informações de como os professores têm desenvolvido suas práticas pedagógico-musicais como docentes de música. Para tanto, foi efetivado o respectivo curso de extensão com quatro professores de música das EP, que se reuniram em encontros semanais de DN (SUÁREZ, 2015; 2016), em que os relatos de experiências puderam ser cruzados entre os pares, que leram e discutiram em grupo as percepções e dúvidas que emergiram desse processo que propiciou a perlaboração que configurou artigos de relatos de experiências (CORREA, 2018a, p. 105-169). Além dos artigos, emergiram da DN as apresentações musicais escolares (CORREA, 2018a,

p. 347-348) e as práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante da DN (CORREA, 2018a, p. 105-122 e 319-345). Dessa forma, o meu processo constitutivo (CORREA, 2018a, p. 171-291) deu-se a partir da análise do produto da DN, uma tríplice referência configurada nos artigos de relatos de experiências, nas apresentações musicais escolares e nas práticas pedagógico-musicais.

## Documentação narrativa: análises e abstrações do que emergiu

A tríplice referência que emergiu durante os encontros de DN, concretizada dentro do projeto de extensão, trouxe as práticas pedagógico-musicais dos professores de música das EP. Cada professor possui uma visão peculiar acerca do que trabalha em sala e como desenvolve esse trabalho. A DN propiciou a cada coparticipante conhecer a fundo o trabalho dos pares, na estratégia de cruzamento dos relatos durante os encontros do projeto de extensão. Os coparticipantes perlaboraram seus próprios relatos a partir da percepção dos outros professores coparticipantes, que leram as narrativas e apontaram distintas percepções acerca de cada trabalho.

A professora Castro trabalhou na EP 303/304 Norte, com um processo pedagógico-musical construído com o canto-solfejo-transposição para flauta doce, que levou a *performance* de uma adaptação de cancionário folclórico, um resgate do Guia prático: estudo folclórico musical, de Villa-Lobos. Primeiro, os alunos cantaram as melodias do repertório pretendido, depois solfejaram as respectivas notas e, então, transpuseram o que cantaram e solfejaram para as posições escalares aprendidas na flauta doce, conforme o vídeo de Castro (2018), mais especificamente em 6'25" a 8'10" e 8'18" a 10'30". Uma estratégia para a efetivação desse processo foi a monitoria com mediação (VY-

GOTSKI, 1991), em que os alunos com mais facilidade de aprendizagem ensinaram também os colegas, em atividades colaborativas entre os pares. A professora Castro começou a trabalhar com essa adaptação do Guia Prático a partir de um *insight* que teve, enquanto trabalhou como coordenadora pedagógica, depois de ter assistido a ensaios de coros de outros professores de música da escola e percebido a “mudança de comportamento de crianças da comunidade do Varjão” (CASTRO apud CORREA, 2018a, p. 118). Assim, utilizou o canto coletivo, o solfejo e a transposição para flauta doce com o intuito de trazer novas visões de mundo para os estudantes, por meio da prática musical, o que melhorou, inclusive, a disciplina dos alunos, que se sentiram parte de um projeto em comum, que foi construído a partir do desenvolvimento musical coletivo.

Mitrovick valeu-se de jogos de imitação, melódicos e rítmicos, além de brincadeiras musicais, práticas voltadas para a aprendizagem e a internalização de conceitos básicos da música, que foram utilizados em apresentações escolares. Com isso, conseguiu que os alunos cantassem a duas vozes independentes, o que requer consciência rítmica e melódica, como foi o caso da música *Casa de Farinha* (MITROVICK, 2018, 8’ 45”), resultado das práticas rítmicas e melódicas ocorridas nas aulas detalhadas (MITROVICK apud CORREA, 2018a, Apêndice A, p. 319-325), além de percussão corporal associada ao canto coletivo, como pode ser constatado na gravação da música *Ai que Saudade Docê* (MITROVICK, 2015). Ao entrar na EP, entendeu a prática musical em grupo como a possibilidade mais viável, por meio do canto coletivo. Percebeu que “aprender a ouvir talvez seja um dos principais objetivos do ensino de música” (MITROVICK apud CORREA, 2018a, p. 125).

Marques priorizou as próprias adaptações frente às complexidades da EP, na busca por

ampliar sua formação para atuar no contexto de aulas de música para turmas, o que a levou a trabalhar com canto coletivo e também a estudar um instrumento novo para a sua formação, a flauta doce. Valeu-se, ainda, de novas estratégias de ensino, como os jogos musicais, além da apreciação musical por meio de filmes comerciais, o que me levou a refletir que a globalização interfere diretamente nos aspectos de transmissão e apropriação da música. Em sua concepção, as apresentações musicais decorrem do trabalho com o canto coral, desenvolvido ao longo do tempo, pois “são os próprios estudantes que, no decorrer do ano, percebem a necessidade de uma culminância e finalização do projeto, o que geralmente ocorre através da realização de uma apresentação final” (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 142).

Eu priorizei a prática coletiva em instrumentos aliada ao canto coletivo, em que o conhecimento do campo harmônico básico levou os alunos a aprenderem diferentes instrumentos musicais. Essas práticas culminaram em uma apresentação musical escolar de releituras do musical dos irmãos Bardotti e Bacalov (1976), *I Musicanti* (CORREA, 2018b; 2018c), sendo o texto original e a música, respectivamente, inspirados no conto *Os músicos de Bremen*, traduzido para o português como *Os Saltimbancos*, por Chico Buarque de Holanda, em 1977. Atualmente, tenho ressalvas quanto ao termo saltimbanco, uma vez que seu significado, em muitos dicionários, é charlatão de feira ou de circo, quando, na verdade, *I Musicanti* é um trabalho de cunho político que trata da questão do conflito de classes, metaforizada na rebelião de animais contra seus donos, seus patrões. Em minhas aulas coletivas de violão, teclado e percussão, também trabalhei com a monitoria no sentido da mediação (VYGOTSKY, 1991), assim como a professora Castro nas aulas de flauta doce. Entre os meus alunos, aqueles que aprenderam com mais faciliti-

dade as posições dos acordes do campo harmônico de Dó maior (C) e também a respectiva escala de C, conseguindo uma desenvoltura com musicalidade, conforme a música Minha Canção (CORREA, 2018d), ensinaram os colegas que tiveram mais dificuldade. Com esse material básico de escala e acordes, outras músicas foram introduzidas no repertório dos alunos, valendo-se desse mesmo material harmônico e melódico, que pode ser amplamente reorganizado em diferentes criações musicais.

O apêndice D (CORREA, 2018a, p. 347) contém todos os links das apresentações musicais escolares dos professores coparticipantes, além de algumas aulas práticas em instrumento e jogos musicais.

Muitos pontos que emergiram na DN foram aspectos em comum entre os relatos e falas dos coparticipantes, como a questão da desvalorização da carreira de músico e professor. Muitas críticas vieram à tona sobre o atendimento assistencialista das EP, que passaram por uma mudança de atendimento, dentro do chamado Programa Novo Mais Educação, em formato de escola integral, em que os alunos ficam 10 horas diárias na escola, sendo 5 horas na Escola Classe, de sentido preparatório tradicional, com disciplinas básicas de ensino fundamental, e 5 horas na Escola Parque, de natureza especial, que oferece ensino de música, artes visuais, artes cênicas e educação física. Nesse contexto, os professores agora são obrigados a acompanhar os alunos durante o almoço, a higiene pessoal e o descanso, função que toma praticamente metade do horário letivo. Essa situação impõe cansaço extremo às crianças, que se mostram mais irritadas, agitadas e desconcentradas nas aulas. Durante o horário de almoço, o excesso de ruídos na escola torna o ambiente de trabalho insalubre, o que levou os professores coparticipantes a se valerem de protetores auriculares. Tudo isso prejudica o trabalho em sala de aula, tendo

em vista que o cansaço físico dos professores é maior e a capacidade de concentração dos alunos é menor, devido à agitação e à irritabilidade proveniente de tal situação de insalubridade.

Pessoalmente, creio que essa mudança de atendimento na EP desvia o professor de música de sua função, que é ministrar aulas de música, formar os alunos por intermédio da música, tendo em vista que o Estado gasta milhares na formação específica desses profissionais que, na maioria das vezes, se formam em universidades federais. Nesse modelo atual das EP, muitas horas de trabalho são desperdiçadas em funções que não condizem com a atuação de professor. Cabe enfatizar ainda que nessa última mudança implementada nas EP, 8 mil alunos deixaram de ser atendidos pelas cinco EP do Plano Piloto, perdendo vagas na EP e a chance de estudarem música na escola pública. Entendo que o Estado deve construir novas Escolas Parque, ao invés de restringir o acesso dos alunos.

Um ponto que me chamou a atenção dentro do contexto da EP e que vai ao encontro do padrão de descaso, é que os alunos, insistentemente, chamam os professores de tios. Isso remete ao trabalho de Freire (1997), sobre a tarefa de ensinar que não deve reduzir o professor a tio. O autor aponta a necessidade de uma peleja contra a propensão à desvalorização da profissão docente. Essa transfiguração dos professores em parentes postiços remove algo essencial dos professores, “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (FREIRE, 1997, p. 9). Recuso tal rótulo de tio, no sentido de “evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional” (FREIRE, 1997, p. 9) e de não repousar “manhosamente na intimidade da falsa identificação” (FREIRE, 1997, p. 9). No meu antigo cotidiano como professor de música na EP, percebo que essa sombra ideológi-

ca apontada por Freire (1997) confunde tanto o professor, acerca de sua verdadeira função dentro da escola, quanto o aluno, que não reconhece o professor como tal. Nesse sentido, o autor aponta:

A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos. Daí ser fácil entender a observação que a jovem professora da rede municipal de São Paulo me fez, em conversa recente: “Em que medida certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumir-se como professoras Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras. (FREIRE, 1997, p. 10)

## Cenas reprimidas: encontros gravados vs. encontros não gravados

A dinâmica de construção de narrativas perpassou o processo das cenas reprimidas, em que os coparticipantes suprimiram alguns trechos de seus relatos, durante a perlaboração do trabalho narrativo. As práticas pedagógico-musicais detalhadas foram mais cruas e diretas e as apresentações musicais escolares evidenciaram algo de que os alunos conseguiram fazer musicalmente. Assim, essa tríplice referência ilustrou a atuação docente dos coparticipantes, trazendo à tona o que eles fazem e acreditam ser o melhor a fazer, e detalhou também como fazem o próprio trabalho na escola.

Inicialmente, os coparticipantes concordaram em gravar os encontros, mas após o primeiro encontro registrado, as professoras não me deixaram mais gravar as conversas e debates. Entendo que isso deixou a conversa mais solta, mais informal e relaciono esse fenômeno ao poder que atribuo ao *Rec*, ou seja,

à gravação, que tende a perpetuar falas, *performances*, atitudes que também podem reprimir essas mesmas falas e atitudes. Vivenciei esse poder do *Rec* quando gravei o meu primeiro disco, ao me deparar com a gravação em si, dentro de uma sala de estúdio, em um momento que é tudo ou nada e não há espaço para hesitação.

Considero que a gravação da DN deixou a conversa mais formal, com os coparticipantes menos soltos, suas críticas ao sistema educacional da SEEDF eram menos duras e cruas, eram mais polidas, tudo tendia a ser menos espontâneo. Por isso, não houve mais a gravação de outros encontros e, assim, talvez a conversa durante a DN tenha mudado de tom, ficou mesmo mais informal. Os sujeitos da pesquisa, coparticipantes, mudavam de postura diante de encontros gravados e não gravados. O fator importante na dinâmica de construção das narrativas foi que os coparticipantes tiraram falas iniciais contidas nos primeiros relatos e não autorizaram a publicação destes trechos. E isso vai ao encontro do que Abreu (2018) chama de cenas reprimidas, que não vêm à tona em relatos perlaborados, sendo:

Essa história, representada por cenas, é uma forma de elaboração mental, pois ao narrar sua própria trajetória, no momento da enunciação, o sujeito (re)significa o vivido, “pelo esforço de trazer os acontecimentos à memória, sopesando uns, destacando outros, esquecendo ou reprimindo alguns” (ABRAHÃO, 2016, p. 265). Para tanto, dois construtos são de fundamental importância nesse processo: a palavra dada e a escuta. Essa escuta se refere a uma escuta atenta, de qualidade, em que a narrativa do sujeito está em evidência para que se identifiquem e se organizem as estruturas cênicas. (ABREU, 2018, p. 109)

Essas cenas reprimidas resultaram de um estranhamento do que foi narrado inicialmente e transcrito em 2016, na primeira parte da minha pesquisa. Enfatizo que não houve au-

torização de divulgação, de publicização do encontro que foi gravado e nem dos relatos iniciais que serviram de rascunho para o início da DN, tendo em vista a crueza com que certos temas foram abordados nas falas dos coparticipantes. Isso também me leva a pensar que mudamos com o tempo, que essa mudança nos leva a estranhar o que falamos em momentos anteriores de nossas trajetórias. Houve um estranhamento do que os coparticipantes leram no primeiro encontro de DN, que foi a minha transcrição da entrevista, conversa que tive com cada coparticipante, individualmente, em 2016. A respectiva conversa aconteceu em função das próprias percepções sobre a atuação docente de cada coparticipante. Eu também estranhei o que escrevi na época, com base nas minhas próprias impressões acerca do meu trabalho docente. Esta conversa foi bem livre, deixei que falassem sobre a percepção deles, sobre a própria atuação na EP, sobre o trabalho docente em si, sobre a trajetória que os levou até aquele ponto. Suas falas foram mais informais e, em alguns casos, na DN, chegaram a estranhar o que tinham dito anteriormente. Isso me leva a crer que mudamos nossa percepção acerca de nós mesmos, dia após dia. Felizmente somos “condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 2004, p. 19), pois podemos mudar nossas ações a partir da nossa própria reflexão sobre nós mesmos e, apesar dos condicionamentos sociais, temos ainda o poder de mudança que, a meu ver, deve partir de dentro de cada um, com base na percepção que temos do mundo, do que nos toca, do que nos passa. Isso me leva a entender que o processo constitutivo é da pessoa, por mais que a DN compartilhe histórias de vida. A (auto) constituição é também *autopoiesis*, no sentido da capacidade que os seres vivos têm de produzir a si mesmos, de autocriação e de autopreservação. Portanto, a quem cabe a (auto) constituição senão ao sujeito?

Documentamos, agimos, construímos, mas é o sujeito que se constrói nesse processo. E percebo ainda esta *autopoiesis*, no que tange à DN concretizada, também, como a constante constituição do professor dentro de sua área de atuação, que segue ajustando a formação, continuamente. A esse respeito, aprendi com os coparticipantes e todos perlaboraram seus relatos, com base na percepção do outro, no que o outro não havia entendido nos relatos e falas dos colegas.

Dessa forma, me inseri na pesquisa no sentido de Pineau (2005), participando ativamente do processo de DN, pois também era professor da EP e lidava no meu cotidiano com as amplas complexidades do que é ser professor de música nesse contexto. Depreendo que o processo (auto)constitutivo não termina nunca, faz parte da vida do professor, do pesquisador, do indivíduo. Nesse enfoque, as negociações feitas entre os coparticipantes na DN, debates, dúvidas, trocas de ideias, perlaborações da escrita, mostram-me que, pessoalmente, mudamos a cada dia, estamos em constante mudança. No início do trabalho, éramos uns, depois nos tornamos outros e pude perceber essa metamorfose na própria (re)escrita dos relatos. Isso se configura como *autopoiesis* e minha percepção docente é que, nesse processo de construção de saberes, professor e aluno são complementares, ambos se formam na experiência que é o ensino e a aprendizagem, na troca que deve ocorrer dentro da sala de aula, em que o professor também aprende com o *feedback* que tem dos alunos acerca das próprias aulas que planejou. Para mim, esse *feedback* nas aulas de música na EP é o fazer musical em si, é o que o professor percebe que o aluno consegue fazer, seja no que concerne ao ato de tocar instrumentos, cantar, ser monitor nas aulas, participar de jogos musicais que focam em práticas musicais, entre outros aspectos. Nesse sentido:

Considerando que a educação musical se ocupa 'com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão' (KRAEMER, 2000, p.65), o desafio tem sido, então, fazer o diálogo entre as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical produzidos socialmente. (SOUZA, 2008, p. 105)

Sob esse enfoque, o desafio da minha pesquisa foi evidenciar esse diálogo dos coparticipantes com as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical, conhecimento que foi produzido, efetivado na EP. E procurar entender o que esse conhecimento musical mediado significa para os professores de música da EP. Com isso em pauta, na consciência da *autopoiesis* que se faz com a aprendizagem na sala de aula de música, há um relacionamento cíclico entre professor e aluno, nos saberes que o docente usa para fazer a aula acontecer, o planejamento em si e nos saberes que são construídos na aula, com os debates e trocas de experiência que permeiam a transmissão e a apropriação da música, na apreciação musical e com o fazer musical dos alunos.

## Reflexividade científica

Ainda sob a ótica da *autopoiesis*, cabe enfatizar que o “aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 1991, p. 55) e “consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar” (VYGOTSKY, 1991, p. 55). Assim, essa consciência de si, essa capacidade de se autoproduzir, autocriar, permeia toda a nossa vida, desde criança, quando descobrimos novas formas de interagir com o mundo, como andar, falar, escrever e, no que concerne à aula de música, tocar, apreciar, cantar com a percepção de afinação, fazer jogos musicais, entre muitos outros aspectos do fazer musical.

Creio que nenhuma estratégia de Educação Musical funciona melhor na sala de aula do que a prática musical em si, no coletivo dos alunos. E com isso ter mais subsídios para compreender signos e significações musicais. Vivenciar na prática, no corpo, no fazer musical, que traz infinitas possibilidades de compreensão das complexidades socioculturais que nos rodeiam, práticas que requerem diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras.

A partir da prática musical, muitas são as discussões que podem advir, pois a música, de alguma forma, se conecta com múltiplos campos de desenvolvimento social. Procurei destacar, ao longo do trabalho, as diferentes áreas que se relacionam com a música e com a Educação Musical, a saber:

A Neurociência, no que tange à motricidade e ao estímulo das funções cerebrais de quem escuta ativamente, toca e pratica música (ZUK; BENJAMIN; KENYON; GAAB, 2014), no uso de diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras, todas relacionadas ao fazer musical, à prática musical em si. A Matemática, no que se refere ao estudo, interpretação e prática de aspectos da divisão rítmica na escrita musical, série harmônica, entre outras coisas. A Física, quando se trata da reverberação sonora, da acústica. Os distintos e amplos aspectos socio-histórico-culturais intrínsecos à área da Música, que se relacionam com a Economia, tendo em vista o mercado musical e a mídia moderna, atrelados a grandes conglomerados de corporações. A História, que se atrela a História da Música. A Antropologia e a Sociologia, relacionadas à etnomusicologia e questões sobre música e sociedade. As Letras, quando se abordam questões de (con)textos musicais, entre muitos outros aspectos e características específi-

cas de áreas que se servem de questões éticas e estéticas e que podem ser relacionadas com a área da Educação Musical.

O estudo na área da Música permeia e pode dialogar com todas essas áreas de conhecimento, porque a música é a vida, nosso coração nos dá uma pulsação interna associada à vida, tudo é movimento, vibração, frequência, ressonância e consciência. Por isso, entendo que a complexidade da área de Educação Musical deve ser compreendida por quem é da área, por quem trabalha com música na sala de aula e busca ajustar uma (auto)constituição contínua de competências para ensinar música.

E com a DN, professores de música da EP detalharam o que fazem na escola, embasados por experiências que os constituíram como docentes, que os levaram a trabalhar do modo como atuam em sala. Esse processo narrativo e sua publicização vão ao encontro do que é a *epistemopolítica* (PINEAU; LE GRAND apud PASSEGGI; SOUZA, 2017), construto que tem a reflexividade como método de compreender os sentidos de quem narrou a experiência, que ajuda outras pessoas a se instruírem e se constituírem com a experiência do outro. A *epistemopolítica* é descolonizadora, pois tem por estratégia centrar-se na “capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10), a fim de romper dicotomias positivistas e colonizadoras, em uma episteme do sul, revolução narrativa que pretende se libertar do dominador, descolonizar, sendo descolonizadora com vistas à *autopoiesis*.

A compreensão do que é a *autopoiesis*, a busca disso, leva ao caminhar para si, que é significar experiências que desencadearam os rumos da vida. A busca de si como meio de ter o “controle da própria vida, de tornar-se sujei-

to de si, adotando uma postura ativa” (JOSSO, 1991 apud QUEIROZ, 2015, p. 48). Isso me remete ao relato de vida de TESLA (2012), quando era criança e, a partir de uma pequena porção de neve gerou uma enorme bola de neve do tamanho de uma casa e que fez a terra tremer. Essa experiência o deixou fascinado, levando-o a querer entender tal fenômeno desde a sua origem, experiência que o influenciou em sua vida profissional, a querer entender os fenômenos que pesquisou desde o início, desde as suas origens. Percebo como o caminhar para si de Tesla teve influência de uma experiência marcante vivida na infância, que o levou a ter uma abordagem específica acerca do que pesquisou ao longo de sua vida profissional, buscando o entendimento das origens dos fenômenos que estudou, para, assim, desenvolver novas ideias, experimentos e invenções.

## O que me tocou dessa experiência

O pesquisador e o pesquisado (coparticipantes), juntos na pesquisa e em uma relação horizontalizada, como ocorreu na DN (CORREA, 2018a), foi uma ação importante dentro do que se chama de processo formativo, ao qual prefiro me referir como processo constitutivo de cada um. É instrutivo por tomar aspectos formais de aprendizagem, como a academia, a escola. Mas também por tomar aspectos da vida como um todo, que abrangem questões permeadas fora do contexto formal de aprendizagem e que também são inevitavelmente levadas para as instituições, pois cada indivíduo não pode ser dissociado do que viveu, das experiências e compreensões que o tocaram e o constituíram. Experiências que o levaram a estar em um determinado lugar social, a permanecer nele ou decidir algo diferente.

É a investigação do devir no revir das próprias experiências, perlaboradas na respectiva

DN, que consistiu em uma (re)descoberta dos coparticipantes, propícia a uma (auto)constituição nessa revisitação que ocorreu também sob o olhar do outro, no que convergiu e divergiu nas práticas e narrativas de cada um, no que pensam os professores que compartilharam seus objetivos, feitos, percepções, frustrações. Nessa metodologia de perlaboração da própria experiência, que se vale também do olhar dos outros, os coparticipantes leram e debateram temas ressaltados nos relatos dos pares, esclareceram dúvidas sobre o que perceberam nas escritas uns dos outros, ouviram explicações dos próprios narradores e, assim, todos foram trabalhando seus próprios textos. Coparticipantes, aprendentes que ensinam com suas narrativas em um processo colaborativo de troca de experiências. Nisso, percebo que professor e aluno são complementares, ambos se formam na experiência que é o ensino e a aprendizagem.

Assim, além de também ter coparticipado, pesquisei a DN de fora, a fim de me (re)constituir nessa experiência coletiva e acadêmica, que buscou valorizar a voz de cada coparticipante. E procurei entender essas vozes, identificando-me nelas, as narrativas me tocaram a partir do que consegui interpretar nessas falas, nessas experiências vividas na escola, na Universidade, no mundo da aprendizagem musical que permeia amplos aspectos socioculturais. Experiências que eu também vivi, como músico, aluno em aulas formais de música e também como professor de música.

Além do que foi anteriormente detalhado, acerca das escolhas docentes de cada professor coparticipante, do que fazem e acreditam, outros aspectos da experiência de cada um foram importantes para mim, pois me tocaram. Como o trabalho de técnica vocal (MITROVICK apud CORREA, 2018a, p. 105-122), no cuidado com o canto, com a afinação e a consciência dos alunos nesses pontos, atenção que levou

os estudantes a cantarem a duas vozes independentes, a fazerem percussão corporal enquanto cantavam. Como a resiliência ao estudar novas possibilidades de aulas, jogos musicais e em aprender outros instrumentos como a flauta doce (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 137-146), em uma busca formativa frente ao caos na escola parque 313/314 Sul, durante o ano de 2017, em meio à adaptação aos novos ditames da SEEDF e à implementação compulsória do Programa Novo Mais Educação. Como nas “coincidências docentes” (CASTRO apud CORREA, 2018a, p. 105-122) e (CORREA, 2018a, p. 147-169), abordagens em comum que permeiam a prática instrumental coletiva, a releitura de trabalhos (*Cirandas de roda* do *Guia prático: estudo folclórico musical*, de Villa-Lobos e o *I Musicanti*, respectivamente), além da abordagem com monitoria que favorece uma aprendizagem colaborativa que vai ao encontro do conceito da zona de desenvolvimento proximal e de mediação (VYGOTSKI, 1991), em que crianças com diferentes níveis de aprendizagem e desenvoltura musical nos instrumentos, embora próximas na capacidade para a concretização das respectivas práticas, colaboram mutuamente para aprender música, aproximam-se musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento. Percebo que os alunos monitores se sentem importantes, por fazerem parte de um processo de construção de conhecimento em que atuam como mediadores, como atuantes capazes de agregar conhecimento durante as aulas. O significado para quem aprende pode aparecer também na questão dessa monitoria que dá voz aos alunos, uma vez que os estudantes trocaram conhecimentos entre si, na mediação entre pares. Uma criança aprendeu com a experiência da outra, com a voz da outra.

No que tange à voz dos alunos, um ponto a ser destacado e que compartilhei em um dos encontros de DN, foi que os alunos, após co-

nhecerem as versões originais do *I Musicanti* e também a adaptação de *Os Saltimbancos*, que têm a mesma melodia e harmonia do original, se identificaram mais com as releituras que sabiam tocar do que com as versões originais que não sabiam, pois “as crianças demonstram afetividade com o que tocam, com o que conhecem e sabem fazer” (CORREA, 2018a, p. 165). Elas acabaram gostando mais das releituras que tocavam (CORREA, 2018b; 2018c) do que das versões originais que não tocam. Isso me leva a acreditar que criamos afetividade por aquilo que já conhecemos e tendemos a estranhar o que é novo.

Por isso, a necessidade de se valer da estratégia de aproximação do contexto cultural dos alunos. Quando os alunos relatam que se identificam mais com as versões que sabem tocar, se sentem parte de algo que *performam*, que criam significado no fazer, no improvisar, entendo uma tendência à ruptura do que Hummes (2004) aponta como certa tendência educativa para a ênfase na tradição e na reprodução sem a construção de novos significados criativos, em aulas que podem ser enfiadas.

Ainda no que concerne às minhas práticas pedagógico-musicais, ouço a voz dos alunos na escolha que cada um faz dos instrumentos disponibilizados nas aulas, na identificação que cada aluno tem (ou não) com os instrumentos – teclado, violão e percussão, além da própria voz que canta e solfeja, nos destaques que alguns alunos têm ao longo do ano letivo, atuando como *performers* nas apresentações musicais escolares e como monitores em mediação do conhecimento.

Nas aulas de música na EP que emergiram na DN, a voz dos alunos aparece também no próprio canto em si, na expressividade ao se usar a voz, no canto coletivo que se concretizou em todas as abordagens dos professores, seja em apresentações musicais escolares ou

em aulas com jogos musicais, jogos de imitação melódicos e rítmicos e práticas com solfejo, além da apreciação musical com repertório popular. No que percebo, os coparticipantes procuram ouvir os alunos, a fim de adequar o cotidiano das aulas ao que os alunos conhecem, vivem, aprendem em seus próprios contextos.

Castro procura se motivar com a possibilidade de aprender com as crianças, deixar as crianças a ensinarem “como elas gostariam de ser ensinadas” (CASTRO apud CORREA, 2018a, p. 121). Esse relato me mostra que o entendimento da professora é de aprender com o que as crianças falam, adaptar as aulas ao contexto das turmas. A valorização da voz do aluno ocorre na “comunicação entre o que as crianças aprendem na escola e o que vivenciam na comunidade, caso contrário a aprendizagem pode ficar comprometida” (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 141), valendo-se, assim, da apreciação musical por meio de filmes comerciais, no intuito de “dialogar com os alunos, usando a língua deles” (MARQUES apud CORREA, 2018a, p. 327).

Mitrovick aponta que principiou seu trabalho na EP com foco em mediar com os alunos a aprendizagem da escuta “estabelecendo uma rotina diária para as aulas, onde todos teriam o momento de falar e se expressar, mas somente se soubessem respeitar o momento da escuta” (MITROVICK apud CORREA, 2018a, p. 125). O respectivo relato vai ao encontro do que acredito ser talvez uma das principais funções da música na escola: aprender a ouvir. E esse princípio é essencial na questão básica do fazer musical, ouvir para tocar; perceber o mundo por meio do que ouvimos. E desenvolver assim uma escuta ativa que desenvolve inclusive a voz desse ouvinte ativo, que constrói novas percepções de mundo a partir do que chega aos seus sentidos, do que ouve, compreende e ressignifica, nesse contínuo processo de au-

tocriação, de *autopoiesis*. Nessa acepção, acho interessante a aula de limpeza do ouvido de Schafer:

Em que todos ficam em silêncio durante um tempo predeterminado e anotam – ou desenharam, no caso de crianças não alfabetizadas como é parte do público da EP – todos os sons que puderem ouvir no ambiente. (SCHAFFER, 1991 apud CORREA, 2018a, p. 221)

Essa aula aguça os sentidos dos alunos, que ficam intrigados com a capacidade auditiva que possuem e que, muitas vezes, nunca havia sido percebida. Essa escuta ativa não se aplica apenas ao estudante, mas ao professor, que aprende com o que as crianças mostram e fazem musicalmente, e em todo o seu modo de agir, de se comportar nas aulas; que adapta suas aulas conforme essa observação do que ensina, esse diálogo com o que o aluno aponta; a escuta dos alunos sob o olhar atento do professor.

A escuta ativa também se aplica ao pesquisador, ao que consegue ouvir dos coparticipantes – a minha percepção do que narram, do que trouxeram nos encontros de DN. Mesmo tendo em vista as diferenças nas abordagens pessoais dos coparticipantes, pontos em comum mostram o que converge em suas atuações, que é a própria música em si, as apresentações musicais, o cantar que apareceu em todas as apresentações musicais escolares concretizadas e detalhadas aqui. Nesse sentido, a prática musical, o cantar, o fazer música coletivamente, as apresentações musicais escolares convergiram na atuação de todos os coparticipantes, independentemente de abordagens e visões peculiares a cada professor em suas aulas de música. Percebo que os professores preparam suas aulas de acordo com o que acreditam, conforme o que viveram, estudaram, aprenderam em suas trajetórias, o que lhes tocou. Por isso, estamos em constante (auto)constituição, porque mudamos com o

passar do tempo. Estamos em constante *autopoiesis*.

Entendo os relatos de experiências que emergiram sob a ótica da obra *Isto não é um cachimbo*, quadro do artista surrealista belga René Magritte, no sentido de que não é de fato a vida dos coparticipantes, tudo isso é a vida percebida por quem viveu, do mesmo modo de um cachimbo que é pintado sob a perspectiva do pintor que escolhe um ângulo específico para retratar o objeto, sob uma luz específica, com impressões próprias que evocam um cachimbo que não é o mesmo visto pelo pintor, o verdadeiro, mas uma retratação em tela, refletida. Esses relatos são as impressões de quem viveu, retratos de experiências que levam o leitor a aprender no que é narrado.

Sou levado igualmente a refletir sobre essas experiências refletidas, que também me constituem, na minha (re)interpretação delas, que por sua vez podem levar os coparticipantes a (re)pensarem suas práticas, suas atuações em sala de aula, a se (auto)constituírem. Nossas escolhas narradas são imagens de quem acreditamos que somos, estando abertas para uma livre interpretação. Sob esse olhar, a epígrafe de abertura de Bourdieu (2005), explicitando que seu respectivo trabalho não é uma autobiografia, mesmo em se tratando de um livro autobiográfico, leva ao entendimento de uma “reflexividade refletida” (PASSEGGI, 2014, p. 233), no sentido de que “o que essa narrativa de si evoca é que, no mundo da vida e no mundo do texto, a experiência e a razão humana só podem apreender a vida parcialmente, confusamente” (PASSEGGI, 2014, p. 233). Nesse sentido, percebo que a *autopoiesis* também se concretiza na:

Grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em

nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação [...]. (VYGOTSKY, 1991, p. 78)

Destarte, os relatos de experiências que emergiram foram uma forma de desabafo, de posicionamento de peito aberto acerca de aspectos de vida refletida nas narrativas, de trajetórias diversas que incluem descobertas docentes, desafios, obstáculos, receios, frustrações, entre muitas outras questões que somente quem viveu pode detalhar. E esses relatos estão agora abertos para quem quiser aprender com os olhos e experiências do outro, refletidas, a fim de com essas narrativas se constituir também na incessante *autopoiesis* de cada um.

## Considerações finais

Produzir relatos do que somos e do que fazemos na escola como professores de música dá visibilidade ao que, de fato, acontece no chão da escola. São saberes que se constroem com a vida, com a universidade, mas, principalmente, com a escola e com seus pares que, no caso da minha pesquisa, vivem o cotidiano das escolas públicas de educação básica deste País. É, ao mesmo tempo, uma *epistemopolítica*.

As inovações da pesquisa foram os relatos de experiências em formato de artigos acadêmicos e a minha inserção como coparticipante da DN, além do papel de pesquisador. Isso foi possível por meu trabalho estar, naquele momento, totalmente identificado com o de Castro, Mitrovick e Marques (CORREA, 2018a, p. 105-169), por termos sido professores de música na EP, em um dado espaço/tempo, por termos sido efetivados na SEEDF, no mesmo momento, sob a égide do mesmo concurso público e com desafios docentes semelhantes, inclusive, no que tange à nossa reafirmação como professores de música nos quadros profissionais da SEEDF, que despreza a história profissional,

acadêmica, pessoal e sociocultural de cada um de nós. Nossa identificação é até mesmo anterior a isso, uma vez que todos somos graduados em música pela UnB.

E a (re)afirmação dos professores de música dentro da SEEDF, a publicização do que acreditam e fazem de música na escola, é a *epistemopolítica* de quem narra experiências vividas: divulgar isso é um ato político. É político documentar na escola o que não está documentado em textos oficiais, documentar a palavra do professor, os seus saberes docentes. A metodologia de DN capacitou a pesquisa na produção coletiva de saberes pedagógico-musicais de sala de aula, perlaborados na experiência de cada coparticipante, em abstrações de conhecimentos musicais ensinados na EP, na reflexão acerca dos processos e produtos musicais gerados a partir da conduta humana, a fim de entender as causas e as consequências das ações do indivíduo, como uma forma de “objetivo emancipatório de conscientização” (PINEAU, 2005, p. 107), o empoderamento da *epistemopolítica* que leva à *autopoiesis* de quem narra e perlabora o que experienciou em sua trajetória, o que o tocou, o que acredita.

No fim o trabalho é político, uma vez que a formação específica dos professores não é levada em conta durante o processo de ocupação de vagas de música nos quadros da SEEDF. Minha história foi desprezada e ainda é. O que vale é tempo de casa, independentemente da formação. Com isso se pode atropelar histórias de vida. Nesse contexto de descaso, o GDF implementou o Programa Novo Mais Educação de forma autoritária, deturpando ainda mais a EP e desviando esses profissionais de suas atuações essenciais, que concernem em ensinar as áreas de conhecimento que restaram no projeto de Anísio Teixeira para a EP: Música, Artes Cênicas, Artes Visuais e Educação Física.

Essa desvalorização profissional reflete-se em outros campos de atuação, como as con-

dições de trabalho que, embora não fossem tratadas na minha Dissertação ou neste artigo, elucidam problemas que poderão ser aprofundados em pesquisas futuras, pois, como nos esclarece Darcy Ribeiro (1977), a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto. E cabe discutir também a valorização dos alunos que sofrem com os problemas conjunturais da rede pública de ensino brasileiro. Nesse viés, no que tange ao contexto da EP, um novo sistema de atendimento foi imposto ao corpo docente e discente, deixando milhares de alunos sem atendimento. A voz das pessoas que coexistem na escola, o corpo docente e discente da EP, tem sido ignorado pelo GDF, pela SEEDF.

Como tudo na política educacional parece ser provisório e vulnerável, o que permanecem são os saberes pedagógico-musicais dos professores, que os movem e os retroalimentam. A força, portanto, está naquilo em que cada um acredita, no saber-poder ensinar música. E por fim, a divulgação desse trabalho dos professores de música da EP, em uma DN dentro do projeto de extensão universitária, evidencia o que acontece com a EP, instituição de características únicas (CORREA, 2018a, p. 81-84), em uma estrutura física específica, fora do contexto das Escolas Classe (EC). O que deve ser ressaltado, ainda, é que cerca de 43 EC de ensino de anos iniciais do ensino fundamental recebiam o atendimento nas cinco EP do Plano Piloto até o ano de 2016, sendo que somente 17 escolas que ofertam o ensino integral receberam atendimento das EP, a partir de 2017. Portanto, essa drástica redução no atendimento das EC parece sinalizar que o GDF, ao invés de construir novas EP, tanto na regional do Plano Piloto/Cruzeiro, quanto nas demais regiões administrativas do DF, a fim de ao menos manter o atendimento na mesma quantidade de EC de 2016, prefere restringir o acesso da população ao projeto das EP de Anísio Teixeira. A EP, que

vem sendo espoliada pelo governo, é um projeto único que deveria ser implementado no Brasil inteiro. Mas, ao contrário, vem sendo sucateada e seus professores vêm sofrendo uma situação de desvio de função. A sociedade em geral precisa conhecer o que acontece dentro da escola, a partir do que fazem os professores e de suas impressões e percepções acerca do próprio campo de trabalho. Portanto, divulgar o que os professores vivenciam é um ato de resistência.

## Referências

- ABREU, Delmary Vasconcelos. A construção da educação musical no distrito federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico-metodológica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; MORAES, Dislane Zerbinatti; MARTINS, Raimundo. (Orgs.). **Atos de biografar: narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica**. v. 2. São Paulo: Editora CRV, Janeiro, 2018. p. 313-335.
- AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.
- CASTRO, Claudia N. de. **Cirandas de roda**. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GL0nGAI1ZA>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- CONTRERAS, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, jan./abr. 2016. p. 14-30.
- CORREA, Alessandro. **Documentação narrativa com quatro professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal**. 2018. 356 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação ProFArtes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018a.

- \_\_\_\_\_. **A cidade ideal**. 2018b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pMNurBvbI5I>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Todos juntos**. 2016. 2018c. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_TxO-LzKtyA](https://www.youtube.com/watch?v=_TxO-LzKtyA)>. Acesso em: 06 set. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Minha canção**. 2018d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IAIjjC5YrkQ>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2012.
- ESTULIN, Daniel. **Tavistock Institute: social engineering the masses**. Walterville: Trine Day LLC, 2015.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- HENTSCKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.
- HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Revista Em Pauta**, UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MITROVICK, Raquel Di Maria. Ai que Saudade Docê (Vital Farias) Projeto Pássaros do Brasil. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O-G4AQatpbnU>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- \_\_\_\_\_. O Auto da Catirina. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3qvPehpbmAE>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- PACHECO, José. A escola atual está fadada ao fracasso. 2017. Disponível em: <<http://contratempo.info/educacao/escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco/2017>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.
- PINEAU, Gaston. **Vies des histores de vie**. Montreal: Universidade de Montreal; Faculté de l'Éducation Permanente, 1984.
- \_\_\_\_\_. Emergência de um paradigma antropomorfador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saude soc.** [online]. v. 14, n. 3, p. 102-110, 2005. ISSN 0104-1290. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 08 ago. 2018
- QUEIROZ, Andrea M. **Experiências formativas de jovens instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Brasília, Universidade de Brasília, 2015.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução

de Fonterrada, Silva e Paschoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SOUZA, Jusamara. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007.

SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

\_\_\_\_\_. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. In: SUÁREZ, Daniel. Fascículo 2: **¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?** Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

\_\_\_\_\_. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. In: BRAGANÇA, Inés Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto; FERREIRA, Marcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 99-114.

TESLA, Nikola. **Minhas invenções: a autobiografia de Nikola Tesla**. São Paulo: Unesp, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio d'Água Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUK J; BENJAMIN C; KENYON A; GAAB N. Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. **PLoS ONE**, v. 9. n. 6, p. 1-14, jun. 2014. Editor: Amanda Bruce, University of Missouri-Kansas City, USA.

Recebido em: 04.09.2018

Aprovado em: 22.05.2019

**Alessandro Correa** é Mestre em Artes/Música pela UnB. Professor de Música – SEEDF. Membro do Grupo de Pesquisa: *Educação Musical Escolar e Autobiografia* – GEMAB. e-mail: [alessandrocorrea@gmail.com](mailto:alessandrocorrea@gmail.com)

SEEDF – SEPN Comércio Residencial Norte 511 C Edifício Bittar III. Asa Norte. Brasília, DF. CEP: 70750-543. Telefone: (61) 981943536