

Currículos nos cotidianos: o movimento de ocupação como forma de visibilizar os currículos pensados/praticados por estudantes da zona oeste do Rio de Janeiro

Eduardo Prestes Massena
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/ Colégio Pedro II
eduprestesm@gmail.com

Leonardo Stefano Masquio
Colégio Pedro II
Leo.masquio@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo pensar os currículos pensados/praticados (OLIVEIRA, 2012) nas aulas de música de uma escola localizada na periferia de um grande centro urbano, assim como os seus desdobramentos. Para além desse objetivo específico, pretende-se pensar a relação entre o currículo prescrito e os currículos praticados e como os conhecimentos musicais se apresentam nesse espaço. O que as vozes desses estudantes cantam pelos corredores e quais as pistas deixadas por elas? Existem negociações para além do currículo prescrito? No zanzar pelas redes tecidas no decorrer da pesquisa, caminho no sentido de refletir sobre as “abissalidades” (SANTOS, 2010a) existentes neste currículo prescrito, na potência criativa dos sujeitos/praticantes e em seus processos de autoria poéticas/musicais. Diante do complexo emaranhado de fios que une estudantes, servidores, práticas educativas diversas e encontros casuais, optamos também por trabalhar com a metáfora de redes, entendendo que desta forma evitamos uma “aproximação linear da realidade” (AZEVEDO, 2008) “valorizando as experiências individuais e coletivas que vivemos” (OLIVEIRA, 2012).

Palavras-chave: Educação musical, cotidianos escolares, ensino básico.

Introdução

Este trabalho é parte do que tenho desenvolvido na minha tese de doutorado sobre os currículos da educação musical em uma instituição federal de ensino localizada na zona oeste suburbana da cidade do Rio de Janeiro. Esse estudo se realiza num programa de práticas educativas da área da Educação e tem como especificidade a área dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares. Aprendemos com Oliveira (2012), que para dar conta da riqueza dos currículos pensados/praticados nos cotidianos escolares, precisamos muitas vezes recorrer aos

neologismos. Desta forma, esse será o artifício utilizado para amainar as limitações encontradas devido a falta de termos acadêmicos adequados e/ou pela incapacidade de tradução por meio escrito, do que ocorre nos cotidianos da escola pesquisada.

Para além dos neologismos, os estudos nos/dos/com os cotidianos, propõem um mergulho nos espaçotempos escolares (ALVES, 2001) em busca de indícios (GINZBURG, 1989) que captem o uso (CERTEAU, 2012) de uma autoria curricular cotidiana bricolada por professores e estudantes. Se por um lado, a lista de conteúdos curriculares da Instituição se desdobra em pontos específicos a serem aprendidos, o que acontece de fato nas aulas, quando professor e estudantes se defrontam com esses e muitos outros saberes que aparecem enredados em suas atividades? Debates sobre machismo, racismo, homofobia, desigualdade social entre outros, nos apontam indícios suficientes para que minimamente comecemos a questionar o que é aprendido e ensinado em nossas aulas. Certeau afirma que

a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (Certeau, 2012, p. 39).

Como empregam, professores e estudantes, os produtos impostos por uma ordem curricular dominante? A maneira como criam seus próprios currículos é mera desobediência ou aciona outros saberesfazeres não chancelados ou até produzidos como não existentes nos espaços de aprendizagem? Os rumos desta pesquisa, ainda em andamento, vem nos sinalizando a existência de uma linha abissal (SANTOS, 2010a) que “divide a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (p.32).” Do lado de cá da linha estão os documentos curriculares oficiais, as diretrizes apontadas pelos órgãos do governo, as portarias publicadas pela instituição que de certa forma regulam as atividades dos professores. Do lado de lá desta linha abissal imaginária, estão as práticas artísticas desenvolvidas pelos estudantes em suas comunidades, suas múltiplas formas de lidar com as linguagens sejam eles escritas, faladas, corporais, etc, suas lutas pessoais e seu papel político nas redes pelas quais zanzam.

Trazer a dimensão dos cotidianos escolares para esta pesquisa, é necessariamente tratar a conversa como elemento fundamental em nossas aulas, sabendo que serão sempre conversas complicadas (SUSSEKIND, 2014) pois nos obrigam a negociar com múltiplas realidades e tensões, partindo do princípio que o conhecimento não está apenas nos livros, vídeos de referência ou filmes assistidos em nossas aulas, mas também nas vozes dos praticantespensantes, compositores de um currículo inédito.

Este tipo de pesquisa vai se ater aos processos observados durante as aulas e aos desdobramentos ocorridos nos cotidianos escolares entendendo que as narrativas dos estudantes, suas produções escritas ou gravadas em áudio, nos dizem muito sobre suas trajetórias curricularesmusicais. Portanto, entendemos o processo da autoria curricular como o foco principal deste trabalho, observando o que dizem e produzem as diversas vozes e ainda assim atentos para que essas vozes não sejam hierarquizadas/desqualificadas e nem postas como menores diante dos saberes estabelecidos institucionalmente.

O zanzar como metodologia na pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares

A matemática e os números têm sido largamente utilizados em pesquisas na área da educação e também na grande imprensa quando abordam o desempenho escolar, as avaliações e testagens em larga escala ou para verificar a situação de evasão escolar somados a gráficos que pretendem demonstrar uma suposta realidade dos sistemas de educação em nosso país. Santos (2011) nos alerta para o papel central da matemática a serviço da ciência moderna, que acaba por determinar uma lógica de investigação como também se torna o instrumento privilegiado de análise nesse modelo. Para o pensador português, esse método resulta em duas importantes consequências: a ideia de que para se conhecer, precisa-se quantificar, ou seja, o que não é quantificável é posto para fora desse sistema de análise. A segunda consequência, seria a redução da complexidade que esse modelo promove ao desconsiderar elementos que não são classificáveis e nem possibilitam relações sistemáticas entre si. Como exemplo, pode-se citar o período que o INEP divulga o ranking do ENEM e nesse movimento, o critério de qualidade de ensino se reduz ao desempenho dos estudantes no exame. Poderia citar também os usos que as instituições privadas farão desses resultados e

suas consequências, mas nesse momento me atendo apenas ao exemplo da utilização dos números como único critério a ser utilizado para enxergar a escola.

Este distanciamento dos cotidianos escolares proposto pelas enquetes estatísticas me fez recorrer a um fragmento do texto da estudante Dandara¹, com suas reflexões sobre as próprias experiências escolares.

Contradizendo o que ouço obstinadamente nesse mesmo espaço, me permito pensar que essa interação talvez seja ensino aprendizagem. A princípio, é somente o meu encanto o responsável por me fazer desafiar a estrutura do que aprendo e a maneira como aprendo formalmente nas escolas. Como jovem, penso sobre democracia, penso sobre educação, penso sobre política e afeto em um raciocínio que pouco tem de organizado, mas que soa muito razoável quando o exponho a outras figuras que compõem a escola. É assim que minha abstração solitária encontra um inesperado reconhecimento coletivo. E esse é o primeiro ato de ocupar (acervo pessoal).

Em seu texto, Dandara nos ensina sobre a sua maneira de enxergar a escola, questiona os corpos que por ali se cruzam, se cumprimentam e solidariamente dividem suas angústias, questões, narrativas de vida nem sempre de forma organizada. Esse pequeno recorte do zanzar de Dandara nos permite aprender sobre a escola, seus sujeitos e como ela puxa os fios dessa rede para se constituir também sujeito na coletividade escolar. Nesse sentido, podemos questionar com Certeau (2012): qual o uso que os estudantes fazem dos espaços escolares?

Certeau nos relata sobre a sua experiência de olhar Nova York de cima e como a sensação do olhar divino vai inebriar os sentidos e fascinar a humanidade. O autor questiona se esse olhar que tenta dar conta da totalidade, de fato percebe os pormenores das movimentações cotidianas pelo espaço urbano. Para Certeau, esse corpo caminhante ou zanzador, “obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escreve sem poder lê-lo” (p. 159). O olhar de cima de Certeau, poderia ser a leitura que se faz das instituições escolares por meio dos números e gráficos. Insinua uma totalidade, intencionam dar conta de tudo

¹ Dandara, historicamente representa a mulher negra que ao lado de Zumbi dos Palmares lutou pela libertação de seu povo, escravizado pelos colonizadores portugueses. Utilizarei deste artifício para preservar o anonimato da fonte e anunciar a questão do racismo como um dos eixos deste trabalho. O texto foi retirado de um ensaio produzido pela estudante para um seminário escolar e faz parte do meu acervo pessoal da pesquisa.

que acontece nesses espaços, mas desprezam as astúcias que escapam aos sistemas numéricos e deslizam pelos espaços vazios, pelas brechas de quem tem somente o tempo como possibilidade.

A ideia do zanzar ou da pesquisa zanzante nos ajuda a descrever os caminhos e movimentos que temos feito neste trabalho. Pela definição do dicionário online de português², zanzar significa vaguear, andar ao acaso. Este trabalho vagueia no sentido de ampliar o uso deste termo e os agenciamentos (DELEUZE, GATARRI, 1995) por ele produzidos. Nosso ouvido musical acusa na sonoridade da palavra um movimento ágil, a astúcia e a surpresa. O “z” desta palavra nos remete ao zumbido dos insetos ou metaforicamente ao zumbido produzido nos cotidianos e abafados pelos ruídos das máquinas barulhentas (CERTEAU, 2012). Zanzar também está carregado de um sentido de desqualificação dos que zanzam, ou seja, os menos importantes zanzam já outros trafegam, circulam, transitam etc., essa desqualificação tenta apagar as marcas valiosas deixadas pelos praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012), tornando seus zanzares algo sem importância. Utilizo o zanzar como provocação, mas também como forma de chamar a atenção para os pequenos movimentos tidos como sem importância, mas que acabam por agregar outros sentidos às nossas andanças pelo espaço escolar. Os zanzantes não são máquinas, não se repetem cotidianamente em movimentos monótonos *ad aeternum*, são criativos e improvisam com o que lhes é dado ou com o que está à mão no momento. Portanto, o zanzar nessa escrita, é dialogar com o zumbido tido como menos importante, esse murmuro produzido artesanalmente no escuro, é ir atrás do que nos incomoda mesmo que esse incômodo não esteja aparente. Uma pesquisa zanzante se faz em um movimento corporal/teórico/epistemológico, conduzido pelos zumbidos ordinários dos cotidianos periféricos de Realengo (ou ao sul), muitas vezes em contraste com o barulho incessante das máquinas institucionais. Zanzar significa estar num mesmo espaço e percorrer as tramas de uma rede onde coexistem diálogos institucionais e práticas locais específicas, em que nos colocam a participar da elaboração de documentos curriculares prescritivos mas também, onde participamos de processos de autorias curriculares coletivas com nossos estudantes.

² Dicio.com.br

Como os sujeitos desta pesquisa transitam pelo emaranhado de fios desta rede? Como se deslocam, aparecem e desaparecem em zanzares ligeiros quase imperceptíveis? Para Elias (1994)

Cada pessoa que passa por outra , como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outra por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela” (p.22).

Da mesma forma, os sujeitos praticantes desta pesquisa também não zanzam desgarrados dos sentidos da rede que compõe. Criam vínculos de dependência com seus colegas de turma (no caso dos estudantes) ou de dia de trabalho (no caso dos professores) ou também de área de atuação (como os professores de uma determinada área do conhecimento). Criam vínculos por conta dos mais diversos interesses, sejam eles as questões étnico-raciais, projetos interdisciplinares, campeonatos esportivos, entre outros que muitas vezes reúnem estudantes de diversas modalidades e permitem que possam viajar com seus colegas de equipe para campeonatos e/ou eventos. Além disso, estes mesmos sujeitos possuem vínculos de dependência com a própria instituição, com suas famílias, com amigos fora da escola, etc..

Cada estudante presente nesse espaço-tempo escolar, possui um “mundo” de práticas e conhecimentos que se enredam com os temas estudados e com as discussões propostas. Nesse sentido Azevedo reforça o que venho pensando quando afirma que

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

A autora traz para a roda a questão do paradigma hegemônico fazendo contraposição ao paradigma da complexidade. Podemos tratar o paradigma hegemônico como o elemento opaco que dificulta ou tenta dificultar a percepção da multiplicidade existente nos cotidianos.

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

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

Entendendo que as relações estabelecidas se enredam não só com o que está prescrito no currículo (documento) mas com os conhecimentos trazidos para dentro do espaço da sala de aula por estudantes, professores, inspetores ou direção escolar.

De que forma então pensar o processo de autoria que se dá diariamente nesses espaços escolares pela perspectiva de redes? Essa autoria curricular cotidiana está restrita ao espaço físico das salas de aulas ou se espalha pela imensa rede de sentidos, dependências e subjetividades que compõe a escola?

Nossa proposta consiste em deixar o espaço aberto para que as vozes presentes na escola possam participar ativamente. Esse movimento complexo, me faz alternar citações de autores das mais diversas áreas com falas/textos elaborados pelos sujeitos escolares durante o processo de pesquisa. Trançar essas vozes, dando sentido aos cotidianos realenguenses, visibilizando suas práticas no fazer/pensar curricular é o propósito principal deste estudo.

Educação musical e currículo: autoria cotidiana

As vozes presentes nesta pesquisa se encontram diariamente numa escola em Realengo, bairro localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. No início do século XX, essa região era conhecida como “sertão carioca” (SANTOS, 2018), por conta de ser uma região agrária e pouco desenvolvida em relação ao centro urbano da cidade. Algumas características do bairro, o aproximam do que Fernandes (2011) atribui ao sentido de “subúrbio carioca”:

Sem dúvida, o ponto alto do significado e da interpretação histórica do subúrbio do rio de Janeiro parece ter retido apenas aquela tradição de se vê-lo sob o ângulo do desprestígio social, ou como local dos que não tem direito a cidade, um problema que Soares expôs seguramente ao assinalar que este significado se instala no Rio de Janeiro a partir do início do século XX. Depois

dos primeiros anos desse mesmo século, a palavra subúrbio foi ganhando um sentido de desprestígio social e passou a ser representação única e exclusiva dos bairros e subúrbio ferroviários ocupados por classes médias e baixas (FERNANDES, 2011, P. 36).

Portanto, utilizando os critérios de Fernandes em relação ao sentido do termo subúrbio na cidade do Rio de Janeiro, podemos afirmar que grande parte dos estudantes são moradores da zona oeste suburbana. Essa região englobaria os bairros de Realengo, Bangu, Senador Camará, Padre Miguel, Santa Cruz e Campo Grande entre outros. Tais bairros também são subdivididos em regiões com moradias de classe média e classe média baixa.

Lembro-me que em uma das atividades de música, utilizamos os nomes das localidades em que moravam para a composição de uma melodia. Ali percebi o quanto traziam de suas identidades a partir das localidades mencionadas. Nesse movimento de conversa foram surgindo o Sete/sete, a Selvinha, o Canal, o Conjuntão, o Miolo do Canal, etc. Eram locais totalmente desconhecidos por mim, o que demonstrava minha ignorância em relação às localidades em que residiam os estudantes de nossa escola. Alguns nomes vinham seguidos de comentários tipo: “lá é tranquilo” ou “ali o bicho pega”. O surgimento dos nomes também estavam sempre sujeitos a comentários de terceiros: “tu mora lá?” ou “aí professor, esse é guerreiro”, referente a um estudante que morasse num lugar tido como mais periférico ou violento. Entendemos esse movimento que reafirma as identidades a partir dos locais em que residem como um indício de movimentação rumo ao que chamamos de ocupação curricular. Ao percebermos esse movimento dos estudantes, de trazer para a composição curricular cotidiana as questões locais, caminhamos no sentido de impedir o desperdício da experiência assim como nos ensina Santos (2010b):

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia (SANTOS, 2010, p. 95).

Essa multiplicidade de saberes trazida pelos estudantes nos apresenta uma outra realidade, diferente daquela que supõe o currículo prescrito. Esses currículos pensados/praticados nos cotidianos musicais realengueses inundam diariamente nossas aulas com um mundo de experiências que não devemos desperdiçar.

Ocupar o currículo

Quando refletimos sobre a presença da autoria no espaço/tempo das aulas de música na Educação Básica trazemos uma dimensão das questões políticas e de formação docente à respeito do que nos leva à determinadas escolhas e não outras. O que ocupa as aulas de música? Quanto tempo é destinado a que? Com que concepções de educação musical? E quais as objeções ao que escolhemos deixar do outro lado das linhas abissais?

Dialogamos também com a perspectiva de Santos (2011, p. 235) que, em estudo sobre percursos da música e educação na escola básica, nos fala sobre uma abordagem “mais estética” do currículo observando “[...] a imersão num corpo-música, caracterizada pela singularidade do encontro, conjugando parâmetros ordenadores e estruturas abertas, gerando um ciclo problematizador e metodologias problematizadoras do senso estético”. Em que medida temos consciência sobre os agenciamentos de nossas escolhas no sentido de coadunar, tensionar, contrapor e inclusive romper com a estrutura dos documentos prescritos? É nesse âmbito que percebemos a produção autoral na aula de música como uma estratégia de ocupação do espaço-tempo compartimentalizado, de atuar nas brechas do currículo. Trata-se de falar sobre o que se viabiliza que esteja presente nesse espaço e o que eventualmente não se cogita para ele. Quais conjuntos de valores determinam e hierarquizam os tipos de conhecimentos que estarão postos? O que seriam as brechas do currículo?

Entendemos como aquilo que está entre os documentos prescritos e o que se configura como pensado/praticado nas aulas de música na escola (OLIVEIRA, 2003). Tudo aquilo que não é impeditivo de ser feito mas que ao mesmo tempo não é evidenciado nos documentos prescritos em sua importância. Nessas brechas nos referimos ao conceito de ocupação em uma analogia ao sentido atribuído pelos movimentos de ocupação das escolas

públicas pelos estudantes, discutindo concepções de escola, currículo, hierarquias, protagonismos e silenciamentos.

Em uma perspectiva do professor, a escolha de se abrir para diversas autorias com os estudantes é antes de tudo a necessidade de marcar um posicionamento diante da estrutura curricular da instituição. Existem conteúdos e objetivos pré-estabelecidos mas não uma determinação de como estes devem ser abordados, isso nos rogaria então uma espécie de liberdade vigiada? Ao mesmo tempo, o documento escrito com conteúdos e objetivos estimula suficientemente os professores a pensar e se abrir para outras possibilidades? E ainda, por mais que possa ser constantemente reelaborado, se esse documento não consegue ser representativo do trabalho desenvolvido e das questões trazidas ao cotidiano da sala de aula, qual é então o seu papel além de ser papel? E quais seriam os riscos?

O risco de ‘fugir do conteúdo, o risco do não saber, o risco de o material gerado de forma autoral não ser bom o bastante, o risco de não haver tempo, o risco da dispersão da turma, o risco por ser uma turma grande, risco de a sala de aula se tornar ‘caótica’, possivelmente há inúmeras outras objeções. A percepção de risco se dá quando compreendemos que há algo que devemos supostamente salvaguardar. E que prática ou pedagogia musical é a que precisaríamos tanto resguardar a ponto de não nos lançarmos ao risco do vazio? (GALLO, 1990). Ao ocupar esse lugar da aula de música com o ‘espaço vazio’ de listas de conteúdos e objetivos e aberto às brechas que possibilitam ‘compor a aula’, dialogar com conteúdos externos à música ou às expectativas, surge o desafio de construir autorias com o que ainda não existe e é imprevisível, fruto daquela coletividade específica de pessoas que participaram de sua elaboração. Essa prática envolve uma ‘pedagogia do risco’, de serem, professor e estudantes livres, protagonistas, autores de sua relação com a música. Um espaço-tempo em que os sujeitos de um grupo discutem conceitos sobre determinado assunto sob uma pluralidade de perspectivas, buscando dialogar com diversas hipóteses e visões de mundo, a partir de tensões, dispersões e fluxos. (GALLO, 1990).

Aquilo que é aceito ou não como música para os sentidos comuns, a noção de hit, playlists de sucessos, segmentação de mercado, novas mídias, assim como padrões, estigmas e estereótipos reproduzidos pela indústria da música são questões que atravessam o habitué da escola. São concepções de música que encontram-se difundidas na vida cotidiana, nas

interações entre os estudantes e que independem de um espaço de aula de música para existir, aquilo sobre o qual não temos controle. Mas estamos abertos a dançar com essa diversidade que nos desobedece? Será possível que um grupo, com conhecimentos dispersos coletivamente, possa ele próprio ser autor e romper com a dinâmica conservatorial de copiar, reproduzir, reproduzir, copiar novamente, para quem sabe um dia poder propor algo? Ou seja, compõe aquele que é considerado 'inábil e inapto', aquele que 'não sabe'. E como os documentos prescritos conseguem representar os saberes dos que 'não sabem'?

A ocupação foi um movimento que os alunos criaram pra mostrar a força que o aluno tem dentro da escola e a força que o aluno tem na capacidade de criar ideias pra manter a escola. E a questão de termos a liberdade de compor uma música e não reproduzir algo já inventado estamos tendo a oportunidade de expressar o que a gente quer dizer na música, expressar como a gente quer o ritmo da música, então as duas coisas tratam sobre liberdade de escolha, principalmente do lado dos alunos que dentro de uma escola não é muito visto esse lado de liberdade né. Normalmente a gente só ouve o que tem que fazer e reproduz aquilo que já existe, uma regra que já existe, então a gente está manipulando as regras da escola pra poder adaptar a nossa realidade e também estamos tentando criar músicas novas, de acordo com aquilo que a gente quer expressar. Então acho que essa é a relação entre a liberdade de composição dentro da escola e a ocupação que aconteceu no colégio. (fala da estudante Cíntia estabelecendo uma conexão entre a ocupação estudantil e a prática de composição desenvolvida nas aulas, MASQUIO, 2017, p.101)

Portanto, os documentos curriculares prescritos listam os conteúdos a serem trabalhados durante nossas aulas, mas não deixam espaço para que possamos escrever ou reescrever aquilo que de fato ocorre em cada encontro e, o que aprendemos uns com os outros nesses encontros. Ali, no cotidiano escolar, nas tramas das redes que trançamos com os estudantes, os currículos se estabelecem como movimentos autorais, frutos do entrelaçamento dos diversos saberes-fazer e que não necessariamente resultam num produto final. O movimento de ocupação curricular é tensionador, busca um espaço para marcar (ou ocupar) o que produz, tirando da sombra e dando visibilidade a autoria bricoladora cotidiana dos estudantes nas aulas de música. Como nos ensina Santos (2011), precisamos expandir o presente para evitar o desperdício da experiência e em nosso entendimento, este

movimento consiste em observar o processo em nossos cotidianos abrindo mão de um suposto produto final.

Nesse ambiente de conversas complicadas, alguns estudantes passam a trazer para a apreciação da turma textos autorais que gostariam de transformar em canção. Assim fez Ângela quando trouxe o seguinte texto:

Fecha as pernas
Isso aí não pode ficar aberto assim para qualquer um
Fecha as pernas
Senta que nem mocinha
Modos
Você tem que se comportar bem
Vestir bem
Se maquiar bem
Estar sempre bem
Faz essa unha, deixa o cabelo crescer
É assim que eles gostam (acervo pessoal).

Ângela ocupa o currículo com as questões de gênero e coloca no centro da discussão a objetificação do corpo feminino. Além de gerar um debate pela própria temática que apresenta, seu texto também obriga a debater uma concepção de melodia que possa dar conta da complexidade que o texto apresenta. É nesse zanzar entre questões musicais e não musicais, entre temáticas diversas e debates acalorados que vai se constituindo um currículo de ocupação, não mais tutelado pelos currículos prescritos porém, comprometido com o presente.

Referências

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho* – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A: 2008.

AZEVEDO, Joanir Gomes. *A tessitura do conhecimento em redes*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A: 2008.

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

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

ELIAS, Nobert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. *O rapto ideológico da categoria subúrbio: Rio de Janeiro 1858/1945*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. *Educação Anarquista: Por uma pedagogia do risco*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP, 1990.

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

MASQUIO, Leonardo Stefano. *A criação coletiva de canções nas brechas do currículo de música na educação básica: uma estratégia de ocupação*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Música da UNIRIO, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *O Currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

_____. *O cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções*. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016.

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

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Daniel Vilaça dos. *O Colégio Pedro II e o bairro de Realengo (2001-2008): o preâmbulo de uma história*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, 2018.