

# Currículo *pensadopracicado* e o cotidiano escolar: da regulação às práticas “potencialmente” emancipatórias

Marcelo Paraíso Alves  
UniFOA/ IFRJ-VR | [marcelo.alves@ifrj.edu.br](mailto:marcelo.alves@ifrj.edu.br)

Rosane Moreira Silva de Meirelles  
UniFOA/FIOCRUZ | [rosanemeirelles@yahoo.com.br](mailto:rosanemeirelles@yahoo.com.br)

## RESUMO

Este trabalho faz parte do Estágio Pós-Doutoral e possui a intenção de refletir sobre os processos emancipatórios que emergem das práticas ordinárias das oficinas de um projeto de educação musical desenvolvido nas escolas públicas do interior do estado do Rio de Janeiro. As reflexões ora apresentadas partem de uma centralidade: a produção coletiva do grupo de sujeitos participantes do espaço cultural investigado e dos múltiplos sujeitos da escola envolvida na pesquisa. Os fundamentos teórico-epistemológico-metodológicos que nortearam as investigações, na tentativa de atingir o objetivo proposto, tiveram como base a sociologia das Ausências e a das Emergências, bem como os sujeitos praticantes de Certeau (1994), trazendo para o centro do debate as práticas culturais “produzidas” a partir das entrevistas, observações e fotografias construídos nas oficinas de percussão. O paradigma venatório (Ginzburg, 1989) permitiu encontrar enredamentos entre a história local e produção singular do espaço estudado.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental. Cotidiano escolar. Currículo.

## ABSTRACT

This work is part of Post Doctoral Stage and has the intention of reflecting on emancipatory processes emerging from the ordinary practices of the workshops of a project developed music education in public schools in the state of Rio de Janeiro. The reflections presented here are based on a centrality: the collective production of the group of participants in the cultural space and investigated the multiple subjects involved in the research school. The theoretical-

epistemological and methodological foundations that guided investigations in an attempt to achieve the proposed objective were based on the sociology of absences and Emergencies as well as the subjects practitioners Certeau (1994), bringing to the center of the debate practices cultural “produced” from the interviews, observations and photographs built in percussion workshops. The venatório paradigm (Ginzburg, 1989) allowed to find entanglements between local history and singular production of the studied space.

**Keywords:** Primary school. Daily school. Curriculum.

## Introdução

O presente trabalho visa apresentar resultados do estágio pós-doutoral desenvolvido entre 2011 e 2012. A problemática central da investigação está na ideia da produção coletiva do grupo de professores que lecionam nas oficinas de percussão e dos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.

O que busco salientar é que nesse espaço, por intermédio dos valores e culturas, são fabricados “outros” conhecimentos a partir das aprendizagens que as oficinas possibilitam. Ou seja, o estudo busca compreender os processos cujo potencial emancipatório emerge das práticas ordinárias das oficinas de um projeto de educação musical desenvolvido em escolas públicas no interior do estado do Rio de Janeiro, mais especificamente com discentes do Ensino Fundamental, tensionando e redirecionando os caminhos e as expectativas almejadas pelos projetos e pelos currículos oficiais: *currículos “pensadospraticados”* (OLIVEIRA, 2003; 2010; 2012).

Sabendo que a pesquisa pauta-se, predominantemente, na investigação da singularidade de escolas públicas do município de Volta Redonda, parto do pressuposto de que a problemática permite, pela sua potencialidade, uma aproximação ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos, mais especificamente da Sociologia das Ausências, ou seja, a visibilização de práticas antes silenciadas. A relevância do estudo se localiza na reflexão sobre as práticas realizadas, considerando-as como um ponto de partida, mas que não se esgota em si mesma, pois se aproxima da Sociologia das Emergências (SANTOS, 2006; 2007).

Tal sociologia consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar as tendências de futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança de um futuro mais decente.

A partir de entrevistas realizadas com alunos, professores das oficinas e membros de equipes diretivas das unidades educacionais pesquisadas, observações, anotações em caderno de campo e documentos iconográficos, apresento indícios (GINZBURG, 1989) que revelam um diálogo entre as práticas oriundas das oficinas e de lógicas que se aproximam de uma gestão compartilhada, participativa e solidária.

É relevante frisar que o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) auxiliou na busca criteriosa de sinais que nos permitiu perceber a articulação com as ações praticadas nos espaços a partir das experiências cotidianas das oficinas.

### **Mergulhar nas águas do cotidiano e descobrir cavernas submersas...**

Para melhor contextualizar a pesquisa, apresento a localização da unidade escolar inicialmente investigada: a escola se encontra na periferia do município de Volta Redonda, no interior do estado do Rio de Janeiro, pertencendo a um conjunto de loteamentos e núcleos de posse formando um complexo com 0,86 km<sup>2</sup> e cerca de 10 mil habitantes. É uma área carente, na qual muitos pontos ainda não possuem urbanização.

A razão da escolha pela pesquisa nesta unidade escolar se deve pela localização em um bairro afastado do centro urbano. De acordo com os professores de percussão, participantes desta pesquisa, essa disposição facilitava o movimento de mobilização e participação dos alunos nas oficinas.

Logo no início da pesquisa, foi vivenciada uma situação que é um exemplo lapidar das pesquisas nos/dos/com os cotidianos: os caminhos desviantes dos sujeitos praticantes nos levam a caminhar por outras águas e descobrir cavernas submersas (PAIS, 2003).

No segundo semestre de 2011, a SME e os professores responsáveis pelas oficinas alteraram o movimento investigativo por intermédio de uma ação denominada “I Encontro de Tambores”. Antes do planejamento do evento citado, as oficinas de percussão eram realizadas aos sábados em seis escolas da rede municipal, no horário compreendido entre 8 e 12 horas, com os alunos *voluntários* do Ensino Fundamental. As oficinas seguiam o calendário escolar, que estabelece o período letivo também para o projeto, bem como o seu período de término e paradas para recessos e feriados.

Entretanto, ao retornar para o movimento de investigação na escola em agosto de 2011, devido ao recesso de quinze dias no mês de julho, algumas modificações na organização das oficinas aconteceram: as aulas, que eram realizadas especificamente em cada uma das unidades escolares com os seus respectivos professores, passariam a ser ministradas em uma única escola da rede com todos os alunos do projeto simultaneamente.

A intenção da mudança era promover ensaios gerais, com todos os alunos das escolas onde eram desenvolvidas as oficinas, com o intuito de realizar, ao final do ano letivo, o evento supracitado: o I Encontro de Tambores.

Assim, semanalmente os alunos se deslocavam de suas escolas, por intermédio dos ônibus alugados pela SME, para ensaiar para o evento. A escola escolhida para tal finalidade era localizada em um bairro periférico do município investigado.

O I Encontro de Tambores teve como proposta a reunião de três blocos que desenvolvem ações educativas a partir da percussão: o primeiro bloco, constituído por alunos de percussão das seis escolas do município de Volta redonda, formando um único bloco; os alunos do Bloco Molequeira da Folia<sup>1</sup> (Barra do Piraí); e, por fim, os alunos do Bloco Meninos do Batuque. Cabe frisar que essa mudança repentina na forma como os sujeitos se organizaram me permitiu acessar outras fabricações, outras redes (FERRAÇO, 2008).

Assim, da mesma forma que essa mudança alterou o percurso, modificando a trajetória da pesquisa, os novos ensaios permitiram ampliar os contatos com outros alunos, pois se inicialmente havia o acesso aos alunos de uma única escola, com a nova dinâmica de ensaios, era possível encontrar os discentes das outras escolas e as suas produções cotidianas: fabricações dos sujeitos ordinários que me permitiram recordar o sujeito epistêmico de Certeau (1994, p.45).

Nesse momento me recordo de Ferração (2008), pois o autor comenta que os estudos com o cotidiano acontecem em meio ao que está sendo feito, expressando o “entremeado” das relações no diversos espaços e tempos dos sujeitos. O que me chamava a atenção era a diversidade nas produções dos objetos utilizados pelos alunos para a percussão e como os alunos marcavam suas identidades: nas macetas<sup>2</sup>, talabartes<sup>3</sup>, bombonas<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Bloco de percussão desenvolvido no município de Barra do Piraí, estado do Rio de Janeiro, pela Secretaria de Ação comunitária.

<sup>2</sup> Acessório para tocar, marcar as batidas, confeccionado em madeira com ponta forrada com câmara de ar de bicicleta.

<sup>3</sup> Talabarte é uma alça utilizada para fixar os instrumentos na cintura.

<sup>4</sup> Recipientes de plástico reciclado utilizados para percussão.

**Figura 1** - Imagem de maceta fabricada pelos alunos (produzida pelo autor)



Durante o decorrer do segundo semestre de 2011, foram percebidos alguns indícios de ruptura com a racionalidade indolente - gestão compartilhada, participação coletiva, co-responsabilidade, solidariedade, respeito à diversidade -, emergindo na condução das aulas: das atitudes das crianças, na organização das ações, da entrada no ônibus no início da viagem para o local do ensaio, até o retorno à escola e atravessando as atividades cotidianas das aulas de percussão.

## Sujeitos e lugares

O projeto social em questão é desenvolvido por uma ONG - espaço cultural - com o apoio da SME em seis escolas da rede municipal de ensino pesquisada.

As oficinas fazem parte de um programa de atividades complementares desenvolvido aos sábados e têm como objetivo a realização de atividades extracurriculares proporcionando aos alunos da rede pública municipal a vivência nas várias modalidades desportivas e culturais.

O programa se desenvolve em quinze escolas proporcionando as seguintes atividades: xadrez, capoeira, teatro, aulas de percussão, diversas modalidades esportivas e caricatura.

É importante ressaltar que, das quinze escolas que possuem o programa, apenas seis desenvolvem as oficinas de percussão. Cabe ainda frisar que a justificativa pelo referido estudo deve-se ao enredamento entre a história local, as redes de sujeitos e as experiências *singulares/coletivas* que constituíram o projeto de percussão, pois não podemos tratar de tal temática desconsiderando o contexto histórico e social em que foi forjada.

Dessa forma, é relevante mencionar que o projeto emerge de uma banda de música formada no final da década de 1980 denominado de *Gusa*- produção resultante da redução do minério de ferro pelo coque ou carvão e calcário num alto forno e matéria-prima utilizada no processo de constituição do aço. É importante considerar esse aspecto (*Gusa*) como um indício (GINZBURG, 1989) do diálogo dos sujeitos com os espaços estruturais (SANTOS, 2002).

A intenção aqui não é optar por estudos macroscópicos ou microscópicos, mas como menciona Boaventura (1993): no cotidiano tudo se entrecruza e entrelaça. Portanto, é preciso construir uma sociologia complementar e articulada.

Nesse sentido, o nome do grupo emerge como um sinal da metalúrgica que ocupa uma posição central na vida econômica e social do município e, em decorrência, ao movimento sindical estabelecido na cidade desde 1946 (MONTEIRO, 1995).

Esse enredo é significativo, pois revela a construção histórica e social do bloco que aparece na logomarca da oficina (figura 2). Em decorrência, o nome do bloco que se remete ao movimento operário, e emerge como uma narrativa que nos permite perceber o diálogo do espaço pesquisado com o movimento social.

A iconografia aqui não é trazida como um artefato ilustrativo, mas na ótica de Oliveira e Geraldi (2010): “O trabalho com essas formas narrativas contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história” (p. 23).

**Figura 2** - Logomarca do BLOCODECONCRETO (Retirada do site no dia 04/06/2011 - [www.ecfa.com.br](http://www.ecfa.com.br)).



Foi essa produção que abriu portas para a percepção de uma possível *comunidade* que atua a partir da racionalidade estético-expressiva em busca das práticas com potencialidades emancipatórias (SANTOS, 2010).

## **Comunidade, Racionalidade Estético-Expressiva e Conhecimento Prudente**

Para Santos (1991, 2002, 2004, 2006, 2010) a concepção do presente que emerge da racionalidade moderna é responsável pela concepção de presente que o ocidente possui: um imaginário que reduz e contrai o presente, não permitindo uma visão mais ampla.

Esse modo de compreender a realidade contrai o presente porque deixa de fora muitas realidades, diversas práticas, e, ao “deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência” (SANTOS, 2007, p. 26).

A razão indolente julga saber tudo e, nesse movimento, não se interessa a pensar no futuro. Esse pensamento concebe o futuro como superação linear ao partir dos conceitos de progresso e evolução. Dessa forma, não precisa ser pensado, pois só existe para ser passado, é nisto que se fundamenta a indolência dessa racionalidade.

Partindo dessa ótica, Santos (2002) menciona ser necessário pensar a partir de um conhecimento prudente, capaz de analisar a realidade partindo das coisas e para atingir tal intenção propõe a “hermenêutica da suspeição”: “as consequências duvidosas, mas possíveis, devem ser tidas como certas” (p.81).

Assim, o autor ressalta que a referida racionalidade produz a exclusão social a partir de cinco maneiras: a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura da escala dominante e, por fim, a monocultura do produtivismo capitalista.

Diante do cenário apresentado e do inconformismo perante as consequências sociais e da articulação com a profunda crítica à racionalidade indolente, o autor busca construir outro paradigma por intermédio de um duplo movimento: a ruptura com o paradigma da ciência moderna e o da ruptura entre o conhecimento científico e o mundo vivido.

Na elaboração deste conhecimento, o autor propõe a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e uma teoria da tradução em busca de uma hermenêutica diatópica.

Ao propor “outra” racionalidade, Santos (2006) parte de dois pressupostos: primeiro, a racionalidade estético-expressiva é a que resguarda e “talvez a que condensa melhor as antinomias da situação presente e, portanto, aquela em que são mais fortes os sinais do futuro” (p.92); segundo, em relação ao pilar da regulação, o mais negligenciado foi o da comunidade, considerando que este quase foi absorvido pelos pilares do mercado e do Estado, em decorrência também foi o princípio menos obstruído, portanto, o que melhor instaura uma dialética positiva com o pilar da emancipação.

Partindo do referido pressuposto, o autor salienta que, para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, torna-se necessário salientar duas dimensões: *a participação e a solidariedade*.

Boaventura ainda ressalta que apesar de ter sido, durante a modernidade, bastante colonizada, no que diz respeito a sua ação política (cidadania e democracia representativa), a participação abarca outras possibilidades no campo da vida cotidiana, permitindo avanços para um conhecimento-emancipação.

Em relação à solidariedade, o autor considera que ocorreu por intermédio da ação do Estado-Providência; sendo assim, não a colonizou completamente, permitindo aberturas para outras formas de manifestações de solidariedade.

Portanto, a ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. Nesse caso, “trata-se de um *hic et nunc*, local e imediato, que pode englobar o planeta e o mais distante futuro” (SANTOS, 2002, p. 81).

A comunidade interpretativa, nesta perspectiva, é concebida como “um campo simbólico cuja produtividade não exige um *genius loci fixo*” (p.81), mas um conhecimento local criado e disseminado por meio do discurso argumentativo. Diante de tal afirmativa, o autor reforça a necessidade de desenvolver duas dimensões: a participação e a solidariedade.

Assim emerge a reflexão: a participação e a solidariedade são aprendizados - experiências - possíveis de serem praticados(as) no interior do projeto mencionado?

Sabemos que há um distanciamento entre o currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2003; 2012) e o ato de filosofar sobre um possível currículo a ser praticado, no entanto, consideramos as oficinas como um possível “espaço” de estudo que permitiu a ampliação dos debates acerca das práticas potencialmente emancipatórias.

## Possíveis aproximações da “Comunidade” à Racionalidade Estético Expressiva

Inicialmente, as primeiras aproximações junto às oficinas foram realizadas como visitas e conversas informais na tentativa de compreender o espaço e as suas formas de articulação com o contexto social. Nesse movimento, fomos nos deparando com um emaranhado de projetos sociais que são desenvolvidos pela ONG, o que permitiu percebê-lo como um espaço plural com múltiplos atravessamentos. Essa perspectiva pluritópica, configurou o seu reconhecimento, no ano de 2005, como Ponto de Cultura a partir do Programa Cultura Viva. O Ponto de Cultura é a principal ação do Programa Cultura Viva e articula todas as demais ações do referido programa (BRASIL, 2010).

As práticas encontradas foram se revelando como pistas das ações que possuíam potencialmente articulação com espaços de uma possível fabricação cultural (CERTEAU, 1994). Tais fabricações (CERTEAU, 1994) foram percebidas como pistas do que procuro: práticas silenciadas pela razão indolente.

No entanto, o que percebo, nestas ações, é uma aproximação do paradoxo da finitude e infinitude (na elaboração de um conhecimento emancipatório) ressaltada pelo autor com relação às incertezas que devem emergir na construção de uma nova racionalidade, pensamento pós-abissal: a busca pelo interconhecimento.

Santos (2002) nos adverte que, para a produção de um novo senso comum ético, este deverá ser construído a partir das representações inacabadas da modernidade: o princípio da comunidade com suas dimensões (solidariedade e participação) e a racionalidade estético-expressiva (prazer, autoria e artefactualidade discursiva), mais especificamente a solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética).

Portanto, ao considerar que a participação dos alunos nas oficinas se desenvolve a partir da ação voluntária, é possível visualizar a relação que emerge desse encontro com a racionalidade estético-expressiva: um “conhecimento” embebido na *prazerosidade* dos discentes em vivenciar tais práticas culturais. O depoimento de um diretor das escolas é revelador:

Eu penso sempre em nível de ritmo, coordenação, entendeu? Por que esse é um bairro que tem um

**processo cultural muito grande em cima da música. As crianças do bairro, elas se comunicam através da música, então elas se dão muito bem com a música. Onde tem ritmo neste bairro eles estão, onde tem música inserida neste bairro eles entram (grifos do autor).**

A narrativa permite perceber que há, por parte dos discentes, uma relação intensa com a música, portanto, não é difícil compreender que nas ações da oficina o prazer emerge como um vínculo ao bloco.

Por que a oficina de percussão possui um potencial emancipatório?

Pensamos que o bloco rompe com a razão cognitivo-instrumental ao se aproximar da racionalidade estético-expressiva por intermédio do caráter de inacabamento permitindo a ela confrontar-se com a razão indolente.

Santos (2002) entende que esse caráter de inacabamento reside na articulação de três noções: o prazer conforme mencionado, autoria e a artefactualidade discursiva.

Em relação ao prazer, o autor ressalta que, apesar de ter sido em parte colonizado pela industrialização do lazer, do tempo livre, das indústrias culturais e da ideologia do consumismo, o seu potencial emancipatório se manteve por intermédio de seu caráter irreduzível e intersubjetivo do *homo ludens*, pois o lazer resiste ao enclausuramento por trazer em germe a dimensão do jogo, a abertura para o lúdico e a criatividade.

Trazer a narrativa dos alunos permite uma aproximação com a noção de prazer explicitada pelo autor:

D: Eu comecei a **participar olhando**. Aí fui olhando, interagindo, fui **gostando** e estou aí até hoje. **Já faz parte da minha vida. Eu gosto muito, tenho meus amigos e minhas amigadas aqui no bloco (...).** Eu moro do lado da escola, **eu escutava o barulho** e já ia para a escola pra ver, **foi aí que começou a chamar minha atenção.**

P: Eu aprendi fazer maceta, talabarte, aprendi a fazer o som (...) aprendi a concentrar. Eu conhecia os alunos só do meu bairro, agora eu conheço de outros bairros.

Jo: Eu fui por **gostar de som**, eu não sabia nem o que era... **Eu gosto de tocar, inventar batidas, animar as pessoas.** A professora vai falando para a gente fazer as

levadas. A primeira é Funk antigo, a segunda é o samba, a terceira é o Funk atual, o batidão, e o quarto é o **espaço aberto para criação** (grifos do autor).

O depoimento de uma professora que compõe a equipe diretiva de uma das escolas também nos remete à noção de prazer ao trazer suas percepções da participação dos discentes nas oficinas:

A princípio ele foi feito logo na entrada da escola, e eu via que as pessoas ficavam incomodadas com a questão do barulho, mas a **molecada gostava. Não sei se eles perceberam de cara o que a gente não conseguiu perceber...** (grifos do autor)

Os indícios que emergem na narrativa da orientadora pedagógica permitem discutir a relação entre as ações da oficina e o prazer dos alunos.

O indício que emerge na fala nos faz perceber que o projeto dialoga sem dificuldade com a noção de prazer, pois usa como ponto de partida as atividades lúdicas e outras metodologias que buscam voluntariamente a ação dos sujeitos.

O que queremos dizer é que a ação dos alunos se desenvolve na lógica de uma ação não obrigatória, tornando-a uma decisão política para os envolvidos no processo, mas que não é possível sem a responsabilidade com o projeto. O que procuro enfatizar é que, ao se perceber o interesse dos alunos pela oficina, uma diversidade de ações se desenvolvem no cotidiano das aulas dialogando com a responsabilidade individual e coletiva.

Apresentamos o depoimento de um monitor do projeto para salientar o que consideramos fundamental no processo de *fabricação* dos sujeitos em suas redes cotidianas no que se refere à noção de participação, a gestão compartilhada e a responsabilidade:

Essas pessoas **decidem junto** o direcionamento do trabalho no espaço, mas de certa forma estão todos envolvidos com a execução dos trabalhos, dos projetos. A gente não lida como patrão, não existe uma cobrança. **Se algo der errado, a treta é maior** porque a própria pessoa está se cobrando. **Nós somos um coletivo.** [...] Quando você tem **liberdade**, quando você tem mais

**autonomia, maior a responsabilidade** você tem com o que dispôs a fazer. Quando você não tem autonomia, alguém vai se responsabilizar por você (grifos do autor).

O excerto da entrevista nos permite perceber os indícios, os fragmentos de uma pedagogia disseminada no cotidiano das oficinas. Inicialmente, vou me ater à discussão sobre gestão a partir dos parâmetros citados no depoimento: a concepção de gerenciamento pautada na gestão compartilhada, na responsabilidade individual e coletiva; posteriormente, vou discutir seus desdobramentos nas oficinas de percussão.

Segundo Santos (2002), o princípio de responsabilidade a ser instaurado deve estar baseado em uma perspectiva que considere a complexidade do mundo, pois “vivemos numa época em que é cada vez mais difícil determinar quem são os agentes, quais são as ações e quais as consequências” (p. 111).

Para o autor, esta é uma das razões que reitera a necessidade para que a comunidade interpretativa seja definida em uma relação espaço-temporal, local-global e imediata-diferida, pois se deve considerar, a partir dessa ética, não apenas a responsabilidade pelo presente, mas uma responsabilidade pelo futuro.

Como se processa essa ação no cotidiano das oficinas? Buscamos a narrativa de um professor da oficina para auxiliar na compreensão das operações dos praticantes:

A gente já entra conversando com os alunos assim: o bloco não é nosso. Nós temos alguns exemplos: o projeto no município de Barra do Piraí e o do bairro Belmonte. [...] Nós sabemos que em alguns lugares vai ser só uma atividade extra, um contato diferente, uma coisa diferente para eles (grifos do autor).

A narrativa revela pistas dessa responsabilidade ao estabelecer uma relação direta com um princípio ético: a preocupação com o futuro das oficinas e do bloco.

Em decorrência, percebe-se que as ações do referido espaço trabalham a partir da ideia de que toda responsabilidade é co-responsabilidade, talvez por isso a concepção da gestão como uma construção coletiva.

Santos (2002) ressalta que o problema é “saber como determinar a correspondência entre a quota-parte de responsabilidade partilhada e a quota-parte das consequências a partilhar” (p. 113).

O autor salienta que o sujeito e o espaço coletivo deveriam considerar-se polos que agem num *continuum*, definindo-se critérios de divisão de responsabilidades para cada grupo social ou sujeito que interagem nesse espectro. Aí, a dificuldade passa a ser a definição desses critérios.

Uma prática singular no cotidiano das oficinas em relação à gestão compartilhada (participação, cooperação) parece emergir da liberdade de escolha no que se vai tocar: bombona, chocalho, lata. Se todos decidirem tocar apenas um dos instrumentos, não haverá bloco.

Entretanto, ao optar por tal ação, as atribuições e os procedimentos que terá que cumprir estarão estabelecidos a partir da responsabilidade que se tem com o espaço coletivo das oficinas.

Prosseguindo na trilha de Santos (2002) e tendo como pressupostos o pilar da regulação - princípio da comunidade com suas dimensões (solidariedade e participação) - e o pilar da emancipação - a racionalidade estético-expressiva (prazer, autoria e artefactualidade discursiva) -, na intenção de visibilizar as práticas que buscam a elaboração de um novo senso comum, sigo as pistas produzidas nas/das práticas do projeto na busca pela *solidariedade* como dimensão ética, *participação* como dimensão política e prazer como dimensão estética.

Percebe-se no depoimento supracitado a incidência no princípio da responsabilidade repassada aos discentes do bloco. O professor da oficina nos revela que o bloco é dos discentes da comunidade local: aí residem indícios do princípio de responsabilidade (participação e solidariedade) no projeto.

**A gente entende que a escola é da comunidade, não é da diretora, não é do professor, ela é da comunidade. O professor, a diretora, estão ali trabalhando para a comunidade. E nós também, a gente entende assim, começa desse princípio. (grifos do autor)**

A noção de responsabilidade dos professores da oficina, em relação a esse patrimônio - o bloco - que está sob a *fabricação* (constituição) dos sujeitos envolvidos, se desenvolve sob vários aspectos no cotidiano das aulas.

Durante as observações realizadas aos sábados, podemos perceber e apreender diversos momentos da aprendizagem que também auxiliam na aquisição da noção da responsabilidade: no início e término das aulas, os alunos são estimulados a buscar e guardar o material para o desenvolvimento das oficinas; o cuidado na manutenção dos instrumentos; a responsabilidade em conseguir materiais de reposição para os ensaios (latas para percussão, as câmeras de ar para a produção da maceta, o cuidado com o talabarte e bombonas; ver figura 3); a negociação dos alunos para verificar quem fica com determinado tipo de instrumento. Durante o período de recesso escolar, o material é emprestado aos alunos para que eles realizem a manutenção das macetas, e aí também se configura a reinvenção dos instrumentos, pois cada aluno reinventa (CERTEAU, 1994) o seu modo de *'usarfazer'* o seu implemento.

Enfim, a responsabilidade atravessa as oficinas por intermédio das tessituras cotidianas das redes de sujeitos que compõem o referido *espaçotempo*, da mesma maneira que ocorrem as aprendizagens relacionadas ao domínio do uso dos instrumentos (técnica), a aprendizagem da cadência das batidas (ritmo), a aprendizagem das diversas habilidades motoras aprendidas. O que busco ressaltar é que a **responsabilidade** parece ser uma aprendizagem tão importante quanto o domínio da técnica corporal (MAUSS, 1974) e a aquisição para o domínio dos implementos necessários à execução da percussão.

Figura 3 - Retirada do site no dia 04/06/2011 - [www.ecfa.com.br](http://www.ecfa.com.br).



Para Santos (2002), a participação, no cerne do projeto de modernidade, foi colonizada a partir da ótica da cidadania, entretanto ficaram muitos domínios da vida social em que a participação pode efetivamente ser estimulada nos alunos como parte de uma pedagogia que tem como objetivo a participação no âmbito social (p. 75).

Retomando a discussão em torno do pilar da emancipação, recorreremos novamente à racionalidade estético-expressiva, para compreender as práticas desenvolvidas pelo projeto de percussão a partir da noção de autoria. Para Santos (2002), esse é um elemento fundamental para o reencantamento do novo senso comum. Com relação à referida noção - autoria -, Santos (2002) menciona que está relacionada à produção artística e literária, o que exige do autor uma produção singularizada que dialoga com o paradoxo da finitude e infinitude: essa produção não se reveste e não representa toda a verdade, porém possui um potencial infinito se pensarmos em sua desconstrução e no caráter irrepetível de sua fabricação. As produções a seguir representam indícios de tais fabricações (figuras 4, 5 e 6):

**Figuras 4 e 5** - Fotografias de macetas fabricadas pelos alunos (produzidas pelo autor)



**Figura 6** - Fotografia das bombonas fabricadas pelos alunos (produzidas pelo autor)



Para Santos (2002), a racionalidade estético-expressiva une o que a “racionalidade científica separou e legitima a qualidade e a importância” (p. 78), por meio de um conhecimento desprezado pelo conhecimento regulação: o conhecimento retórico.

É relevante frisar que outras produções se fizeram presentes em outros instrumentos, mas que, dada a necessidade de sintetizar a discussão, não se tornou possível apresentar.

Outra noção relevante a ser discutida é a artefactualidade discursiva: esta menciona que se deve considerar que “a natureza, a qualidade, a importância e a adequação dessa intenção e dessa construção são estabelecidas por meio de um discurso argumentativo dirigido a um público alvo” (SANTOS, 2002, p. 77).

A artefactualidade discursiva emergia no cotidiano das oficinas nas formas de argumentações que se assentavam na polaridade orador/auditório, muito próxima do que era realizada nas discussões propostas pelo monitor na elaboração das regras coletivas.

É importante salientar que, ao trazer os dados produzidos na pesquisa, não tenho a intenção de engessar estas manifestações, entendendo que, no momento em que o prazer está presente, a autoria se ausenta, ou vice-versa; pelo contrário, a vida cotidiana é complexa e caótica. Entretanto, a escrita do texto não permite reproduzir os fatos como acontecem no cotidiano.

Outro espaço em que a artefactualidade se apresentava era durante os espaços abertos pelo professor para que os alunos pudessem criar ritmos ou batidas. Os alunos denominavam de batidas o ritmo criado no cotidiano das oficinas. Era o espaço em que o apreendido nas oficinas se misturava aos conhecimentos trazidos pelos alunos. Os depoimentos são pistas do auditório mencionado por Santos (2007):

**D: Eu já mexo com música. Eu sou DJ. Eu tenho o meu som, o pessoal me contrata e eu vou e coloco som nas festas aqui do bairro: aniversário, quinze anos, aniversário, tudo... Eu já gosto do barulho.**

**Jo: Eu toco bateria na igreja. Faz uns dois anos que eu toco bateria. Comecei fazendo a aula e depois a professora me chamou para eu ir aos ensaios de segundas na igreja.**

**Je:** A professora chegou falando que iria ter bloco e eu já **tocava pagode com meus colegas**, aí ela me perguntou se eu queria tocar no bloco (...). Eu toco a bobona, porque eu **também saio na folia e lá eu toco bumbo**.

**P:** Eu fui para a escola para participar do Sábado na Escola, aí a professora me convidou, eu fui fazer. **Eu toco na Folia. Na Folia eu toco caixa: Tarol de Guerra.** (grifos do autor)

O autor comenta que a relação pautada no conhecimento retórico atua com o seguinte pressuposto: a perda da rigidez, “se transformando numa sequência dinâmica de posições de orador e auditório intermutáveis e recíprocas que torne o resultado do intercâmbio argumentativo verdadeiramente inacabado” (SANTOS, 2002, p. 105).

Refletindo sobre as considerações do autor, articuladas aos indícios apresentados nas narrativas dos alunos, e, por fim, tecendo aos conhecimentos dos ritmos ensinados pelos professores, penso que as práticas das oficinas se aproximam das ideias de Santos (2010): “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo” (p. 142).

Seguindo tal perspectiva, cabe salientar que o conhecimento emancipatório deve superar dois poderosos inimigos - os monopólios de interpretação e a renúncia à interpretação - o referido conhecimento deve combatê-los por meio da proliferação das comunidades interpretativas: “territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjetividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório” (SANTOS, 2002, p. 95) promova o avanço do conhecimento colonialista para o emancipatório.

Dessa forma, o conhecimento emancipatório deve promover outra ruptura epistemológica, transformando o conhecimento científico no novo senso comum. O novo conhecimento “tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma nova forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório” (SANTOS, 2002, p. 107).

Assim, a dupla ruptura apresenta como centralidade uma nova concepção de ciência, rompendo com a perspectiva monocultural e contemplando uma ecologia mais ampla de saberes (SANTOS, 2007).

## Considerações finais

Caçar tais praticantes e suas operações foi uma tentativa de ir além daquilo que os outros já viram (ALVES, 2001) e, assim, buscar novas referências de sons, “sendo capaz de engolir sentindo a variedade dos gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (p. 17), objetivando a criação de constelações de saberes assentados na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, na tentativa de evitar o desperdício das experiências construindo outras multiplicidades de sentidos pautados na configuração de uma sociedade prudente e uma vida mais decente.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura. Almanaque Cultura Viva - Teia Brasil 2010: tambores digitais. São Paulo: Editora Cultura em Ação, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira. *Sindicato dos Metalúrgicos de Volta Redonda: 50 Anos Brasileiros*. Rio de Janeiro: FSB Comunicações, 1995.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. v. 2. São Paulo: EPU/EDUSP; 1974.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Dom Quixote e Sancho Pança. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37. CES: Coimbra, 1993. Disponível em: [www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=503](http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=503). Acesso em: 7 out.2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B.S; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.