

POR UMA AFRO-COTIDIANEIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

José Carlos Teixeira Jr.

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Resumo

A partir da narrativa de uma dentre tantas outras desautorizações sofridas enquanto professor-pesquisador no dia-a-dia de uma escola municipal localizada na cidade do Rio de Janeiro, o presente trabalho apresenta como objetivo principal colocar em discussão uma questão que permeia os estudos nos cotidianos escolares, qual seja: quais as contribuições da música afro-diaspórica aos estudos no cotidiano escolar? Enquanto o que proponho chamar de uma “afro-cotidianidade na educação escolar”, a música da diáspora negra parece bastante relevante na realização de práticas educacionais mais emancipatórias, pois ao fortalecer-se naquilo que Bakhtin chama de polifonia e dialogicidade, elas tecem significativos deslocamentos nas estruturas educacionais hegemônicas e possibilitam, com isso, um fértil diálogo com uma diversidade de *saberes-fazeres* histórica e socialmente invisibilizados.

Palavras-chave: Educação, cotidiano escolar, música afro-diaspórica

Abstract

From the narrative of a conflict among many others suffered as a teacher and researcher in the day-to-day of a municipal school located in the city of Rio de Janeiro, this paper presents the main objective discussion put on a matter that pervades the studies in school everyday, which is: what are the contributions of the diaspora music african-curricular practices? While what I propose to call a "african-school education in everyday life," the music of the black diaspora seems quite relevant in conducting educational practices more emancipatory because to strengthen what Bakhtin calls polyphony and dialogical, they weave significant shifts educational hegemonic structures and allow thereby a fertile dialogue with a diversity of knowledge doings historically and socially invisible.

Keywords: Education, daily school, music of the black diaspora

Todos nós, todos sem exceção, no que se refere à ciência, ao desenvolvimento, ao pensamento, aos inventos, aos ideais, aos desejos, ao liberalismo, à razão, à experiência e tudo, tudo, tudo, ainda estamos na primeira classe preparatória do colégio! Nós nos contentamos em viver da inteligência alheia e nos impregnamos! Não é verdade? Não é verdade o que eu estou falando? – gritava Razumíkhin, sacudindo e apertando as mãos de ambas as senhoras – Não é verdade?
Fiódor Dostoiévski

Introdução

Em um artigo publicado recentemente, Teixeira Jr. (2011) procurou discutir, a partir da narrativa de um dentre tantos conflitos ocorridos no cotidiano de uma escola municipal localizada na cidade do Rio de Janeiro, a questão de que cohabita aquilo que Oliveira chama de “escola-conceito” (OLIVEIRA, 2008) uma diversidade de “práticas cotidianas que tecem, destecem e retecem, em movimentos *tempoespaciais*, outros *saberesfazeres* e, conseqüentemente, outras formas de pertencimento e de autoridade” (TEIXEIRA JR., 2011, p. 181). Ao buscar trazer à tona a complexidade de territórios – ou, mais especificamente, aquilo que Haesbaert chama de “multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2007) – do cotidiano escolar e, com isso, desinvisibilizar questões opacizadas histórica e socialmente pelo debate educacional hegemônico (centradas, basicamente, nas relações dicotomizadas entre sociedade política e sociedade civil), a questão então apresentada compreende, justamente, uma das principais contribuições emancipatórias das pesquisas no cotidiano escolar (cf. OLIVEIRA, 2003, 2006; ALVES e OLIVEIRA, 2008; PASSOS e PEREIRA, 2011). Uma questão que, na esteira de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2008, 2010a, 2010b), propõe escapar do desperdício da riqueza de experiências sociais na perspectiva de construção daquilo que este mesmo autor chama de uma ecologia de saberes.

Também a partir da narrativa de uma dentre tantas outras desautorizações sofridas enquanto pesquisador no cotidiano de uma escola municipal carioca (local em que trabalho, inclusive, como professor de música), o presente ensaio propõe dar outro passo ao apresentado no artigo acima citado, qual seja: abordar, dentre a diversidade de práticas cotidianas (CERTEAU, 1994) co-existent no *tempoespaço* escolar, algumas práticas musicais da diáspora negra. Lefebvre, por exemplo, já havia nos instigado sobre essa possível relação entre música e o que chama de cotidianidade¹: “será que a música revela a essência escondida do cotidiano, ou, ao contrário, compensa sua trivialidade e superficialidade substituindo-lhe o canto?” (LEFEBVRE, 1991, p. 26). Contudo, longe de nos centrar nas referências musicais usadas e abusadas pelo autor de *A vida cotidiana no mundo moderno* (como harmonia, melodia, motivos, temas, intervalos, tonalidade, tônica, dominante, atonalidade, oitavas, escalas, dentre outros), tais práticas musicais afrodiáspóricas nos possibilitam um deslocamento a outros (e, também, mais específicos) *saberesfazeres* e formas de pertencimento e de autoridade.

Trata-se, inclusive, de uma abordagem bastante pertinente, principalmente quando nos deparamos com afirmações como de Gilroy, por exemplo, segundo o qual a ubiquidade e a

ambivalência da cultura negra (sobretudo de suas práticas musicais) nos mais diferentes *tempoespaços* de sua dispersão apresenta um caráter fortemente político (GILROY, 2001). Segundo as palavras do autor de *O Atlântico negro*, “a ambivalência resultante em relação à modernidade tem constituído parte dos fatores distintos que moldam a cultura política do Atlântico negro” (idem, p. 158).

É justamente nesse sentido que não podemos negar o fato de que a diáspora negra (principalmente de sua música e seus rituais) pode trazer contribuições bastante relevantes e férteis às pesquisas no cotidiano escolar. Eis, portanto, as iniciais do que proponho esboçar brevemente aqui aquilo que estou chamando de uma afro-cotidianeidade na educação escolar.

“E aí professor, o senhor não vai entrar na roda não?” – as práticas de Dj e de duelo de passos



Figura 1 - Alunos-DJs mixando durante o recreio sob o olhar atento de colegas

Sexta-feira, dia de Música no Recreio. Para alegria de alguns, indiferença e indignação de tantos outros, o funk toca forte em uma caixa amplificadora conectada aos *softwares Virtual DJ e BPM Studio* instalados em um *netbook* sob as mixagens e os *scratches* de alguns alunos-DJs (neste dia, mais especificamente, DJ Dentinho e DJ Tonhão), assim como, também, sob o olhar atento de alguns outros colegas. Segundo estes mesmos alunos, observar os colegas, acompanhar os tutoriais disponíveis na internet e praticar sempre que possível os recursos destes *softwares* foram os principais caminhos pelos quais começaram a dominar essa prática de *disc jockey*. Ao som de aquecimentos, montagens, de refrãos como “Soca, soca, soca, soca, soca, soca”, “Que delícia! Mama eu, mama eu, mama mama eu”, “Segura o garoto, segura o garoto, não importa se ele for meio torto”, “Vou botar na tua irmã” ou “ $4 + 4 = 8 - 3$ sobra 5, mama eu e os amigos” (os quais, inclusive, me causam um considerável desconforto pela ambiguidade de minha posição, de pesquisador que pretende conhecer, de professor que tende a coibir), e com meu celular em mãos,

circulo pelo pátio interno da escola municipal procurando registrar em vídeo algumas práticas musicais cotidianas realizadas pelos alunos, durante aqueles vinte minutos de recreio, que sejam pertinentes ao meu trabalho de pesquisa. Outra tarefa nada fácil, importante ressaltar, já que tais práticas cotidianas parecem sempre acontecer fora ou escapar do alcance de meus olhos e, principalmente, da câmera de meu celular.

A proposta Música no Recreio surgiu a partir de atividades realizadas com algumas turmas do segundo segmento do ensino fundamental, mais especificamente durante as aulas de música, que tinham como objetivo central debater com os alunos o cotidiano escolar. No decorrer dos primeiros encontros, nos detivemos a duas perguntas iniciais: “o que é cotidiano?” e “como é o cotidiano de nossa escola?”. Em relação à primeira questão, a noção de repetição foi predominante. A maioria das respostas girou em torno da idéia de rotina, do que fazemos todos os dias. Quanto à segunda questão, foi destacado basicamente o que se repetia no dia-a-dia da escola: entrada às sete horas, tempos de aula, intervalo das nove e meia às nove e cinquenta, mais tempos de aula e (finalmente!) saída às onze e meia. Somente após instigá-los com algumas problematizações e brincadeiras é que finalmente começaram a comentar de forma mais à vontade (como se percebessem, aos poucos, que não seriam criticados ou chamados à atenção) sobre outras práticas que também permeiam o cotidiano escolar, como conversar com os amigos, dormir, namorar, matar aula, ouvir música, dançar, atrapalhar os professores, etc. Na verdade, a prática de ouvir música durante o recreio já era realizada desde muito tempo pelos alunos com seus próprios celulares, mp3, mp4. Com nossos debates, esta prática foi apenas amplificada.

Em meio à confusão de crianças e adolescentes andando, correndo, pulando, dançando, comendo, bebendo e, principalmente, gritando (confusão bastante típica destes momentos diários de intervalo), observo algo que me parece um tumulto que consegue ser ainda maior: um empurra-empurra no meio daquele aglomerado de jovens. Preocupado com o que estava acontecendo (ou com o que poderia acontecer), observo tudo bem de perto e atento. Eis, justamente, uma das determinações da direção para que a proposta de música no recreio se concretizasse: a presença de algum professor nestes momentos para que não acontecessem problemas como tumultos, brigas ou mesmo aquelas músicas impróprias. Mas o empurra-empurra continua, não pára. Só que agora vai dando forma, gradativamente, a uma roda onde diversos alunos observam (ou pelo menos se esforçam bastante para observar), com grande expectativa, algo que parece estar prestes a acontecer em seu interior. Mas durante um bom tempo nada acontece. Apenas alguns alunos empurrando uns aos outros para o meio da roda que, rapidamente, saem dela para apenas observá-la de fora. Nada mais. Entretanto, apesar de vazia e, aparentemente, sem nenhuma novidade a apresentar, todos aqueles olhares e expectativas parecem se esforçar bastante em não deixá-la se fechar. E ela realmente não se fecha.

Em um determinado momento, entra um aluno na roda. Não foi empurrado. Permanece. Outro, mais timidamente, entra em seguida e espera. O primeiro começa a balançar o corpo de um lado para o outro, meio que se preparando para dar início a um movimento ainda mais preciso. Durante esta preparação, contudo, um terceiro aluno cruza a roda, atrapalhando a concentração do primeiro que, imediatamente, pára e o encara. E a

roda apóia sua reprovação com fortes vaias e gritos. Ele sai. Passado essa desagradável interferência, o jovem volta a se balançar e logo em seguida, sem perder mais tempo, começa uma série de passos rápidos que, ainda que equivocadamente, me lembra muito dos movimentos de um passista. Porém, não ao som de um samba-enredo, mas sim de um poderoso funk. A roda vibra! Ele desce, sobe. Coloca uma mão no pé, a outra no outro. Realiza diversos movimentos rápidos, virtuosísticos, principalmente com as pernas. Incorpora, inclusive, alguns passos de break, de frevo e até mesmo o famoso “moonwalk”, popularizado por Michael Jackson. E após alguns segundos nessa intensa movimentação, encerra-a com alguns giros sobre o próprio eixo do corpo. A roda vibra com gritos, aplausos, assobios!

É a vez, então, do segundo jovem. Sem uma preparação como a do outro, começa imediatamente seu movimento. Parece-me que não possui a mesma destreza do primeiro, mas continua e vai até o fim com seus passos, arrancando, inclusive, uma boa vibração da roda que os assistem. O primeiro se apresenta na roda mais uma vez. E repetindo sua preparação, só que agora tirando o casaco que parecia lhe atrapalhar, faz uma nova série de passos. De repente, ele pára. E num movimento lento com os quadris, meio que reproduzindo a forma de um quadrado, vai se aproximando lentamente do segundo aluno que apenas o olha, meio de lado, com um sutil sorriso no rosto. E quanto mais perto chega, mais “sem graça” este outro fica. A roda vai vibrando em um crescendo cada vez mais forte! Parece tratar-se de uma ironia do primeiro sobre o segundo. E ele termina sua “zoação” com uma pequena rebolada, bem próxima do segundo, arrancando mais uma vez forte gritos, assobios e palmas da roda.

Momentos mais tarde, inclusive, após conversar com alguns alunos sobre as performances realizadas na roda, fiquei sabendo que esse passo possui um nome, quadradinho, assim como, também, outros tantos passos realizados durante o duelo (chamado de duelo de passos ou batalha do passinho), como passinho menor da favela, de angola, dentre outros, e que esses passos são, geralmente, aprendidos e exercitados cotidianamente por eles na internet, nas ruas do bairro em que mora e nos bailes que frequentam (muitas vezes ao som de proibições, vale lembrar), sobretudo nos finais de semana. Mas a disputa não pára. Ainda continua durante um longo tempo até que outros alunos substituem esses dois jovens. E com a saída destes dois alunos da roda, encerro satisfeito minhas filmagens com o celular. Guardo-o no bolso de minha calça com aquela ótima sensação de uma difícil tarefa cumprida: ter conseguido capturar (me apoderar de) algumas imagens bem interessantes das práticas musicais cotidianas da escola e, principalmente, bastante relevantes ao desenvolvimento de meu trabalho de pesquisa. E enquanto isso, contudo, outro aluno se aproxima de mim e me pergunta com um ar (e um sorriso) bastante irônico:

– E aí professor, o senhor não vai entrar na roda não?



Figura 2 - Roda de duelo de passos durante o recreio

Nos deslocamentos de uma desautorização no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio

A perspectiva da diáspora negra parece bastante relevante para abordar determinadas práticas cotidianas, principalmente pelos deslocamentos que realiza. Em primeiro lugar, ela nos possibilita um deslocamento da racionalidade moderna – racista e sexista (GILROY, 2001), vale ressaltar – que ao centralizar nas figuras do filósofo e do perito (CERTEAU, 1994) – e, talvez, de uma forma sintética, na figura do próprio professor – a legitimidade do conhecimento histórico e socialmente verdadeiro, enxerga no cotidiano e em seus mais diversos sujeitos anônimos, ordinários, um conhecimento fragmentado, efêmero, fruto de uma existência igualmente fulgaz, contingente, entre o que já foi e o que ainda não é. Experiências de negros, em plena modernidade, que optaram pela morte em detrimento da submissão às relações de escravidão são exploradas por Gilroy como um exemplo bastante contundente da coexistência de outras formas de conhecimento, pertencimento e autoridade capazes de subverter uma das alegorias estruturantes da própria racionalidade moderna, qual seja: a dialética hegeliana do senhor e escravo (GILROY, 2001)³.

Em segundo lugar, e desdobrando um pouco mais esta mesma questão, a diáspora negra nos possibilita também um deslocamento tanto das perspectivas que enxergam a cultura negra como uma cultura pré-determinada que estrutura e delimita a complexidade da realidade em uma totalidade racializada, como, também, daquelas perspectivas que a enxergam como uma cultura de ideólogos que se dilui, se pulveriza, nesta mesma complexidade. Vale ressaltar que a perpetuação destes determinismos e convencionalismos no debate sobre a cultura negra tem transformado sua contemporaneidade em uma parte bastante reduzida de sua simultaneidade – reduzindo, muitas vezes, a questão racial a limites biológicos (ex.: fenótipo), geográficos (ex.: África, favela, etc.) ou mesmo culturais institucionalizados (ex.: O Candomblé, A Capoeira, O Jongo, O Samba, etc.) – e, com isso,

construído ativamente a não-existência do que o próprio Gilroy descreve como “um circuito comunicativo que capacitou [e ainda capacita] as populações dispersas a conversar, interagir e mais recentemente até sincronizar significativos elementos de suas vidas culturais e sociais” (GILROY, 2001, p. 20-21). Não coincidentemente, é mais uma vez o próprio autor de *O Atlântico negro* que destaca as práticas musicais afrodiáspóricas exatamente neste entre-lugar. Segundo o autor,

a música e seus rituais podem ser utilizados para criar um modelo pelo qual a identidade não pode ser entendida nem como uma essência fixa nem como uma construção vaga e extremamente contingente a ser reinventada pela vontade e pelo capricho de estetas, simbolistas e apreciadores de jogos de linguagem. A identidade negra não é meramente uma categoria social e política a ser utilizada ou abandonada de acordo com a medida na qual a retórica que a apóia e legítima é persuasiva ou institucionalmente poderosa. Seja o que for que os construcionistas radicais possam dizer, ela é vivida como um sentido experiencial coerente (embora nem sempre estável) do eu [*self*]. *Embora muitas vezes sentida como natural e espontânea, ela permanece o resultado da atividade prática: linguagem, gestos, significações corporais, desejos* (GILROY, 2001, p. 209 – o grifo é meu).

Um entre-lugar, inclusive, que ao fortalecer-se daquilo que Bakhtin chama de polifonia e dialogicidade (BAKHTIN, 2010), possibilita um posicionamento político-epistemológico bastante diverso ao institucionalizado pela ciência moderna, de uma forma geral, e pela “escola-conceito” (OLIVEIRA, 2003), de uma forma mais específica, possibilitando, conseqüentemente, um diálogo com *saberesfazeres* histórica e socialmente invisibilizados. Ao referir-se ao território da diáspora, por exemplo, Haesbaert escreve que ele é construído

sobre um novo padrão territorial-identitário, ao mesmo tempo global e local, e que se articula nitidamente através de um típico território-rede. A nova identidade territorial que se constrói está ligada a um conjunto de espaços diversos, descontínuos, conectados em rede através do mundo. Mas não é exatamente uma identidade global (no sentido de sua universalidade), pois fica restrita a esse conjunto muito seletivo de espaços em que se dá a reprodução de grupos sob a mesma origem étnica e com interesses socioeconômicos semelhantes (HAESBAERT, 2007, p. 358).

E ainda complementa sua colocação com a seguinte nota:

Esta dinâmica (...) pode ser associada geograficamente a um novo tipo de *regionalização do mundo*, agora não mais na forma de recortes exclusivos ou zonais, mas em torno de diversas redes sobrepostas e globalmente conectadas (idem, idem – o grifo é meu).

Enquanto um cronótopos da diáspora negra, carregado de *saberesfazeres*, que cohabita

uma estrutura escolar hegemonicamente determinada, a roda de funk narrada mais acima me desloca a outras formas de conhecimento, pertencimento e autoridade que me permite pensar naquilo que Certeau chama de “uma arte de viver no campo do outro” (CERTÉAU, 1994, p. 86). Uma arte de viver que não se apresenta como disciplinar (e, muitas vezes, nem mesmo disciplinável), ou seja, que não se compartimenta nos limites de um conhecimento institucionalizado específico (a Educação Musical), o qual se contrapõe a tantas outros não-musicais (Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, etc.). Muito pelo contrário, trata-se de práticas musicais cotidianas – ou, como também diria Oliveira, de “currículos [musicais] praticados” (OLIVEIRA, 2003) – que escapam desses limites totalitários e dicotomizados que tomam apenas uma de suas partes como referência sobre as demais e tornam, conseqüentemente, a contemporaneidade da própria escola em um campo bastante reduzido de sua simultaneidade (SANTOS, 2008). Não é por acaso que na escola municipal em questão essas práticas musicais afro-diaspóricas ocorrem quase sempre naqueles *temposespaços* considerados menos produtivos e mais perturbadores, como nas práticas de DJ e de duelo de passos ocorridas no pátio interno durante os vinte minutos de receio, por exemplo. E muito longe de consistirem em práticas espontâneas, inconscientes ou alienadas que supostamente se contraporiam às práticas intencionais, conscientes e críticas da escola (leitura mais uma vez totalizadora e dicotomizada típica do pensamento educacional moderno), essas práticas musicais cotidianas da diáspora negra tomam como suporte justamente aquele “circuito comunicativo” destacado por Gilroy.

Ao abordar a técnica dos *scratches*, por exemplo, Vianna ilustra um conhecimento afro-diaspórico que chegou à cidade do Rio de Janeiro nas décadas de 1970-80 com uma expressiva capacidade de mobilizar centenas de milhares de jovens cariocas, praticamente em todos os finais de semana (sobretudo nos bairros do subúrbio da cidade), aos bailes. Uma prática musical afro-diaspórica, inclusive, que apesar de cotidiana na referida cidade, passava bem ao largo da grande mídia corporativa da época.

No final dos anos 60, um disk-jockey chamado Kool Herc trouxe da Jamaica para o Bronx a técnica dos famosos ‘sound systems’ de Kingston, organizando festas nas praças do bairro. Herc não se limitava a tocar os discos, mas usava o aparelho de mixagem para construir novas músicas. Alguns jovens admiradores de Kool Herc desenvolveram as técnicas do mestre. Grandmaster Flash, talvez o mais talentoso dos discípulos do DJ jamaicano, criou o ‘scratch’, ou seja, a utilização da agulha do toca-discos, arranhando o vinil em sentido anti-horário, como instrumento musical. Além disso, Flash entregava um microfone para que os dançarinos pudessem improvisar discursos acompanhando o ritmo da música (uma espécie de repente-elétrico que ficou conhecido como rap, os ‘repentistas’ são chamados de rappers ou MCs, isto é, ‘masters of ceremony’) (VIANNA, 1987, p. 46).

Ao abordar o chamado duelo de passos ou batalha de passinhos, tema de seu mais recente documentário, *A batalha de passinhos – os muleques são sinistros* (DOMINGOS, 2012), Domingos também nos relata a capacidade desta prática musical escapar dos limites

totalitários, dicotômicos e lineares que o próprio funk tem sido enquadrado.

A batalha é uma espécie de desafio público de dançarinos. As disputas são feitas pelo pleno prazer e liberdade de inventar e improvisar novos passos de dança, o desafio é desbancar o outro dançarino. O Passinho é uma dança de movimentos acelerados que exigem dos garotos muito preparo físico para a realização desses movimentos. O passinho nasce do mundo funk e leva para novos caminhos sua história. Assumindo que o funk é sem dúvida a maior manifestação cultural carioca do século XXI, o documentário explora o lado positivo e massivo que os passinhos vão ganhando nas comunidades periféricas e em várias camadas sociais da cidade. O passinho não é apenas uma moda ou diversão gratuita da juventude carioca. Ele é também o retrato de uma geração que tornou-se criativa e independente do senso comum sobre sua própria cultura. Inventam os passos e também inventam novas formas de sociabilidade e circulação de suas criações e idéias. Como no funk, o passinho se torna um novo mundo para entendermos alguns pontos fundamentais da atual sociedade carioca (site do referido filme documentário – <http://abatalhadopassinhofilme.wordpress.com/about/>).

Enfim, uma arte de fazer (CERTEAU, 1994) da diáspora negra (GILROY, 2001) cuja tessitura de tecnologias, sons, cantos, histórias, danças, roupas, vaias, gritos desloca a escola de sua modernidade ao tornar possível

não apenas mudar as relações dessas formas culturais com a filosofia e a ciência recentemente autônomas, mas, também, rejeitar as categorias sobre as quais se baseia a avaliação relativa desses domínios separados e, com isso, transformar a relação entre a produção e o uso da arte, mundo cotidiano e o projeto da emancipação social (GILROY, 2001, p. 160).

E não é por acaso também que estes deslocamentos realizados pelas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994) têm sido discutidos a partir de narrativas (cf. PASSOS e PEREIRA, 2011). Em sua polifonia e dialogicidade (BAKHTIN, 2010), estas narrativas têm possibilitado – seguindo, inclusive, a esteira do que as pesquisas no cotidiano chamam de literaturização da ciência (ALVES e OLIVEIRA, 2008)⁴ – ao menos tentar escapar do caráter linear, mecânico ou mesmo dialético do discurso moderno das ciências humanas e sociais, e trazer para o campo do próprio discurso acadêmico, assim, esses deslocamentos. Enquanto um “presente enunciativo” (BHABHA, 1998), a narrativa possibilita “estabelecer um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência” (idem, idem, p. 248). Ainda segundo este mesmo autor,

é a temporalidade do presente enunciativo e seus discursos em arranjo confuso e heterogêneo, abertos na narrativa, que permite ao livro atracar-se vigorosamente com a crítica do sujeito e a crítica das oposições binárias com questões da política e da problemática da linguagem e da representação (idem, idem, p. 248-249).

Em outras palavras, enfim, a narrativa abre possibilidades bastante férteis a uma objetificação das práticas musicais da diáspora negra presentes na escola municipal carioca em questão não em determinados limites totalitários, dicotomizados e lineares, mas sim na incompletude da polifonia e dialogicidade (BAKHTIN, 2010) que as constituem.

A fala do aluno ao fim de minhas filmagens durante o recreio da escola em que trabalho é um bom exemplo disso: “e aí professor, o senhor não vai entrar na roda não?”. O convite realizado por um aluno que, acredito eu, percebia claramente meu interesse nesta arte de viver da diáspora negra me inquietou bastante. Sobretudo, pela maneira irônica com que o fez. Essa ironia me soou como mais uma, dentre tantas outras, desautorizações que minha figura de professor se depara no cotidiano da escola. Parece que esse convite só havia sido feito porque este aluno tinha a absoluta certeza de minha resposta: não! E essa foi, realmente, a resposta que eu dei a ele. Naquela roda de funk, a autoridade que eu enxergava era justamente outra. Não a minha, enquanto um professor de música (ou outro professor qualquer), mas sim daqueles alunos que realizavam aquele (maravilhoso, por sinal) duelo de passos. E essa autoridade, inclusive, não está assegurada em momento algum por mim ou por qualquer outro membro de nossa escola (seja professor, direção ou funcionário), mas sim por uma parte bastante expressiva, porém invisibilizada, opacizada, pelo conhecimento institucionalizado, de uma “rede de saberes” (ALVES e OLIVEIRA, 2008) ou, também, do que Boaventura de Sousa Santos chama de “rede de subjetividade” (SANTOS, 2000) que trança nosso cotidiano escolar.

Como já disse, enfim, a ironia do convite realizado pelo aluno me incomodou bastante. E isso, talvez, porque, nesta complexa rede que tece o dia-a-dia de nossa escola, ele tenha conseguido com a aparente simplicidade de seu enunciado me posicionar justamente em um daqueles pontos, ou melhor, nós de maior complexidade e tensão (e, conseqüentemente, de maior interesse e desafio para o desenrolar de minha própria pesquisa), qual seja: conhecer as práticas musicais cotidianas da diáspora negra que coexistem na escola municipal em que trabalho sem, contudo, objetivá-las, dominá-las (exatamente como tentei fazer com a câmera de meu celular). E nesse sentido, me permito encerrar com algumas palavras bastante instigantes (e também orientadoras) de Bakhtin: “pensar [nestas práticas] implica conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se em imagens acabadas” (BAKHTIN, 2010, p. 78).

Considerações finais – por uma afro-cotidianeidade na educação escolar

Na epígrafe apresentada logo no início do presente trabalho, Razumíkhin, amigo do protagonista de uma das mais famosas obras do escritor russo Fiodor Dostoiévski (2001), *Crime e Castigo*, afirma com uma angustiante interrogativa uma ambigüidade, qual seja: “todos nós (...) ainda estamos na primeira classe preparatória do colégio! Nós nos contentamos em viver da inteligência alheia e nos impregnamos! Não é verdade? Não é

verdade o que eu estou falando? (...) Não é verdade?” (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 72). É justamente com a ambiguidade desta afirmativa-interrogativa, deste “viver [e não-viver] da inteligência alheia”, mais especificamente mergulhado no cotidiano da educação escolar pública, que o presente trabalho de pesquisa procura trazer suas discussões.

Conforme pretendi mostrar no decorrer deste trabalho, a cotidianeidade da chamada “escola-conceito” (OLIVEIRA, 2003) apresenta-se trançada por uma ampla e complexa trama de práticas que tecem outras formas de conhecimento, pertencimento e autoridade. Práticas cotidianas, estas, que escapam das relações curriculares estruturais, hegemônicas, e enunciam, conforme tem nos apontado Boaventura de Sousa Santos (2008), a existência de um desperdício da riqueza de experiências e conhecimentos sociais.

Desta diversidade de práticas cotidianas, as práticas musicais da afrodiáspora ocupam *temposespaços* bastante dispersos e significativos. Gilroy, na verdade, já havia muito bem nos alertado ao fato de que a ubiquidade e a ambiguidade constituem justamente o cerne da cultura política do que chama de “Atlântico negro” (GILROY, 2001). Na escola municipal de ensino fundamental em questão, por exemplo, as práticas de DJ e de duelo de passos ilustram muito bem essa cultura política. Trata-se de práticas curriculares musicais cuja complexa tessitura de tecnologias, sons, cantos, histórias, danças, roupas, vaias e gritos mostram-se capazes de deslocar a educação escolar dos limites de sua própria modernidade.

É justamente diante deste quadro, portanto, que proponho, sem maiores pretensões etimológicas, as iniciais do que chamo aqui de uma afro-cotidianeidade na educação escolar. Trata-se dos deslocamentos realizados pelas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994), mais especificamente das práticas musicais da afrodiáspora (GILROY, 2001), no seio da chamada “escola-conceito” (OLIVEIRA, 2003), que revelam, enfim, as fissuras e os intertúscios da estrutura educacional moderna.

Notas

- ^{1.} Segundo o autor de *A vida cotidiana no mundo moderno*, “o conceito de cotidianidade não vem do cotidiano nem o reflete: ele exprime antes de tudo a transformação do cotidiano vista como possível em nome da filosofia. Também não provém da filosofia isolada; ele nasce da filosofia que reflete sobre o não-filosófico” (LEFEBVRE, 1991, p. 19).
- ^{2.} “Hoje eu vou partir pra essa missão, alex lhuto encomendou, hornet doblô um astra e um corolla, pombinho emprestou fuzil várias pistolas, pra nós sair de fuga e ficar tranquilo, mas se tiver herói nós deixa fudido porque é melhor perder se arrancar complica não adianta escapar ligar pro seu celular tú quer adrenalina? eu sei que eu sou bandido, 157 artigo 12 profissão perigo! Formiguinha na laje, santana na rua ca-cadinho metendo bronca os policia sabem disso. Caralho não fode caralho não fode, bonde do jacaré mata policia da bope(2x)” (<http://www.letas.com.br/#!mc-vitinho/hoje-eu-vou-partir-pra-essa-missao>).
- ^{3.} Vale ressaltar, contudo, que essas subversões às alegorias estruturantes da modernidade não são exclusivas das populações negras em sua dispersão. Visvanathan, por exemplo, aponta para a Índia como “um teatro de possibilidades que o Ocidente tinha perdido ou suprimido dentro de si mesmo” (VISVANATHAN, 2010, p. 570). E o próprio Boaventura também nos mostra como o próprio Ocidente traz em si suas próprias subversões (SANTOS, 2010b).
- ^{4.} Indo um pouco mais além, Mailsa C. P. Passos e Rita M. R. Pereira buscam discutir o que poderíamos chamar de uma esteticização da ciência (PASSOS e PEREIRA, 2011). Segundo as autoras, “estamos certas de que todo *tempospaço* de formação é também de produção de sentidos e que o processo de produção de conhecimento é sempre mobilizado pela busca de uma experiência-diálogo com outros indivíduos, na qual afetamos e nos afetamos, inventando novas formas de percepção e expressão” (PASSOS; PEREIRA, 2011, p. 20).

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). **Estudos nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP&A, 2008.
- BAKHTIN, Michail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DOMINGOS, Emílio. *A batalha do passinho – os muleques são sinistros*. 2012.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Série Temas, vol. 24, Sociologia e Política. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Boaventura e a educação**. Col. Pensadores e a educação, vol. 8. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação**. In ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). *Estudos nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008, p 49-64.
- PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- _____. **Gramática do tempo – para uma nova cultura política**. Coleção para um novo senso comum, v. 4, 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.
- _____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 31-83.
- _____. **Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta Pascal**. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 519-562.
- TEIXEIRA JR. , J. C. **Multiterritorialidade no espaçotempo escolar**. In Revista Teias, v. 12, n. 26, set-dez de 2011, p. 181-188.
- VIANNA, Hermano. **O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ, 1987.
- VISVANATHAN, Shiv. **Encontros culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento**. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez,

2010, p.563-58.

Correspondência

José Carlos Teixeira Jr. – Doutorando do PROPED/UERJ e professor de música da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

E-mail: zeca.teixeira@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
