



Repertórios Curriculares: notas sobre modulações e improvisações¹

*Curricular Repertoires:
notes on modulations and improvisations*

Maristela de Oliveira Mosca²

Resumo: Problematizar discursos dos/nos/sobre ofício(s) docente(s) é o objetivo desse artigo. Expressões do/com/sobre o fazer docente a partir de narrativas, conversas, movimentos, cantos, gestos, desenho, pintura marcam este primeiro exercício da escrita, o qual trazemos um movimento de estudo pós-doutoral, que pretende investigar acerca dos processos de construção dos repertórios curriculares, a partir das práticas pedagógico- artísticas de docentes na escola de educação básica. Inspirada pelos processos cartográficos, desenho a abordagem investigativa a partir da compreensão de que a Arte e seu(s) ensino(s) se constituem como arcabouço da/na educação das infâncias, por uma escola na/com as artes. Ao compreendermos o conceito de Repertórios Curriculares e sua amplitude de escopo, tratamos como uma composição em movimento, como (re)construção de coletivos que desenvolvem um conjunto limitado de rotinas que são apreendidas, compartilhadas e postas em ação por meio de um processo relativamente deliberado de escolha. Assim, um exercício descritivo, a partir das narrativas das/com as experiências de um grupo de professoras em formação que escolheram compartilhar suas percepções, pela abertura ao questionamento, pela (trans)formação.

Palavras-chave: Repertórios Curriculares; Formação Docente; Práticas Pedagógico- Artísticas; Currículo na Escola de Educação Básica.

Abstract: The aim of this article is to problematize the discourses of/about the teaching profession(s). Expressions of/with/about teaching from narratives, conversations, movements, songs, gestures, drawing, painting highlight this

1. Agradecimentos especiais a Capes por ter financiado, por meio do Edital 16/22, a pesquisa desenvolvida no pós-doutorado sob esta temática.

2. Doutora em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular - pela Universidade do Minho/Portugal, é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Pedagoga e Especialista em Pedagogia do Movimento pela UFRN, é Professora Certificada de Música na abordagem Orff-Schulwerk, pela San Francisco School - San Francisco/CA. Docente do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI-CAP/UFRN, onde atua na disciplina de Educação Musical. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial/PPGEEsp e em Artes - Rede Nacional/PROFARTES, ambos da UFRN. Integrante do Grupo de Pesquisa/CNPQ - Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas, liderado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, na Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, onde faz seus estudos pós-doutorais aprovada pelo Edital 16/22 da Capes. ORCID 0000-0002-8731-0372. E-mail: maristela@nei.ufrn.br.

first writing exercise, through which we bring a post-doctoral study movement that aims to investigate the processes of building curricular repertoires, from the artistic pedagogical practices of teachers in basic education schools. Inspired by cartographic processes, I designed the investigative approach based on the understanding that art and its teaching(s) are constituted as a framework for the education of children, for a school in/with the arts. By understanding the concept of Curricular Repertoires and its broad scope, we treat narratives as processes of (re)construction of these repertoires in modulations and improvisations.

Keywords: Curricular Repertoires; Teacher Training; Artistic Pedagogical Practices; Primary School Curriculum.

Primeiro exercício da escrita: notas sobre os Repertórios Curriculares

O exercício da escrita se materializa a partir das incertezas, quando me entrego ao fazer e aceito o inacabamento dos conceitos, das ideias, das narrativas. Assim, permito-me também, nesse exercício, a interpretação – do experienciado, do ouvido, do dito, do lido.

Problematizar discursos (Foucault, 2008) dos/nos/sobre ofício(s) docente(s) é o objetivo desse artigo. Expressões do/com/sobre o fazer docente a partir de narrativas, conversas, movimentos, cantos, gestos, desenho, pintura marcam este primeiro exercício da escrita, o qual trazemos um movimento de estudo pós-doutoral, que pretende investigar acerca dos processos de construção dos repertórios curriculares, a partir das práticas pedagógico-artísticas de docentes na escola de educação básica.

Assim, os primeiros exercícios dessa escrita vieram a partir da experiência, da reflexão, do tomar o lápis e rabiscar linhas que se pretendem tomar forma de conceito, percebendo sua amplitude de escopo. Repertórios Curriculares, nesse momento, vêm sendo interpretados como uma composição em movimento, que pretende compreender os processos de (re)construção de coletivos que desenvolvem um conjunto de rotinas, que são apreendidas, compartilhadas e postas em ação por meio de um processo relativamente deliberado de escolha (Alonso, 2012).

Descrever e analisar os processos de como esses repertórios vão se constituindo, trazendo marcas de repertórios que são prescritos por diferentes períodos, adotados e partilhados pelo coletivo ou por diferentes atores, orienta nossa investigação. Como eles [os repertórios] se transformam? Como as professoras¹ assumem (ou não) sua autoria nos repertórios curriculares? Como as professoras acatam (ou não) os repertórios prescritos e como os ressignificam (ou não)? São questionamentos que emergem nesse primeiro movimento da pesquisa.

Para o constructo Repertórios Curriculares, aproximamo-nos de Charles Tilly (2005), referência da sociologia do século XX, particularmente, da sociologia política. O sociólogo “queria assinalar as formas especificamente políticas de agir. Emprestou, então, da música a noção de ‘repertório’ para designar o pequeno leque de maneiras de fazer política num dado período histórico” (Alonso, 2012, p. 22).

E, ao interpretarmos essas formas específicas, trazemos também sua construção de pensamentos acerca do termo e trazemos para um diálogo curricular. Assim, apresentamos uma tardia definição de Tilly (2005), que trazia o repertório como um conjunto variável de performances. Se as performances modificam e são modificadas pelos repertórios, podemos percebê-las como formas de ação, de partilha e de transformação.

O autor dedica-se ao confronto, ao conflito. Ao trazermos para as (re)construções curriculares, vemos que podemos dialogar acerca de suas teorias sobre repertório, já que currículo é um espaço de disputa (Arroyo, 2011); que se tece coletiva e cotidianamente (Reis; Flores, 2017); e que pode/deve se (re)constituir a partir do diálogo e do improviso (Mosca, 2018). Tilly (1995, apud Alonso, 2012, p. 25), destaca que:

[...] minha primeira formulação pressupunha que um ator singular (individual ou coletivo) possuía um repertório de meios e o empregava estrategicamente. Foi um erro. Cada rotina no interior de um repertório estabelecido de fato consiste de uma interação entre duas ou mais partes. Repertórios pertencem a conjuntos de atores em conflito, não a atores isolados.

Nesse campo de disputa, em contextos de conflito – a escola de educação básica e sua (re)construção curricular, vamos tateando esse conceito, vendo que os Repertórios Curriculares apresentam duas premissas: a modulação e a improvisação. Também conceitos advindos do repertório musical, trazemos a modulação como um recurso em que o compositor/musicista abandona uma tonalidade para entrar em outra e, conforme a estrutura tonal da peça musical, começa e termina em uma mesma tonalidade, mas em seu desenvolvimento pode modular para uma ou mais tonalidades diferentes. Vemos, assim, que tal estrutura permite novas possibilidades de ação curricular, garantindo o pertencimento e uma estrutura que respeite os protagonismos e a liberdade criativa.

Já a improvisação convoca a atividade criativa já que ela não se conclui em si mesma e, ao promover a abertura ao desconhecido, a valorização das vozes dos compositores curriculares, compreende os ensinos como processos. Aoki (2005, p. 368) nos faz refletir sobre a necessidade da improvisação, ao considerar:

Na educação e no currículo, particularmente, sob o domínio da racionalidade tecnológica, tornou-se uma produção orientada para os produtos finais – significa um paradigma, uma maneira de fazer, indiferente às diferenças do mundo vivido de professores e alunos. Poderia a improvisação ser uma forma de criar espaços que permitam mostrar as diferenças por meio dela?

E nesses espaços de permissão das/com/nas diferenças é que apostamos na (re) construção dos repertórios curriculares, e investigamos, a partir das narrativas que

surgem nas rodas de conversa, como esses processos se constituem, o que os impulsionam e como se colocam frente a essas possibilidades criativas e dialógicas, já que “nas narrativas docentes, podemos sentir o que move os sujeitos e a produção de conhecimentos nos currículos” (Garcia, 2017, p. 9).

Segundo exercício da escrita: notas sobre os grupos de estudo

“Gatinho de Cheshire” [...] “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”
“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.
“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.
“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.
[...] “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante”. Lewis Carroll, 2002, p. 59)

Minhas primeiras inquietações para iniciar esse trabalho cartográfico, tendo a investigação com os cotidianos, currículo e formação docente como eixos da pesquisa, partem das expectativas de formação de docentes que, muitas vezes, não se centram em constituir os caminhos, mas sentem uma necessidade latente na entrega de mapas/roteiros prontos, para a execução e, imaginariamente, resolver os problemas.

Ao compreender que “a formação se dá num processo contínuo e sempre em rede, ou seja, começa com o nascimento dos sujeitos e se tece por toda a sua vida em diferentes espaços e tempos”, e que “o que parece posto como política de Currículo e de Formação Continuada é um processo de embates que se tece coletiva e cotidianamente” (Reis; Flores, 2017), buscamos com esse projeto de intervenção investigativa, trazer essas professoras para experienciar a feitura desses caminhos. Não é sobre saber aonde chegar. Não é sobre não saber para onde ir. É sobre saber que aquele caminho já não está mais possível.

Assim, para esse primeiro movimento da investigação, iniciamos um processo cartográfico de caminhos percorridos/construídos/idealizados/forjados das professoras a partir da interpretação das experiências.

Nosso ponto de partida para sistematizar um coletivo de estudos foi para que cada uma se permitisse experienciar além da leitura e posterior discussão do texto. Foi a entrega e corporalização, a busca pelo estado de fluxo para que, dessa forma, pudessem acessar suas lembranças/angústias/desejos/dúvidas/necessidades/crenças/práticas. A experiência máxima, como afirma Csikszentmihalyi (1992, p.17), é “aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância”. E para a construção desse ambiente de segurança e fluidez, tivemos como dispositivo cognitivo, se assim podemos chamar, as referências

de Larossa (2002, 2019), com a(s) experiência(s), como intercessores de nossos fazeres, de nossas reflexões e de nossas narrativas.

Nossos encontros formativos vieram imbuídos de proposições que não pretenderam se constituir como uma sala de aula invertida, mas sim um espaço de corporalização da experiência, por meio do afeto (verbo) pelas/nas proposições inspiradas pelos textos referências, materializados pelo fazer artístico proposto, já que “o ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer” (Passos; Barros, 2020, p. 18). Nesse sentido, o saber-fazer não se encontrou como instrumento/ferramenta/estratégia, mas ação e reflexão nas/pelas/com possibilidades de (re)construção de uma escola na/com as artes.

Afinal, temos como pressuposto que os repertórios curriculares são constituídos no fazer docente e na reflexão desse fazer – um processo freireano de ação-reflexão-ação, já que “o currículo é produzido cotidianamente e reconfigurado na relação da partilha” (Reis; Campos, 2019, p. 129).

Iniciamos nossa investigação, tendo como lócus de nossas ações um espaço privilegiado de (auto)formação, um Grupo de Estudo sistematizado, registrado no Projeto de Pesquisa intitulado Repertórios Curriculares: modulações e improvisações necessárias e possíveis na educação contemporânea; em consonância com o Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk, os dois coordenados por mim.

Busco, aqui, apresentar algumas narrativas e reflexões de nosso primeiro ciclo de estudos – realizado no segundo semestre de 2023, com professoras em formação inicial (alunas de graduação) e continuada (em exercício). Às professoras, não todas de artes, foi dada a oportunidade de experiência e reflexão a partir de uma metodologia que privilegiou momentos de experiência, partilha, estudo sistematizado e narrativas.

Cartograficamente, nesse momento, a pesquisa tomou dimensões diferentes do primeiro roteiro, quando nosso foco era trabalhar exclusivamente com professoras de Música em exercício. Vimos, assim, que a perspectiva metodológica que busca investigar os cotidianos necessita compreender que, mais que repostas selecionadas de indivíduos selecionados, precisamos encontrar novos questionamentos para aqueles que decidiram e escolheram sentar-se na roda de conversa conosco.

Mas afinal, quem são essas professoras? Quem eram as protagonistas dessas narrativas com/na experiência? Um grupo formado por três professoras de Música em exercício (de educação básica e de escola especializada em música), um professor de Música em exercício (de escola de educação básica e regente de coro), uma professora de Canto Coral aposentada, duas professoras de Educação Infantil (de escolas públi-

cas), uma estudante de Artes Visuais e bolsista do projeto e um estudante de Letras-Francês e bolsista de Música.

(Re)conhecer esses atores é ter a chance de legitimar seus lugares de fala. Compreender seus contextos de trabalho, de dificuldades e de incansável busca por uma docência em que as expressões artísticas seja a escola e não subordinada a um calendário de produções encomendadas por uma cultura comemorativa, em que festividades são vitrines de produtos e não produções coletivas. Assim, vemos que o lugar de fala dessas professoras procura um trabalho pedagógico artístico que tenha a arte como expressão humana e que seus processos de desfrute, criação e produção possam ser experienciados nos diferentes contextos. Um exercício cotidiano para que a escola e suas produções artísticas não sejam resumidas a momentos, como descreve Schafer (1991, p.290), quando diz:

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópio e sinestésico [...]. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã.

Sobre as experiências – sempre experiências que trouxeram o corpo como protagonista. Mais que uma atividade agregadora, para início de conversa, o momento de esquentamento busca a entrega ao fazer, a importância do manusear, dançar, cantar, pintar e se encontrar com suas possibilidades do/no fazer artístico. É sobre criar, sobre ouvir o outro e sobre confiar em seus dons.

Conhecer com quem se trabalha demanda tempo e dedicação. Os processos cartográficos não retiram dados e coletam respostas, antes de tudo, produzem percursos e reconhecem novos caminhos, traçados coletivamente. Ao conhecermos as professoras, podemos pensar com elas sobre quais posições definem, assumem. São participantes de uma pesquisa que questionam, ouvem, observam também. Para experienciar, narrar, descrever e analisar os processos, iniciamos esse ensaio de escrita.

Para iniciar nossos momentos coletivos, temos a atividade de esquentamento, que corporaliza e materializa o saber-fazer artístico e coloca a professora frente as suas percepções, possibilidades, anseios, dúvidas e questionamentos. Dialogar sobre o produzido, sobre o sentido, permite que as realidades emergentes possam ser faladas, discutidas e transformadas – é “apenas aprender com o próprio caminhar” (Barros; Kastrup, 2020, p. 68).

Trazer as narrativas das professoras é afirmar que “a relevância de uma narrativa está na sua capacidade de evocar” (Reis; Campos, 2019, p. 131). Assim, mais que somente analisar a partir da interlocução com teóricos, desejamos, nesse processo, que

as professoras possam evocar suas lembranças, suas marcas, seus anseios e desejos, além das dificuldades. Que essas narrativas possam ressignificar seus repertórios curriculares, já que as histórias que contamos são nossas vidas que se materializam em palavras, em movimentos, em melodias, em desenhos...

Terceiro exercício da escrita: cartografar é acompanhar processos

Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão.

(Rolnik, 2007, p. 66 apud Barros; Kastrup, 2020, p. 61)

Com a pretensão do diálogo e do improvisado, a partir dos percursos docentes formativos, a proposição de caminhos próprios – os repertórios curriculares de cada grupo/contexto e as reverberações na (re)construção curricular –, temos como aporte as pistas do método da cartografia. Mergulhada na afirmação de Barros e Kastrup (2020, p. 53), “a prática cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”, entreguei-me, junto com as professoras, às experiências, leituras, fazeres, que nos trouxeram pistas narrativas a partir de diferentes materializações.

A pesquisa cartográfica compreende a intervenção como caminho, onde a dicotomia sujeito-objeto se transforma em uma rede de experiências, de afetos, de partilhas. Assim:

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. (Passos; Barros, 2020, p. 30)

Para cartografar os processos de compreender-se como compositora – ou não – de repertórios curriculares, trazendo para si a responsabilidade da cocriação, interpretação na/com a performance constituída nas ações artístico-pedagógicas, precisei, inicialmente, me (re)constituir como pesquisadora, como professora. Passei também pelo processo de compreender que não há neutralidade na intervenção e que, ao mergulhar nas/com as experiências, precisava também me dar a liberdade para saber-fazer.

Na busca por perceber com mais clareza e tranquilidade os processos cartográficos, reencontrei-me com os escritos de Goodkin (2004), quando fala do Jazz e da abordagem Orff-Schulwerk. Para tratar de processos de ensino e aprendizagem da música e movimento, Goodkin (2004) deixa claro a necessidade de não pensarmos somente em música, mas na educação como um todo. É pensar na expressão artística como parte da natureza do ser e não em listas de conteúdos e objetivos a serem cum-

pridos para produtos externos. O autor sempre nos contava uma história em suas aulas que, registrada em seus escritos, trago aqui, em minha interpretação e releitura cartográficas: conhecer a cartografia e seus caminhos é como adentrar em uma casa. Você, primeiramente olha pela janela, vê alguns móveis dispostos e a decoração que se destaca. Então, entra pela sala, observa atentamente os móveis, como tudo se organiza e comporta e, encorajada, vai percorrendo todos os cômodos. Já sabe como chegar até o banheiro ou cozinha, conquistando autonomia para abrir os armários e pegar algo que necessite – já se arrisca a, de olhos fechados, fazer caminhos. Chega um dia que, ao entrar nessa mesma casa, descobre que alguém reorganizou a disposição dos móveis, comprou outros utensílios e distribuiu de forma diferente a decoração pela casa. Nesse momento você tem que reaprender a olhar, observar e caminhar, para viver novamente com autonomia nesse lugar, até que tudo se transforme novamente.

E é sobre essa aventura de (re)encontrar/(re)escrever/(re)interpretar/(re)sonhar novos caminhos, compreendendo que “os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa” (Barros; Kastrup, 2020, p. 73), que inicio mais esse exercício de escrita.

A produção de um diário dos encontros, anotações entre as escutas, transcrições das rodas de conversa e devaneios, foram se constituindo, procurando “transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (Barros; Kastrup, 2020, p. 70). As narrativas foram de dentro da experiência, e as reflexões, após me encontrar com os textos, com as gravações, com os autores referências e, especialmente, comigo mesma, realizaram-se nesse processo interno de ser professora pesquisadora.

Quarto exercício da escrita: experiências polifônicas

*Que as vozes dos praticantes da pesquisa não sejam ilustrações
para o texto de pesquisa.
(Certeau, 2007 apud Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 174).*

A roda de conversa se constitui na medida em que vamos nos organizando, mesmo que no calor da experiência, para narrar emoções, contradições e percepções do vivido. Elas se pretendem estruturadas, já que iniciamos com uma intenção e os dados vão sendo produzidos a partir dessas conversas, já que “a pergunta é, de algum modo, a possibilidade de fazer mover o pensamento” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 166).

Escrever com/na experiência é buscar, também, reviver os afetos desses momentos partilhados, é reencontrar conexões. Os fragmentos selecionados para esse exercí-

cio foram traçados com e a partir das conversas com as professoras, em nossas experiências formativas.

O ritual se inicia ao chegar em nossa sala – o Laboratório de Música e Movimento, espaço das nossas invencionices formativas. Pés descalços, de preferência, buscando a primeira conexão com a terra, com seu próprio corpo, com a disponibilidade de afetar-se.

Para o primeiro momento, de boas-vindas, proponho uma experiência de/ com música-movimento-palavra. Um esquentamento de corpos, um afetamento pelo movimento, possibilidades de novos movimentos e de novas percepções. As professoras se entregam ao momento, algumas ainda de forma tímida, temendo a observação do outro, o julgamento. Mas arriscar-se é também um processo de (auto)formação. E apostamos nesse afetamento para que os sentidos e sentimentos se traduzam em narrativas.

Os textos, enviados anteriormente para familiarização, são experienciados com o corpo. Não são lidos coletivamente, a não ser que trouxer algum fragmento, que seja de relevância na evocação de alguma professora. As perguntas nos movem em nossa roda de conversa – muito mais que as respostas. Em alguns momentos, as narrativas vão se misturando e complementando, e eu faço as minhas, a partir delas.

O esquentamento – termo dado por mim para esse primeiro momento – trata do saber-fazer artístico. Nos reunimos para cantar, para contar histórias, para dramatizar e coletivamente criar. Os movimentos, a dança, as melodias vão se constituindo e tomando forma. Tais experiências buscam trazer a professora como compositora de seus fazeres, ao arriscar-se em processos criativos muitas vezes ainda não vivenciados em sua prática cotidiana, quando os fazeres pedagógico-artísticos ficam neblinados por uma lista de conteúdos, ou mesmo como adorno para eventos cotidianos. É compreender a arte, é pensar artisticamente e se entregar ao processo. Orff (2011, p. 32) elucida o processo criativo – tratado como processo vital, ao tratar das crianças fazendo música:

É assim que as crianças fazem música, sem querer e sem perceber, elas estão praticando música. Os jogos melódicos surgem a partir do movimento, e os alunos praticam melodias e palavras (ambas realmente inseparáveis na criança) sem se dar conta de que criaram as condições básicas para o despertar da atividade criativa.²

As professoras encontram a oportunidade de, na experiência, (re)viver sonhos, esperar em novos sonhos, desejar novos caminhos. Assim, após o esquentamento, nos reunimos em roda para falar sobre começar, sobre repetir, sobre preparar, sobre performar. Para que falar?

A narrativa, para além de um dispositivo de partilha e formação, para além de uma potência alter-eco-formativa, é também uma possibilidade (tentar) reviver e revisitar a experiência, não o acontecimento, não o que passou, porém a intensidade intempestiva, o tempo não linear, o não ter palavras, o pôr-se a nu, o assombro que faz tremer e acender o desejo, a curiosa existência diante da pergunta, o silêncio que consome feito chama a impossibilidade de palavras, o vazio que se abre mediante a imensidão da distância entre o outro e nós. (Ribeiro, 2017, p.43)

Iniciamos nossas conversas apresentando nossas produções coletivas – as danças, as melodias, os movimentos, os desenhos e escritas, as composições – para, então, sentarmos em roda e, a partir de alguns primeiros questionamentos, (re)construirmos narrativas. Em nossas primeiras experiências, tratamos do saber-fazer, do ofício de ser professora, dos produtos cobrados em detrimento da expressão artística, com questões trazidas por mim e pelas professoras: afinal, será que conseguimos mesmo repetir, repetir, até que o produto esteja pronto? Será que os ensaios, que as retomadas, as insistências e correções farão da performance a performance final?

Algumas conclusões surgem e várias perguntas em meio às conclusões, fazendo-nos refletir para chegar a novas conclusões, e novamente a novos questionamentos. Será que uma escola pode só se manifestar artisticamente nas festas, nas apresentações? Como pensar, junto às crianças, processos criativos com músicas, desenhos, movimentos, poemas, dramatização... Quais os (de)caminhos das artes na escola?

Então, quando a professora³ diz: “será que, em nossas práticas cotidianas, vamos continuar aceitando a inferiorização da arte a um papel de ocupar somente um espaço?”, vamos pensando e falando sobre as possibilidades de redesenhar esses processos artísticos.

E nossas conversas desenharam a performance como um fenômeno que acontece cotidianamente em nosso espaçotempo de aprenderensinar. Não é sobre ensaiar e fazer, é sobre se entregar ao vivido. Afinal, diz a professora: “a performance acontece uma vez só – e nunca mais. É um fenômeno, que por mais que achemos que se repete, acontece ali, naquele espaçotempo e nunca mais. Da outra vez será outra performance, outra coisa”.

E nesses processos, reconhecemos as modulações (Alonso, 2012), já que podemos perceber a performance em diferentes contextos e em diferentes momentos. Os repertórios curriculares são modulares em sua essência, na medida em que compreendemos seus símbolos, seus segredos e acordos. Isso porque a experiência nunca é a mesma, mas fica maior quando o outro te apresenta aquilo que você não vê. Isso é a permissão da/para a criação. A repetição, nos processos de criação, quando ajustamos, transformamos e refazemos, é o que nos traz a segurança da/na/para performance.

Assim, o que nos move é querer arriscar, já que nos propusemos a fazer a diferença. Para isso, compreendemos, juntas, que é preciso fazer diferente, mesmo que na repetição da performance, já que “sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão” (Deleuze, 2022, p. 19).

Em outro momento de roda de conversa, a professora diz: “A arte parte da vida, tem que aproximar. O sonho e a resistência caminham juntos nesses processos e precisamos legitimar o professor como mediador do mundo”. Vemos o diálogo e as improvisações surgindo nas/das narrativas das professoras, pelo desejo de percorrer diferentes caminhos, de pensar em uma escola que se constrói na/com as artes. As modulações trazem as improvisações, quando se percebe a performance ultrapassando os limites da rotina posta, prescrita – são os repertórios criando significados.

Vemos, então, que buscar a garantia de uma educação com/para/nas artes com as crianças é também nos abrir aos desafios entregues por elas, para que possamos fazer de formas diferentes. Quando vou escolhendo meus repertórios, vejo que as respostas vão se constituindo de diferentes formas. E é o que me move. Ou paro e faço sempre igual, sempre fazendo conforme os manuais prescrevem, nadando bravamente contra a maré, ignorando o outro, ao esquecer de ouvir e acreditar no que o outro vê em mim, não me abrir para enxergar a sala de aula e minhas práticas artístico pedagógicas. Mas também posso me (re)constituir cotidianamente, reconhecendo a posição que assumo, buscando a escuta e a fala como transformadores do cotidiano e, assim, fazer uma outra escola na/com as artes – de fora para dentro, de dentro para fora.

Como últimas linhas, por hora

*Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim.
(Kastrup, 2020, p. 32)*

O exercício da escrita é também o (re)encontro com as emoções das experiências. Compreender que os repertórios curriculares vão se constituindo na performance – se aprende a compor na composição. E nesses atos composicionais, as modulações e os improvisos vão se materializando nas escolhas, nas interpretações, na compreensão (Alonso, 2012), e, conseqüentemente, nos processos de aprender e ensinar.

E nesses processos de (re)construção dos repertórios curriculares, as decisões são tomadas. Por hora, decido que quero registrar memórias das performances diárias em nossas rodas de música. Memórias de dias bons, de acolhimento e de fluidez. Memórias de dias em que o caos se instala e precisamos alterar as rotas, pensar em outros caminhos, outras melodias.

Quero entrar em sala e, diariamente, me dar ao direito de viver e sonhar uma performance, que nesse dia se predestine a ser igual, ou o que posso trazer/fazer/instigar para ser diferente.

Quero ter sanidade para prosseguir, quero repetir até que fique diferente, quero me reencontrar diariamente com meu propósito pessoal, com o outro, quero escolher e ser escolhida.

Mas afinal, qual o caminho para a (re)construção de uma escola na/com as artes? Cartografar não é sobre afirmar um caminho, mas abrir possibilidades no caminhar, como nos afirmam Reis e Campos (2019, p. 135):

Esse processo põe em evidência também a potência que o reconhecimento da (auto)formação como espaço de autonomia pode trazer à vida de professoras e professores, já que elas e eles têm a possibilidade de se entenderem autores e autoras de seu processo de formação e de seus currículos produzidos cotidianamente em sala de aula.

Assim, as pistas vão surgindo e, acompanhando as afirmações de Moscovici (2011, p. 12), em relação a nossa investigação, vemos que ao fazermos estudos originais ou que acompanhem outros referenciais investigativos/teóricos:

[...] cada pesquisador tenta apreender esses fenômenos segundo um método: observar, experimentar ou reunir documentos de arquivos. Em todo caso, sempre em busca do detalhe significativo, do fato exótico ou imprevisível e da lei das séries. Conhecer é primeiramente isso.

(Re)construir uma escola na/com as artes, requer alterar caminhos. Só se encontra o caminho no caminhar. Não há como meu mapa servir ao outro, que busca também seus caminhos, mas posso caminhar junto, pensando coletivamente em novas rotas a serem corporalizadas.

(Re)construir uma escola na/com as artes demanda mais que resoluções, normativas ou currículos que se pretendem prescritos, mas, sim, processos que perpassem pelo acolhimento, pela escuta, observação – pela transgressão. Enxergar e ouvir, acreditar e, acima de tudo, creditar para uma educação que encoraje a abertura de janelas para múltiplas oportunidades – de modular e de improvisar.

Referências

ALONSO, Angela. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Revista Sociologia & Antropologia**, v. 02.03, p. 21-41, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/vfhGhRrjCdbfGvvV3GG9wDj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 abr. 2022.

AOKI, Ted T. Sonare and videre. In: PINAR, W. F.; IRWIN, R. L. (eds.). **A curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 367- 376.

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 52-75.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A psicologia da felicidade**. Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GARCIA, Alexandra. Prólogo. *In REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). Narrativas: histórias da/na escola*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017, p. 9-10.
- GOODKIN, Doug. **Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk**. 2 ed. New York: Schott, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 32-51.
- LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MOSCA, Maristela de Oliveira. **Currículo como jazz: perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de música em uma escola de educação básica brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018; 239p.
- MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).
- ORFF, Carl. Reflexiones sobre música com niños y aficionados. *In: HASELBACH, B. (Ed.). Textos sobre teoría y práctica del OrffSchulwerk [vol. I] textos básicos de los años 1932-2010*. Vitoria-Gasteiz, Espanha: Agruparte, 2011, p. 31-34.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 17-31.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Materiais narrativos e docência. *In: OLIVEIRA, I.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Org.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019, p. 129-141.
- REIS, Graça; FLORES, Renata. Para que a gente escreve senão para juntar nossos pedacinhos? *In: REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). Narrativas: histórias da/na escola*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017, p. 11-16.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (Orgs.). É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 163-180.

RIBEIRO, Tiago. “Mas me pediu para escrever, não perguntou se eu sabia”: sobre escuta, atenção e pedagogia gestual. *In*: REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). **Narrativas: histórias da/na escola**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017, p. 43-46.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

TILLY, Charles. **Identities, boundaries & social ties**. Boulder, CO/Londres: Paradigm Publishers, 2005.

'Notas de fim'

1 Para a escrita deste artigo, optamos por sempre escrever professoras e todos os sinônimos que envolvem as participantes da pesquisa no feminino, em uma perspectiva de linguagem inclusiva.

2 Así hacen música los niños, sin querelo y, sin darse cuenta, están en medio de la práctica musical. Han surgido juegos melódicos desde el movimiento, y los alumnos practican melodias y palabras (ambas realmente inseparables en el niño) sin ser conscientes de haber creado las condiciones básicas para el despertar de la actividade creativa (nossa tradução).

3 Como não temos a pretensão de ilustrar o texto com as narrativas, todas serão demarcadas como a professora, sem nomes ou pseudônimos.