

Prática pedagógica como síntese do *chão de escola*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar uma prática pedagógica como síntese das contradições oriundas do *chão de escola*. Aqui será analisado o projeto pedagógico *Composição musical em sala de aula*, desenvolvido em uma escola da rede estadual paulista de ensino, durante aulas do componente curricular Arte. Será utilizada como ferramenta metodológica a *narrativa autobiográfica*. Parte-se da definição e da argumentação em favor das abordagens biográficas. A partir disso, define-se o conceito de *chão escola* que será utilizado neste trabalho. Após isso, apresenta-se e analisa-se a *narrativa autobiográfica* produzida. Nela está contida tanto a percepção do autor em relação às circunstâncias na qual o projeto analisado se deu quanto as composições musicais realizadas pelos estudantes. Ambos são considerados a “matéria-prima” para a análise que ocorre concomitantemente à narrativa em progresso. A investigação se dá com base em referenciais da sociologia e etnografia educacional. Com isso, espera-se contribuir ao debate sobre a *narrativa autobiográfica* como ferramenta não apenas metodológica, mas reflexiva e formativa à pesquisa educacional e atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa autobiográfica. Chão de escola. Biografia. Educação musical.

Pedro Bernardes Neto

pedrobernardesneto@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-4077-9368>

Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo, São

Paulo, SP, Brasil

INTRODUÇÃO

Neste trabalho busca-se analisar o projeto pedagógico *Composição musical em sala de aula*, desenvolvido pelo autor deste artigo junto a estudantes do Ensino Médio na rede estadual paulista de ensino no ano de 2017.

Para além de uma consideração de possibilidades didáticas e pedagógicas quanto ao ensino de Arte, aqui o objetivo é promover uma análise de uma prática pedagógica compreendida como síntese de uma série de fatores e contradições existentes no cotidiano escolar. Para isso, serão utilizadas duas ferramentas investigativas: 1. A *narrativa autobiográfica* do próprio autor; 2. Produções dos próprios estudantes que participaram do projeto *Composição musical em sala de aula*.

Discutindo o potencial (auto) formador da produção autobiográfica, Cunha (2016, p. 96) aponta como o “exercício de (re)memoração autobiográfica é desencadeador de um processo de produção de consciência de si”. Tal ferramenta representaria ainda uma atividade de autorreflexão que implica a exposição das escolhas de quem narra, tanto de vida quanto do que será demonstrado na narrativa, e que manifestaria “uma representação que o sujeito faz de si.” (CUNHA, 2016, p. 97).

Discutindo a relevância das abordagens biográficas, Passeggi (2021) é enfática ao argumentar contra o apagamento do “eu”, da subjetividade do pesquisador no âmbito científico. Por meio desse tipo de abordagem, seria possível utilizar como ferramenta investigativa tanto narrativas dos próprios autores quanto de outras pessoas. Porém, nessa perspectiva, isso é feito como meio de ampliar o entendimento dos próprios indivíduos que exercem o ato de narrar, visto que tal processo estimularia a reflexão sobre a experiência singular vivida. Tal momento pode ser compreendido como expressão da *reflexividade narrativa* e seria fundamental para possibilitar vislumbres de transformação da realidade narrada.

Por *reflexividade narrativa* Passeggi (2021, p. 96) entende:

[...] a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas.

Tal capacidade faria uma só pessoa se desdobrar em narradora, protagonista e autora da própria história narrada (PASSEGGI, 2021, p. 97). E na efetivação de uma *narrativa autobiográfica* que expresse a *reflexividade narrativa*, seria necessário tanto um trabalho de interpretação quanto de textualização. O primeiro é o que daria “sentido às experiências vividas e narradas”, enquanto o segundo se refere ao “texto, oral ou escrito, que organiza narrativamente os acontecimentos”, sejam eles autobiografados, biografados ou heterobiografados. Este último significa o aprendizado com narrativas produzidas por outras pessoas (PASSEGGI, 2021, p. 106).

Assim, em acordo com Cunha (2016) e com Passeggi (2021), parte deste trabalho será apresentado como resultado da *reflexividade narrativa* do próprio autor. Esta será expressa por meio de uma *narrativa autobiográfica*, que ajude o autor e a outrem a investigar sua percepção sobre a realidade vivida extraindo compreensões que possibilitem o entrelaçamento entre o “passado, presente e devir” (PASSEGGI, 2021, p. 97).

Apesar da consideração da subjetividade singular do autor como matéria-prima investigativa, é importante considerar o contexto no qual ele existe e com o qual ele se defronta. Em tal contexto, o sujeito influi ao mesmo tempo em que é influenciado. É nesse sentido que apareceu ao autor a ideia de “chão de escola”. Tal noção é oriunda da percepção da realidade concreta vivida por ele enquanto professor da educação básica na rede estadual paulista de ensino. O conceito de “chão de escola” será objeto da próxima seção.

UMA DEFINIÇÃO DE CHÃO DE ESCOLA

Nesta seção busca-se, por meio de categorias marxistas e de autores ligados à cultura material escolar, formular um conceito de “chão de escola”. Tal definição parte da apreensão do autor enquanto trabalhador da educação de seu local de trabalho. E os elementos percebidos são relacionados com outros referenciais teóricos. Com isso, proporciona-se maior qualificação na percepção do fenômeno analisado e, por conseguinte, maior fundamentação para que se possa produzir uma definição de “chão de escola”.

Como base para a análise do cotidiano escolar, partimos de K. Marx. Em seus manuscritos, que ficaram conhecidos como *A Ideologia Alemã*, Marx (2007, p. 25) critica a compreensão daqueles que caracteriza como “idealistas alemães”. Para eles, o motor de transformação histórica seria a crítica, portanto, o pensamento humano. A questão central contraposta por Marx neste trabalho é a compreensão de que a transformação social, política, econômica e histórica teria como fonte de movimento a subjetividade humana, a ideia. Ao contrário, para K. Marx as ideias têm origem na materialidade. Nossa subjetividade (ideias, pensamentos e comportamentos) só existiria enquanto síntese do encontro com a realidade material:

O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem.” (MARX, 2007, p. 34).

Na perspectiva marxista, é necessário considerar os aspectos da realidade material como fundamento da compreensão da subjetividade que nela se desenvolve, mas que, dialeticamente, também nela intervém.

Na linha marxista, e com base em seus estudos do trabalho sobre o trabalho de Pliekhánov, Vygotsky (1999, p. 11) aponta cinco fatores para compreensão da formação psicológica de um indivíduo ou grupo social, que poderiam expressar relações entre “base e superestrutura”:

1. O Estado das forças produtivas; 2. As relações econômicas; 3. O regime político-social; 4. O psiquismo do homem social; 5. As diferentes ideologias que refletem em si as propriedades deste psiquismo.

Embora tais categorias de análise não sejam fáceis de identificar, quantificar ou qualificar, aqui elas são compreendidas como expressão de uma preocupação epistemológica coerente com os objetivos deste trabalho. Elas apontam dimensões interconectadas de análise que também contribuem para pensar o fenômeno escolar.

O debate aqui proposto, ao considerar a relações entre fatores macro e microsociais, não incorre em um reducionismo analítico quanto a uma suposta obstrução da expressão de singularidades e particularidades no cotidiano escolar em função de uma força universalizante do Estado. Nesse sentido, por um lado, concordamos com Bourdieu & Passeron (2014, p. 76-77) quanto à lógica existente nos sistemas de ensino de produção e reprodução de mecanismos de inculcação de determinados arbitrários culturais, que, por sua vez, culminam na “autorreprodução da [própria] instituição”. Contudo, por outro lado, também são justas as análises de Ezpeleta & Rockwell (1989, p. 56) que compreendem a escola como “um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas” e no qual haveria uma disputa permanente quanto à finalidade da escola. Concomitante à lógica de imposição de arbitrários culturais, existe a resistência e conseqüente produção de ideias contrárias a essas determinações dominantes.

Também relevante ao debate aqui colocado, estão autores ligados às pesquisas sobre a cultura material escolar. Trata-se de um campo de investigação que tem contribuído na busca pelo deslocamento epistemológico nas pesquisas educacionais. Tais estudos nos convidam à reorientação do olhar analítico, das leis e discursos sobre a escola para sua cultura material historicamente construída, resultado das distintas sínteses produzidas no cotidiano escolar:

O decisivo interesse pelas práticas culturais e, no seio dessas, as práticas escolares, propunha uma mudança na abordagem até então majoritária na historiografia da educação concentrada nas tópicas do pensamento pedagógico, e em seu par, os grandes pedagogos; e da legislação escolar, espelhando políticas educacionais. Contrapondo-se a este olhar que mirava a escola pela externalidade e supunha uma homologia entre ideias e leis e o processo educativo ou denunciava uma constante carência deste último em relação às primeiras, emergiu uma nova perspectiva que se indagava sobre a internalidade dos fazeres escolares e reconhecia a insuficiência das análises até então construídas para decifrar o cotidiano escolar. (GONÇALVES e VIDAL, 2021, p. 15 - tradução das autoras – grifo nosso)

A perspectiva salientada acima é justamente a da cultura material escolar. Assim, buscar compreender o fenômeno educacional por meio dos currículos, reformas e legislações educacionais se mostraria limitado em relação às possibilidades existentes no dia a dia das escolas. Seria preciso considerar as pessoas e como elas sentem e se percebem nesse espaço, seja historicizando os próprios objetos escolares, seja descrevendo percepções, sentimentos e comportamentos em relação a eles.

Um dos fatores salientados por pesquisadores dessa perspectiva são os meios materiais onde a prática educacional acontece, do prédio escolar ao giz disponível. Quanto a isso, LAWN (2012) afirma que:

Embora os sistemas educacionais se desenvolvam em diferentes velocidades ao redor do mundo, as bases desses sistemas escolares não dependem tanto da legislação e da regulamentação como por vezes supomos, mas das suas tecnologias simples, da ligação em conjunto de objetos e rotinas e da produção econômica dos produtos manufaturados para as escolas. Olhando para as escolas e para as salas de aula como mundos humano-maquínicos, a história das questões educacionais pode ser colocada a partir de novas conjunções. (LAWN, 2018, p. 334 – grifo nosso)

Em tal perspectiva, o método de ensino seria diretamente influenciado pelo edifício escolar e pelas condições concretas nele existentes para a efetivação do trabalho educacional (LAWN, 2018, p. 335). Assim, as condições que docentes têm para desenvolver qualquer projeto pedagógico tornam-se fatores de importância considerável para compreensão tanto do planejamento quanto dos resultados obtidos. E tais condições não dependem somente da subjetividade docente individual, de sua formação, mas também do contexto político, econômico e social dentro do qual ele está inserido. E, ainda no caso docente, depende também do contexto subjetivo conformado pelas significações construídas por estudantes, gestores, pais e mães que também se expressam em significações sobre a materialidade escolar e do papel do próprio docente.

Malafouris (2008, p. 22 – grifo do autor – trad. nossa) também contribui com nosso debate ao discutir o conceito de agenciamento. Ele explica como nem o objeto, nem a pessoa detém plenamente o poder de determinação da síntese entre ambos. Nenhum deles é o único agente da relação. O conceito aqui discutido envolveria a compreensão do agenciamento como:

[...] um fluxo constante, um estado intermediário que constantemente viola e transgride as fronteiras físicas dos elementos que o constitui. A causa última da ação nesta cadeia de micro e macro eventos não é nenhum dos supostos agentes, humanos ou não-humanos; é o fluxo da atividade em si. (MALAFOURIS, 2008, p. 35 – trad. nossa)

Assim, na relação entre os diferentes setores da comunidade escolar quanto às condições concretas vividas nas escolas, haveria uma indeterminação sobre quem seria o agente determinante. E Malafouris (2008) explica que tal processo é dinâmico, trata-se de um fluxo constante que ora salientaria um elemento, ora outro nesta relação.

Considerando as noções aqui trabalhadas para tratar da sensível temática que busca compreender as relações entre a subjetividade e a objetividade, entre as ideias e o mundo concreto, é possível apresentar uma definição de *chão de escola*.

O conceito de *chão de escola* é aqui definido como a síntese dialética entre a subjetividade dos indivíduos que são parte da comunidade escolar (estudantes, trabalhadores da educação, responsáveis pelos estudantes, autoridades governamentais) e as condições concretas de existência de cada escola, situadas dentro de um contexto histórico, político, econômico e social. Tal síntese,

contudo, não é estática. Trata-se de um processo dinâmico, que se move de acordo com o movimento das forças sociais em disputa.

OBJETIVOS

Este trabalho se baliza com base em dois objetivos gerais:

- Analisar uma prática pedagógica como síntese do *chão de escola*;
- Investigar o *chão de escola* considerando a *narrativa autobiográfica* como ferramenta metodológica, formativa e reflexiva na pesquisa educacional.

METODOLOGIA

A metodologia aqui utilizada parte da produção de uma *narrativa autobiográfica*, construída conforme os princípios da *reflexividade narrativa* discutidos em Passeggi (2021). Tal narrativa terá por base a experiência subjetiva singular do autor desta pesquisa, dos seus primeiros anos como professor de Arte da rede estadual de São Paulo de 2014 a 2017. Um dos resultados pedagógicos deste período foi o projeto pedagógico *Composição musical em sala de aula*. Serão narrados e expostos resultados deste projeto, porém, sobretudo as condições nas quais essa prática pedagógica se efetivou.

Para a análise dos elementos oriundos da *narrativa autobiográfica* e dos resultados dos estudantes, serão utilizados os dados levantados por Bernardes Neto (2019) sobre os professores de Arte da rede estadual paulista de ensino daquele período. Também serão referenciados os trabalhos de Bourdieu & Passeron (2014) e de Ezpeleta & Rockwell (1989) para o exame dos fatores macro e microestruturais existentes no *chão de escola*. Quanto à caracterização do projeto em relação à comunidade escolar, utilizaremos Ghanem (2018). Em relação aos comentários sobre a abordagem didática desenvolvida, Freire (2018) e Vygotsky (2007) foram os autores inspiradores e norteadores da prática narrada.

PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO RESISTÊNCIA: RELATO E ANÁLISE DO PROJETO COMPOSIÇÃO MUSICAL EM SALA DE AULA

DA GRADUAÇÃO AO CHÃO DE ESCOLA

Menos de um ano após finalizada sua graduação em Lic. em Ed. Musical, o autor desta pesquisa começou a trabalhar como professor de Arte na Zona Noroeste da cidade de São Paulo, na rede estadual paulista de ensino. Nos primeiros dias sentiu a concretude das palavras de Tourinho (2012), quando ela aponta uma situação de “despolitização”, “descorporificação” e “desculturalização” do ensino de Arte¹ brasileiro. Sentia-se uma pressão inicial para que fossem trabalhadas atividades ligadas às Artes Visuais e, dentro delas, proposições desconectadas com a formação acadêmica obtida. Solicitações para

trabalhos com dobraduras, bandeirinhas do Brasil ou de Festa Junina foram recorrentes nos primeiros meses de trabalho. Nenhuma delas foi atendida, o que gerou um conflito entre gestão escolar e o docente. Enquanto isso, trabalhos de criação musical utilizando objetos do cotidiano, ou atividades relativas à paisagem sonora e exploração vocal foram vistas como “perigosas” e barulhentas. Havia uma concepção de ensino de Arte ali que contrastava diretamente com a formação do docente que adentrava aquela instituição escolar. Tal estranhamento por parte da comunidade escolar não era injustificado.

De acordo com levantamentos de 2016, havia somente 73 professores com formação específica em música em toda a rede estadual paulista de ensino, 0,59% do total de quase 10 mil professores efetivos do componente curricular Arte. As linguagens do Teatro e Dança apresentavam números ainda menores. No total, essas três linguagens representavam somente 1,23% do número de professores efetivos deste componente curricular em 2016. E mesmo em relação às Artes Visuais, somente 7,13% detinham licenciatura específica nesta linguagem, enquanto a maior parte (66,8%) tinha formação polivalente (Ed. Artística) ou lecionava com a graduação em pedagogia (23,74%) (Bernardes Neto, 2019, p. 31-32). Assim, trata-se de um forte indicativo de que princípios e práticas relativos à Ed. Artística polivalente concretamente ainda se faziam presentes no cotidiano escolar.

A prática pedagógica almejada pelo docente se orientava pela busca de uma experiência estética significativa aos estudantes por meio de abordagem pedagógica inspirada por, dentre outros, Vygotsky (2007), Freire (2018) e pesquisadores/professores da Arte/educação como Ana Mae Barbosa. Nesse sentido, os conteúdos eram trabalhados dialogicamente e tinham a finalidade de culminar em um momento de fazer artístico e criativo. Esse momento de criação foi concebido como um estímulo ao “brincar”, como “a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 2007, p. 124). E batalhava-se para que tais momentos ocorressem por vezes fora da sala de aula, como no pátio escolar. Ocorre que a implementação de propostas pedagógicas desse tipo colidia frontalmente com as contradições do *chão de escola*, o que implicou embates, resistência e mesmo adaptações da parte do docente. Ideias como a de uma aula “boa” sendo aquela em que os estudantes seguem sentados, em sala, calados, copiando, persistem ainda contemporaneamente. Isso demonstra como a preocupação de Freire (2018) segue atual.

Quanto aos documentos orientadores da prática docente, o Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2011) e os materiais pedagógicos de apoio disponibilizados apresentavam dificuldades em relação à formação deste professor. Afinal, sua graduação se deu em uma linguagem artísticas, enquanto os documentos articulavam quatro: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Além disso, tais documentos foram constituídos de modo praticamente inexecutável, como já demonstrado em pesquisas anteriores (Bernardes Neto, 2019, p. 123). A título de exemplo citamos a seguir os conteúdos oficiais da 1ª série do Ensino Médio daquele ano:

- Heranças culturais; patrimônio cultural imaterial e material; estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida; arte contemporânea
- Preservação e restauro; políticas culturais; educação patrimonial
- Arte pública; intervenções urbanas; grafite; pichação; monumentos históricos
- Paisagem sonora; músicos da rua; videoclipe; música contemporânea
- Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular
- Artes circenses; circo tradicional; famílias circenses; circo contemporâneo; escolas de circo; palhaço clown e a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital. (SÃO PAULO, 2011, p. 215)

Em 2014, foram atribuídas 11 turmas da 1ª série de Ensino Médio ao autor deste trabalho, por isso ela foi enfatizada. Para pensar sobre o grau de exequibilidade deste currículo é preciso situá-lo na realidade concreta: considerando uma média de 20 aulas bimestrais para o componente curricular Arte nesta rede de ensino, cada tópico listado acima poderia ter entre 3 e no máximo 4 aulas para sua realização. Porém, cada um dos seis tópicos acima contém subtemas, que poderiam muito bem conformar o projeto pedagógico de um bimestre. Esta é uma situação complexa aos docentes e que conduz a uma diversidade de respostas.

Em estudos anteriores foi demonstrado que docentes do componente Arte desta rede de ensino nas regiões Norte e Oeste lidam de formas distintas com esse documento. A pesquisa supracitada, considerando especificamente alguns dos conteúdos mencionados, revelou pelo menos três formas de abordá-los: 1. São cumpridos formalmente, via apresentação de textos a serem copiados ou vídeos sobre os temas, muitas vezes sem qualquer momento de fazer artístico; 2. Desenvolvem-se atividades de curto-médio em função a partir deles, com breves momentos de fazer artístico; 3. Desenvolvimento de projetos pedagógicos a partir de um tópico ou mesmo um subtema por todo bimestre ou semestre (Bernardes, 2019, p. 131). Tais decisões pedagógicas não são compreendidas aqui como uma escolha abstratamente definida pelos docentes. São resultados de circunstâncias que envolvem uma série de fatores, tais como: a rede na qual se atua, nível de intimidade com cada conteúdo por parte do docente, a relação com a comunidade escolar, a história da escola onde o trabalho pedagógico se desenvolve, a carga horária, a quantidade de alunos por sala etc.

O projeto pedagógico *Composição musical em sala de aula* sintetiza experiências, embates e relações construídas de 2014 a 2017 pelo autor, algumas delas narradas anteriormente. Assim, compreende-se que a prática pedagógica aqui analisada seja síntese do *chão de escola*. Sua compreensão seria limitada caso se reduzisse, p. ex., aos documentos oficiais e legislações. É nessa perspectiva que tal projeto será tratado nas próximas seções.

AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS ENTRE DOCENTE E COMUNIDADE ESCOLAR

O projeto *Composição musical em sala de aula* ocorreu na mesma escola onde o autor iniciou sua carreira docente como Professor de Arte, nas condições anteriormente expostas.

Em todos os anos efetivou uma militância política e pedagógica que não se restringiu à luta sindical docente, abarcando demandas dos estudantes, mães e pais. Em sua percepção, tais ações podem ter contribuído para a construção de uma relação de confiança com distintos setores da comunidade escolar, diminuindo as possibilidades de obstrução dos projetos pedagógicos por ele formulados.

Em relação à sua militância pedagógica, como expresso na seção anterior, foi necessário argumentar constantemente em favor de um ensino de Arte voltado à linguagem de formação do autor. E isso foi realizado dialogando com as impressões da comunidade escolar quanto à função ali construída sobre o ensino de Arte. Tal significação, regularmente expressa, implicou uma série de embates com distintos setores da comunidade.

Com o tempo, o autor conseguiu demonstrar a justeza de sua resistência, o que se expressou pela diminuição de obstruções às suas ideias. Bourdieu & Passeron (2014) contribuem para explicar tal fenômeno quando analisam a efetividade de um Trabalho Pedagógico (TP) secundário em relação a um *habitus* primário: o primeiro sofrerá tanto maior resistência quanto sua distância do segundo. No caso aqui relatado o *habitus* primário era expresso pelos estudantes como um formato de aula que envolvia um ensino de Arte voltado ao ensino de Desenho ou relacionado às Artes Visuais. A professora mais antiga desta escola, p. ex., contava com uma Sala de Arte, com recursos exclusivos para as Artes Visuais. Isso evidenciava o caráter construído ao componente curricular Arte naquela comunidade. Assim, ao definir a prioridade por outra linguagem (TP secundário), a comunidade foi submetida a um choque de paradigma com consequências para todos os envolvidos: resistência dos estudantes por uma "verdadeira aula de Arte" e estranhamento da gestão escolar.

Outro aspecto a considerar é que em 2017, pela primeira vez, o autor conseguiu lecionar para as séries segunda e terceira do Ensino Médio. E, assim, de modo inédito, conseguiu dar sequência ao trabalho concluído na primeira série. Apesar disso, naquele ano o autor ainda assim atribuiu aulas para turmas do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais e da 1ª série do Ensino Médio. Isso dentro de uma carga horária de 32 horas-aula semanais em jornada integral (40 horas relógio), em duas escolas.

Também é importante considerar que a escola onde esse projeto foi realizado fez parte do movimento de ocupações de escolas de 2015, o qual foi apoiado integralmente pelo autor. Neste caso, a demanda dos estudantes e corpo docente foi pela permanência da oferta do Ensino Médio e do EJA nessa instituição. E, felizmente, tal mobilização foi vitoriosa. Como resultado, a escola viveu importantes alterações: troca de toda a equipe de gestão escolar, aumento do número de funcionários e reformas estruturais. A impressão do autor é que os estudantes iniciaram um processo de ressignificação do espaço escolar, assim como os professores passaram a vislumbrar maiores possibilidades pedagógicas.

Apesar do início de uma mudança, mantiveram-se problemas crônicos nesta escola, que não se restringem a ela, como a evasão escolar durante o ano e consequente pouco engajamento nas atividades propostas. Um exemplo: apesar de mais de 30 alunos em lista oficial de matriculados em algumas turmas, compareciam menos de 20 presentes diariamente nas últimas série do Ensino Médio. Esse era o caso das turmas da 2ª série do Ensino Médio nessa escola. Poucos eram os estudantes regularmente assíduos. Havia uma espécie de rodízio entre os ausentes.

Acreditamos que todas essas condições, concretas e subjetivas, permitiram ao autor desenvolver o trabalho aqui exposto, a saber: maior experiência docente; construção de relação de confiança pedagógica com os estudantes; etapa de reconstrução da escola após o movimento de ocupação; ressignificação discente e docente do espaço escolar; e baixo número de alunos por turma da série onde o projeto foi desenvolvido. Este é o cenário do *chão de escola* onde desenvolvemos este trabalho, assim como as relações se construíram, ao menos na percepção do autor-pesquisador.

PROJETO FORMALMENTE APRESENTADO À GESTÃO ESCOLAR

Até a publicação do novo Currículo Paulista para o Ensino Médio em 2020, os docentes orientavam seu trabalho a partir do *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, 2011). Com base neste documento, o autor utilizava o seguinte trecho do Currículo Oficial como fundamento para suas proposições pedagógicas:

Os conteúdos traçados no presente Currículo serão estudados com ênfase na linguagem artística da formação do professor, sendo as demais linguagens apresentadas contempladas no processo educativo durante o ano letivo. (SÃO PAULO, 2011, p. 197 – grifo nosso)

Assim, todos os conteúdos e habilidades eram desenvolvidos com ênfase na linguagem musical, a linguagem de formação do autor desta pesquisa. Tratava-se também de uma defesa legalista da abordagem desenvolvida.

Esse projeto foi formalmente apresentado à gestão escolar conforme abaixo, o que não significa que ele foi implementado exatamente como exposto a seguir:

- Tema: Práticas de linguagem e criação musical por meio de software de edição/criação de partituras;
- Série: 2ª séries A, B e C;
- Objetivos: Proporcionar a prática de composição musical utilizando software de criação/edição de partituras; contribuir na superação as dificuldades de nossa Unidade de Ensino com respeito às competências leitora e escritora, por meio de abordagem diferenciada com leitura e escrita musicais.
- Conteúdos oficiais desenvolvidos:

- A potencialidade e a singularidade poética nas linguagens artísticas

- As linguagens das linguagens da Arte
- A operação poética de levantamento de hipóteses, escolha e testes de elementos da gramática das linguagens artísticas
- O revelar das temáticas
- Projetos de poética pessoal ou colaborativa (SÃO PAULO, 2011, p. 2020)

- Habilidades:

- Produzir poéticas pessoais, coletivas e/ou colaborativas por meio de percursos de experimentação
- Reconhecer a invenção poética durante o fazer da construção artística, inventando seu modo de fazer
- Investigar as potencialidades das relações entre linguagens artísticas e forma-conteúdo (SÃO PAULO, 2011, p. 2020).

- Período: primeiro semestre de 2017.

- Quantidade de aulas/semana: 2 aulas de 50 minutos cada.

- Materiais e mídias: giz; lousa; computadores do Laboratório de informática (chamada na época de Sala do Acesso); e software *MuseScore*.

- Avaliação: participação e entrega das composições musicais de acordo com os critérios estabelecidos.

Os objetivos acima expostos tinham como função dialogar com as necessidades repetidamente apresentadas nas reuniões pedagógicas desta rede de ensino. Na perspectiva do autor, estas visavam tornar todas as disciplinas ferramentas para que os estudantes alcançassem resultados melhores nos exames padronizados em Língua Portuguesa e Matemática. Na prática, tais orientações eram trabalhadas transversalmente e o projeto era desenvolvido com foco no desenvolvimento dos conteúdos e habilidades artísticos.

Aqui se considera que a contradição entre o planejamento oficial e o efetivamente realizado expressa o que Ezpeleta & Rockwell (1989, p. 57) afirmaram quanto à relação entre Estado e classes subalternas: esta “define-se e redefine-se permanentemente segundo as questões que se disputam em cada período e lugar”. Nesse sentido, um docente formado em Educação Musical, não disposto a ceder perante a pressão para efetivar um ensino de Arte conforme as percepções tradicionais, se torna um fator de definição ou redefinição do que seria a aula de Arte, ao menos enquanto atua em determinado período em certa comunidade escolar. Além disso, como afirmam as autoras, embora a “normatividade e o controle estatal [estejam] sempre presentes, [eles] não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis.” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 58) Assim, os documentos oficiais não são suficientes para compreender a realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. A subjetividade docente enquanto variável de intervenção em determinada comunidade se torna um fator, ainda que atomizado, de compreensão de práticas pedagógicas distintas daquelas

idealizadas pelas gestões educacionais ou pelos documentos oficiais. Por outro lado, o docente também é obrigado a lidar com uma série de fatores que influem sobre seu trabalho. E isso implica, por vezes, a realização de trabalho voluntário e desenvolvimento de habilidades específicas para efetivação de projetos pedagógicos mais robustos como o aqui realizado.

PROJETO EFETIVAMENTE DESENVOLVIDO

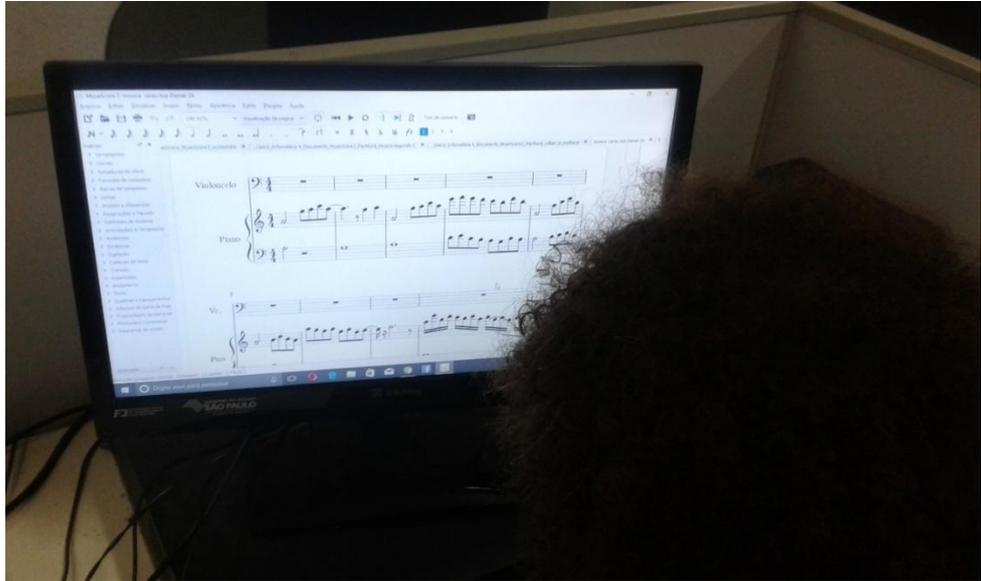
A preparação do projeto exigiu dias de organização prévia do professor responsável, inclusive fora do horário de trabalho. A instalação do software *MuseScore* nos computadores disponíveis e a verificação de equipamentos de som em estado de uso se mostrou mais desafiadora do que parecia inicialmente. Problemas tecnológicos diversos foram enfrentados. Algumas aulas foram dedicadas somente à resolução de problemas técnicos, o que causava grande frustração nos estudantes e no professor. Pelo menos naquele período, não havia técnico ou responsável de informática disponível nas escolas desta rede ensino.

A exemplo do que foi afirmado por Lawn (2012), o software utilizado implicou a adição de conteúdos específicos em relação àqueles previstos no currículo oficial: as 12 notas musicais; claves de Sol e Fá; figuras rítmicas; intervalos musicais; noções básicas de composição musical; forma musical; fórmulas e barras de compassos etc. Assim, o recurso disponível implicou adaptações em nossa didática e mesmo no conteúdo programático.

Independentemente dos conteúdos, o centro foi a forma como foram trabalhados. A premissa deste trabalho foi sempre colocar o estudante em posição de agir em torno do conteúdo apresentado. A abordagem, alinhada à perspectiva freiriana nesse aspecto, partia do pressuposto de que apresentar, ou simplesmente comunicar os conteúdos, é algo muito pouco significativo, além de reproduzir premissas das classes opressoras no processo de imposição de saberes (FREIRE, 2018, p. 72). Neste projeto, a prática se resumia em uma apresentação dialógica dos conteúdos e, logo em seguida, proposição de alguma tarefa ou desafio em relação aos conteúdos discutidos. Tal abordagem foi uma estratégia pedagógica para criar um espaço para que os estudantes interagissem com tais conteúdos, como se “brincassem” com eles, fomentando, assim, seu desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, havia uma breve explanação (5 a 7 minutos) sobre as 12 notas musicais, dialogando e demonstrando no violão (instrumento pessoal) sua expressão sonora. Após isso, no laboratório de informática, era proposta uma atividade de criação musical a partir daqueles conteúdos, em uma aula. Tais atividades eram realizadas individualmente, em duplas ou trios, a depender da disponibilidade de computadores funcionando.

Após cada criação, os estudantes apresentavam seus resultados, que eram comentados pelo docente e pelos próprios estudantes. Nem sempre era possível apresentar todas as composições, pelo tempo e imprevistos com equipamentos. Por meio desse procedimento, buscava-se a aplicação contínua dos conteúdos trabalhados, de modo a se tornarem, ao menos parcialmente, parte de seu repertório de produção musical no software indicado. A título de ilustração, abaixo segue uma imagem de um dos estudantes em processo de criação:

Fig. 1 - Processo de criação musical – Estudante 1 – Turma A



Fonte: o autor.

Para a elaboração e finalização do trabalho final foram dedicadas de 4 a 6 aulas. Os resultados dessa última etapa são apresentados na próxima seção.

TRABALHOS FINAIS E IMPACTO DO PROJETO *COMPOSIÇÃO MUSICAL EM SALA DE AULA*

Abaixo são apresentadas as composições criadas pelos estudantes. Registramos ao todo três trabalhos em dupla, três em trio e sete realizados individualmente. Ou seja, ao todo, foram obtidos resultados de 22 estudantes de três turmas da 2ª série do Ensino Médio:

Fig. 2 - Estudante 1 – Turma A

Música 1

x

Measures 1-5 of the musical score. The piece is in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). The right hand plays a melody of eighth and quarter notes, while the left hand provides a simple harmonic accompaniment with whole notes.

Measures 6-10. The melody continues with more complex rhythmic patterns, including sixteenth notes and eighth notes. The left hand accompaniment remains mostly simple, with some chords.

Measures 11-14. The right hand features a more active melody with frequent sixteenth-note runs. The left hand accompaniment becomes more complex, using chords and moving bass lines.

Measures 15-17. The piece reaches a more technically demanding section with rapid sixteenth-note passages in both hands. The left hand has a prominent bass line with moving eighth notes.

Measures 18-22. The final section of this system shows a continuation of the complex rhythmic patterns, with the right hand playing a series of sixteenth-note runs and the left hand providing a steady accompaniment.

Measure 23. The piece concludes with a final melodic phrase in the right hand and a simple bass line in the left hand.

violeta
flor

Violino

Barítono

Piano

Vln.

Bar.

Pno

8

Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s) e responsáveis.

Fig. 5 - Dupla 2 – Turma A

Title

Composer

The musical score is written in 4/4 time. It consists of four staves of music. The first staff contains measures 1-4. The second staff, starting at measure 5, contains measures 5-8. The third staff, starting at measure 9, contains measures 9-12, with a complex rhythmic pattern in the first measure. The fourth staff, starting at measure 13, contains measures 13-16 and ends with a double bar line.

Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s) e responsáveis.

Fig. 6 - Trio 1 – Turma A

3 ratos cegos



Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s) e responsáveis.

Fig. 7 - Trio 2 – Turma A

Title

Composer



Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s) e responsáveis.

Fig. 8 - Trabalho Individual 1 – Turma B



Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s) e responsáveis.

Fig. 9 - Trabalho individual 2 – Turma B

5

9

14

19

24

31

Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s) e responsáveis.

Fig. 10 - Trabalho em Dupla 1 – Turma B

The image shows a musical score for a duet in 4/4 time. The first system (measures 11-12) features a Flute (Flauta) on the treble clef and a Bassoon (Fagote) on the bass clef. The second system (measures 13-14) features a Flute (Fl.) on the treble clef and a Bassoon (Fgt) on the bass clef. The music consists of melodic lines with some rests and ties.

Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s).

Fig. 11 - Trio 1 – Turma C

The image shows a musical score for a trio in 4/4 time. The first system (measures 13-14) features a Violin (Violino) on the treble clef and a Cello (Violoncelo) on the bass clef. The second system (measures 15-16) features a Violin (Vln.) on the treble clef and a Cello (Vc.) on the bass clef. The music consists of melodic lines with some rests and ties.

Fonte: trabalho disponibilizado para publicação pelo (s) estudante (s) e responsáveis.

Cada uma dessas composições expressa uma forma de diálogo (individual, em dupla ou em trio) com o projeto *Composição musical em sala de aula*. Há decisões quanto à instrumentação utilizada, quanto às figuras rítmicas, à melodia e mesmo ao tamanho da música. O que foi expresso acima revela um momento propiciado pelo docente para o “brincar” dos estudantes com esta plataforma.

Alguns estudantes, como o Estudante 1 da Turma A, detinham maior capital cultural relativo às formas euro-ocidentais de criação, por meio de uma experiência prévia com violão e guitarra. Contudo, isso não era requisito. Ao contrário, foi explicitado ao conjunto dos estudantes que o objetivo deste projeto não era reproduzir um padrão composicional. O sentido é que eles se expressassem musicalmente por meio das ferramentas disponibilizadas.

Na maioria das composições acima, há questões formais e de acabamento que não foram exploradas: não existe uma estrutura fraseológica, harmônica ou rítmico-melódica bem definida como no caso do Estudante 1; sete das dez composições não tem título. Contudo, existem evidências de uma busca expressiva intencional dentro dos limites do software utilizado e do auxílio docente. P. ex., as composições analisadas individualmente tendem a usar figuras ou células rítmicas parecidas: na fig. 3 há insistência nas células rítmicas formadas por duas semicolcheias e uma colcheia; na fig. 4 opta-se por semínimas e mínimas; nas fig. 5 e 10 repetem-se as ligaduras; nas fig. 6 e 9 é evidente o “brincar” com fusas e semifusas em uma busca de um caráter quase imagético para a composição; na fig. 8 e 11 a figura preferida foi a semibreve. Tais características revelam intencionalidade em função da relação dos estudantes com o projeto e com a ferramenta disponibilizada. E propiciar essa possibilidade expressiva por meio da linguagem musical era o objetivo principal proposto nesse projeto.

Por fim, consideramos que o projeto *Composição musical em sala de aula* representou uma prática pedagógica inédita e diferente do que esta comunidade estava acostumada. Assim sendo, pode ser definida como uma prática inovadora no sentido dado por Ghanem (2018). Ao mesmo tempo, o desenvolvimento aqui narrado revela características infelizmente corriqueiras em inovações pedagógicas. Ghanem (2018) explica que tais práticas se desenvolvem em um quadro “estilhaçado”, com “duração limitada” e dependente da ação “voluntarista” de seus autores. A título de exemplo, no ano seguinte à realização do projeto aqui analisado, não havia aulas livres de Arte ao docente responsável por tal iniciativa no momento de atribuição de aulas. Então, ele teve que atribuir aulas em outra escola a partir de 2018. Ou seja, recomeçar outra história, em outra escola, em outro bairro e junto a outra comunidade escolar.

CONCLUSÕES

O trabalho aqui apresentado se trata de uma *narrativa autobiográfica*, em que o autor utiliza uma série de referenciais teóricos e estudos sobre sua realidade para analisar a experiência narrada. Tal ferramenta fomentou a necessidade de definição das contradições percebidas no cotidiano escolar, sendo elas aqui conceituadas como *chão de escola*.

A partir do conceito de *chão de escola* e por meio do recurso da *narrativa autobiográfica*, o autor pôde descrever e refletir teoricamente sobre um momento de seu passado, o que, como insiste Passeggi (2021), tem impactos no presente e no devir de sua prática educacional.

Quanto ao projeto *Composição musical em sala de aula*, ressalta-se que não foi analisado como uma abstração cartesiana do autor. Deliberadamente optou-se por apresentá-lo como síntese de contradições do *chão de escola* por ele percebidas.

Por fim, os elementos resultantes da análise aqui realizada permitem reforçar a perspectiva de Cunha (2016), quando aponta como a prática autobiográfica apresenta grande potencial formador, de “produção de consciência de si”. E essa “consciência de si” produzida em forma de *narrativa autobiográfica*, ainda que parta de uma subjetividade singular e de sua percepção da realidade dada, levanta inquietações, reflexões e desafios futuros à prática e pesquisa educacional contemporânea no *chão de escola*.

Pedagogical practice as synthesis of *school's floor*

ABSTRACT

This paper aims to analyze an educational practice as a synthesis of the *school's floor*. The pedagogical project "Music composition in the classroom" developed at a public school run by the State Secretary of Education of Sao Paulo will be investigated during Art classes in this article. As a methodological tool, it will be used for the *autobiographical narrative*. First, the paper defines and argues in favor of the biographical approaches. After that, it conceptualized the notion of *school floor* used in this work. Thereafter, the *autobiographical narrative* is presented and studied. In it are both the author perception of the circumstances under which the project under investigation was possible and the musical compositions they carried out. Both are the "raw material" for the analyses that occur concurrently with the ongoing narrative. The investigation is carried out based on educational references concerning the sociological and ethnographic fields. Therefore, it's expected to contribute to the debate concerning the autobiographical narrative as a tool that is not only online methodological but also reflexive and formative to educational research and teaching performance.

KEYWORDS: Autobiographical narrative. School's floor. Biography. Music education.

La práctica pedagógica como síntesis del *suelo escolar*

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar una práctica pedagógica como síntesis de las contradicciones surgidas del *suelo escolar*. Aquí se analizará el proyecto pedagógico *Composición musical en el aula*, desarrollado en una escuela del estado de São Paulo, durante clases del componente curricular Arte. Se utilizará la narración autobiográfica como herramienta metodológica. Comienza con la definición y los argumentos a favor de los enfoques biográficos. A partir de ello, se define el concepto de *suelo escolar* que se utilizará en este trabajo. Posteriormente, se presenta y analiza la *narrativa autobiográfica* producida. Contiene tanto la percepción de las circunstancias del autor en las que se desarrolló el proyecto analizado como las composiciones musicales interpretadas por los estudiantes. Ambos son considerados la “materia prima” para el análisis que ocurre simultáneamente con la narrativa en curso. La investigación se basa en referencias de la sociología y la etnografía educativa. Con ello, se espera contribuir al debate sobre la *narrativa autobiográfica* como herramienta no solo metodológica, sino reflexiva y formativa para la investigación educativa y la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Narración autobiográfica. Suelo escolar. Biografía. Educación musical.

NOTAS

1 - Aqui é utilizada a nomenclatura “ensino de Arte” para se referir às aulas do componente curricular Arte ministradas na educação formal, independentemente das concepções pedagógicas que sejam efetivadas no cotidiano escolar: livre-expressão, arte/educação contemporânea, Ed. Artística etc.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GHANEM, E. Lógica de reforma educacional como tradição autoritária: o exemplo de São Paulo. In: Elie Ghanem (org.). **De cima para baixo: políticas educacionais em São Paulo**. São Paulo: Oficina Digital, 2018. p. 7-43. Disponível em: <https://essia.com/@oficinadigital>.

GONÇALVES VIDAL, D.; ALCÂNTARA, W. The material turn in the History of Education. **Educació i Història: revista d'història de l'educació**, 2021, Núm. 38, p. 11-32. Disponível: <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/390150>.

LAWN, Martin. A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar. **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória/ES, EDUFES, 2018, p.333-357.

MALAFOURIS, Lambros. At the Potter's Wheel: An Argument for Material Agency. In: **Material Agency: Towards a Non-Anthropocentric Perspective**. New York: Springer, 2008, p.19-36.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino de Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 28-36.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido: 24 maio 2023
Aprovado: 05 jun. 2023
DOI: 10.3895/rtr.v8n0.16682

Como Citar: BERNARDES NETO, P. Prática pedagógica como síntese do chão de escola. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e16682, p. 1-27, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:
Pedro Bernardes Neto
pedrobernardesneto@usp.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

