

MÚSICA

**CUSPE E GIZ: FRAGMENTOS DO
TRABALHO COM MÚSICA NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

LEANDRO MONTOVANI DA ROSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FEVEREIRO, 2022

LEANDRO MONTOVANI DA ROSA

CUSPE E GIZ: fragmentos do trabalho com música no município do Rio de Janeiro

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professor Dr. Álvaro Neder.

RIO DE JANEIRO, 2022

Catálogo informatizado pelo autor

R788 Rosa, Leandro Montovani da
Cuspe e giz: fragmentos do trabalho com música
no município do Rio de Janeiro / Leandro Montovani
da Rosa. -- Rio de Janeiro, 2022.
113 f.

Orientador: Álvaro Neder.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Música, 2022.

1. Trabalho com música. 2. Licenciatura em
música. 3. Precarização laboral. 4. Professores do
município. 5. Neoliberalismo. I. Neder, Álvaro,
orient. II. Título.

Autorizo a cópia da minha dissertação "Cuspe e giz:
fragmentos do trabalho com música no município
do Rio de Janeiro" para fins didáticos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO –
UNIRIO**

Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado em Música – Etnografia das Práticas Musicais

CUSPE E GIZ: fragmentos do trabalho com música no município do Rio de
Janeiro

LEANDRO MONTOVANI DA ROSA

Banca Examinadora:

Professor Dr. Álvaro Neder

Professor Dr. Jonas Soares Lana

Professora Dra. Luciana Pires de Sá Requião

Conceito: **APROVADO**

Fevereiro de 2022

*Trabalho dedicado à Paulo Freire, Carlos Marques e a Frederico do Anjos,
minhas três grandes referências, meus três grandes mestres!*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dirceu (*in memoriam*) e Ivony, minha companheira de vida Lorena, sua mãe Célia (uma segunda mãe), meu querido cunhado João Neto (um grande conhecedor de violão e assuntos relacionados a informática) e ao meu inestimável orientador e amigo de longos anos, Álvaro Neder. Obrigado pelos estímulos, paciência, compreensão e parceria!

Aos participantes, diretos e indiretos dessa pesquisa (por ordem alfabética): Abel Luiz, André Oliveira, Bernardo Dantas, Bibi Rossini, Carlson Barros, Danielle Lima, Diogo Sili, Flora Milito, Frederico Moreira, Guido Tornaghi, Igor Siqueira, Jeferson Souza, Joana Saraiva, Kiki Marcellus, Luis Alberto, Marcelo Cebukin, Marcos Héber, Marcos Silva, Mariana Imbassahy, Mauricio Massunaga, Noemi Teixeira, Patrick Grossman, Pedro Aune, Pedro Cantalice, Rafael Cunha, Raffaella Goi, Rodrigo Loos, Renildo Salles, Sérgio Rocha, Thaís Bezerra e Wellington Monteiro. Meus mais sinceros agradecimentos. Fiz questão de incluir o nome de cada um de vocês aqui, não só em forma de agradecimento, mas também como estratégia de garantia do anonimato que prometi a cada de um de vocês. Me sinto em dívida com cada um de vocês e espero um dia retribuir com a mesma generosidade que vocês tiveram comigo. Sem a participação de vocês, esse trabalho não teria sido possível! A produção dessa dissertação é a parte inicial do pagamento dessa minha “dívida” com cada um de vocês.

Aos meus queridos companheiros e companheiras do LaboraMUS (também por ordem alfabética): Álvaro Neder, Beth Dau, Gabriel Veras, Karin Verthein, Leonardo Vieira, Pedro Fadel e Tássio Ramos. É uma honra trabalhar, debater e fazer parte do mesmo grupo de pesquisa que vocês. Aprendo muito com cada um de vocês. Vida longa a todos nós e ao nosso querido LaboraMUS!

Aos integrantes da banca, tanto da qualificação quanto da defesa: Jonas Lana e Luciana Requião. As ponderações e sugestões de vocês foi essencial para a realização dessa pesquisa. Meus mais sinceros agradecimentos!

Aos meus amigos Anderson Carvalho, Pedro Aune, Diego Terra, Renata Filipak, Nirah Pomar, Marina Bonfim e demais colegas de PPGM, aos professores Samuel Araújo, Vincenzo Cambria, Frederico Barros, José Alberto Salgado. Às professoras Silvia Sobreira, Marta Ulhôa, Maya Suemi Lemos, Erica Giesbrecht, Ana Paula Rodgers, Carole Gubernikoff e Inês Rocha. A todos os funcionários do PPGM, representados na figura do

Leonardo, que participaram diretamente e indiretamente dessa pesquisa. O apoio e o suporte de todos vocês foram fundamentais.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituição fundamental para a produção de pesquisa científica no país. Obrigado por terem financiado parte desta pesquisa. O apoio de vocês foi fundamental e veio em boa hora!

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa desenvolvida com o intuito de compreender como o trabalho dos músicos profissionais, em especial os professores da rede municipal, que atuam na cidade do Rio de Janeiro, está sendo afetado pela precarização das condições de trabalho que vem ocorrendo no mundo, nas últimas décadas. Na área da música, verifica-se que o acúmulo de funções que os músicos passaram a ter que exercer, bem como o condicionamento ao empreendedorismo, as baixas remunerações, a diminuição de postos de trabalho e a falta de estabilidade profissional são alguns dos exemplos dessa realidade. Ao todo, mantive interlocução com quinze pessoas com passagens pelos cursos de licenciatura da cidade, que foram divididas em dois grupos: alunos ingressantes e professores de música a rede municipal da cidade (egressos). Tratam-se de interlocutores que buscaram no ensino superior uma forma de conseguirem driblar a precarização que vem sendo percebida na área e conseguirem melhores condições de trabalho. Interessava-me compreender suas motivações e expectativas pela procura do curso de licenciatura, a procura pelo trabalho docente no município e bem como suas impressões sobre as transformações que o universo laboral musical vem sofrendo por conta da influência dos avanços das políticas e ideologias neoliberais. Os trabalhos de autoras como Luciana Requião, na área da música popular e o de Liliana Segnini, na área da música de concerto, na medida em que tratavam das precarizações em ambos os campos foram fundamentais para a compressão da realidade descrita por meus interlocutores. Para o melhor entendimento da realidade laboral inseridas no contexto do capitalismo contemporâneo, autores como José Paulo Netto e Ricardo Antunes foram essenciais na medida em que contextualizavam tanto as transformações do modo de produção capitalista como também as transformações ocorridas no mundo do trabalho atual. Ao final da pesquisa, cheguei à conclusão de que os cursos não estão conseguindo acompanhar as transformações do mundo do trabalho, com suas relações complexas e precarizadas, uma vez que ainda formam seus discentes para que estes se entendam muito mais como artistas do que trabalhadores. Além disso, o trabalho também apontou para a necessidade de se considerar a criação de um grupo de estudos envolvendo professores do município e professores dessas universidades, bem como a criação de algum programa que possa amparar psicologicamente esses trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho com música. Licenciatura em música. Precarização laboral. Professores do município. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This thesis is the result of research carried out with the aim of understanding how the work of professional musicians, especially teachers from the municipality, who participate in the city of Rio de Janeiro, is being affected by the precariousness of working conditions that has been occurring in the world, in the last decades. In the music area, it appears that the accumulation of functions that musicians have to practice, as well as the conditioning to entrepreneurship, low wages, the reduction of jobs and the lack of professional stability are some of the examples of this reality. Altogether, mantive interlocution with fifteen people with passages through the city's degree courses, who were divided into two groups: freshmen students and music teachers from the city's municipal network (graduates). These are interlocutors who sought in higher education a way to get around the precariousness that has been received in the area and to achieve better working conditions. I was interested in understanding their motivations and expectations for seeking a degree course, their search for teaching work in the municipality, as well as their impressions on the transformations that the musical labor universe has been suffering due to the influence of advances in neoliberal policies and ideologies. The works of authors such as Luciana Requião, in the area of popular music, and that of Liliana Segnini, in the area of concert music, insofar as they dealt with precarious conditions in both fields, were fundamental for the inspiration of the reality described by my interlocutors. For a better understanding of the labor reality inserted in the context of contemporary capitalism, authors such as José Paulo Netto and Ricardo Antunes were essential insofar as they contextualized both the transformations of the capitalist mode of production as well as the transformations that occurred in the current world of work. At the end of the research, I came to the conclusion that the courses are not tolerated following how they changed from the world of work, with their complex and precarious relationships, since they still form their students so that they understand themselves much more as artists than they work. In addition, the work also generated the need to consider the creation of a study group involving professors from the municipality and professors from these universities, as well as the creation of a program that can psychologically support these workers.

Keywords: Work with Music. Undergraduate Courses in Music. Precarious Work. Municipal Teachers. Neoliberalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Opções de inscrição/Grupos de CREs

Figura 2 – Edital do concurso para professores do ensino fundamental nas disciplinas Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical, 2016

Figura 3 – Quadro de vagas disponíveis em cada CRE, separado por disciplinas artísticas

Quadro 1 – Relação de cada CRE com seus respectivos bairros e suas unidades escolares

Quadro 2 – Relação interlocutor X CRE

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileiro de Educação Musical

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CBM – Conservatório Brasileiro de Música

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

COVID-19 – *Corona Virus Disease 2019*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IVL – Instituto Villa-Lobos

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FABAT – Faculdade Batista

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

K-POP – *Korean pop*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MPS – *The Mont Pèrelin Society*

ONGs – Organizações Não Governamentais

P1 – Professor(a) especialista

P2 – Professor(a) Generalista

PEF – Professor(a) do Ensino Fundamental

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PPGM – Programa de Pós-Graduação em Música

PROM – Processos de Musicalização

QDD – Quadro de Detalhamento de Despesas

SESC – Serviço Social do Comércio

THE – Teste de Habilidades Específicas

UCAM – Universidade Candido Mendes

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. DAS SALAS DE AULA DAS UNIVERSIDADES PARA AS SALAS DE AULA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	24
1.1. MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS INGRESSANTES	25
1.2. MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO (ALUNOS EGRESSOS)	34
2. FRAGMENTOS DA REALIDADE DAS AULAS DE MÚSICA DO MUNICÍPIO	55
2.1. CONHECENDO A REDE MUNICIPAL	55
2.1.1. DO PROCESSO SELETIVO	58
2.2. CONHECENDO AS SALAS DE AULA DOS MEUS INTERLOCUTORES	63
2.2.1 – QUESTÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL	64
2.2.2. SOBRE AS LOCALIZAÇÕES GEOGRÁFICAS DAS ESCOLAS	65
2.2.3. SOBRE A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS	67
2.2.4. PERFIL SOCIOECONÔMICO E O GOSTO MUSICAL DOS ALUNOS	69
2.3. DUPLA E TRIPLA REGÊNCIA	72
2.4. PLATAFORMA RIOEDUCA E O TRABALHO DURANTE A PANDEMIA	74
2.5. O PAPEL DOS CURSOS DE LICENCIATURA	77
3. O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO NA VIDA DOS TRABALHADORES DA MÚSICA	85
3.1. O QUE É O NEOLIBERALISMO? COMO CHEGAMOS ATÉ ELE?.....	85
3.2. AS TRÊS FASES DO ESTÁGIO IMPERIALISTA	87
3.3. TRABALHANDO COM MÚSICA NO MUNDO NEOLIBERAL	93
3.3.1. O NEOLIBERALISMO NAS GIGS	94
3.3.2. O NEOLIBERALISMO NAS SALAS DE AULA DO MUNICÍPIO	97

CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

O capitalismo contemporâneo em sua fase neoliberal tem imposto uma série de derrotas e retrocessos, no que diz respeito aos direitos e conquistas da classe trabalhadora. Direitos conquistados arduamente ao longo de mais de um século de luta, estão sendo agora tomados dos trabalhadores. Ideias amparadas na ideologia neoliberal, que estimulam uma excessiva valorização dos indivíduos, atribuindo a eles a razão do seu sucesso ou fracasso, turvam a percepção de que o universo do trabalho, tal como conhecemos, está sob ataque (ANTUNES, 2020). Atualmente, é possível verificar que profissões, das mais diversas áreas, têm sido obrigadas a aceitarem condições de trabalho cada vez mais precárias, que se traduzem em incertezas econômicas, trabalho intermitente, contratos por produtividade, diminuição dos salários e uma série de outros constrangimentos. No campo do trabalho com música, impactado por essa nova realidade, começam a surgir diversos estudos e pesquisas que demonstram como está sendo danoso o impacto dessas imposições neoliberais na área.

No Brasil, já existem alguns estudos que trazem dados e relatos de trabalhadores da música, dos mais diversos campos de atuação, onde se verifica a diminuição de antigos postos de trabalho, o acúmulo de profissões e o surgimento de formas precarizadas de trabalho, apresentada quase como condição *sine qua non* para a continuação do exercício da profissão. Me refiro ao empreendedorismo e à polivalência. Determinadas áreas específicas do campo musical, como a música popular e a música de concerto, já estão sendo objeto de estudo de autores e autoras que buscam compreender como o trabalho com música tem sido transformado pelo capitalismo contemporâneo ao longo das últimas décadas.

Na área da música erudita, já existem trabalhos que explicam como foram ocorrendo os processos de precarização no ambiente das orquestras sinfônicas (BARTZ, 2018; 2020; PICHONERI, 2011). Pesquisas que mostram como esses músicos foram perdendo direitos e garantias trabalhistas que, num passado nem tão distante, gozavam. Como as orquestras foram deixando de ser geridas pelo Estado, passando a ser geridas por fundações ou organizações sociais, que adotam a lógica gerencial típicas de empresa privada, e o quanto isso impactou nas condições de trabalho desses músicos. Trabalhos como o da socióloga Liliana Segnini (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2014a, 2014b) têm servido de base, referência e inspiração para muitos pesquisadores como Guilherme Bartz

(2020), Dilma Pichoneri (2011) dentre outros, que investigam questões relacionadas às transformações das relações de trabalho nesse campo específico.

Na área da música popular, os trabalhos de Luciana Requião têm trazido grandes contribuições para o entendimento de como essas transformações de caráter neoliberal estão impactando a forma de trabalhar e atuar desses musicistas. O acúmulo de funções, as baixas remunerações, o estímulo ao empreendedorismo e a polivalência, o agravamento da instabilidade das relações de trabalho, na medida em que postos de trabalhos estão sendo encerrados, pejotização e uma série outras variáveis, têm sido objeto de estudo e análise por parte da autora. Certamente, a robustez e variedade temática de sua obra têm servido de estímulo para que cada vez mais a música e os músicos populares sejam objetos de estudos dos mais variados tipos, que buscam compreender as transformações de suas realidades laborais. Pode-se dizer que, a importância desses trabalhos, se encontra na sua capacidade de revelar certos tipos de relações de trabalho complexas e precárias, com as quais o campo da música vai se condicionando sob influência da ideologia neoliberal.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2015), ao longo das décadas de 1970 e 1980, o mundo vivenciou uma nova experiência de salto tecnológico que culminou em significativas mudanças no universo laboral. Foi o período em que se iniciou o colapso do chamado socialismo real e o que se viu, a partir de então, foi um processo de monopolização, realizados por megagrupos transnacionais, que culminou com a ampliação das desigualdades entre as nações. Foi também o momento onde a classe trabalhadora, em todo o mundo, passou a sofrer significativas derrotas políticas que resultaram em perdas de direitos conquistados arduamente ao longo de décadas passadas. Essas derrotas, pouco a pouco, foram se traduzindo em perda da estabilidade laboral da classe trabalhadora, diminuição de postos de trabalho, diminuição do valor dos salários. A concepção ideológica de capital humano de Theodore Schultz passou a vigorar e com ela, os indivíduos foram se condicionando a acreditar que eles próprios eram os responsáveis pelos seus sucessos e fracassos, ignorando questões de natureza política e econômica. Frigotto, em poucas linhas, explica algumas das principais consequências que este conceito de Schultz trouxe ao mundo:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser

humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

É inserido nesse contexto de ideologias e políticas neoliberais que desejo pesquisar sobre os problemas relacionados ao trabalho com música, algo que é inerente aos meus questionamentos enquanto músico e cidadão. Como uma pessoa que se entende pertencente à classe trabalhadora e busca combater os avanços das políticas e ideologias neoliberais sobre o universo do trabalho concreto das pessoas.

Ao notar que em muitos desses trabalhos que investigam as transformações do universo laboral no campo da música, pude perceber que muitos de seus interlocutores apontavam para atividade da docência como uma forma de conseguirem se manter trabalhando diante dessas alterações no mundo do trabalho. Diante disso, achei válido investigar como a docência musical tem sido impactada por essas transformações e optei ter como local de referência o município do Rio de Janeiro. Tomado pela vontade de compreender essa área de atuação, mas com o intuito de produzir conhecimento científico, que tem “características próprias, procedimentos e critérios específicos para garantir a sua validade” (PENNA, 2015, p. 24), optei por ter como campo de investigação a formação de discentes dos três cursos de licenciatura (UNIRIO, UFRJ e CBM) da cidade do Rio de Janeiro. A justificativa para tal opção reside no fato de serem estes os cursos que habilitam formalmente seus discentes a participarem de concursos públicos de professores de música. Ao ingressarem no magistério público, se tornam trabalhadores que possuem contratos de trabalhos formais e garantias trabalhistas. Ao mesmo tempo, passam a ser os professores de música dos filhos das classes trabalhadoras mais atingida pelos impactos das políticas neoliberais. Aqueles que só têm a escola pública para recorrer. Como não havia encontrado, durante minha pesquisa bibliográfica, nenhum trabalho com este foco que pretendo investigar, considero que minha pesquisa possa trazer uma contribuição nova, uma vez que investiga a docência musical em instituições públicas.

Escolhi manter interlocução com pessoas que estão iniciando nesses cursos e também com pessoas que já passaram por ele e atualmente são professores da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. A grande pergunta que norteia a pesquisa é: como

esses cursos de licenciatura estão preparando seus discentes para trabalhar com música num contexto do capitalismo contemporâneo (neoliberal)? Pretendo compreender, a partir do diálogo com meus interlocutores, como essas questões estão sendo abordadas nesses cursos e como essas transformações estão impactando na vida desses trabalhadores e trabalhadoras.

Minha dissertação está estruturada em três capítulos principais, que conta com esta introdução, onde apresento o problema de pesquisa, o objetivo, as referências e as inspirações teóricas que utilizo; e uma última seção com as conclusões e as considerações finais. No primeiro capítulo, apresento os campos onde optei por selecionar meus interlocutores. Trato de questões que abordam suas motivações e expectativas tanto pela procura dos cursos de licenciatura, bem como pela procura da sala de aula do município. No segundo capítulo, trato exclusivamente da realidade laboral dos meus interlocutores que são professores do município. Apresento também uma visão panorâmica da rede municipal, tratando de questões que envolvem desde os processos seletivos para a chegada ao cargo, até o dia a dia da sala de aula. No terceiro capítulo trato do impacto das políticas e ideologias neoliberais nos trabalhos dos meus interlocutores, tanto os ingressantes dos cursos de licenciatura, que já estão inseridos no mercado profissional da cidade, como os professores de música do município. Nesse capítulo, realizo também uma apresentação panorâmica do modo de produção capitalista até a sua fase neoliberal, demonstrando como ela precisa ser entendida tanto quanto uma ideologia como também uma doutrina política e econômica.

Diante de um atual momento de empobrecimento da população, a precarização da vida e do trabalho, parto da hipótese de que os cursos de licenciatura não estão conseguindo acompanhar as transformações da realidade laboral de seus discentes. Para tratar dessa questão, me propus a compreender, a partir da interlocução com alunos ingressantes e professores da rede municipal da cidade, como os cursos superiores de música, da cidade do Rio de Janeiro, têm preparado seus discentes para os desafios concretos da realidade laboral contemporânea, em especial, no trabalho docente na rede municipal. Interessa-me compreender suas motivações pela procura desses cursos; averiguar se suas expectativas foram correspondidas e em que medida; analisar criticamente tais expectativas em face da realidade social e laboral em que terão que atuar; compreender como esses cursos de licenciatura são adequados para atender as demandas da população carioca, que só tem acesso a escola pública; compreender como o trabalho

docente, na rede municipal, vindo sendo impactado pela lógica neoliberal e, por fim, entender como meus interlocutores, enquanto trabalhadores, percebem essas transformações no mundo do trabalho com música.

Neste trabalho, as conversas gravadas com meus interlocutores foram o elemento principal do meu trabalho de campo. Todas elas foram gravadas ao longo de todo ano de 2021, de maneira remota, devido às necessárias imposições do período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. Somadas à essas conversas, seguiu-se uma série de trocas de mensagens por aplicativos e ligações telefônicas, sempre com o objetivo de esclarecimentos do que fora conversado anteriormente. No total, reuni mais de 10h de conversas gravadas que se tornaram em exatas 120 páginas de transcrição. Tentando garantir ao máximo o anonimato de meus interlocutores, todos foram apresentados sob a definição de “interlocutor/interlocutora”, seguido de uma numeração que seguiu uma cronologia que levou em consideração os interlocutores que atuaram também como intermediadores junto aos seus pares.

A inspiração para a realização deste trabalho veio da etnografia enquanto método, capaz de se diferenciar das demais metodologias qualitativas permitindo uma imersão orgânica e integral na realidade do interlocutor. Segundo a antropóloga brasileira Marisa Peirano, essa metodologia pode ser entendida como “[...] uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica”, que “[...] passa a ser não apenas uma prática aceitável, mas desejável, sobre a qual se debate e se pretende afinar concepções”. (PEIRANO, 2008). Como se sabe, a origem da etnografia está ligada a disciplina da Antropologia (ROCHA; ECKERT, 2008) e durante as décadas finais do século XIX e as primeiras do século XX, foi utilizada como uma ferramenta de produção de conhecimento sobre os povos dominados pelas nações do Norte global. Ao longo do século passado, passou a ser apropriada por outras disciplinas da área das ciências humanas, dentre elas, a Música. Segundo o etnomusicólogo norte-americano Anthony Seeger:

A etnografia da música não deve corresponder a uma antropologia da música, já que a etnografia não é definida por linhas disciplinares ou perspectivas teóricas, mas por meio de uma abordagem descritiva da música, que vai além do registro escrito dos sons, apontando para o registro escrito de como os sons são concebidos, criados, apreciados e como influenciam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos. A etnografia da música é a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música. Ela deve estar ligada à transcrição analítica dos eventos, mais do que simplesmente à transcrição dos sons. (SEEGER, 2008, p. 239).

Pode-se dizer que o grande desafio das etnografias, consiste em superar descrições descontextualizadas sobre o que se viu ou se ouviu de algum interlocutor. Segundo Peirano, o desafio do pesquisador reside em “[...] interpretar, traduzir, elaborar o diálogo que esteve presente na pesquisa de campo”, transformando a “[...] indexicalidade que está presente na comunicação em texto referencial”. E finaliza afirmando que:

É preciso colocar em palavras sequenciais, em frases consecutivas, parágrafos, capítulos, o que foi a ação. Aqui, talvez esteja um dos desafios maiores da etnografia e, certamente, não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo. (PEIRANO, 2008, p. 8).

Em outro artigo de sua autoria, de nome provocativo “Etnografia não é método”, a autora problematiza a banalização que essa metodologia está assumindo, muitas vezes, se transformando em mais uma técnica de coletas de dados, que em certas ocasiões se confunde com meras descrições jornalísticas, que não trazem nenhum aporte teórico (PEIRANO, 2014). Segundo a autora, um trabalho etnográfico, nos dias atuais, que não seja capaz de produzir reflexão crítica a partir de sua realização, não é capaz de trazer contribuição teórica e automaticamente se transforma numa corruptela do método. Isso, é semelhante ao entendimento de Clifford Geertz, que considerava que as etnografias eram o produto de um trabalho de pesquisa que buscava

[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 2008, p. 4).

Outra referência que trago para esse trabalho, vem da própria disciplina da Etnomusicologia, que desde os meus primeiros contatos iniciais na minha graduação em licenciatura em música (UNIRIO), vem me despertando interesse e fascínio. Naquela época, estava sofrendo com algumas inquietações causadas por um questionamento feito ainda nos meus primeiros dias de aula, por outros colegas do curso, sobre somente tocar choro e samba ao invés de tocar jazz e bossa nova. Ficava evidente, para mim, que eles consideravam meus gêneros musicais como menores, tanto do ponto de vista musical quanto do ponto de vista de relevância profissional. Foi a partir desse questionamento que, aos poucos, comecei a refletir sobre a relação entre a música e a sociedade, tentando

compreender como esses elementos se atravessam e se materializam nos trabalhos com música. Era uma época em que acreditava numa certa hierarquização musical que favorecia, em especial, a minha prática com o choro, e sua contestação me despertou a percepção para elementos que passavam ao largo da minha formação, até então.

Me lembro do quão impactado fiquei ao ler um artigo de Elizabeth Travassos, sobre o perfil cultural e os gostos musicais dos alunos dos cursos de música do Instituto Villa-Lobos (IVL). Pude me ver na fala de vários daqueles estudantes, engajado em discussões sobre hierarquia no campo musical “[...] reivindicando maior atenção para repertórios e autores classificados como popular” (TRAVASSOS, 1999, p. 121), exatamente como eu fazia. Fui percebendo que havia uma certa lógica, um certo condicionamento social que nos moldava para pensar e agir em defesa de tais repertórios com argumentos legitimados por critérios de música erudita, transmitidos como universais (ibid., 1999). Isso, ao mesmo tempo que me explicava uma série de coisas, inclusive parte dos questionamentos daqueles colegas, por outro lado me fazia desconfiar de que o tipo de musicalização que havia recebido, pudesse ser um dos responsáveis por tal quadro. Visto que eu também era um reproduzidor daquelas ideias, mas que agora se voltavam contra a minha prática musical.

Após esse contato inicial com o artigo de Travassos, meu interesse pela Etnomusicologia foi aos poucos aumentando, na medida em que ia tomando contato com os trabalhos de autores como Samuel Araújo (2006, 2013^a, 2013b) e Vincenzo Cambria (2004), que desenvolviam pesquisas participativas com moradores do Complexo da Maré, através do grupo de pesquisa Musicultura, e Álvaro Neder (2016, 2019), que também desenvolvia pesquisa participativa em Etnomusicologia, só que com moradores da Baixada Fluminense, através do grupo de pesquisa Escuta Baixada. Todos esses trabalhos eram conduzidos com o objetivo de promover a conscientização dos problemas sociais enfrentados por pessoas periféricas que vivem em sociedades capitalistas, tendo a música como ponto de partida. Eram trabalhos que utilizavam a modalidade de pesquisa participante, onde pessoas tradicionalmente tratadas como “objetos” de pesquisa, se tornavam “sujeitos” da pesquisa, junto com os demais pesquisadores acadêmicos.

Esta vertente de pesquisa participativa, segundo Angela Lühning, é uma forte característica da Etnomusicologia brasileira, que desde seu início já buscava dialogar com as demandas da sociedade do seu tempo, aceitando “[...] desafios em relação à análise e compreensão de contextos culturais socialmente e geograficamente complexos nas suas

diferenças e até contradições” (LÜHNING, 2014, p. 14-15). A autora pontuou também que esses diálogos ocorrem com outras áreas de conhecimento, que vão desde a História até as áreas de conhecimento tecnológicos, muitas vezes tendo a Educação Musical como interlocutora. Destacou o papel eminentemente político que ela está assumindo ao sair das universidades para dialogar com a sociedade (Ibid., 2014). O que é exatamente a proposta do Musicultura e do Escuta Baixada que, inspirados pela concepção pedagógica de Paulo Freire, superaram a tradicional dicotomia entre pesquisadores e pesquisados. Algo que, de certa forma, e dadas as devidas proporções, é também uma inspiração para mim. Na minha pesquisa, o componente etnográfico está inserido na minha vivência de vários anos, seja como estudante de música, como músico profissional de choro e samba na cidade do Rio de Janeiro, e como egresso do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Toda esta experiência foi fundamental para compreender os relatos e diálogos realizados com meus interlocutores.

Em decorrência do isolamento social causado pela pandemia, minhas interlocuções foram realizadas através de aplicativos de vídeo, não me permitindo vivenciar as experiências que trabalhos etnográficos apontam como sendo únicas e até certo ponto, necessárias para o empreendimento da pesquisa. Isso, aos poucos, começou a me fazer questionar se, de fato, estava realizando uma etnografia tal como havia imaginado. Eu não consegui ter contato presencial com meus interlocutores e nem estive com eles em seus locais de trabalho, algo que almejava durante a idealização da pesquisa. Na tentativa de responder a esse questionamento fui tomando contato com uma vasta literatura da área da Antropologia que justamente trata de novas formas de se realizar etnografias. O tipo específico, realizado pela intermediação da internet, tem sido objeto de disputa entre vários autores que reivindicam, cada um à sua maneira, uma nomenclatura específica: etnografia digital, etnografia virtual, netnografia, webnografia, etnografia em mídias sociais, etnografia *on-line*, etnografia em plataformas digitais (POLIVANOV, 2013; FERRAZ, 2019). Em todas elas, o campo a ser pesquisado são meios virtuais, como redes sociais e plataformas digitais. Mas isso é exatamente o oposto do que ocorreu nesta minha pesquisa, uma vez que meu campo de pesquisa não foram os meios virtuais e pude estabelecer contato diretamente com meus interlocutores.

Apesar de minhas interlocuções ter ocorrido majoritariamente através da internet, entendo que isso não foi uma opção minha, mas sim uma condição imposta pela realidade do momento pandêmico. Com isso, não me senti convencido a reivindicar nenhum desses

tipos de nomenclatura para meu trabalho. Apesar das interlocuções terem se dado de maneira remota, a internet me possibilitou realizar buscar em sites oficiais e na procura por textos que auxiliassem minhas referências bibliográficas, o que ocasionalmente já ocorreria em condições normais. Minhas interlocuções foram realizadas de maneira direta com as pessoas, e não através de suas redes sociais ou plataformas do tipo.

Entendo que o produto a seguir foi fruto de um trabalho de inspiração etnográfica, que foi extremamente prejudicado pelo contexto de pandemia, não me permitindo estar junto dos meus interlocutores em seus locais de trabalho. Essa impossibilidade de estar junto, de visitar os locais, comprometeram bastante minha capacidade de descrição e reflexão de algumas etapas do processo relatados por meus interlocutores. Diante disso, confesso ter receio de afirmar que este meu trabalho é uma “etnografia”. A forma que considero a mais correta para classificá-lo seria a de compreendê-lo como um trabalho de pesquisa acadêmica, fortemente influenciado e inspirado pela metodologia etnográfica, mas que devido à impossibilidade causada pela pandemia, não conseguiu atingir alguns de seus princípios basilares. Portanto, acredito que seria equivocado e, até certo ponto, desrespeitoso, classificá-lo como uma etnografia.

1. DAS SALAS DE AULA DAS UNIVERSIDADES PARA AS SALAS DE AULA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo, apresento meus interlocutores e trato de questões relacionadas às suas motivações e expectativas pela procura dos cursos de licenciatura. Mesmo sabendo que alguns deles ainda não possuem muita experiência profissional, algumas falas revelaram assuntos que merecem uma maior problematização. São falas que considero que ajudam a compreender uma certa visão de senso comum que afeta diretamente a maneira de pensar, agir e trabalhar com música. Antes de começar a apresentar alguns fragmentos dos relatos dos meus interlocutores, gostaria de avisar ao leitor que este irá se deparar com trechos de citações que até eu mesmo considero longas. Porém, foi a forma que considerei necessária para a compreensão adequada das falas de meus interlocutores.

Por já ter concluído minha graduação em 2016 e ter poucos conhecidos atuando como professores da rede municipal ou como alunos ingressantes desses cursos, optei por adotar uma técnica de pesquisa conhecida como “bola de neve”. Essa técnica é uma abordagem não probabilística (BOCKORNI; GOMES, 2021), que utiliza cadeias de referências com o objetivo de obter mais interlocutores para a pesquisa. Em outras palavras, foi através da recomendação de alguns interlocutores que já tinha, que fui chegando até aos demais. Ou seja, foi o meu pontapé inicial para chegar na maioria de meus interlocutores, quase sempre sendo recomendado por seus pares. De acordo com Juliana Vinuto, a técnica da bola de neve trata-se de uma abordagem onde “[...] não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados” (VINUTO, 2014, p. 203). É evidente que não considerei que alunos ingressantes e professores da rede municipal constituíssem grupos considerados “difíceis de serem acessados”, mas durante meu trabalho, o mundo estava atravessado por *lockdown* e paralizações de atividades presenciais, em decorrência da pandemia de COVID-19. Com isso, essa técnica se mostrou crucial para que eu conseguisse estabelecer contatos com a maioria de meus interlocutores.

Ao todo, foram realizadas quinze (15) interlocuções, sendo que onze (11) eram professores da rede municipal (alunos egressos), quatro (3) eram discentes ingressantes do curso de licenciatura da UNIRIO, um (1) do bacharelado de violão da UNIRIO e 1 (um) da UFRJ. Inicialmente também procurei por alunos ingressantes do CBM, mas não consegui estabelecer contato com nenhum deles. A técnica “bola de neve” não surtiu

muito efeito entre os alunos ingressantes. Somente três (3) interlocutores da UNIRIO e um (1) da UFRJ, aceitaram participar da pesquisa, o que justifica a defasagem entre alunos ingressantes (4) para professores de música do município (11) no somatório geral das interlocuções. A hipótese que considero para essa baixa adesão, está ligada ao fato de que esse momento pandêmico não os permitiu vivenciar a vida acadêmica de maneira plena (presencialmente) e, portanto, julgaram-se incapazes de participar de tal pesquisa ou, talvez, sequer entenderam o meu almejado propósito na produção de pesquisa científica.

1.1. MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS INGRESSANTES

De maneira geral, os cursos de licenciatura têm por objetivo formar professores habilitados a trabalhar em escolas da Educação Básica. No caso dos cursos de licenciatura em música, esse objetivo é trilhado por alguns de seus discentes que, ao se formarem, passam a trabalhar como professores de música tanto em escolas regulares, como em escolas específicas de música (conservatórios e afins). O diploma do curso de licenciatura habilita profissionais para atuarem na educação infantil, no ensino fundamental I e II e no ensino médio. O mesmo não ocorre em relação aos diplomas dos cursos de bacharelado, por exemplo. Embora existam diretrizes curriculares específicas para tais cursos, a licenciatura em música tende a atrair pessoas que não têm como objetivo principal a atividade docente. Isso foi algo que pode ser percebido na fala de alguns dos meus interlocutores que, atualmente, trabalham como professores do município.

De acordo com a Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, do Ministério da Educação (MEC), que trata de diretrizes curriculares, em âmbito nacional, o MEC garante autonomia para que as instituições, elaborem a formatação e o planejamento de seus cursos. Isso é o que explica as singularidades existentes entre os cursos de licenciatura em música que compõem o meu campo, por exemplo. Baseado na minha experiência empírica, identifico que alguns dos cursos de música da UNIRIO (Licenciatura e Bacharelado em MPB) tendem a apresentar forte relação com a música popular brasileira; na UFRJ, os cursos tendem a apresentar uma maior proximidade com a tradição de música de concerto e no CBM, eles têm forte tradição com a docência musical. Feito esses esclarecimentos e considerações iniciais, passarei agora a tratar das motivações e expectativas dos meus interlocutores que são alunos ingressantes dos cursos de licenciatura.

Minha primeira interlocução se deu com uma aluna ingressante do curso de licenciatura em música da UNIRIO, que no momento da conversa, ainda estava no primeiro período do curso, assistindo aula de maneira remota. Cheguei até ela através de um amigo em comum e foi a partir dela que, utilizando da estratégia da bola de neve, consegui chegar em mais dois interlocutores da mesma universidade. Na nossa conversa, ela destacou que sua motivação pela procura do curso se deu devido ao seu gosto pela docência em disciplinas da área de Humanas, mas dentre essas disciplinas, a Música era a única dessas áreas em que se via trabalhando:

“Eu sempre gostei muito dessa ideia de dar aula e ao mesmo tempo, todas as ideias de cursos de licenciatura que eu tinha eram voltadas para áreas de Humanas (História, Geografia, Letras, Música...). [...] Só que eu não me via trabalhando profissionalmente com nenhuma dessas disciplinas, com exceção da Música, que era a única coisa que eu me via fazendo. Por que eu já tinha uma certa experiência de “trabalhar” (gesticula o sinal de aspas) com música, ainda que sem ganhar dinheiro. Eu fazia parte de um grupo, na minha escola, que fazia muitas apresentações em outras escolas e universidades. Eu até brinco dizendo que tenho experiência em trabalhar com música em ambientes acadêmicos e escolares (risos). [...] foi conversando com outras pessoas, que me encorajaram a estudar e prestar o THE, que eu fui fazer a prova sem saber se conseguiria passar. Acabei passando e entrei”. (interlocutora 1).

A respeito de suas expectativas em torno do curso, a criação de grupos musicais com a finalidade de realizar apresentações ao vivo, foi apontado como um objetivo importante. Também foi manifestada a intenção de ingresso na pós-graduação bem como a possibilidade de prestar concurso público, na área da docência musical:

“Quando eu estava entrando na universidade, a minha primeira ideia era entrar para encontrar alunos afim de formar um grupo mesmo, pra começar a se apresentar nos lugares. [...] A minha vontade, pra depois que eu me formar, é dar prosseguimento na carreira acadêmica, fazer mestrado, doutorado e fazer concursos para trabalhar em escolas (públicas). Durante esse trajeto, vou tentar dar aulas particulares e em escolas de bairros, procurando por um sustento mesmo, dinheiro”. (ibid., grifos meus).

Durante nossa conversa, outro ponto que me chamou atenção e que acredito que precisa ser mencionado, foi a respeito do seu entendimento sobre o trabalhar com música na atualidade, sobretudo do ponto de vista das remunerações. Mesmo afirmando ter pouca experiência profissional, foi capaz de tecer opiniões bastantes sucintas, com um certo teor de criticidade. Segundo ela, o trabalho com música:

“É muito sucateado! Tenho amigos que trabalham com aulas particulares e muitas vezes ouço eles dizendo que cobram mais barato pelas aulas do que pelo valor real que deveriam cobrar. Ou então, falam sobre como escolas particulares, de bairro, também precarizam os valores. Apresentações em bares e restaurantes em que os donos tentam pagar o trabalho com lanches. São muitas pessoas que não levam o trabalho do músico a sério. Eu acho que é porque no nosso país não existe valorização dos artistas e do pessoal da área de Humanas, que trabalham mais com assuntos subjetivos, como pensamento e artes. Então, existe uma ideia de que determinadas profissões são melhores do que outras e as remunerações seguem essa lógica, [...] por uma questão prática. Na cabeça das pessoas, por exemplo, quantos prédios são erguidos na cidade? Isso é uma coisa mais fácil de se contabilizar e perceber a questão prática. Na visão delas, a música e o trabalho dos professores de música, são pontos menores. Além disso, fazem coisas que essas pessoas não consideram como coisas “práticas” ou coisas “sérias”. É aquela ideia de que músico é vagabundo, não estuda, não trabalha direito. Então, acho que é por aí e perpassa a muitos outros cursos da área de Humanas”. (ibid., grifos meus).

Minha segunda interlocução também ocorreu com uma aluna ingressante do curso de licenciatura da UNIRIO, que já tinha uma certa bagagem profissional e é natural de outro estado, o Rio Grande do Sul. O motivo de sua vinda para a cidade se deu por conta de um convite de uma banda de fanfarra exclusivamente feminina. Sua procura pelo curso de licenciatura não foi imediata, mas, sim, fruto de um processo complexo, uma vez que já possuía uma graduação em Biologia, embora tenha relatado que nunca chegou a atuar profissionalmente. Vejamos um trecho do seu relato:

“Foi um processo bem complexo, porque eu já tenho uma faculdade, eu sou bióloga. Mas eu também já toco desde muito pequena [...], mas comecei com trompete de 16 para 17 (anos). Desde de então, o trompete sempre foi uma coisa muito presente na minha vida. Quando eu terminei a Bio (faculdade de Biologia), eu entendi que eu nunca cheguei a atuar como bióloga, nunca cheguei a colocar a faculdade de Biologia como ‘ah, é a minha profissão’. Foi uma coisa meio que ‘ah, eu terminei o colégio, [então] vou fazer alguma coisa’, mas não sabia direito o que fazer e como eu gostava de natureza, pareceu uma escolha meio natural. [...] Mas, em paralelo à isso, eu fiz um curso de música num projeto de extensão da UFRGS e também já trabalhava com música, inclusive fui pro Rio para tocar com as Damas (de Ferro) [banda de fanfarra exclusivamente feminina]. Tô morando no Rio há 4 anos e daí veio essa vontade de academizar esse processo todo. Também por conta da minha metodologia de estudo. Eu sou uma pessoa bem metódica e gosto muito de estar no quarto estudando e imaginei que estar numa faculdade (de música), pudesse me abrir as portas e me expandir esse universo de estudo, mesmo”. (interlocutora 2).

Sua expectativa pelo curso, também foi sendo alterada pelas incertezas que a pandemia trouxe, fazendo com que atualmente pensasse em atuar em duas frentes de trabalho:

“Mas, hoje em dia, eu já penso que se eu entrei pra licenciatura, eu tenho que ter duas frentes (de trabalho): uma de *performer* e outra de professora. O contexto da pandemia, me fez parar e pensar um pouco mais em estabilidade (financeira). Tipo, de unir uma coisa que eu gosto com uma vida um pouco mais estável, porque é complexo trabalhar com música popular”. (ibid., grifos meus).

Outro assunto que também tratamos, no desenrolar da conversa, foi sobre sua experiência de trabalhar com música em duas cidades distintas. Procurei saber se ela sentia muitas diferenças no trabalho de uma cidade para outra e sua resposta trouxe para o debate algo que é uma triste constatação: o machismo na sociedade. De acordo com ela:

“Porto Alegre é um lugar que tem uma cena artística incrível, as pessoas são extremamente profundas e tem um nível de estudo, não só acadêmico, mas de pesquisa pessoal muito profundo. Só que é um lugar que não tem muita visibilidade, não tem como comparar um artista em Porto Alegre e um artista no Rio de Janeiro, que é um lugar que é uma vitrine do Brasil pro mundo. Fiz coisas, desde que eu cheguei no Rio, que eu não tive oportunidade de fazer aqui e não é por falta de capacidade de quem tá aqui, jamais! Mas é por uma questão de visibilidade mesmo. **E querendo ou não, vivemos num mundo extremamente machista, mas o Rio, por ser mais cosmopolita, a gente consegue driblar as coisas um pouco melhor.** Quando eu comecei a tocar trompete profissionalmente aqui (Porto Alegre), foi extremamente difícil, *level hard*, **de não ser aceita nos espaços, de perder trabalho. Parece que aí [Rio de Janeiro] já existe um movimento de mulheres tocando, de mulheres lecionando, de mulheres no meio da música que já está bem mais desenvolvido”.** (ibid., grifos meus).

No momento em que fazia a transcrição dessa conversa, esse trecho me remeteu diretamente a um artigo de Luciana Requião, em que tratava da questão das trabalhadoras da música, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse artigo, Requião (2020) traz relatos de musicistas com mais de trinta anos de experiência do mercado musical, onde também é possível encontrar diversos relatos interessantes. Em um deles, bem parecido com o da fala da minha interlocutora, a participante da pesquisa de Requião afirma que:

“Quando a pessoa vai pensar em fazer um trabalho, logo surgem muito mais homens na mente. Nós temos um monte de bandas grandes só de homens, não porque não haja mulheres com capacidade de estar ali tocando. Experiências que tenham mulheres dirigindo

trabalhos são experiências raras, são fenômenos atípicos”. (FARIA apud REQUIÃO, 2020b, p. 247, grifos meus).

Casos de perda de trabalho para musicistas homens ou até mesmo a falta de oportunidade de condições para que despontem musicistas femininas que se tornem referência. Algo que também foi relatado no artigo de Requião, por uma outra interlocutora: “O mercado não oportuniza o despontar dessas grandes musicistas. Você ver uma mulher tocando pra caramba é difícil” (VALVERDE apud REQUIÃO, 2020b, p. 248). Como se pode notar, a diferença apresentada na fala da minha interlocutora é que, segundo ela, o machismo praticado em ambas as cidades é diferente por causa do emponderamento que as musicistas do Rio de Janeiro conseguiram atingir. É isso que faz com que ele seja percebido de maneira mais branda e seja entendido como menos pior do que o praticado em sua cidade natal.

Outro assunto que também tratamos estava relacionado às questões das remunerações dos trabalhos musicais. Novamente, sua fala apontou para um problema bastante delicado de ser tratado no meio da área da música: a sua falta de consciência, enquanto classe trabalhadora, e o quanto isso ajuda a piorar o valor das remunerações. Segundo ela:

“Acho que a gente, enquanto classe, precisa evoluir muito, ponto! Já tô num nível [em] que me sinto à vontade para colocar um preço no meu trabalho, que é uma coisa que varia bastante. Por exemplo, dependendo se eu vou estar tocando dentro da minha linguagem, se eu vou ter que estudar um repertório, se eu já sei esse repertório, tudo isso influi no valor do cachê. **Mas, por outro lado, também vejo que tem muita gente que vai e toca por cerveja, que toca por qualquer cem reais. Sem contar que hoje em dia também tem muito dessa coisa de cachê solidário e aí tem aquilo: se a gente enquanto classe não se estrutura para exigir cachês decentes, como pode esperar que as pessoas deem um cachê solidário que a gente considere justo?** Então, eu acho que essas remunerações, a forma como ela é pensada e tratada, acabam desvalorizando a classe, numa maneira geral. **A gente tá vivendo um momento de inflação [em] que eu vejo que tá tudo aumentando: meu aluguel aumenta, minha conta de luz aumenta, meu gás aumenta, mas os cachês não aumentam. Talvez, o valor desses cachês há algum tempo atrás fosse interessante, mas hoje em dia já não é mais. Então, acho que a gente só muda isso com esforço coletivo, de valorização do nosso trabalho.** Uma coisa que eu venho tentando fazer ultimamente, é trabalhar com projetos em Sesc’s, que pagam cachês que considero justo e também tenho tentado criar caminhos que me direcionem para lugares que tenham esse tipo de consciência, de que o músico profissional precisa ser bem remunerado”. (ibid. grifos meus).

Minha terceira interlocução apresentou uma peculiaridade: uma falha de comunicação ocorrida, provavelmente, entre eu e a minha interlocutora inicial, que fez com que ela me indicasse um aluno ingressante do curso de bacharelado em violão, da UNIRIO. Algo que só descobri no início da conversa que já havia agendado previamente. Mas, como aquele contato se dava em um momento em que eu estava com muitas dificuldades para encontrar interlocutores ingressantes (dos cursos de licenciatura), ao mesmo tempo me veio à mente o trecho de um texto de Peirano, onde a autora dizia que: “[...] a pesquisa de campo não tem um momento certo para começar e acabar” (PEIRANO, 2014, p. 379). Como meu trabalho tem uma forte inspiração etnográfica, me lembrei do ensinamento desta autora, que dizia que são momentos como esses, arbitrários por definição, que nos tornam agentes na etnografia (ibid., 2014). Sem contar que isso também foi um problema gerado pela necessidade de utilizar a técnica da abordagem bola de neve, aquela em que cheguei até alguns de meus interlocutores através de outros interlocutores ou através de amigos em comum.

Este interlocutor, foi o que mais manifestou insegurança com os questionamentos feitos acerca da sua realidade laboral, algo que enxerguei como normal, levando em consideração de que se tratava de uma pessoa muito jovem e com muito pouca experiência profissional. Somado a isso, também foi a partir da conversa com ele que pude “elaborar” parte da minha hipótese para a baixa adesão dos alunos ingressantes. Num dado momento, perguntei se a universidade tinha mudado algumas de suas concepções acerca do trabalho com música e sua resposta foi: “Pois é, é difícil falar. Eu acho que não mudou minha visão de antes de entrar na faculdade. Não sei se teria mudado se, talvez, eu tivesse tido... aliás, tem esse ponto também, tudo que fiz até agora na UNIRIO foi virtualmente” (interlocutor 3).

Por ser aluno do curso de bacharelado em violão, tem por obrigação dar conta da demanda do repertório de violão solo, embora também tenha revelado que possuía trabalhos profissionais na área popular, no choro e no samba. E esse foi justamente um dos motivos que o levaram a procurar a UNIRIO: ser uma instituição de ensino superior bastante identificado com a música popular. Assim, resumiu de maneira sucinta sua procura como sendo uma procura por um “[...] lugar onde pudesse ter um estudo mais aprofundado do violão, aprimorando minha técnica e também pela relação que a UNIRIO tem com a música popular” (interlocutor 3).

Aproveitando que, no decorrer da conversa, ele também afirmou ter uma certa experiência como violonista popular, que se apresentava em bares e casas noturnas da cidade, resolvi indagá-lo sobre o que ele achava do valor das remunerações que recebia. Sua resposta foi a seguinte:

“Eu ainda não tenho muitas experiências, e as que eu tenho, geralmente são com pouca autonomia. Nunca sou eu quem combina o valor dos cachês, por exemplo. Eu já até parei pra pensar nisso, mas não de uma forma mais ampla. **Pensando no futuro, quando eu realmente precisar disso, quando eu que tiver que pagar minhas próprias contas, não acho que vai dar pra sobreviver com os valores que eu tenho ganhado.** Eu sei quanto eu ganho, eu sei dos preços do universo musical que eu toco, sei as proporções dos valores dos cachês das gigs e dos shows, das aulas individuais e em conjunto. **Mas é como eu disse: eu tenho pouca experiência. Trabalhei durante um ano, dando aulas sem remuneração e tocando na noite. É uma experiência de mais ou menos dois anos**”. (ibid., grifos meus).

Nos trechos da fala desse interlocutor, destacados por mim, me arremeteram a questões da precarização do universo laboral, algo que tem ocorrido em escala global e, portanto, não se trata de uma exclusividade do campo da música ou de uma exclusividade nacional. Autores proeminentes neste assunto, como o sociólogo Ricardo Antunes, defendem que em pleno século XXI, diante do avanço do neoliberalismo pelo mundo afora, homens e mulheres estão diante de uma nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2020). Não quero me aprofundar muito neste tema agora, pois tratarei dele com a devida profundidade que o assunto merece, no capítulo 3. Porém, não posso deixar de comentar o estranhamento que sinto, ao ver um jovem músico, habilidoso ao ponto de ser aceito em um dos cursos mais concorridos da UNIRIO, aceitando com tamanha naturalidade uma condição de precarização que não condiz com todo o investimento que já realizou até agora, para conseguir se inserir no mercado de trabalho. Infelizmente, o relato desse jovem músico, não é um caso isolado e demonstra como o conceito de capital humano se faz presente na vida das pessoas. De maneira mais ou menos articulada, a culpa sempre tende a recair sobre o trabalhador. Isso, inclusive, foi algo que também foi percebido pela primeira interlocutora, por exemplo. Uma certa condição de inferioridade que os condiciona a aceitar trabalhos com certos constrangimentos. Por exemplo, na conversa com esse interlocutor, percebi que, para ele, essas precarizações ocorriam como uma espécie de rito de passagem no ingresso da profissão e não como consequência das transformações do universo laboral.

Por fim, chego agora aos fragmentos da quarta e última interlocução do grupo de ingressantes dos cursos de licenciatura. Trata-se de uma jovem musicista, aluna do curso de licenciatura da UFRJ, que tinha um pai que também era músico. Um músico que, segundo ela, não se considerava profissional por não possuir um ensino mais sistematizado da música, chancelado por alguma instituição de ensino formal. Diante disso, a crença no poder do diploma de uma renomada instituição de ensino superior exerceu uma forte influência em sua escolha. Trata-se de algo que poderia oferecer condições de conquistar um trabalho com estabilidade, melhor remuneração e direitos trabalhistas.

Em suas palavras, ela nos conta que:

“A faculdade de música, o ensino superior, abrem os horizontes em termos de oportunidades, de conhecimento. Se eu fizesse um curso técnico no meu instrumento (clarinete), seria uma formação muito limitada, muitos assuntos passariam despercebidos, seria uma coisa só mais sobre o instrumento. Na faculdade de música, não. Ela te oferece vários outros conhecimentos. Eu, na licenciatura, estudo Filosofia, Sociologia, tem a parte musical também, mas ela te bota para pensar enquanto indivíduo. **E, pra mim, tá sendo muito bom. Eu estou me transformando em outra pessoa, com mais conhecimento, mais bagagem, porque tem muita gente boa no universo musical e se você não se especializar você fica para trás, sim**”. (interlocutora 4, grifos meus).

Pegando um gancho nessa questão da especialização, não posso deixar de dizer que me parece vir daí, tanto a crença de seu pai quanto a sua, de que músicos menos “especializados” não podem ser considerados “profissionais”, uma vez que sem essa especialização, dificilmente conseguirão postos de trabalhos que ofereçam melhores condições de garantias trabalhistas, bem como melhores remunerações. E minha percepção ganha mais convicção com a continuação de sua fala:

“**A faculdade mudou bastante a minha visão, mas eu também aprendi muito com o meu pai, porque ele foi músico, mas ele não procurou se profissionalizar. Ele mesmo, cansou de me aconselhar: ‘Filha, vai por esse caminho, de se profissionalizar, porque hoje eu me arrependo’ (simulando a voz do pai). Por que ele focou muito em ser músico, viver de gravação e ele até conseguiu tocar com alguns artistas famosos, por um bom tempo. Foi músico de escola de samba, foi cavaquinista, então tinha um salário fixo todo mês, como músico fixo da escola. Mas depois tudo isso acabou e a gente passou até a enfrentar um pouco de dificuldades. Então, eu vi que tinha que me profissionalizar pra ser absorvida pelo mercado, de uma maneira mais segura**”. (ibid. grifos meus).

Talvez minha interlocutora não saiba, mas essa questão que envolve o trabalho com música ser considerado uma profissão ou não, é rodeada de polêmicas. Existe todo um debate acerca de profissionalização *versus* ocupação (COLI, 2008). Por exemplo, quando analisada sob a ótica da disciplina da Sociologia especializada nas Ocupações e nas Profissões, existem autores como Jordão Nunes e Matheus Mello que, amparados pelo trabalho do sociólogo norte-americano William J. Goode (1969), chegam a afirmar que não existe “um consenso sobre a viabilidade de se considerar o trabalho musical como uma profissão, no contexto da sociologia das profissões” (NUNES; MELLO, 2012, p. 3). O consenso que se referem, por sua vez, estaria ligado à tipologia de Goode, que havia listado os limites do conceito de profissão, em sete características. Seriam elas:

“Exercício da ocupação em tempo integral; comprometimento diante de normas; conhecimento esotérico, mas socialmente útil; socialização escolar especializada por um longo período; autonomia e autoridade sobre seu trabalho; remuneração relativamente elevada; expertise orientada ao serviço, a ser exercido com competência e atendendo a necessidades socialmente relevantes; controle seletivo de iniciantes (estagiários ou *trainees*), além de outras” (NUNES; MELLO, 2013, p. 4).

Ignorando a diferença existente entre os diversos tipos de trabalhos humanos e suas peculiaridades laborais, Nunes e Mello chegam a defender que, na área da música, somente músicos que atinjam o patamar de professores universitários, poderiam ser classificados como “profissionais”. Essa pretensa hipótese se ampara num suposto alcance de “meta” de certificação institucional, tanto em nível estatal quanto por meio de associações privadas (*ibid.*, p. 20). No fundo, o que esses autores acabam por alimentar, é velha dualidade entre tradição escrita *versus* tradição oral, onde de um lado, as profissões com todas as suas certificações institucionalizadas representariam a tradição escrita, ao passo em que as demais profissões que não atingissem essas metas, seriam as representantes da tradição oral. Me parece muito problemático pensar o trabalho humano dessa forma, ainda mais num momento em que o universo laboral é atacado no mundo inteiro, fazendo com que trabalhadores das mais diversas profissões percam direitos trabalhistas conquistados com muita luta ao longo dos últimos séculos.

Num primeiro momento, chega a causar um certo espanto notar como a visão compartilhada pela família da interlocutora e a desses autores se compatibilizam. Mas quando se tem noção de que existe uma estratégia comunicativa, por parte dos representantes do capital, repleta de ressignificado semântico (ANTUNES, 2020), o

espanto passa. Isso é algo que me faz pensar que, talvez a visão defendida por esses sociólogos, seja parte legitimadora de todo um condicionamento que tende a estigmatizar grande parte dos trabalhadores da música. Me parece que essa ideia de rebaixar o trabalho musical a um nível de ocupação ou a uma semiprofissão, termos que os autores utilizam em seu texto, reforça a noção que é bem arraigada no senso comum, de que o trabalho com música é um trabalho menor, e, portanto, pode ser mal remunerado.

1.2. MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO (ALUNOS EGRESSOS)

Como dito anteriormente, chegamos agora na subseção onde a técnica “bola de neve” melhor surtiu efeito, me fazendo ter contato com diversos interlocutores que sem as mediações de outros interlocutores e amigos em comum, provavelmente não ocorreriam. Aqui, estão interlocutores que apresentam mais experiência, tanto do universo laboral na área da música, passando por questões da docência bem como da própria vida acadêmica, em si. São pessoas mais velhas, alguns pais de família, um inclusive bem próximo de se aposentar. Alguns que já passaram pela sala de aula das universidades há algumas décadas. Outros que retornaram para fazer pós-graduações tanto *strictu* quanto *latu senso*. Alguns que, durante a minha pesquisa, também estavam realizando pesquisas de pós-graduação *strictu senso*. São pessoas que viveram de perto, as agruras causadas pelo período de suspensão das atividades presenciais provocadas pela pandemia. Interlocutores que me possibilitaram ter uma melhor compreensão de como os conteúdos dos cursos de licenciatura das universidades cariocas estão auxiliando eles no dia a dia, em sala de aula. Algo que trataremos mais especificamente ao longo do capítulo seguinte.

Mantendo o procedimento expositivo utilizado com o grupo anterior, iniciarei a apresentação desses interlocutores trazendo suas motivações e expectativas a respeito dos cursos de graduação. Porém, com esses interlocutores, também busquei compreender tanto suas motivações pela procura da docência no município bem como suas experiências iniciais atuando como professores da rede municipal. Foi através deles que passei a tomar mais contato com as precariedades que a docência musical, no município, vem enfrentando ao longo dos últimos anos. Por fim, tentando evitar dúvidas ou confusões, reforço novamente que a numeração desses interlocutores segue a ordem geral que já expliquei anteriormente.

Meu primeiro interlocutor é uma figura que considero fundamental para a realização de grande parte do meu assim chamado “trabalho de campo”, visto que nosso contato não se deu de maneira presencial. Foi a partir de suas intermediações que consegui chegar em outros interlocutores desse grupo, não em todos. Ele me ajudou a dar o pontapé inicial, sendo responsável por me apresentar a uma outra interlocutora que também acabou se tornando uma intermediadora fundamental. Além deles, também contei com a intermediação de um outro amigo e também tive como interlocutora e interlocutor, pessoas próximas que já eram meus conhecidos de longa data.

Voltando a falar especificamente deste primeiro interlocutor, ele me relatou que sua primeira motivação para a procura de um curso superior na área da música foi em Composição, mas que rapidamente acabou mudando para a licenciatura quando percebeu que “[...] o curso não me rendia futuro e era econômica inviável, pra quem não tinha alguém pra me sustentar, né? Eu tinha que sustentar meus estudos e o dinheiro precisava voltar” (interlocutor 5). Hoje, ele é graduado em licenciatura pela UFRJ, em Pedagogia pela UERJ, mestre na linha de Educação Musical pela UFRJ e atualmente é doutorando do PPGM da UNIRIO, na linha de Ensino e Aprendizagem em Música. Aliás, é por conta desse local comum (PPGM/UNIRIO) que nos conhecemos e passamos a desenvolver uma relação de amizade.

Logo após me contar de sua qualificação inicial, me relatou que sempre trabalhou com docência musical no ensino fundamental, tanto em escolas públicas quanto privadas. “Eu dou aula, na verdade, desde os meus 17 anos. Então, as atividades musicais que eu fazia, eu acabava lecionando. Então eu sempre trabalhei com o ensino fundamental” (ibid.). Em seguida apresentou todo seu percurso docente até chegar na rede municipal:

“Eu começo a dar aula, num CIEP, como animador cultural, em Ricardo de Albuquerque. Quando eu comecei a dar aula nesse CIEP, eu não tinha acabado nem o ensino médio direito. Depois, eu entrei numa escola em Olaria, depois eu fui pra uma outra na Penha e tudo isso enquanto estava em início de graduação. Eu tava nos meus primeiros períodos de UERJ (Pedagogia) e UFRJ (Composição) e depois, nesses anos, eu fui galgando outras escolas até chegar na Zona Sul, que foi mais ou menos o meu auge profissional, nas escolas particulares, até agora. Só quando eu peguei o diploma da licenciatura (em Música), é que eu vim pra rede pública, pra prefeitura do Rio de Janeiro. **Por conta da estabilidade financeira, estabilidade trabalhista**”. (ibid. grifos meus).

Na sequência da conversa, peço para que faça uma avaliação de como seu curso de licenciatura o preparou para trabalhar na rede municipal. Ele, então, começa me respondendo, dizendo que não teve uma formação clássica (formal) em nenhum instrumento. Aprendeu a tocar violão tocando músicas de bandas de rock/pop nacional, como Legião Urbana e que justamente por isso, o curso da UFRJ preencheu lacunas importantes de sua formação musical. “Enquanto era graduando, tive o prazer de experimentar o universo da música de uma forma que até então eu não tinha vivido” (ibid.). Prosseguiu dizendo que diferente de alguns amigos, de seu período da graduação, não vinha de uma família que tivessem músicos. Ao mesmo tempo, também não tinha a vivência musical das pessoas que frequentavam igrejas cristãs, que contavam com bandas e muita gente envolvida. No seu caso, “como espírita que era, a música era só voz e violão” (ibid.).

Sem que eu indagasse, emendou em um outro assunto que era do meu interesse averiguar: as suas primeiras percepções com a sala de aula do município. Segundo ele:

“A universidade foi um lugar onde eu pude vivenciar a experiência de [ser] músico com mais ênfase. Foi ali onde eu aprendi a ser músico para ser músico na escola. Isso foi muito importante. **Agora, com relação à realidade da escola pública e às experiências da universidade existe uma lacuna, né? Um hiato muito grande entre o que se leva ou o que se propõe a universidade, pro ensino, e também o que se pode levar pra sala da escola pública.** Mas eu entendo que os conteúdos práticos não se encaixam muito bem, **mas os conteúdos filosóficos, (de reflexão de mundo, de música) eu trouxe da UFRJ e está todo dia na minha sala de aula, da prefeitura.** Hoje mesmo eu tava dando uma aula sobre redes sociais, por exemplo. Tava falando sobre as variações das redes sociais, o que eles encontram, o quê que a gente pode buscar de músicas diferentes. **Essa busca de ouvir o aluno, de buscar coisas diferentes, é a universidade que dá**” (ibid. grifos meus).

Terminei perguntado se ele acredita que a parte pedagógica do seu curso de música foi mais preponderante do que a parte teórica/instrumental, para o seu dia a dia em sala de aula e ele me diz que não saberia responder esse questionamento. Afirmou que acreditava que ambos se complementaram, durante sua formação. Mas também reconheceu que o ensino da UFRJ é majoritariamente voltado para escolas de natureza conservatorial e que a opção por essa forma de ensino, não tem como ser bem utilizada nas salas de aula do município. Apontou dois problemas como sendo os responsáveis por tal situação:

“O primeiro problema está relacionado à formação dos próprios professores da casa (UFRJ/universidade), que em muitos casos, nunca passaram nem perto do ensino público, pra poder dizer como lidar com o ensino público. Então, a realidade deles é sempre espelhada a partir de uma ideia, a partir de coisas lidas; O outro problema está ligado ao desejo de lidar com criança, né? Nem todo mundo gosta de criança, nem todo mundo quer pensar em criança. Durante o meu doutorado, eu percebi que trabalhar com criança e lidar com criança é visto academicamente como uma coisa menor, sabe? [...] Se você chega e diz que tá desenvolvendo uma pesquisa sobre o Pixinguinha, isso é super bem aceito. Mas se você diz que tá desenvolvendo um trabalho para crianças, isso passa ser visto como algo não tão sério. Isso eu percebi duramente, no meu doutorado. Você passa a ser observado como um pesquisador menor”. (ibid., grifos meus).

A segunda interlocução ocorreu com uma professora do município que, atualmente, ocupa um cargo de representação dos demais professores de música dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo responsável pelo currículo de música. Minha chegada até ela foi intermediada pelo interlocutor anterior, mas, logo em seguida a nossa conversa, ela também passou a me ajudar nas intermediações com os demais professores. Também é uma aluna egressa do curso de licenciatura da UFRJ e atualmente é mestranda do PPGM da UNIRIO, na linha de Ensino e Aprendizagem em Música.

Quando pergunto por sua motivação pela procura do curso de licenciatura, ela me fala da inspiração que teve de uma ex-professora de piano e o quanto isso foi decisivo em sua tomada de decisão. Segundo ela, essa professora foi sua grande referência para o ensino da música, fazendo com que desejasse seguir os mesmos passos dela. Conta também que, ao contrário do que acontece com alguns alunos ingressantes, que não têm muita certeza do que querem trabalhar, dentro do amplo leque de possibilidades que é a área da música, ela não passou por isso. Já ingressou no curso de licenciatura com o objetivo de se tornar professora e foi tendo cada vez mais certeza dessa escolha, principalmente durante os estágios que realizou durante esse período. Em suas palavras:

“A gente faz muitos estágios dentro da graduação e isso te abre muitas portas, por conta das pessoas que você conhece lá dentro. Eu mesma comecei a trabalhar com musicalização infantil em vários lugares, através dos amigos que eu fui conhecendo na faculdade. Uma coisa que eu nunca tinha trabalhado antes, não sabia nem como fazer isso. Aí você vai aumentando o leque de possibilidades e de oportunidades, então a gente vai aprendendo também um pouco sobre isso”. (interlocutora 6, grifos meus).

Sobre a experiência de trabalhar como professora no município, foi sincera ao relatar que se sentiu perdida nos momentos iniciais, recorrendo a uma série de cursos de pós-graduação *latu senso* e demais cursos livres, oferecidos pelo CBM. Mas também revelou que esse sentimento é comum a muitos professores(as) assim que chegam à sala de aula do município. Afirmou que sentia que sua graduação havia lhe preparado para o básico e que isso, muitas vezes, deixava a desejar no dia a dia da sala de aula do município. De certa forma, esse sentimento relatado por ela vai ao encontro do que relatou o interlocutor anterior, de que a formação da instituição em que se graduaram, era muito mais voltada para atuação em conservatório de música do que propriamente em uma sala de aula do município. Ao mesmo tempo, revela, por tabela, uma visão a respeito do ensino conservatorial que Juliana Coli muito bem descreveu:

“O conservatório responde a um tipo de oferta voltada para a formação do virtuosismo técnico e da compreensão intelectual da música. Este projeto, ao invés de nivelar as desigualdades sociais e musicais, acentua, no limite, uma dada função “protetora” dos Conservatórios e das instituições musicais, pouco eficiente em relação ao encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho”. (COLI, 2008, p. 95).

O terceiro interlocutor é o único de grupo de professores em que a intermediação foi feita por um amigo em comum, que sabia da minha pesquisa e do tipo de interlocutores que estava procurando. Trata-se de um interlocutor graduado no curso de licenciatura do CBM e que mantém a carreira musical em paralelo, tanto quanto forma de complemento financeiro como também pelo simples prazer de continuar atuando como músico, em apresentações ao vivo. Sobre suas motivações para a procura do curso, bem como pelo concurso para o município, afirmou que ambas nasceram de forma quase que simultânea, uma vez que antes de ingressar no curso de licenciatura, já possuía uma extensa bagagem de serviços prestados na área da música. Sua vontade de se tornar professor de música do município se deu de acordo com sua experiência ruim de trabalhar na área da música, pois já estava cansado das condições laborais que estava sujeito. Segundo ele:

“Eu entrei no conservatório, porque ela é uma escola de música muito tradicional, de muitas décadas e que em um determinado momento se tornou um centro universitário. Eu consegui entrar e [isso] foi um motivo de muita felicidade pra mim, porque era um projeto de vida meu. Eu sou músico desde muito novo, acabei me juntando da minha esposa, tendo filhos muito cedo e tentando viver da música, mas, enfim, aí é outra história, porque é muito difícil. Então, quando eu enxerguei na licenciatura, na docência, a

possibilidade de conseguir um emprego na prefeitura do Rio, quando eu vi que existia essa possibilidade de uma carreira docente, com salário decente e que me desse uma perspectiva de um emprego formal, com 13º e todas as garantias que eu não tinha como músico profissional, eu busquei isso. Eu busquei isso como objetivo, foquei muito nisso”. (interlocutor 7, grifos meus).

Em seguida comentou que antes de ingressar na rede municipal já havia trabalhado em escolas particulares e em ONGs, tendo a carteira de trabalho assinada em alguns desses empregos. Contou também que antes de trabalhar na rede privada, trabalhava com aulas particulares. Relatou que no período em que trabalhou em escolas particulares e ONGs, atuou até na Educação Infantil. Na sequência narrou, com uma certa riqueza de detalhes, o trajeto que percorreu até a chegada na sala de aula do município:

“Eu me formei em 2008 e enquanto eu me formava, eu já fui trabalhando com o objetivo de entrar pro município, no primeiro concurso que viesse. Mas, pra adquirir experiência de sala de aula, de manejo de classe e etc., de formulação de conteúdo, de pesquisa, trabalhei em escolas particulares, trabalhei em ONG e aí, eu abro parênteses pra uma coisa que tem que ser falada. Enquanto eu estava nesse processo de preparação, trabalhado em lugares, (onde estava) ganhando pouquíssimo, na rede particular, porque como a carga horária era reduzida, com poucos dias na semana pra trabalhar, a hora/aula matava [baixa remuneração] o professor, tá entendendo? Você pega 6 turmas na semana, você vai lá num dia, trabalha e ganha aquelas 6 horas/aula por semana. Aí, no final do mês, já viu, né?! Eu tinha salário numa escola em Vila Isabel, que era de R\$ 240 reais, que eu me lembro. Eu trabalhei numa escola no Engenho de Dentro que eu ganhava quatrocentos e poucos reais e eu achava bom, tá? Eu achava que esse salário era bom (risos). Na ONG, nossa, eu só faltei soltar fogos, porque o meu salário era R\$ 650 reais. Tá entendendo a situação? E eu sempre mantive a carreira musical em paralelo, como um complemento (financeiro) e porque eu amo, mesmo”! (ibid. grifos meus).

Na sequência, falou da alegria que sentiu ao ser aprovado no concurso para trabalhar no município, em 2010, e novamente não economizou nos detalhes das informações. “Entrei ganhando um salário básico de professor que, na época, era de R\$ 1.300 reais. E tem até uma questão que acho importante frisar: naquela época, até mais ou menos meados de 2014, 2015, o salário tinha reajuste anual” (ibid.). A seguir, complementa dizendo que, além desse reajuste anual, também tinham as bonificações do triênio e muitos outros benefícios, que foram sendo cortados ao longo dos anos.

Não quero me antecipar muito agora, mas nessa última informação, o interlocutor joga luz a um problema que vem atingindo a classe trabalhadora ao redor do mundo, com

perdas de direitos e benefícios trabalhistas, conquistados tão arduamente. Já existe bastante literatura sobre esse assunto. Aqui, na sua fala, está demonstrado de forma bem clara, como essa realidade neoliberal está impactando o servidor público carioca, mas retornaremos a esse tema no capítulo 3.

Em minha quarta interlocução novamente me deparei com uma interlocutora que, assim como o primeiro interlocutor do grupo de professores, consegui chegar sem o auxílio de nenhum intermediário. Tratava-se de uma amiga de longa data, que eu já sabia que era professora do município. Ela é graduada em licenciatura em música pelo CBM e também é formada em Fisioterapia, pela UFRJ. É mestre em Ensino das Práticas Musicais, pela UNIRIO, é pós-graduada (*latu senso*) em Educação Musical pelo CBM e atualmente é doutoranda em Educação Musical, pela UFRJ.

Sobre suas motivações pela procura do curso, ela conta que foi algo que partiu da sugestão de seus pais, uma vez que seu irmão já estava fazendo faculdade de música e ela tinha acabado de largar um curso de Medicina, para se dedicar exclusivamente a atividade de *performer*, na noite carioca. De acordo com ela, a procura pelo trabalho docente na rede municipal se deu por:

“Questão de estabilidade mesmo. Até porque, era isso, como eu queria viver tocando e eu sabia que tocar era relativamente instável, eu achei que como professora, principalmente numa instituição pública, pudesse ter um respaldo pra que eu efetivamente pudesse viver trabalhando com música. E eu já gostava de ensinar. Então, foi um casamento de situações também e quando eu tava pra me formar, abriram concursos e eu entrei já em 2011”. (interlocutora 8, grifos meus).

Curioso notar como a fala dela ilustra, de maneira cristalina, algo que já era relatado por Luciana Requião, ainda em 2008, como alguns musicistas lidavam com suas questões financeiras, tendo a atividade docente como uma espécie de porto-seguro:

“A forma mais corriqueira para se equilibrar as finanças é a atividade docente, quer seja através da atuação como professor particular, em escolas de música ou na escola regular, neste último caso quando o músico tem habilitação adquirida em curso de Licenciatura em Educação Artística” (REQUIÃO, 2008, p. 150).

Quando a indaguei a respeito dos seus primeiros contatos com as salas de aula do município, a interlocutora contou que por já possuir uma vasta bagagem musical e ter tido uma excelente formação na graduação, afirmou não ter se sentido surpreendida por

nenhuma demanda musical dos alunos. Uma afirmação que considero surpreendente, principalmente quando me lembro da fala de outros interlocutores. A justificativa que apresentou na sequência, também ajudou a compreender sua afirmação: “Porque eu tive a sorte de ter aula, com uma professora do CBM que, nas aulas que ela ministrava, treinou a gente muito bem pra pensar num planejamento didático sobre uma aula” (interlocutor 8). Essa questão referente ao planejamento de aula, foi bastante mencionado por alguns interlocutores ao longo das conversas e será melhor tratada no capítulo seguinte.

Meu quinto interlocutor é um professor graduado em licenciatura em música pela UNIRIO e que no momento da nossa conversa havia acabado de se transferir de uma escola da zona Oeste para uma escola em um dos pontos mais valorizados da zona Sul da cidade, o bairro do Leblon. O motivo da sua transferência, segundo ele, foi devido às discordâncias que estava tendo com a direção da antiga escola, referente aos procedimentos recomendados no combate da COVID-19:

“Eu pedi remoção, por questões pessoais e políticas dentro da escola também (por causa do não cumprimento dos protocolos de biossegurança do período pandêmico). A escola tava cagando, os professores tavam cagando, os alunos tavam cagando, sabe? Todo mundo sem máscara e aí eu comecei a pressionar a direção e consegui uma remoção pra cá, na escola Nação Rubro-negra, que fica atrás do clube (de futebol) do Flamengo”. (interlocutor 9, grifos meus).

A respeito de suas motivações pela procura do curso de licenciatura em música, ele contou que isso se deu num momento em que estava quase desistindo de trabalhar com música, devido as agruras que o trabalho com música tem. De acordo com ele, a docência o encontrou nesse momento em que desejava desistir da profissão:

“Eu não tinha nenhum pensamento em ser professor de Educação Musical, ainda que tenha dado aula em projetos sociais. Eu sempre gostei de dar aula, mas **nunca foi minha primeira escolha pessoal. Eu gosto de tocar!** Eu vivi na música até meus 24 anos, tocando direto na noite, entre aulas particulares de cavaquinho e trompete. **Eu sempre falo que a docência me encontrou, nesse lugar de tentar sair dessa realidade que o músico comum sofre, né? Pra tocar, ganhando muito pouco, não é uma coisa estável.** Aí, com o tempo, fui entendendo que dar aula poderia mudar um pouquinho a minha vida financeira, aí eu fui levando isso [docência] como algo sério”. (ibid., grifos meus).

Em seguida ele me relatou sobre a importância que o curso de licenciatura teve nessa transformação, comentando que foi durante o período da graduação que passou a

vislumbrar a possibilidade de continuar trabalhando com música, obtendo segurança financeira e trabalhista. Também relatou que as bolsas de estudo que conseguiu durante a graduação, lhe deram a estabilidade necessária para que pensasse seu futuro profissional com mais calma. Mas, ao mesmo tempo, também o colocavam diante da seguinte escolha: “ou continuaria dando aula e quando terminasse o curso de licenciatura, prestaria um concurso público; ou ficaria lá, no modo fisiológico, pra poder tocar à noite, que era o que eu fazia, concomitante à faculdade” (ibid.).

Outra informação que o interlocutor trouxe e que a ajudou a compreender sua opção pela docência, está ligada ao descobrimento de uma paternidade não planejada. Analisando o contexto de suas falas, percebemos que a procura pela docência surgiu da união entre esses dois fatores: a parte da estabilidade financeira/profissional e a questão da paternidade.

Sobre seu processo de ingresso no município, contou que foi bastante conturbado, porque ainda não havia concluído integralmente o curso de licenciatura, estava no sétimo período ainda. Porém, como sabia que a validade da aprovação no concurso era de um ano, optou por fazê-lo assim mesmo e acabou passando. Relatou que foi convocado para assumir a vaga apenas três semanas após a conclusão do curso de licenciatura. Essa proximidade da convocação com o término do curso, o fez ter que resolver uma série de questões burocráticas para conseguir reunir a documentação necessária para a assunção da vaga. Relatou também que os concursos para professor de música no município costumam ser muito concorridos. Em seu concurso, por exemplo, disse que a média era de 100 (cem) candidatos por vaga. Diante desse fato, contou que acabou optando por prestar concurso para um lugar bem distante de onde morava, por acreditar que, dessa forma, a concorrência seria menor e suas chances seriam maiores:

“Eu fiz para a 8º CRE, mesmo morando aqui, no Centro (Lapa). Por que era uma CRE que tinha mais vagas e menos candidatos, em relação as outras CREs. Por que o concurso pra professor de música é muito difícil, no sentido de ter pouquíssimas vagas pra uma penca de gente. No meu ano, foram 100 candidatos por vaga. É muito mais concorrido que Direito, que outras coisas. Aí, consegui passar lá, em sexto, na classificação geral, num total de 10 (dez) vagas, eu acho, e fui para numa escola lá em Senador Camará, numa escola que fica dentro do Complexo da Coréia”. (ibid., grifos meus).

Meu sexto interlocutor foi o único a ter relatado possuir duas matrículas de professor de música no município, algo que segundo ele, nem é mais permitido nos dias

atuais¹. Dessa forma, possui dois contratos de trabalho com a prefeitura, trabalhando em duas escolas municipais diferentes, onde em uma delas, para conseguir cumprir a carga horária de um desses contratos, trabalha com jovens e adultos, no horário noturno.

Falando especificamente de suas qualificações, é graduado no curso de licenciatura da UNIRIO e é bacharel em canto lírico pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, que atualmente é a FABAT – Faculdade Batista. Sua motivação pela procura do curso de licenciatura, segundo ele, foi um pouco incomum e se deu por recomendação de uma professora de canto da UNIRIO, quando começou a cursar lá, um outro curso de bacharelado em canto. Pois, afirmou que seu primeiro bacharelado fora realizado numa instituição que, na época, ainda não era reconhecida pelo MEC. Segundo ele, essa professora lhe disse: **“Olha, você é cantor. Mas cantor no Brasil, como músico, não ganha dinheiro. É só Theatro Municipal, então faz licenciatura pra você ter um ganha pão aí (simulando a voz da professora)”** (interlocutor 10, grifos meus). E assim, seguindo o conselho dessa professora, entrou para o curso de licenciatura e logo após sua conclusão, passou no concurso para o município pela primeira vez em 2004.

Num determinado momento de sua vida, antes de ter a segunda matrícula no município, também trabalhou concomitantemente como professor de música em outro município do estado, em Belford Roxo. Quando passou para o segundo concurso no município do Rio, em 2018, foi aconselhado a largar não só a matrícula do outro município como também a sua primeira matrícula, no município do Rio. Por uma questão de tempo de trabalho, pensando em sua aposentadoria, conseguiu negociar com a SME, abrindo mão só da matrícula do outro município, ficando só com as duas matrículas no município do Rio de Janeiro. Dessa experiência, de ter trabalhado em outro município, me trouxe a informação de que o município do Rio de Janeiro, além de possuir remuneração mais elevada em relação aos demais, também oferece melhores condições de trabalho. Segundo ele, no Rio de Janeiro, os professores que trabalham fazendo dupla ou tripla regência, continuam sendo remunerados mesmo quando suas aulas caem em dias de feriados ou ponto facultativo. Relatou que no município de Belford Roxo, por exemplo, isso não ocorria. Lá, se não trabalhasse, por qualquer que fosse o motivo, a dupla regência era descontada no final do mês.

¹ Infelizmente, não consegui confirmar essa afirmação, sobre a proibição de duas matrículas concomitantes.

Sobre sua experiência inicial, nas salas de aula do município, contou que num primeiro momento foi muito difícil, chegando a se questionar enquanto profissional. Segundo ele:

“Foi horrível (risos)! É muito diferente você ser um músico, que se prepara para ser concertista, e ser professor de música. Você se frustra na primeira semana. Você acha que é uma porcaria, que não consegue fazer nada, que não nasceu pra isso, entendeu? Por que não existe silêncio, concentração, interesse (por parte dos alunos) e você tem que saber lidar com o mínimo, que pra algumas pessoas é o máximo delas, e, ir superando a cada dia, tentando conquistar e convencer os alunos. Mas não é fácil não”. (interlocutor 10, grifos meus).

Minha sétima interlocução trouxe um interlocutor que também tinha duas matrículas na rede de ensino público, mas dessa vez sendo uma do município e a outra do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um interlocutor graduado em Educação Musical, na Universidade Candido Mendes (UCAM) que atualmente é mestrando na linha de Educação Musical, na UFRJ. Novamente, quis o destino e a técnica “bola de neve”, que me viesse um interlocutor que fugia do meu recorte inicial. Mas, conforme já havia feito com o interlocutor do grupo de alunos ingressantes, aceitei a oportunidade e tive o privilégio de receber excelentes informações acerca do trabalho no município.

Suas motivações para fazer uma graduação em música, num primeiro momento, não foram pensadas com o objetivo de trabalhar como professor de música no município, tanto que, chegou a cursar durante alguns anos o curso de Educação Física. Segundo ele, a graduação em música era uma questão mais para ter um diploma de ensino superior, numa área com a qual já trabalhava e gostava, porque conseguia conciliar a questão financeira com a questão do estudo. Em suas palavras, ele nos contou que:

“Eu sou nascido e criado no Rio, mas morei muitos anos em Friburgo e naquele vai e vem, de fazer Educação Física, fazer isso, fazer aquilo, eu já era músico quando surgiu uma oportunidade, porque abriu uma [universidade] Candido Mendes, em Friburgo. Aí, eu me formei em Educação Musical, em 2004. Na verdade, como eu acabei não me formando em Educação Física, eu percebi que aqui na música eu conseguia conciliar as coisas financeiramente e em termos de estudo. Então, eu pensei em entrar pra faculdade pra pelo menos ter um diploma, né? E foi isso, sem pensar muito em trabalhar com Educação Musical. Por que é uma diferença muito grande, né? Nós somos músicos. Aliás, eu até conheci gente que nem era muito músico (profissional), tocava só aquele violãozinho básico, aquelas músicas meio simples e que viraram excelentes professores de

música. Então, eu fui nesse caminho, mas sem muita perspectiva de virar professor de música”. (interlocutor 11, grifos meus).

Na sequência, relatou que seu interesse pela docência nasceu quando abriu uma escola em Friburgo, junto com sua esposa, que é pedagoga. Trabalhou de 2005 até 2011 nessa escola. Depois, sentindo vontade de ficar mais perto do Rio de Janeiro, alugou a escola e se mudou para a cidade de Rio das Ostras, trocando uma cidade da região serrana por uma da região litorânea do estado. Na nova cidade, conseguiu entrar para a docência musical daquele município, trabalhando lá de 2012 até 2016. Durante esse trabalho, foi informado e incentivado por duas colegas da profissão, a prestar concurso para a vaga de professor de música do estado. Em um concurso bem disputado, contou que conseguiu ficar com a única vaga. Como consequência, ficou durante seis meses se desdobrando, entre dar aula em Rio das Ostras, onde morava e Cabo Frio, uma outra cidade da região litorânea do estado, para onde era a vaga do concurso. Conta que foi amadurecendo, nessa época, a vontade de prestar concurso para o município do Rio, para poder voltar a morar de vez em sua cidade natal. Novamente conseguiu ser aprovado, porém, desta vez não conseguiu uma boa classificação no concurso e ficou aguardando a convocação, que só aconteceu em meados de 2019. Mesmo diante da aprovação no concurso, mas com a incerteza da convocação, saiu da prefeitura de Rio das Ostras e se mudou novamente para o Rio. Porém, continuou mantendo o emprego no estado, trabalhando na escola de Cabo Frio até conseguir uma transferência para a cidade de Niterói e posteriormente para a cidade do Rio.

Quando sua convocação do município saiu, num primeiro momento, ele contou que não quis ir assumir a vaga, pois não tinha gostado de nenhuma escola disponível:

“Quando me chamaram, no meio do ano de 2019, eu não quis ir. Fui lá ver as escolas e não quis ir pra nenhuma delas. Como eu moro na Barra, pensei em pesquisar por aqui, ao redor, já que meu concurso era para a 7ª CRE. Achei duas escolas em que dava pra me encaixar, mas quando eu voltei lá na 7ª CRE pra assumir, só tinha vaga pra escolas na Cidade de Deus. Enfim, a CRE não me deixou ficar naquelas escolas da Barra, porque a demanda deles era para as escolas da Cidade de Deus. Aí, eu fiquei pensando na questão da logística, porque eu também ainda tava no início do mestrado, tava tendo aula ainda, mas fui deixando rolar. Perguntei se precisava assinar alguma coisa, algum documento e tal, eles disseram que não, mas me alertaram que se depois de um mês eu não escolhesse nenhuma escola da Cidade de Deus, eu ia perder a minha convocação automaticamente” (ibid.).

Diante daquele impasse, relatou que quando um professor, independente da área, passa para o município, ele tem a obrigatoriedade de participar de um curso de formação com os demais professores de todas as áreas que participaram daquele concurso. Num determinado momento desse curso preparatório, os futuros professores são divididos pelas suas devidas áreas e passam por uma dinâmica de grupo, que é ministrada por professores com bastante bagagem no município e alguns coordenadores dessas áreas. Nessa dinâmica, acabou conhecendo uma professora e uma coordenadora de música que o aconselharam a ir até essas escolas que a CRE havia dito que ele teria que assumir e conversar com a direção delas, explicando suas demandas com o mestrado e a questão da logística. Aceitando o conselho dessas professoras mais experientes, quando voltou na CRE, para a sua surpresa, outro candidato havia escolhido uma das escolas, restando para ele a de pior condição. De acordo com ele:

“A CRE me disse que só tinha sobrado uma escola em que eu poderia trabalhar, mas mesmo assim acabei seguindo o conselho daquelas professoras mais antigas e fui lá conversar com a diretora dessa escola. Isso faltando cinco dias pra acabar meu prazo e eu perder o concurso. Aí, quando eu cheguei nessa escola, eu fui MUITO (dando ênfase na palavra) bem recebido, a diretora e as coordenadoras me perguntando o quê que eu precisava pra trabalhar lá naquela escola e tal. Falaram que professor de música seria muito bem-vindo, que as crianças de lá precisavam de aulas de música, enfim, foram muito bacanas comigo, sabe? Elas fizeram de tudo pra me deixar ficar num horário em que eu conseguisse conciliar com o meu mestrado e o trabalho no estado, enfim, fizeram de tudo pra eu me sentir confortável em trabalhar lá. E aí eu fiquei, tô lá desde 2019, que dizem que foi o ano mais brabo, em termos de tiroteio”. (ibid., grifos meus).

Questões relacionadas aos locais dessas escolas, questões relacionadas a violência e o dia a dia da sala de aula, serão melhor tratadas no próximo capítulo. Por agora, antes de encerrar a apresentação desse interlocutor, trago um pouco do que conversamos a respeito do seu trabalho como docente no estado. Segundo ele, trabalhar no estado é bom, por causa do ambiente da escola em si, mas ao mesmo tempo é ruim por que:

“O estado paga muito mal, né? Eu só não saí ainda porque eles sempre ficam pedindo pra gente esperar, dizendo que vai ter reajuste e tal, mas **o plano de carreira parou.** Eu dei entrada com a minha especialização [para a bonificação do salário] e nunca ganhei nada, até agora. Tá tudo parado. Eu dou aula pra uma turma só, uma vez por semana. Já no município a demanda é muito maior, **mas também parece que o plano de carreira tá parado** também e o *lato sensu* também dá uma

bonificação, se não me engano, de uns R\$ 600 reais no salário. É pouca coisa, mas já é um aumento e no **mestrado [stricto sensu] já aumenta quase R\$ 2.000 reais, se não me engano.** É um salto considerável no salário, né?”. (ibid., grifos meus).

Novamente um interlocutor mostra como os impactos das políticas neoliberais que o país adotou, vem trazendo transtornos para a classe trabalhadora, em especial, para a que atua na docência pública. Na fala deste interlocutor, isso fica evidenciado em relação a questão do congelamento dos planos de carreira, por exemplo. Por fim, encerro a apresentação desse interlocutor revelando que ele afirmou que não sentiu muita dificuldade ao entrar na sala de aula, porque já possuía muita experiência docente e, por isso, não sentiu grandes dificuldades em trabalhar nas salas de aula do município.

O oitavo interlocutor também é um professor do município que, durante minha pesquisa, ocupava um cargo temporário dentro da SME, sendo um dos professores responsáveis pelas aulas de música da plataforma Rioeduca, que será melhor detalhada, no próximo capítulo. É um aluno egresso do curso de licenciatura da UNIRIO, é mestre em música na linha de Ensino das Práticas Musicais, também pela UNIRIO.

Contou que sua motivação pela procura do curso de licenciatura se deu por já trabalhar com música há alguns anos, inclusive dando aulas e também por ter sido estimulado pela família a procurar por diploma de ensino superior:

“Eu já entrei na faculdade mais tarde, entrei com 22 anos. Não saí do ensino médio já fazendo o vestibular. Eu terminei e nem tava pensando em fazer faculdade nem nada, naquela época. **Foi uma coisa de família mesmo, minha mãe que falou: ‘Por que você não tenta fazer uma faculdade?’**, e aí eu pensei em fazer licenciatura porque eu já estudava e trabalhava com música, dava aulas. Foi assim que eu entrei”. (interlocutor 12, grifos meus).

Antes de chegar a sala de aula do município do Rio de Janeiro, trabalhou como professor de música no município de Volta Redonda, localizado no Sul do estado e foi justamente pela vontade de largar esse emprego que, em 2011, acabou prestando concurso para 8ª CRE. Mesmo morando na zona Sul da cidade, optou por participar do concurso para trabalhar numa escola no bairro Jabour, próximo a Bangu, de 2011 até o início da pandemia, quando prestou concurso interno e assumiu a vaga na plataforma Rioeduca. Trata-se novamente de um caso onde o interlocutor optou por trabalhar em um local mais afastado do Centro, com a crença de ter menos concorrência e maiores chances de conseguir a vaga. Durante o período em que esteve nas salas de aula do município, relatou

ter praticado a dupla regência, uma modalidade de trabalho muito comum entre os professores do município e que será melhor tratada no próximo capítulo.

Sobre o início do trabalho nas salas de aula do município, disse que a bagagem que havia conquistado no município de Volta Redonda foi crucial, mas mesmo assim sentiu o impacto da mudança:

“Acho que não tem como ignorar o fato de que eu já era professor de escola pública a 4 anos, em Volta Redonda, então já tinha consciência que nem a UNIRIO ou nenhuma outra universidade, por mais bem-intencionada que elas fossem, não teriam como dar conta de conseguir me preparar para aquela experiência do dia a dia, com um público que é muito diferente de mim. Eu percebo que a experiência do dia a dia foi sendo construída aos poucos. É uma troca. Você vai tentando apresentar alguma coisa sua, você vai ouvindo o que eles (alunos) têm pra apresentar e você vai vendo o que dá pra pegar daquilo que eles trazem, vai vendo o quê que dá pra passar pra eles. Então, quando eu entrei no município do Rio, isso pra mim já era muito claro. De que tem essa coisa do dia a dia, que é um pouco de tentativa e erro. Você vai tentando, apresentando, vai mostrando coisas, vendo o quê que dá certo, o que não dá, vai adaptando. Eu sempre fico muito atento ao que eles estão ouvindo [em termos de música]. Então isso pra mim é muito claro, que é essa questão da troca e que vai chegando uma hora que você vai entendendo como fazer”. (ibid., grifos meus).

Meu nono interlocutor é bacharel em canto pela UFRJ, pós-graduado em Educação pela universidade Candido Mendes e atualmente é mestrando no PPGM da UNIRIO, na linha de Ensino e Aprendizagem em Música. Para poder participar de concursos públicos para professor de música, fez a complementação pedagógica oferecida pela universidade Candido Mendes (UCAM). Um detalhe peculiar é que foi o único interlocutor que relatou trabalhar em duas escolas para conseguir dar conta de preencher as suas 40h semanais, estipuladas no concurso. Trarei mais informações sobre os concursos no capítulo seguinte. Por agora, retomando a apresentação do interlocutor, ele relatou que sua trajetória até a sala de aula do município, segundo suas palavras, não foi nem um pouco comum:

“Minha formação é pouco diferente. Meu plano inicial não era me tornar professor de música, eu fiz bacharelado em canto, na UFRJ em 2007. Aí, uma vez conversando com uma amiga minha, que era professora num projeto social, ela me encorajou a mandar meu currículo pra lá porque eles contratavam professores, mesmo que esses só tivessem diploma de bacharel. Como eu tava precisando de dinheiro, mandei (o currículo) e eles me chamaram. É até uma coisa engraçada de se pensar, né? Estar precisando de dinheiro e virar

professor de música (risos). Mas, enfim, nesse projeto, os professores atuavam nas salas de aulas de escolas regulares, lá em Niterói. Só que eu nunca tinha dado aula em sala de aula de escola regular. Eu tinha experiência em dar aula em cursos livres de música, **mas foi trabalhando lá que eu fui me descobrindo professor de música. Como eu fui gostando muito daquela experiência, eu comecei a pensar numa forma de formalizar aquela carreira de professor. Aí, acabei encontrando a complementação pedagógica da Candido Mendes, que hoje em dia eu nem sei se tem mais. Mas era um caminho que muitas pessoas que faziam bacharelado acabavam tomando, porque era só um ano de aulas.** Era só a parte mais voltada pra pedagogia, pra te complementar e te dar uma habilitação de licenciatura, na tua área. Aí, eu fiz essa complementação em 2011 e passei a estar apto a participar de concursos de professores de música. Por isso que eu até brinco que a minha trajetória pra chegar em sala de aula do município não foi muito comum”. (interlocutor 13, grifos meus).

Na sequência, relatou que durante seu processo seletivo, realizado em 2013, foi vítima de um erro processual da própria prefeitura, que acabou preenchendo as vagas do seu concurso com pessoas aprovadas num concurso posterior. Isso o obrigou a entrar com uma ação judicial para reaver sua vaga, onde durante o processo judicial a própria prefeitura reconheceu o erro. Porém, por conta de todo esse tramite burocrático e jurídico, só conseguiu assumir sua vaga em 2019.

Afirmou que, apesar do pouco tempo de trabalho presencial por conta da pandemia, a experiência de trabalhar nas salas de aulas das duas escolas do município tem sido positiva. Acredita que parte dessa boa impressão se dá pelo fato de só ter trabalhando com alunos do Ensino Fundamental I, que são crianças do 1º ao 5º ano, na faixa etária dos 6 aos 10 anos. Também revelou que sua bagagem musical o favoreceu para o trabalho em sala de aula, pois como tem formação em canto, consegue fazer com que seus alunos não cantem como “crianças de escolas cantando, que é aquela coisa meio falada, sem entonação” (ibid.). Também menciona, que esse conhecimento o possibilita trabalhar a voz das crianças corrigindo eventuais falhas que poderiam vir a comprometer suas vozes pelo resto da vida.

Por fim, revela a satisfação que sente em ser professor da rede municipal e revela que ela, é uma das poucas a oferecer concursos específicos para área da música:

“Bom, eu gosto de trabalhar no município e até acho legal. Sinto até um certo orgulho, por assim dizer, porque é a maior rede de ensino público da América Latina. Eu até já tinha feito concurso para outros municípios e passei em um pra Saquarema, mas como era muito longe, acabei desistindo da vaga. Agora, **é o único lugar que eu já vi, de**

município, que faz concurso de música, com prova de Música. Entendeu? Porque geralmente é prova de Artes e aí na prova específica, num total de 20 questões, 18 são de Artes Plásticas. Eu sempre traço um paralelo com Letras. Imagina que tu é formado em Português/Inglês e vai prestar um concurso de Letras, onde das 20 questões, 18 são de Português/Espanhol, só uma é de Português/Inglês e a outra, sei lá, é de Português/Alemão. Sabe? Então, geralmente, os concursos pra professor de artes são assim. Agora, no município do Rio não, é o único que separa as áreas. Tem prova pra professor de Música, prova pra professor de Artes Plásticas e prova de Teatro. São questões só das áreas específicas”. (ibid., grifos meus).

Meu décimo e penúltimo interlocutor é bacharel em Música, com especialização em flauta e também é graduado em licenciatura, pelo CBM e manifestou estar há poucos anos da aposentadoria. Sua chegada ao município ocorreu logo após a conclusão do curso de licenciatura, que já foi feito com o intuito de participar de concurso público. Ao contrário de outros interlocutores que conseguiram manter mais de uma matrícula no município, este interlocutor foi obrigado, por uma cláusula do edital do seu segundo concurso, a abrir mão da matrícula anterior. Segundo ele:

“Em 2011, quando eu fiz o meu primeiro concurso pro município só existiam professores P1, eram matrículas de 16h de trabalho semanal. Foi mais ou menos por volta dessa época, que a gestão daquela prefeitura, estava estudando a possibilidade do professor do município ter carga horária de 40h. Inclusive, naquele momento, existia a possibilidade de migração de 16h para 40h. Só que se dizia que o professor que fizesse essa migração pra 40h, não levaria o tempo de serviço trabalhado como 16h, pro tempo de aposentadoria. Ou seja, perdia todo o tempo de serviço. E aí a prefeitura começou a lançar concursos de PEF, 40h. Eu entrei no segundo concurso desses, de 40h, em 2013. O primeiro concurso não obrigava que você exonerasse a matrícula, então muitos colegas nossos entraram e mantiveram o contrato anterior de 16h, trabalhando no PEJA, ou seja, conseguiram manter as duas matrículas. No meu concurso, foi o primeiro em que dizia no edital sobre a obrigatoriedade da exoneração, ou seja, dedicação exclusiva das 40h para o município. Então, eu tive que exonerar a minha primeira matrícula e dessa exoneração, eu só levei o triênio. Eu dizia até que estava num segundo estágio probatório, mas já ganhando o triênio, porque eu tinha entrado em 2011 (risos)”. (interlocutor 14, grifos meus).

Sobre sua experiência inicial nas salas de aula do município, conta que se sentiu bastante desamparado, pois a realidade do chão da sala de aula era muito diferente da que imaginava, durante sua graduação. Afirmou que precisou se reinventar em praticamente todas as atividades que achava que iria fazer e que dariam certo. Chegou à conclusão de

que a “faculdade te dá no máximo 30% do que você vai de fato fazer em sala de aula. Os outros 70%, você vai ter que ter em perspicácia, sagacidade, antena e você vai aprender mais no dia a dia com seus alunos do que você aprendeu na faculdade” (ibid.).

O interlocutor atribuiu que a falta de estágios em escolas do município foi uma lacuna da sua graduação e disse que achava que isso deveria mudar, pois na sua época, os alunos eram livres para escolher aonde iria realizar sua carga horária de estágio. Por uma questão de afinidade com uma amiga que era professora de música, acabou cumprindo sua carga horária toda numa escola particular da Barra da Tijuca, um bairro bastante elitizado e com uma realidade completamente diferente do chão da sala de aula do município. Porém, um outro interlocutor que também é egresso do CBM, afirmou ter feito seu estágio em ONG que ficava no interior de uma favela:

“Eu tenho muita gratidão ao Conservatório, por que quando eu tava precisando de estágio pra poder me formar, uma professora do CBM chegou e falou assim, numa aula dela: **‘Olha, tem um estágio na favela, pra ganhar um prato de comida. Quem quer?’** (simulando a fala da professora). Só eu e um colega levantamos a mão, e depois que nós fizemos o estágio, eles (ONG) nos contrataram pra trabalhar e com carteira assinada”. (interlocutor 7, grifos meus).

Com esses dois relatos distintos, fico em dúvida se de fato o CBM não oferecia estágios em escolas com uma realidade mais próximas das salas do município ou se o interlocutor 14 teve a infelicidade de não ter tido essa informação, durante a sua graduação. Voltando a falar sobre os relatos do interlocutor 14, ele garante que, em determinados momentos, o dia a dia em sala de aula continua sendo mais eficaz para ensinar o que fazer do que a sua própria graduação em si e arremata dizendo:

“A grade de matérias da licenciatura do CBM, em si, é muito boa. Mas ela não é o chão da escola que você vive no dia a dia. Agora esses cursos de capacitação que eles oferecem lá, são excelentes. Eu me lembro de um que eu fiz, onde eu tive aula de percussão corporal, com um baterista norte-americano, muito bom. Principalmente pra quem trabalha em sala de aula do município”. (interlocutor 14, grifos meus).

Chegamos agora ao último interlocutor, que também foi um dos casos em que consegui chegar até ele sem nenhuma intermediação, pois fomos colegas de turma durante nosso período de graduação. Na verdade, este interlocutor foi o primeiro com quem iniciei meu trabalho de campo. Certamente por ele ter sido meu primeiro interlocutor e ter muita pouca experiência de pesquisa na época, eu reconheço que estraguei a conversa do início

ao fim. Fui extremamente desrespeitoso cortando sua fala em diversos momentos, fiz perguntas e comentários que depois, fazendo a transcrição da conversa, me fizeram sentir raiva de mim mesmo. Foi a conversa mais longa da pesquisa e também a que eu menos consegui buscar informação satisfatória. Foi a partir dessa conversa, que passei a me preparar melhor para as interlocuções seguintes, chegando a elaborar um roteiro com perguntas-chaves e também passei a estar mais atento de que, em conversas como essas, que precisam ser objetivas, o pesquisador, no caso eu, precisa ouvir mais do que ser ouvido. Mas agora, feita essa confissão de culpa, apresentarei os poucos assuntos relevantes que consegui extrair dessa conversa.

Trata-se de interlocutor graduado em licenciatura em música na UNIRIO e que atualmente trabalha como professor, no município. Revelou que sua motivação pela procura do curso de licenciatura se deu por já estar trabalhando como professor de música em projetos sociais e o curso poderia servir como um aprimoramento para profissão que já exercia. Porém, relatou que seu ingresso no curso não se deu de forma imediata porque considerava que era um curso bastante concorrido. Embora a parte musical fosse menos exigente, confessou que se sentia em desvantagem em relação ao vestibular tradicional (Enem). Dessa forma, acabou ingressando pelo curso de bacharelado em flauta, onde suas habilidades musicais se sobressaíam. Somente no ano seguinte, em 2010, conseguiu migrar para o curso de licenciatura. Relatou que sua atuação como professor de música em projeto social, era trabalhando com aulas que costumavam ser mais específicas. Por exemplo, dava aula de flauta para pessoas que queriam aprender a tocar flauta; dava aula de teoria e percepção musical para pessoas que queriam aprender teoria e percepção. Contou que só começou a ter contato com matérias mais teóricas da área de Educação, quando migrou para o curso de licenciatura. Segundo ele:

“Foi onde comecei a ter contato com as matérias teóricas da educação musical, através dos PROMs, que mostravam o que eram as pedagogias musicais, e eu comecei a ver que era aquilo mesmo que eu queria fazer. Eu comecei a ver a teoria daquilo que eu já praticava, mesmo que inconscientemente. Tomei contato com metodologias, com teóricos que eu até já tinha lido antes de entrar na faculdade, porque eu já gostava de pesquisar, mas que no curso, me proporcionou discussões que não tinha sobre aqueles assuntos e autores. Então, isso para mim foi bacana, porque eu estava tendo contato com pessoas que estavam falando daqueles mesmos assuntos que eu tinha no meu dia a dia, e com algumas que tinham mais experiências que eu”. (interlocutor 15, grifos meus).

Mais adiante, relatou que sua busca pela sala de aula do município surgiu quase como uma tentativa de preencher um vazio e ser, ao mesmo tempo, um misto de duas escolas particulares em que trabalhava na época. Ambas eram escolas de classe média alta, que tinham alunos com alto poder aquisitivo, mas que em termos de propostas pedagógicas, eram praticamente opostas. Uma dessas escolas particulares era em Niterói e tinha uma proposta muito mais progressista, reunindo alunos que vinham de famílias com esse perfil, ao ponto de que a outra escola, localizada no bairro de Botafogo, tinha um perfil mais conservador, reunindo alunos que vinham de famílias mais conservadoras. Seu dilema daquela época era: na escola de Niterói, onde gostava de trabalhar, a remuneração não era tão satisfatória quanto a escola de Botafogo, quem embora fosse mais difícil de se trabalhar, por conta do seu perfil, oferecia uma melhor remuneração. Dessa forma, o emprego no município do Rio de Janeiro parecia solucionar esse dilema, pois acreditava que conseguiria ter o prazer de trabalhar com autonomia, sendo bem remunerado e com estabilidade. Porém, algo que não imaginava que pudesse acontecer, aconteceu. Segundo ele:

“Eu saí dessa realidade das duas escolas particulares que eu trabalhava e fui trabalhar na rede pública, numa escola lá em Inhoaíba, que é quase chegando em Santa Cruz, depois de Campo Grande. E aí eu pensei: ‘Pô, eu sou professor, passei no concurso, tô indo pra uma escola num bairro próximo de onde eu fui criado (Campo Grande). Vou me realizar, vou fazer o que eu quero. Meu patrão agora vai ser o município. Vou poder ter liberdade pra trabalhar os conteúdos que eu trabalhava na escola de Niterói, ganhando um salário tão bom quanto o da escola de Botafogo’. Só que quando eu cheguei dentro da sala de aula, foi como se eu tivesse caindo de um abismo. Até hoje, principalmente agora por conta da pandemia, fico me questionando o tempo inteiro se eu tô sendo professor ou não. Por que eu tenho as minhas 16 turmas, dou dois tempos de aula por semana pra cada uma delas, mas eu não tenho uma orientação pedagógica ali, me dizendo o que eu posso ou não, fazer com eles. Tom Zé (cantor e compositor) até fala que às vezes, a liberdade é até uma prisão (risos)”. (interlocutor 15, grifos meus).

Como consequência dessa mudança brusca, começou a desenvolver um quadro de transtorno de ansiedade, chegando a ficar por aproximadamente 1 ano fazendo tratamento psiquiátrico. Segundo ele, as causas que o levaram a tal quadro, foram as frustrações das atividades que propunha tanto em sua sala de aula, por parte dos alunos, como também pela escola, por parte de alguns professores:

“As atividades que eu levava, ou que eu tentava desenvolver nessa escola, às vezes não tinham o respeito por parte da criança, ou os

trabalhos que eu propunha elas não davam bola, ou um outro professor da escola também não dava muita importância. Então, isso pra mim, que sou uma pessoa questionadora, que brigo pra defender minha ideias, começou a me fazer pirar mesmo. Eu propondo uma atividade, trazendo uma ideia bacana, incorporando as ideias dos alunos e mesmo assim, não conseguia ficar feliz com o resultado da aula, sabe? **Comecei a pirar bastante, ao ponto de passar a ter crise de ansiedade e ter de ir procurar um psiquiatra, sabe?'**. (ibid. grifos meus).

Infelizmente, com este relato triste, é findado o capítulo onde tentei apresentar ao máximo os anseios e motivações dos meus dois grupos de interlocutores, tanto pela procura da sala de aula das universidades quanto, no caso dos professores, pelas salas de aula do município. Como se pode notar através de algumas falas, o trabalho, seja de professores do município, seja de músicos de uma maneira geral, vem sofrendo bastante com as novas reconfigurações da sociedade capitalista contemporânea. Principalmente no que diz respeito a estabilidade profissional e direitos trabalhistas, temas que tratarei melhor no capítulo 3.

2. FRAGMENTOS DA REALIDADE DAS AULAS DE MÚSICA DO MUNICÍPIO

Neste capítulo, dedicado exclusivamente ao grupo de interlocutores que são professores do município, apresentarei alguns acontecimentos do que eles me relataram como sendo parte da realidade de seu cotidiano em sala de aula. Mas não farei isso sem antes realizar uma apresentação panorâmica da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, considerada a maior da América Latina (algo que considero importante frisar). A intenção dessa apresentação é também tratar de questões relacionada aos concursos e os tipos de contratos de professores de música existente, pois acredito que essa compreensão pode enriquecer futuros debates. Pauto meu trabalho sempre respaldado por informações que foram frutos dos relatos que eles me deram, associados à dados oficiais que obtive através de investigações junto a órgãos e instituições oficiais. Utilizando documentos que se encontram disponíveis pelo site da própria Secretaria Municipal de Educação e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentarei a partir de agora, a rede municipal do Rio de Janeiro.

2.1. CONHECENDO A REDE MUNICIPAL

A cidade do Rio de Janeiro tem área territorial de aproximadamente 1200,329 km², uma população que ultrapassa a casa dos seis milhões e meio de habitantes e sua densidade demográfica, segundo números dos IBGE (2021), está é em torno de 5.265,82 hab/km². Sua rede municipal de educação, conta com 1.543 unidades escolares que atendem anualmente uma média de aproximadamente 630 mil alunos, segundo informações obtidas no próprio site da SME, atualizados em dezembro de 2021. Segundo seu Quadro de Detalhamentos de Despesa (QDD) de 2021, a SME teve um orçamento de um pouco mais de 7 bilhões de reais. Números bastantes expressivos, mas que, segundo meus interlocutores, parecem não ser suficientes para poder oferecer educação de qualidade para grande parte de seu público assistido.

A SME também disponibiliza o número total de professores contratados para atuar ensino fundamental, porém o fazem sem a especificação das disciplinas de atuação, algo que torna muito difícil saber a quantidade exata de professores de música da rede. Inclusive, uma interlocutora que atualmente trabalha na SME, relatou que assim que chegou por lá, tentou fazer um levantamento prévio desses dados. Conseguiu encontrar um número próximo de 240 professores. Porém, não conseguiu chegar ao número exato de quantos desses professores estavam atuando em sala de aula, pois alguns, como ela

própria, poderiam estar ocupando cargos na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou na SME, ou ainda estarem afastados por algum tipo de licença. Dessa forma, ela contou que ao tentar fazer o levantamento desse número “esbarrou em um monte de burocracias. Por que nem tudo que a gente imagina que vai fazer, a gente consegue e tem coisas que a gente não consegue acessar, alguns dados mais específicos” (interlocutora 6).

Informações encontradas no site da SME, mostram que sua rede está dividida, atualmente, em um total de onze (11) Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Cada uma dessas CREs é responsável por gerir várias unidades escolares de vários bairros da cidade. Contudo, a única exceção é a 11ª CRE, que além de ser a mais recente, só é responsável por unidades escolares que ficam em locais que compõem o bairro da Ilha do Governador. Trata-se da menor CRE, em termos de unidades escolares, e consultando em sites oficiais da prefeitura, não foi possível descobrir a data de sua criação. Tomando como base a fala de um dos meus interlocutores, considero a possibilidade de que sua criação tenha se dado há mais ou menos 10 anos. Agora voltando a falar da relação de cada CRE e os bairros que assistem, criei uma tabela onde é possível visualizar além dos locais de sua atuação, também o número de unidade escolar de cada uma delas.

Quadro 1 – Relação de cada CRE com seus respectivos bairros e suas unidades escolares

COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO		
	Bairros	Unidades
1ª CRE	Benfica; Caju; Catumbi; Centro; Cidade Nova; Estácio; Gamboa; Mangueira; Praça da Bandeira; Praça Mauá; Rio Comprido – Turano; São Cristóvão; Santa Teresa; Santa Teresa – Morro dos Prazeres; Saúde; Santo Cristo. [16 locais]	96
2ª CRE	Alto da Boa Vista; Andaraí; Botafogo; Catete; Copacabana; Copacabana – Morro dos Cabritos; Cosme Velho; Flamengo; Gávea; Gávea – Rocinha; Glória; Grajaú; Grajaú – Morro Nova Divinéia; Humaitá; Ipanema; Jardim Botânico; Lagoa; Laranjeiras; Leblon; Leme; Maracanã; Praça da Bandeira; Rocinha; São Conrado; Tijuca; Tijuca – Comunidade Chacrinha; Urca; Vidigal; Vila Isabel. [29 locais]	152

3ª CRE	Abolição; Água Santa; Benfica (parte); Bonsucesso; Bonsucesso – Complexo do Alemão; Cachambi; Del Castilho; Encantado; Engenho de Dentro; Engenho Novo; Engenho da Rainha; Higienópolis; Inhaúma; Jacaré; Jacarezinho; Lins de Vasconcelos; Maria da Graça; Méier; Piedade; Pilares; Ramos; Ramos – Complexo do Alemão; Riachuelo; Rocha; Sampaio; Tomas Coelho; Todos os Santos. [27 locais]	134
4ª CRE	Benfica; Brás de Pina; Bonsucesso; Bonsucesso – Maré; Cordovil; Jardim América; Manguinhos; Maré; Olaria; Pavuna; Parada de Lucas; Penha; Penha Circular; Ramos; Vigário Geral; Vila da Penha; Penha. [17 locais]	166
5ª CRE	Bento Ribeiro; Campinho; Cascadura; Cavalcante; Coelho Neto; Colégio; Guadalupe; Honório Gurgel; Irajá; Madureira; Marechal Hermes; Osvaldo Cruz; Penha; Quintino Bocaiúva; Rocha Miranda; Vaz Lobo; Vicente de Carvalho; Vigário Geral; Vila da Penha; Vila Kosmos; Vista Alegre; Tomas Coelho; Turiaçu. [23 locais]	130
6ª CRE	Acari; Anchieta; Barros Filho; Coelho Neto; Colégio; Costa Barros; Deodoro; Guadalupe; Irajá; Parque Anchieta; Pavuna; Ricardo de Albuquerque. [12 locais]	113
7ª CRE	Jacarepaguá – Anil; Barra da Tijuca; Camorim; Cidade de Deus; Curicica; Freguesia; Gardênia Azul; Itanhangá; Praça Seca; Pechincha; Recreio dos Bandeirantes; Rio das Pedras; Tanque; Taquara; Vargem Pequena; Vargem Grande; Vila Valqueire. [17 locais]	180
8ª CRE	Bangu; Campo dos Afonsos; Deodoro; Guadalupe; Jardim Sulacap; Magalhães Bastos; Marechal Hermes; Padre Miguel; Realengo; Santíssimo; Senador Camará; Vila Militar. [12 locais]	188
9ª CRE	Araújo de Cosmos; Campo Grande; Campo Grande – Cachamorra; Campo Grande – Carobinha; Campo Grande – Centro; Campo Grande – Dumont; Campo Grande – Monteiro; Campo Grande – Posse; Cosmos; Guaratiba; Inhoaíba; Paciência; Santa Cruz; Santíssimo; Senador Vasconcelos. [15 locais]	164

10ª CRE	Barra de Guaratiba; Campo Grande; Cosmos; Guaratiba; Paciência; Paciência – Loteamento Madean; Pedra de Guaratiba; Santa Cruz; Santa Cruz – Sepetiba; Sepetiba. [10 locais]	198
11ª CRE	Bancários; Cacuia; Freguesia (Ilha do Governador); Galeão; Ilha do Governador; Itacolomi; Jardim Carioca; Jardim Guanabara; Moneró; Pitangueiras; Portuguesa; Praia da Bandeira; Tauá; Tubiacanga; Zumbi. [15 locais]	43

Fonte: elaborado pelo autor com base em informação disponível no site da Secretaria Municipal de Educação.

2.1.1. DO PROCESSO SELETIVO

Segundo informações obtidas com meus interlocutores, atualmente existem dois tipos de contratos de professores de música, no município: os contratos de Professor Especialista (P1), com carga horária de 16h semanais e o contrato de Professor do Ensino Fundamental (PEF), com carga horária de 40h semanais. As diferenciações entre esses dois tipos de contrato, são relativamente recentes. Segundo alguns interlocutores apontaram, esses concursos para PEF surgiram no ano de 2013 e de lá para cá, têm sido a regra. Outra informação relevante que me passaram foi a de que durante o ato de inscrição para o concurso, os candidatos têm a possibilidade em selecionar a CRE que melhor for do seu agrado ou conveniência e ainda também podem optar por fazer parte de uma listagem geral de grupos de CREs. Algo que, em geral, costuma ser feito por muitos candidatos, uma vez que aumentam suas chances de obtenção de vaga, mas em alguns casos, acabam ficando reféns da própria sorte. Vejamos o que um interlocutor nos diz, a esse respeito:

“Quando você vai se submeter ao concurso, **você pode marcar uma CRE específica ou você pode assinalar todas as CREs, do grupo que ela faz parte.** Muita gente faz isso e vai parar lá em Deus me livre, e aí começam a reclamar da situação, reclamar da vida, porque depois viu que fez besteira”. (interlocutor 14, grifos meus).

Em geral essas escolhas costumam levar em consideração fatores como a proximidade de seus domicílios, quantidade de vagas disponibilizadas, relação candidato/vaga, questões de logística e segurança. Sobre o funcionamento de grupos de CREs, citado pelo interlocutor 14, um outro interlocutor me trouxe um relato com um pouco mais de informação a esse respeito. As inscrições se dão da seguinte forma:

“Não sei se você sabe, mas a gente antes de fazer a prova escolhe a CRE que a gente quer ir trabalhar, mas também tem a opção, no cadastro da inscrição do concurso, de entrar na listagem geral. O quê que significa isso? Tu escolhe a tua CRE, no meu caso eu escolhi a 2ª CRE, e na listagem geral tu entra no grupo de CREs daquela tua CRE. Então eu entrei na listagem geral da 1ª, 2ª e 3ª CRE. E o esquema é o seguinte, se não tem mais vaga na tua CRE, porque já foram todas as vagas preenchidas, tu pode entrar numa dessas CREs se, por exemplo, elas já tiverem chamado todos os concursados aprovados dela e ainda estiver tendo necessidade de vaga de professor. Tipo, a 1ª e a 3ª CRE já convocou todos os aprovados, mas ainda tem vaga pra ser preenchida, você estando nessa listagem geral pode ser convocado também”. (interlocutor 13, grifos meus).

Diante do relatado por esses dois interlocutores, passei a procurar por informações que corroborassem ou que me explicassem melhor como funcionava, tanto essa nomenclatura de PEF, bem como essa questão de grupos de CREs. Acabei encontrando o edital de um desses concursos: o edital SMA nº 93, de 26 de fevereiro de 2016. Nele, é possível compreender e atestar as informações dada por esses dois interlocutores. Existem, no total, um grupo de 4 (quatro) CRES:

- 2.4 assegurar-se de que preencheu corretamente o requerimento de inscrição.
 - 2.4.1 assinalar a opção da Coordenadoria Regional de Educação - CRE para a qual deseja concorrer;
 - 2.4.2 uma vez efetivada a inscrição, não será permitida, em hipótese alguma, a sua alteração;
 - 2.4.3 manifestar, também, o interesse em fazer **parte** ou **não** da classificação geral. Somente os candidatos aprovados e que concordarem, farão parte da classificação geral;
 - 2.4.3.1 a classificação geral será constituída de 04 (quatro) grupos, devendo o candidato, caso concorde em participar da classificação geral, optar por um dos grupos, conforme abaixo apresentados:
 - Grupo 1: 1ª, 2ª e 3ª CRE**
 - Grupo 2: 4ª, 5ª, 6ª e 11ª CRE**
 - Grupo 3: 7ª e 8ª CRE**
 - Grupo 4: 9ª e 10ª CRE**

Figura 1 – Opções de inscrição/Grupos de CREs

Segundo consta nesse edital, as vagas são para Professor do Ensino Fundamental (PEF), nas disciplinas de artes plásticas, artes cênicas e educação musical. Isso corrobora o que foi dito pelo interlocutor 13 no capítulo anterior, de que no município as provas contemplam cada uma das disciplinas da área das Artes. Algo que não ocorre em todos os municípios do estado. Como podemos ver na imagem abaixo, que representa uma captura de tela da parte inicial do edital, a prefeitura consegue realizar através de um mesmo concurso, provas nas três disciplinas artísticas:

Figura 2 – Edital do concurso para professores do ensino fundamental nas disciplinas Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical



EDITAL SMA Nº 93, DE 26 DE FEVEREIRO DE 2016

REGULAMENTA O CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGO DE PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL, NAS DISCIPLINAS DE ARTES PLÁSTICAS, ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO MUSICAL, DO QUADRO PERMANENTE DE PESSOAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e, tendo em vista a autorização constante do processo 07/000.072/2016 e, em conformidade com o disposto na Resolução SMA Nº 1640, de 28 de dezembro de 2010, torna público que fará realizar o **Concurso Público para provimento de cargo de Professor de Ensino Fundamental, nas disciplinas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro**, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Edital de convocação de 26 de fevereiro de 2016

Mais abaixo, é possível encontrar o quadro ilustrativo em que os candidatos de cada uma dessas áreas, podem saber quantidade de vagas, separadas por cada CRE, que estão sendo ofertadas, no concurso em questão:

CRE	ARTES CÊNICAS			ARTES PLÁSTICAS			EDUCAÇÃO MUSICAL		
	VAGAS			VAGAS			VAGAS		
	R	NI	PCD	R	NI	PCD	R	NI	PCD
1ª	---	---	---	01	---	---	02	01	---
2ª	---	---	---	---	---	---	---	---	---
3ª	02	---	---	02	01	---	04	01	---
4ª	02	---	---	04	01	---	04	01	---
5ª	02	---	---	02	01	---	04	01	---
6ª	02	---	---	04	01	---	04	01	---
7ª	02	---	---	---	---	---	05	01	---
8ª	02	01	---	06	02	---	06	02	---
9ª	02	---	---	06	02	---	05	01	---
10ª	03	01	---	07	02	01	07	02	01
11ª	01	---	---	02	---	---	02	---	---
TOTAL	18	02	----	34	10	01	43	11	01

(*) VAGAS LEGENDA

R = Vagas Regulares

NI = Vagas Negros e Índios

PD = Vagas Pessoa com Deficiência

Figura 3 - quadro de vagas disponíveis em cada CRE, separado por disciplinas artísticas

Diante desse documento, muitas das informações que vinha conseguindo através dos interlocutores, passaram a ser melhor compreendidas. Inclusive, a respeito da própria nomenclatura PEF, que fez com que uma de minhas interlocutoras passasse por algo bem inusitado. Segundo ela, houve uma época em que precisou dar aula de matemática, na escola em que trabalhava:

“O PEF, na ideia original, seria um professor que poderia atuar em qualquer outra disciplina do ensino fundamental. Então, por exemplo, eu sou professora de ensino fundamental de Educação Musical, mas eu poderia entrar pra atuar em qualquer disciplina que estivesse precisando de professor. Faltou um professor de Matemática, eu poderia substituir ele, dando aula de Matemática, se a minha direção determinasse. Isso foi uma loucura, da época e hoje em dia já não é mais assim. Mas, por exemplo, **eu já precisei substituir um professor de matemática que tava de licença médica. Como eu sou PEF, professora de ensino fundamental, acabei entrando em sala de aula pra dar aula de Matemática. Tinham umas apostilas, uns procedimentos lá pra seguir, enfim, foi horrível, né?! Mas hoje em dia não é mais assim, eu até poderia assumir o tempo da aula dele, mas não dando aula de Matemática. Poderia substituir dando meus conteúdos mesmo. Hoje já se tem esse entendimento”.** (interlocutora 6, grifos meus).

Essa mesma interlocutora também me deu outras informações a respeito dessas nomenclaturas PEF e P1, que me ajudaram a compreender do que se tratavam. Segundo ela, antes da existência dos PEFs, todo professor de Música, de Inglês, de Artes Cênicas, Educação Física e uma série de outras disciplinas, eram todos P1. Ser P1 significa, Professor Especialista, que é aquele que se difere do P2, o Professor Generalista. A diferença entre ambos é que o professor especialista só é responsável por dar aula da disciplina da sua área de formação. Os professores generalistas, são aqueles que atuam nos anos iniciais da escola e são responsáveis por todos os conteúdos curriculares daquelas turmas. No Brasil, estes professores atuam na educação infantil e no ensino fundamental I, que compreende da 1º a 5º série e também é conhecido como anos iniciais. (FIGUEIREDO, 2007, p. 33).

Voltando a falar especificamente dessa diferenciação entre os professores de música, os professores P1 têm contratos de trabalho de 16h semanais e os PEFs têm um contrato de 40h semanais. Mas diferenças entre esses dois tipos de professores também se traduzem em diferenças salariais. Segundo um outro interlocutor, o valor da hora/aula

dos PEFs, é um pouco maior e isso, inclusive, foi o que motivou que os professores P1 fizessem uma grande greve em 2013:

“O piso de 40h é superior ao piso de 16h e essa é nossa briga desde lá em 2013, quando teve uma grande greve. Eles fizeram um plano de cargos e de salários onde divide a classe. Então referente à hora/aula, quem é PEF ganha mais do que P1”. (interlocutor 10, grifos meus).

Segundo uma reportagem de jornal da época, os professores PEFs, representavam cerca de 7% da classe de professores do município e tinham um Plano de Cargos e Salários que possibilitava que o valor de sua hora/aula fosse maior do que o dos professores P1. Estes, por sua vez, lutavam para que também fossem contemplados pelo mesmo plano². Retornaremos as essas diferenças financeiras na seção sobre a dupla regência.

Outra descoberta que considero importante é que, na rede municipal, a disciplina da Música compõe junto as disciplinas de Artes Visuais e Artes Cênicas, uma disciplina maior, intitulada “Artes”. É a partir dessa grande disciplina que as CREs organizam seus concursos, uma vez que a obrigatoriedade é a oferta de disciplina artística. Dessa forma, existem escolas que atendem a essa demanda oferecendo aulas de artes cênicas, música ou artes visuais. Nada impede que uma escola ofereça mais de uma dessas disciplinas, mas em geral, isso não é o comum. Não existe uma concepção pedagógica obrigatória, por parte do município, que dê sentido a essa formação musical do alunado. Segundo relatos dos meus interlocutores, não é raro encontrar alunos que, ao mudarem de escola, passem a ter contato com aulas de música pela primeira vez, visto que em suas antigas escolas, ou não tinham nenhuma disciplina artística, ou essa disciplina era preenchida por outra da área de Artes. Aliás, uma informação que acho válida de compartilhar e que também diz respeito aos concursos é que, segundo um dos meus interlocutores, em um deles “erraram no edital e aí as pessoas que tinham licenciatura em dança, entraram por causa de uma brecha” (interlocutor 9). Então, é possível encontrar em alguma unidade escolar, aulas de dança preenchendo a vaga de uma das três que compõem a disciplina Artes.

² Entenda o impasse entre a Prefeitura do Rio e os professores em greve, matéria de jornal. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/10/entenda-o-impasse-entre-prefeitura-do-rio-e-os-professores-em-greve.html>. Acessada em 25 de jan de 2022.

2.2. CONHECENDO AS SALAS DE AULA DOS MEUS INTERLOCUTORES

Algo que ainda não falei até agora é que meus onze interlocutores não são necessariamente representantes individuais de cada uma das CREs. Como cheguei até muitos deles através de indicações, trago casos de um interlocutor da mesma CRE, e não entendi isso como não é um problema em si, visto que não buscava investigar nenhuma delas em particular. Antes de iniciar a pesquisa, embora já tivesse ouvido falar em CRE, confesso que não compreendia muito bem seu significado e nem as delimitações territoriais de cada uma delas. Assim, achei necessário elaborar uma tabela para melhor esclarecimento, sobre a relação interlocutor X CRE, nesta pesquisa.

Quadro 2 – Relação interlocutor X CRE

INTERLOCUTORES	COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (CRE)
INTERLOCUTOR 5	4ª CRE
INTERLOCUTOR 6	*4ª CRE/SME
INTERLOCUTOR 7	9ª CRE
INTERLOCUTOR 8	4ª CRE
INTERLOCUTOR 9	2ª/*8ª CRE
INTERLOCUTOR 10	5ª CRE
INTERLOCUTOR 11	7ª CRE
INTERLOCUTOR 12	*8ª CRE/RIOEDUCA
INTERLOCUTOR 13	3ª CRE
INTERLOCUTOR 14	11ª CRE
INTERLOCUTOR15	9ª CRE

Fonte: elaborada pelo autor com base em informações dos interlocutores.

Na tabela acima, na coluna da direita, alguns interlocutores constam com um asterisco ao lado de suas CREs. Isso significa que: ou eles não estão trabalhando em sala de aula nesse momento, como é o caso dos interlocutores 6 e 12, que atualmente ocupam cargos representativos junto a SME e a plataforma Rioeduca, que será melhor explicada no decorrer deste capítulo; ou porque mudaram de CRE, como foi o caso do interlocutor

9, que atualmente trocou a 8ª pela 2ª CRE, conforme os motivos esclarecidos no capítulo anterior.

Durante a pesquisa, pude notar que, mesmo entre os interlocutores de uma mesma CRE, a diferença entre as escolas e o alunado de cada uma delas, tornavam os relatos muitos diferente uns dos outros. Questões como a localização geográfica de cada escola, sua infraestrutura, o perfil socioeconômico e a faixa etária dos alunos, algo que por sua vez, está ligada ao tipo de ensino fundamental em que atuam meus interlocutores, me pareceram os responsáveis pelos distintos relatos. Assim, julguei necessário tratar de cada desses quatro pontos, iniciando de trás para frente e começando pelas diferenças de ensino fundamental existente.

2.2.1 – QUESTÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

Falando de maneira sincera, ao iniciar a pesquisa, confesso que não tinha muita clareza das diferenças existentes entre os dois tipos de ensino fundamental. Olhando como alguém de fora da vida docente do município, acreditava que o ensino fundamental, pelo menos em teoria, fosse uma coisa só. Pouco a pouco é que fui descobrindo que desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio passaram a ser parte constituintes da Educação Básica (BRASIL, 1996). O ensino fundamental passou a ser entendido como a etapa intermediária entre a educação infantil e o ensino médio e, por ser uma etapa transitória, desde 2008 também é dividido em duas partes: os anos iniciais e os anos finais.

Os anos iniciais, conhecido oficialmente por Ensino Fundamental I, compreende do 1º ao 5º ano, atendendo crianças na faixa etária de 6 a 10 anos. Os anos finais, ou Ensino Fundamental II, corresponde do 6º ao 9º ano e sua faixa etária, de acordo com o MEC, é entre 11 e 14 anos. Como se pode notar, o ensino fundamental é a etapa onde os alunos entram crianças na escola e saem para o ensino médio já adolescentes, é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento desses alunos. Meus interlocutores, embora sejam contratados pelo município para trabalhar como professores do ensino fundamental, na prática, acabaram me revelando que também podem trabalhar com Educação Infantil e no PEJA, no município. Isso inclusive ocorre com alguns deles, que me disseram que isso ocorre muito em função do cumprimento da carga horária de seus contratos. Por exemplo, um deles me disse que acumulava duas matrículas no município, uma de P1 (16h) e a outra de PEF (40h), ambas para o ensino fundamental. Porém, a soma

de hora/aula desses dois contratos o obriga a trabalhar, em teoria, 56h semanais e para conseguir dar conta dessa carga horária, acabou levando algumas dessas horas para o PEJA de uma das escolas em que já trabalhava:

“Na teoria, não são todas as horas em sala de aula, tem um terço de planejamento e as escolas, pelo menos por enquanto, não cobram que você cumpra esses horários dentro da sala de aula, dentro da escola. Então, fica mais fácil. **Por exemplo, no contrato de 16h, na prática você só dá 10 tempos de aula e das 40h só 26 tempos de aula, então dá pra fazer numa boa.** Eu faço uma vertical de 10 tempos em um dia numa escola, porque não sei se você sabe, mas **em geral as aulas de música são dois tempos por turma que os alunos têm que ter por semana.** Então, em um dia, dando aula pra 5 turmas, você mata isso. Aí na escola de 40h, eu trabalho de terça a sexta os 26 tempos todos lá. **Como eu sei que na escola tinha o PEJA, porque eu já fiz dupla regência lá antes, eu conversei com meus diretores, eles fizeram meus horários e viram que era possível de se fazer, aí eu fui na CRE e eles autorizaram. Eu dou aula no PEJA nas sextas, na parte da noite.** Entendeu?”. (interlocutor 10, grifos meus).

Um outro interlocutor que trabalha com Educação Infantil, relatou que no seu caso, isso se deu por vontade própria. Motivado por uma crença em estudos da neurociência, conseguiu emplacar um projeto experimental junto a SME da gestão executiva anterior, que se encerrou em 2020. Esse projeto, consistia em dar aula de música em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) da própria prefeitura e era próximo à escola em que trabalhava, e para onde as crianças dessa localidade, normalmente costumavam ir quando entravam no ensino fundamental I. O objetivo final do projeto era, além de auxiliar o desenvolvimento das crianças, tanto em questões relacionadas à alfabetização, proporcionar à elas um processo de musicalização continuado, tendo como professor ele próprio.

Essa falta de continuidade em disciplinas artísticas foi bastante relatada pelos interlocutores como sendo uma das falhas do município, em relação à formação desses estudantes. No caso desse meu interlocutor, apesar do início promissor e do entusiasmo do então secretário da pasta, por uma questão de natureza política, assim que este fora substituído, o secretário seguinte descontinuou o projeto. Nas palavras do meu interlocutor, “o projeto não foi pra frente porque puxaram o tapete dele” (interlocutor 14).

2.2.2. SOBRE AS LOCALIZAÇÕES GEOGRÁFICAS DAS ESCOLAS

As localizações geográficas das escolas em que meus interlocutores trabalham são majoritariamente nas zonas Norte (5 locais) e Oeste (4 locais) da cidade. Somente um

deles estava trabalhando em uma escola da zona Sul. Muitas dessas escolas da zona Norte e Oeste encontram-se em locais próximos a regiões violentas da cidade, ou até mesmo dentro de comunidades dominadas pelo tráfico de drogas ou por milícia. Tive dois relatos de professores que conviviam com pontos de venda de drogas que funcionavam ao lado de suas escolas, durante o horário letivo. Um deles, inclusive, chegou a me relatar sobre a perda de seus alunos que acabou entrando para o mundo do crime:

“A gente já teve alunos que morreram devido envolvimento com o tráfico, que ingressaram na boca de fumo e viraram gerente, enfim, e **a nossa escola ficava do lado da boca de fumo. Aliás, de duas bocas de fumo, pra falar a verdade.** É muito difícil para essas crianças terem outras perspectivas de futuro”. (interlocutor 9, grifos meus).

Dois interlocutores chegaram a me relatar que ganhavam bonificações adicionais para trabalhar em suas escolas. Essas bonificações são entendidas pela rede municipal como uma gratificação por trabalhar em local de “difícil acesso”. Segundo um deles, que trabalhou numa escola em Senador Camará, zona Oeste da cidade, área da 8ª CRE: “você ganha essa bonificação pra assumir a escola, porque ela tá há mais de 1 km do último ponto de ônibus. A minha escola tava a 2 km e ainda era dentro de uma favela lá do Complexo da Coréia”³ (interlocutor 9).

A grande maioria dos meus interlocutores relatou que suas escolas ficam em locais fora de comunidades e que quando acontecem confrontos armados, a escola nunca fica na rota dos tiroteios. Uma estratégia que os auxilia a se manterem afastados dos confrontos vem dos próprios funcionários e alunos dessas escolas, que são moradores daquelas localidades, e sempre atuam como informantes *in loco*:

“Eu não entro em comunidade, mas passo em frente à entrada da favela do Jacaré e, volta e meia, tem confrontos pesados, por ali. **Então, as notícias vão chegando, porque tem muito funcionário da escola que mora lá, e ficam mantendo a gente informado, ligando pra saber como estão os filhos e tal. As crianças que chegam contando o que elas viram. Aí a gente acaba sabendo das notícias mais por eles.**” (interlocutor 13, grifos meus).

Um outro interlocutor, que também trabalhava na zona Oeste, bem próximo do local onde um outro interlocutor recebia a bonificação por difícil acesso, trouxe um relato oposto, afirmando que sua escola, apesar de estar localizada no bairro Jabour, próximo a

³ Complexo de comunidades localizadas na zona Oeste da cidade.

Bangu e Senador Camará, parecia uma escola localizada em bairro de classe média padrão, típicos da zona Sul da cidade. Vejamos seu relato:

“A escola ficava dentro do bairro Jabour, que é meio que um bairrozinho de classe média que tem ali. É o bairro onde o Hermeto Pascoal mora. É um bairro de casas, bem estruturadas, tem escolas particulares ali dentro, é um bairro bem classe média mesmo, sabe? A maioria dos moradores tem seu carro na garagem e tal. Tem prédios, tem condomínios de prédios, enfim”. (interlocutor 12, grifos meus).

2.2.3. SOBRE A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

No Brasil, segundo dados do último Censo Escolar 2018, publicado em 2019, realizado pelo Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são evidentes as deficiências e conquistas da escola pública brasileira. Falando especificamente sobre o ensino fundamental, o trabalho do INEP apontou que, as escolas municipais são as que mais sofrem com a ausência de laboratórios de informática e de ciências, questões relacionadas à internet dentre algumas outras (INEP, 2019). Nesse documento, porém, não se fala, por exemplo, em nada relacionado às disciplinas da área artística. Isso reforça a percepção de alguns de meus interlocutores, de que existe uma espécie de descaso do poder público com as disciplinas artísticas, de uma maneira geral. Como podemos notar no quadro abaixo:

DISPONIBILIDADE (%) DE RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Recurso	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bib./sala de leitura	87,5%	85,7%	98,1%	85,4%	82,7%	91,9%
Banheiro (dentro/fora)	97,1%	96,4%	99,8%	96,3%	99,5%	98,8%
Banheiro PNE	62,5%	60,0%	93,8%	59,1%	57,6%	68,7%
Dependências PNE	46,8%	44,3%	79,5%	43,4%	37,7%	52,7%
Lab. de ciências	44,1%	38,8%	83,4%	37,5%	28,8%	57,2%
Lab. de informática	78,1%	82,1%	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%
Internet	95,1%	93,6%	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
Banda larga	84,9%	81,1%	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
Pátio (cob./desc.)	79,2%	74,8%	89,9%	74,2%	88,0%	90,1%
Quad. esp. (cob./desc.)	75,9%	72,8%	70,0%	72,8%	73,3%	83,6%

Fonte: Inep/Censo Escolar 2018

Analisando minha pesquisa, quase todos os interlocutores apontaram que, em geral, a infraestrutura das escolas está muito aquém do que se espera da estrutura da maior rede de ensino municipal da América Latina. Em relação às salas de aulas, somente dois interlocutores relataram não ter uma sala de música própria. Um deles, inclusive chegou

a dizer que isso ocorre nas duas escolas em que trabalhava. Segundo ele, isso seria indício da falta de condições mínimas para o ensino da música no ensino público do Brasil:

“O lance da escola pública no Brasil, de um modo geral, não é ser uma escola voltada para o ensino de música. A gente vê que não tem muitas salas de música, não tem uma estrutura pra aula de música, elas não são preparadas para essas atividades. São salas barulhentas e eu tenho de ficar carregando meu teclado de um lado pro outro [mudando de salas], montando na mesa do professor (P2), tirando as coisas deles de lá e é isso, nas duas escolas”. (interlocutor 13, grifos meus).

Em geral, meus interlocutores me relataram que é normal o professor chegar na escola e não ter uma sala específica para música e conseqüentemente, não ter instrumentos musicais para as atividades. O que quase todos eles que têm uma sala ou um espaço específico para aula de música dizem, é que isso é fruto de conquistas pessoais que surgem como consequência do desenvolvimento do trabalho que realizam no dia a dia. Da boa relação que desenvolvem com a direção das escolas em que trabalham. Além disso, alguns apontaram que as direções das escolas precisam investir muito bem a verba a que têm acesso e, por isso, não correm riscos de comprar instrumentos musicais sem ter a certeza de que serão aproveitados pelo maior número possível de alunos ou que o próprio professor vá sair da escola, descontinuando o projeto. Um deles, inclusive, deu um relato rico em detalhes:

“Existe um problema na prefeitura que é o seguinte... e eu consigo entender esse problema: quando você compra um material pra uma escola, esse material ele fica registrado naquela escola e ele não pode sair daquela escola. Porque fica como um bem daquela unidade. É um bem público, entende? Então, quando uma diretora compra um teclado, ela tem que ter a certeza, e é uma certeza difícil, de que aquele teclado vai ser usado. Pelo menos por um tempo, porque se ela compra um violão, pra um professor que vai ficar lá por 2 anos e depois vai embora, depois pode aparecer lá um professor de teatro. Aí, o quê que ela vai fazer com o violão, depois? Entende? Então, às vezes os colegas reclamam que quando chegam na unidade escolar não tem nenhum instrumento, e eu entendo essa reclamação, mas é porque é muito difícil você organizar numa escola a manutenção de um material tão específico. Então, quando você entra numa escola pública, você vai ter que quase “enamorar” com a tua diretora pra que ela use verba com você. Porque ela corre o risco de comprar o instrumento e depois de 1 ano, você sair da escola. Vai ficar com o instrumento parado lá e é uma verba usada, é um material que fica parado. A prefeitura cobra para saber onde que tá esse material, fica no inventário da escola”. (interlocutor 5).

Em resumo, a conquista de sala ou de espaços para a realização das aulas de música, de certa forma, precisa também contar uma certa criatividade e perseverança por parte do professor. Por exemplo, mais de um interlocutor contou que perceberam salas ou espaços ociosos na escola, ou que estivessem sendo utilizados como almoxarifados e propuseram transformar esses espaços em sala de música. Como fica evidente na fala deste:

“Quando eu cheguei lá, esse lugar que hoje é o teatro, era um lugar pra guardar cacarecos da CRE, cadeira velha, tudo isso era guardado lá nesse espaço. Eu queria ter um lugar pra ensaiar, porque lá não tem quadra. A quadra aonde dá aula de educação física é no pátio da escola. Então imagina, recreio, aula de educação física e música, tudo no mesmo espaço? Não tem como. **Então, eu falei pra diretora que eu queria aquele espaço e ela, vendo que eu queria trabalhar e ouvindo o resultado que eu tava tendo, com os alunos cantando, participando e tal, ela fez uma pressão junto a CRE e conseguiu retirar todo aquele material que tava lá. Aí a prefeitura tirou tudo, lavaram direitinho, limparam e a gente passou a usar aquele espaço lá.** Tinha um palco mínimo, de 4m no máximo”. (interlocutor 10, grifos meus).

2.2.4. PERFIL SOCIOECONÔMICO E O GOSTO MUSICAL DOS ALUNOS

Meus interlocutores, com exceção do professor que trabalha na zona Sul, me relataram que o alunado de suas escolas, ou pelo menos a maior parte, é formado por crianças que moram em comunidades ao redor delas. Geralmente, segundo eles, algumas dessas crianças crescem sob influência de outras crianças mais velhas ou em casos mais isolados, sob influência do próprio tráfico de drogas da região. Somente em uma escola da zona Sul, um interlocutor relatou que sua escola atendia além de comunidades do entorno, mas também crianças de outros bairros e localidades da cidade e traçou um paralelo com sua antiga escola na zona Oeste:

“**É uma escola que também atende ao mesmo tempo público da favela, mas é um público da Rocinha, do Vidigal, onde os pais que vêm trabalhar aqui [no Leblon], deixam seus filhos próximos aos seus locais de trabalho. É um público que sai da comunidade, lá em Senador Camará, não. Lá, era um público que se isolava dentro da própria comunidade, dentro do Complexo da Coréia que é grande e que tem uma cultura que só tem lá**”. (interlocutor 9, grifos meus).

Esse relato de crianças que não saem da própria comunidade também foi trazido por um outro professor que trabalha numa escola da zona Norte. Segundo ele, a realidade

dos seus alunos é o dia a dia nas comunidades, cercados por um cenário de violência dos mais variados tipos. De acordo com ele:

“São crianças que passam por violências estruturais e culturais muito significativas, de todos os tipos. Violência de acesso à saúde, violência de acesso a uma educação de qualidade. **São crianças que não saem do universo da favela, o universo delas é o tijolo. Quando saem, elas chegam em Bonsucesso e acham que estão em Copacabana.** É claro que, por conta da questão econômica do país, eu passei a receber mais crianças brancas. Interessante, né? **A classe média botou seus filhos na escola pública. Então, eu passei a receber muito aluno que não tava conseguindo pagar a escola particular.** Principalmente quando a família tem muitos filhos, né? Então, a minha escola embranqueceu um pouco, no sentido de cor mesmo. Tô falando porque hoje eu tava olhando para as crianças e percebi: ‘Nossa, minha turma tá mais branquinha...é outra turma quase’”. (interlocutor 5, grifos meus).

Também pude notar similaridade nessa fala com a de um outro interlocutor, que trabalhava em uma escola na zona Oeste. Ele também percebeu que sua escola também passou a atender esse mesmo público, considerado de classe média, que perdeu renda e poder aquisitivo nos últimos anos. Mas, segundo ele, em sua escola, esse percentual não é tão elevado quanto em escolas das zonas Norte e Sul, o que de certa forma, corrobora com a percepção do outro interlocutor, citado anteriormente. Ele desenvolve seu raciocínio argumentando que:

“**Tem escolas muito boas em todas as CREs, mas claramente você percebe que o número de escolas boas é bem discrepante. Você nunca vai ver uma escola caindo aos pedaços, em Copacabana ou na Tijuca. Entendeu? Então, foi isso que eu reparei nessas regiões de zona Sul e zona Norte, de ter mais pais tirando os filhos de escola particular pra colocar nas públicas.** Eu me lembro de ter visto umas conversas da direção, falando sobre a chegada de uns alunos de escolas particulares, mas foram poucos”. (interlocutor 12, grifos meus).

Outro perfil também mencionado, são de crianças de outros estados, em geral, do Nordeste. São crianças filhas de pais que emigram para o Sudeste atrás de melhores condição de vida, trabalho e que acabam se estabelecendo, em grande medida, em áreas periféricas. A vinda dessas crianças, segundo uma interlocutora, enriqueceu bastante as aulas de música, principalmente quando se falava de músicas e tradições nordestinas:

“**No município, a gente recebe muitos alunos que vêm de outros estados, principalmente do Nordeste.** Então, quando eu começava a trabalhar gêneros nordestinos como o maracatu, o baião, tinha essas surpresas, de alunos que viveram isso nas suas cidades natal e aí

acrescentavam, trazendo suas próprias experiências, de ter vivido essa cultura, nessas regiões”. (interlocutora 6, grifos meus).

Aproveitando o mote trazido por essa última fala, podemos analisar agora os gostos musicais dos alunos. Em geral, verificou-se que o funk é o gênero mais proeminente, mas está longe de estar sozinho na preferência dos alunos. Divide espaço com gêneros de música pop, em especial o K-pop, pagode e música evangélica. Outra questão curiosa que muitos dos interlocutores apontaram é que, agora, os gostos musicais são afetados diretamente por novas mídias e redes sociais como Youtube, Instagram e o preferido das crianças, o TikTok:

“É muito o que toca na mídia de hoje em dia, TikTok agora é o grande disseminador de música, pelo que eu percebo. Muito das músicas que eles veem lá [no TikTok] é o que eles gostam, eu percebo que eles ainda não têm um gosto musical mais sólido, eles fazem o que tá sendo feito”. (interlocutor 13, grifos meus).

As práticas musicais mais desenvolvidas por meus interlocutores costumavam ser as de bandas marciais, corais e orquestras de flauta doce. Em geral, a maioria das aulas tende a utilizar muitas atividades que envolvam percussão corporal, devido à escassez de instrumentos musicais. Em alguns casos, houve interlocutor que relatou que em determinadas turmas, a atividade precisa ser de copiar conteúdo musical do quadro, pois só assim, conseguem manter sua autoridade enquanto professores ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, evitar brigas entre os próprios alunos. Esse tipo de atividade é o que uma amiga, que já foi professora de música no município, define como “cuspe e giz”. Segundo ela, essa expressão se refere a um tipo de aula expositiva, de teor autoritário, onde o professor fala (daí a parte do cuspe) e os alunos ou copiam sua fala ou o conteúdo que ele coloca no quadro (daí o giz). Em muitos momentos de sala de aula, por mais que os professores sejam bem-intencionados, tenham inspirações pedagógicas freirianas, a realidade das turmas não permitem que nenhum outro tipo de atividade diferente. Em geral, são atividades que os professores tomam com determinadas turmas que costumam apresentar problemas comportamentais. Isso, inclusive, foi explicado de maneira sucinta na fala de um deles: “Porque senão você perde o controle e vira anarquia. Adolescente testa o seu limite o tempo inteiro, né? E você, sabendo seu limite, tem que delimitar. É um teste de autocontrole a cada dia” (interlocutor 10).

2.3. DUPLA E TRIPLA REGÊNCIA

A dupla e a tripla regência são as formas que os professores com contratos de 16h têm para aumentar suas remunerações dobrando ou triplicando seus tempos de trabalho em sala de aula e conseqüentemente, suas remunerações. Isso é algo que se estende a todos os professores da rede municipal, independente da área de atuação. Em teoria, é uma exclusividade dos professores com contratos de P1 (16h), porém, tive um interlocutor PEF, relatando fazer dupla regência em um contexto muito específico que explicarei melhor mais adiante. O contrato P1 se divide da seguinte forma: o professor trabalha 10 tempos em sala de aula e fica com 6 tempos livres para programar e planejar as aulas. Cada tempo, no município, corresponde a 50 minutos de hora/aula. Porém, a dupla e a tripla regência só envolvem os tempos trabalhados em sala de aula. Por exemplo, um professor que opte por fazer a dupla regência poderá trabalhar no máximo por 20 tempos semanais, porque as 6h de preparação de aula, não são contabilizadas nessa forma de trabalho. No caso da tripla regência, a mesma lógica é aplicada: os professores trabalham 30 tempos semanais. Nas palavras de um dos interlocutores, “a dupla regência se dá no contrato de 16h, onde você dobra a sua carga horária de sala de aula, embora não leve algumas regalias” (interlocutor 14). Essas perdas são referentes à suspensão dessas remunerações em períodos de férias e também estão relacionadas ao tempo de contribuição e tempo de serviço, que não é contabilizado para a aposentadoria. Em outras palavras, quando chega o recesso das férias, o salário desses professores volta a ser somente referente ao contrato das 16h e não os das 20 ou 30h que ele trabalhou durante o ano e também não conseguem incluir esse tempo a mais de serviço como tempo de serviço trabalhado para atingirem o tempo de trabalho necessário para a aposentadoria, junto a previdência social.

Ao tomar contato com essa forma de trabalho com hora extra, perguntei para alguns deles se eles tinham algum documento que explicasse isso, de uma maneira mais técnica, oficial e com mais detalhes. Me lembro de comentar com alguns, que já havia feito buscas no site da própria prefeitura e não havia encontrado nada que me esclarece em relação a esse assunto. Agora, durante a produção da redação dessa pesquisa,

encontrei uma matéria de jornal, publicada em 2020⁴, onde a própria SME esclarecia que a dupla e a tripla regência não eram horas extras:

“A Secretaria Municipal de Educação esclarece que todos os professores que cumprem dupla regência que a atividade não configura como hora extra para atendimento às turmas que vão além da sua carga horária”. (PREFEITURA DO RIO apud O DIA, 2020).

O contexto da reportagem era sobre o clima de incertezas e inseguranças dos professores que trabalhavam com a dupla e a tripla regência, diante de uma decisão da prefeitura de suspender temporariamente o pagamento de benefícios, como o auxílio-transporte e as horas extras. Voltando a falar sobre minhas interlocuções, a melhor fala que obtive nesse sentido, foi de um interlocutor que me explicou o seguinte:

“Olha, não sei se tem algum documento no site. Com todos esses anos que eu já trabalho pra prefeitura, acredito que tenha. **Porque ao mesmo tempo que essas coisas que não são oficiais e que as regras podem mudar de uma hora pra outra, também são muito bem organizadas.** Com documentação, com tudo. **Nesse caso, da dupla regência, eu posso tá falando besteira, mas como é algo que é feito há muitos anos, sempre “existiu” (gesticula com as mãos), deve ter algum lugar onde você consiga saber como tudo isso funciona.** Por que as regras, em relação a isso, são muito claras, elas são muito certinhas. **É uma hora extra que você pega a mais da sua carga horária.** Eu posso, por exemplo, fazer dupla regência na mesma escola em que eu trabalho. Eu inclusive fazia isso numa época. Eu pegava duas turmas a mais e recebia por essas turmas. **É uma hora extra.** Você fica sabendo que tem essa vaga e se candidata, só que é tudo feito internamente. Você não chega a assinar um outro contrato, mas você assina a dupla regência como se estivesse assinando uma folha de ponto. Então existe toda uma burocracia, uma formalidade, mas não tem um contrato específico”. (interlocutor 12, grifos meus).

Fiz questão de grifar tudo relacionado a “hora extra”, porque tem sido assim que meus interlocutores se referem e entendem ser, a dupla e a tripla regência. Também nessa fala, o interlocutor aponta para a existência de um processo seletivo interno, fato que um outro interlocutor, em uma conversa não registrada formalmente, me esclareceu seu *modus operandi*. Segundo ele, as divulgações dessas vagas e grande parte das tratativas, costumam ocorrer em páginas fechadas de uma rede social, onde somente os professores do município participam e por lá se comunicam. Ou seja, é lá que os professores ficam

⁴ Educação nega que dupla regência seja considerada hora extra. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/colunas/servidor/2020/05/5916581-educacao-municipal-nega-que--dupla-regencia--seja-considerada-hora-extra.html>. Acessado em 28 de jan de 2022.

sabendo das ofertas dessas vagas e por lá mesmo já iniciam as tratativas que, uma vez definidas, são levadas até a CRE responsável, para formalizar o processo.

No início dessa subseção, mencionei de um interlocutor que mesmo tendo contrato PEF (40h), revelou também fazer uma dupla regência extra, visto que, por via de regras não poderia se estender além de 4 (quatro) tempos extra. Em seu caso, muito específico, isso se deu por trabalhar numa escola em que tinham mais duas turmas que não eram contempladas com aula de música e numa decisão em conjunto com a direção da escola, acabou fazendo uma dupla regência “especial”:

“Por que nessa escola, eu fui pra complementar minha carga horária na educação infantil, o que já é outra maluquice, então pegava dois tempos em cada turma da educação infantil. Só que como é uma escola muito pequeninha e tem o 1º, 2º e 3º ano também, cada um com duas turmas, manhã e tarde. Então, conversando com a direção, surgiu um interesse mútuo de que eu estendesse a minha complementação pra pegar essas turmas também e atender todas as turmas da escola. Aí, eu pego mais seis tempos e fico com uma dupla [regência] meio que especial, porque teoricamente professor 40h só tem direito a pegar mais quatro tempos de dupla [regência], mais do que isso não pode. Só que nesse meu caso, criou-se lá uma excepcionalidade pra eu conseguir ficar com as duas últimas turmas que faltavam e contemplar a escola toda com aula de música. Então eu tenho uma dupla de seis tempos”. (interlocutor 13, grifos meus).

Outro fato que me chamou atenção nessa forma de trabalho, é a falta de estabilidade que ela apresenta. Por exemplo, se um professor está fazendo dupla regência numa escola e algum outro professor recém-chegado à rede quiser solicitar aquela vaga, ele pode fazer isso e conseguir obter o cargo de professor daquela escola. Pelo que me foi relatado, isso é comum de acontecer e inclusive aconteceu com um dos meus interlocutores:

“Eu trabalhava numa escola que já tinha uma professora com uma matrícula mais antiga que a minha e depois chegou uma outra professora recém-contratada lá e eu perdi a minha dupla regência. Uma das regras é essa, de que se aparece um outro professor querendo levar a matrícula pra aquela escola, você perde a sua dupla”. (interlocutor 12, grifos meus).

2.4. PLATAFORMA RIOEDUCA E O TRABALHO DURANTE A PANDEMIA

A plataforma Rioeduca foi criada em março de 2021, ainda no auge da pandemia, com o objetivo de suprir a carência que grande parte dos alunos da rede estavam tendo para continuarem as aulas de maneira remota. A ideia do projeto era oferecer aulas

remotas, mas de forma síncrona e assíncrona, disponibilizando dados de internet, para que as famílias das crianças não precisassem gastar os dados de suas franquias de internet ou telefonia móvel. Na minha pesquisa, tive oportunidade de manter interlocução com dois professores-chave na implementação dessa plataforma: uma interlocutora que atualmente é responsável por representar os professores de música na SME (interlocutora 6) e um outro interlocutor (interlocutor 12), que atualmente havia sido transformado em “professor Rioeduca”.

Segundo eles me relataram, a plataforma passou a funcionar ainda em 2020. Antes da criação dela, os professores ficaram meio perdidos com aquela situação, meio que sem saber o que fazer, mas não demoraram muito para começar a produzir conteúdo *on-line* para os alunos. As direções de cada unidade escolar eram responsáveis por fazer com que esse material chegasse até os alunos, eram eles também que entravam em contato, via rede social ou aplicativo de mensagens. Foi inserido nesse contexto que surgiu a ideia, por parte da prefeitura, de criar uma plataforma que pudesse disponibilizar todo esse material que estava sendo produzido, bem como outros conteúdos didático/pedagógicos. Muitos vídeos extras e jogos, tentando tornar o mais lúdico possível aquela experiência, do necessário período de isolamento social. As primeiras videoaulas tinham duração de aproximadamente 15 minutos e atendiam a um pedido da própria SME, de que fossem realizadas em caráter de interdisciplinaridade com outras três disciplinas: Artes Visuais, Artes Cênicas e Educação Física. Porém, era garantido aos professores de cada disciplina, a autonomia que já dispunham desde antes da pandemia.

Logo de início, os professores foram percebendo que essas aulas estavam ficando muito confusas, devido ao excesso de conteúdos diferentes e do pouco tempo para uma melhor transmissão. Começaram então, a trabalhar de forma escalonada, gravando aulas com apenas duas dessas matérias, onde somente umas delas seria a protagonista, ocupando 10 minutos e a segunda disciplina completaria os 5 minutos restantes da aula. Nessa época, muitos professores precisavam ir até os estúdios da MultiRio, a emissora de televisão da prefeitura, para poderem gravar suas aulas e usufruir da *expertise* dos técnicos da emissora para fazerem a iluminação, a gravação e a edição desse material. Em 2021, “foi lançado um edital para que professores do município ficassem voltados só pra essas gravações, já que eles não estavam dando as aulas presenciais nas escolas” (interlocutora 6). Consegui ter acesso a esse edital e percebi que ele trazia algumas informações relevantes. A primeira é que se tratava de um projeto temporário, com prazo

de validade até 31 de dezembro de 2021, com possibilidade de prorrogação por mais doze meses, que de fato acabou acontecendo, segundo meu interlocutor. Em segundo lugar, garantia o direito de regência após o fim desse projeto:

“Os professores escolhidos não perderão os direitos em relação à regência de turma por ocasião do término da requisição. A seleção interna não altera qualquer vínculo formal dos servidores inscritos e selecionados com a SME, e não gera qualquer expectativa de direito quanto às condições de exercício de atuação ou remuneração” (PREFEITURA DO RIO, 2021).

Ficavam assim criados os cargos de professores Rioeduca. Meu interlocutor, o responsável pela área da música, descreveu sua função da seguinte forma:

“Professor Rioeduca são os que estão trabalhando dando aula e produzido esse material pra ser colocado *on-line* e ser passado na televisão. No meu caso, que é um pouco diferente, porque eu faço roteiro, gravo e edito. Faço tudo em casa e mando. Eu já tenho as vinhetas, tenho os padrões que eles mandaram pra gente e aí mando pra coordenação pra aprovar e eles é que mandam pra MultiRio. Mas a maioria faz o roteiro, prepara a aula e vai lá pro estúdio da MultiRio gravar, aí como eu já fazia os vídeos pra minha escola antes, consegui me virar sozinho de casa”. (interlocutor 12, grifos meus).

Esse material, produzido pela plataforma, foi disponibilizado em vários locais diferentes: no canal da MultiRio; na emissora Bandeirantes (Band) e por um aplicativo também criado no decorrer de 2021, o Rioeduca em casa. Apesar de todo esse trabalho da prefeitura em conjunto com a SME e a plataforma Rioeduca, meus interlocutores relataram que o número de alunos nas aulas síncronas foi muito abaixo do esperado e nas aulas assíncronas, não dispunham de ferramentas que pudesse aferir a audiência e a frequência dos alunos.

Aliás, o trabalho durante período pandêmico, que ainda não havia sido abordado até aqui com a profundidade que o assunto merece, foi retratado pelos interlocutores como um dos momentos mais difíceis de suas experiências docentes. Relataram que aliado ao problema de natureza material, dada a condição financeira de muitas dessas famílias, onde muitas vezes só havia um único celular ou computador para ser usado pela família inteira, relataram também, terem notado um certo descaso e desinteresse. Tanto por parte das famílias bem como dos alunos mesmos. Isso ficou bem evidenciado na fala de um dos meus interlocutores. Segundo ele:

“Tem mãe que só tem um celular e tem 3 ou 4 filhos. Aí já começa a guerra pra disponibilizar esse celular. Tem a questão da internet em si, nem todos têm pacote de dados suficiente. **E por fim, eu diria que tem a falta de interesse, tanto do aluno quanto da família mesmo. Por que pra alguns, a interrupção, por conta da pandemia, foram grandes férias de praticamente dois anos**”. (interlocutor 14, grifos meus).

Alguns interlocutores se mostraram bastante preocupados com o processo de aprendizagem das crianças, durante esse período de quase dois anos ausente das salas de aula. Além de não terem acesso ao material das aulas ou até mesmo estímulos por parte dos familiares, os poucos alunos que conseguiam participar das aulas e atividades, demonstravam, em alguns casos, não estarem fazendo as tarefas e sim, tendo algum adulto fazendo em seu lugar. Os professores percebiam esses acontecimentos, mas não tinham ideia do que fazer, em relação as avaliações dos alunos. Um interlocutor chegou a falar em “avaliações burocráticas” e justificou sua percepção da seguinte forma:

“Era uma avaliação mais burocrática, porque não tinha como avaliar. A gente não sabia nem quem tava assistindo ou quem tava acessando, ou quem tava indo buscar o conteúdo impresso, porque até tinha um controle lá, mas muitos não retornavam com o que foi pedido. Só pegavam, pegavam e pegavam, mas não traziam as respostas e, às vezes, quando respondiam, tu via que não era a criança que tava respondendo. Tinha letra dos pais, porque tinha criança que ainda nem sabia as letras discursivas e aí já vinha tudo escrito, sabe? Então, tu via que não era a criança que tava fazendo. Foi muito burocrático, mas era só o que tinha pra avaliar e tu avaliava aquilo ali, mesmo sabendo que não era real, tanto que quando retornara as atividades presenciais, a gente viu o buraco [de aprendizagem] que tinha”. (interlocutor 13, grifos meus).

Como se pode notar, o trabalho dos meus interlocutores, durante a pandemia ganhou contornos dramáticos e durante meu trabalho de campo, as aulas presenciais foram retornando aos poucos. Porém, muitos dos meus interlocutores só retornaram as atividades presenciais depois de terem seu processo de imunização vacinal completo. Curiosamente, mais de um interlocutor celebrou o fato de ter um emprego público, com garantias trabalhistas e o fato disso ter possibilitado com que passassem o período mais agudo da pandemia, trabalhando remotamente.

2.5. O PAPEL DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Por fim, chegamos à última subseção tratando da questão que permeou minha cabeça durante toda a pesquisa: como os cursos de licenciatura da UNIRIO, UFRJ e CBM preparam seus discentes para trabalharem em um contexto de precariedade das condições

de trabalho, em especial, no município do Rio de Janeiro? Como eles auxiliaram meus interlocutores no seu dia a dia laboral? Qual era a opinião dos meus interlocutores a seu respeito? Eles tinham alguma sugestão para melhorias desses cursos? É evidente que a questão da pandemia foi uma realidade completamente nova para todo mundo, de tal forma que não me senti obrigado a responder sobre isso especificamente, nessa pesquisa. Porém, isso se mostrou um fato grandioso demais para ser ignorado por completo e passou a fazer parte das minhas análises na medida em que se somou como mais uma adversidade que meus interlocutores precisaram enfrentar no cotidiano da sala de aula do município. Mas o objetivo dessa subseção é tentar compreender como eram suas atuações no período anterior à pandemia.

Analisando os dados levantados juntos aos meus onze interlocutores, a UNIRIO foi a universidade com mais participantes na pesquisa, totalizando 4 deles. Seguida de muito perto pelo CBM com 3 e a UFRJ, com 2 interlocutores. Por fim, também tive dois interlocutores formados por uma outra instituição privada da cidade, a Universidade Candido Mendes (UCAM). Um deles é bacharel em canto pela UFRJ e somente realizou a complementação pedagógica nessa instituição. Pode-se dizer que foi um interlocutor híbrido, na medida em que parte de sua formação vem da universidade pública, mas a habilitação para a docência veio de uma universidade particular. Ficou claro que esses interlocutores formaram dois grupos distintos entre si: os de egressos de instituições públicas e de instituições particulares. E isso teve impacto nos discursos sobre o trabalho em sala de aula e em suas opiniões, com maior ou menor senso crítico.

Durante minha pesquisa, fui me dando conta de que as questões que trazia para meus interlocutores, não podiam ser respondidas sem que eles me fizessem compreender a realidade dos seus cotidianos em sala de aula. Estamos falando de uma realidade bastante violenta e complexa, com muitos dados e informações que, por mais que imaginasse que pudessem acontecer, quase sempre me surpreenderam como verdadeiros socos no estômago. Foi preciso estar atento a cada detalhe descrito, por mais duro que fosse, para poder compreender como minhas perguntas seriam compreendidas por eles.

As salas de aula do município são territórios de muita diversidade, onde predominaram descrições de precariedades dos mais variados tipos. Desde alunos que vão para escolar quase que só para se alimentar, porque não têm comida em casa. Passando por alunos que são vítimas de violência sexual, tanto por parte de parentes como de estranhos. Alunos que vivem somente a realidade do interior de comunidades carentes,

que crescem tendo como modelo outras crianças um pouco mais velhas do que elas, porque geralmente os pais estão trabalhando ou estão mortos ou presos. Crianças que tem como modelo de adultos, os traficantes das comunidades em que moram. Escolas sem a mínima estrutura necessária para o atendimento dos alunos.

Todo esse quadro relatado, segundo meus interlocutores, já gera uma alta taxa de evasão de professores, não só da área da música. Olhando especificamente a área da música, um interlocutor relatou que, dos professores que entraram com ele no concurso, a metade já saiu da rede. Isso teria ocorrido porque o trabalho no município “é uma realidade muito difícil e complexa, que deixa os professores psiquiatricamente detonados” (interlocutor 5). Esse próprio interlocutor também relatou que em seu primeiro dia como professor no município, foi vítima de uma tentativa de furto dentro da própria escola. Ele contou que alguns dias antes de iniciar seu trabalho nessa escola, se envolveu num acidente de trânsito de pequenas proporções, mas que danificou a lataria de seu carro e como não houve tempo hábil entre o reparo do veículo e o seu primeiro dia em sala de aula, foi com ele assim mesmo para a escola. Como consequência dos amassados na lataria, relatou que seu carro foi alvo de uma pedrada dada por um aluno, com o objetivo de furtar os pertences do interior do veículo. Segundo ele, isso ocorreu porque em certas comunidades do Rio de Janeiro, “carro amassado é sinônimo de carro roubado (fora da comunidade), então você pode quebrar o vidro e pegar tudo que tem lá dentro porque não tem problema” (interlocutor 5). Diante desse ocorrido, ele confidenciou que as pessoas da escola ficaram com dúvidas sobre sua permanência, pois se tratava de seu primeiro dia de trabalho.

Outro interlocutor, reforçando a fala do anterior, falou sobre como a falta de estrutura e a violência existente em algumas escolas, chegavam a gerar quadros de doença e afastamento de profissionais da educação:

“A estrutura é tão precária, a educação parece que não muda nunca e isso acaba atingindo a saúde mental dos profissionais [da rede]. Não só dos professores, mas o pessoal da direção, da limpeza, porque humanamente falando, é um ambiente muito nocivo. Você entra numa sala de aula que não tem uma estrutura mínima. Você tem uma sala de aula com 40 crianças que saem gritando, desrespeitando. Você não tem nenhum material pra poder dar aula, pra escrever no quadro. Salas sem ar-condicionado, uma escola barulhenta, sabe? É surreal! É algo que faz você trabalhando 5 anos ali, pedir uma licença por questões de saúde mental. Eu quase passei por um caso desses, de pedir licença. Por que uma vez eu entrei em

atrito com um aluno que começou a me xingar de tudo que você puder imaginar, sabe? Foi uma loucura, eu cheguei a achar que ia ter que sair na porrada com ele, sabe? (risos) Eu saí me tremendo de lá, nesse dia. Enfim, em termos de agressão e discussão, esse é o naipe. Não é querendo fantasiar nada, mas é esse o naipe”. (interlocutor 9, grifos meus).

Relatos como esse, demonstram uma certa ineficácia dos cursos de graduação até certo ponto compreensível, porque se trata de uma realidade completamente distinta da vivenciada nos cursos superiores. Certamente que, se tivessem durante o período da graduação, maior embasamento em estudos sociológicos, eles perceber que esta agressividade não é dirigida à figura do professor, enquanto pessoa física em si. Esses ataques ocorrem à figura do professor enquanto uma entidade simbólica que representa a instituição escolar que, por sua vez, atua como um órgão oficial a serviço da classe dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Se tivessem o entendimento da raiz desse problema, talvez pudessem abordar o problema de forma construtiva ao invés de adotarem uma postura defensiva, reativa, como alguns dos meus interlocutores pareceram agir.

A quantidade de relatos de evasão profissional esteve presente em algumas falas e me fizeram buscar por números que corroborassem as informações. Infelizmente, como um deles já havia me alertado, não existe muita literatura “sobre professores de música, especificamente, mas se você buscar sobre dados de professores afastados, tem muita pesquisa realizada em São Paulo, tratando disso, de professores afastados por psiquiatria” (interlocutor 5). De fato, minha busca confirmou essa informação, ainda que parcialmente. Autoras como Flavinês Lapo e Belmira Bueno, vêm desenvolvendo pesquisa sobre evasão de professores da rede estadual paulista desde a virada do século, tipificando os diversos tipos de abandono e suas causas (LAPO; BUENO, 2001). Mas, em geral, não tratam de professores de música em suas investigações. Isso inclusive é algo que me desperta interesse para uma futura investigação.

Diante de situações como essas, muitos deles me relataram que se sentiam perdidos e sem saber como proceder diante de um ambiente cultural tão distinto daqueles em que foram formados nas universidades. Exatamente como reportou Regina Marcia Santos, em seu artigo que tratava da disciplina musical em contexto de escolas do município do Rio de Janeiro (SANTOS, 2005). Nele, a partir da fala de seus interlocutores, ela apontou para relatos que retratavam o pavor da violência escolar; a falta de procedimentos para lidar com as demandas dos alunos; questionamentos da

própria autoridade, enquanto professores; insegurança diante da diversidade cultural dos alunos; a reivindicação de poder avaliar seus alunos, como os professores de outras matérias; melhores condições de trabalho (infraestrutura) e, maior autonomia para os conteúdos das suas aulas. Eram demandas praticamente idênticas as dos meus interlocutores, mas num espaço de quase duas décadas. Poucos avanços parecem ter sido conquistados. Analisando a fala de meus interlocutores, talvez somente o direito de ter autonomia sobre os conteúdos de sua disciplina tenha sido conquistado.

Dentre os egressos das universidades públicas, muitos relataram buscar auxílio em cursos de especializações e pós-graduações *latu senso*. Nesse sentido, o CBM se apresentou como sendo a instituição mais proeminente nessa área. Muitos dos meus interlocutores, tantos os egressos de universidades públicas como os das privadas, recorreram aos cursos dessa instituição, quando entraram para a docência do município. Alguns deles me revelaram que os cursos oferecidos lá, auxiliavam mais do que muitas aulas que receberam nas universidades públicas, pois tinham um caráter mais prático e ao mesmo tempo, mais próximo da realidade da sala de aula do município:

“Na universidade, você tem aulas com aqueles professores dali, que são acadêmicos e nesse sistema de pós-graduação do CBM, você tem aula com pessoas muito diversas [de fora da academia]. Então, eu tive aula com um cara que era assistente social, mas o mestrado e o doutorado dele era na área da música, com a temática do racismo. Ele não era professor universitário, mas tava falando sobre coisas que são muito pertinentes para o ambiente em que eu trabalhava. **Eu tive aula com um cara renomadíssimo da percussão corporal e trabalhar percussão corporal dentro da sala de aula do município tem tudo a ver. Entendeu?”.** (interlocutor 12, grifos meus).

Falando mais especificamente sobre o auxílio de seus cursos de licenciatura, muitos pontuaram que as questões pedagógicas adquiridas, são muito importantes para o dia a dia do município. Destacaram que foi através de discussões teóricas realizadas durante suas graduações que conseguiram perceber a importância de ouvir o aluno, entender que os repertórios deles dizem sobre suas identidades e representações sociais e a importância de desenvolverem o pensamento crítico dessas crianças. Apontaram também para a importância da utilização de planos de aulas, por dois motivos, primeiro para não se perderem diante dos alunos e segundo para que os próprios alunos respeitem a autoridade do professor. Segundo o relato de um deles, a importância do plano de aula é quase a mesma que a de um estudo prévio de um médico que vai realizar uma cirurgia e lembrou que essa analogia foi feita por uma antiga professora de sua graduação:

“Nunca entrem numa sala de aula sem saber o que vão fazer. Nunca! Vocês têm que ser iguais aos médicos. Médico não entra numa sala de cirurgia sem saber o que vai fazer. Ele tem todo um estudo anterior pra poder fazer a cirurgia e é assim que tem que ser com o professor” (simulando a voz dessa professora). **Então, eu com uns cinco anos já de professor [no município], achei que podia chegar e improvisar, fazer e acontecer... e não deu certo. Parecia que aquela aula durava 50 horas.** Porque não terminava, eu não sabia o que ia fazer, enfim, eu achei que quando tivesse uma certa cancha, ia chegar e sair fazendo as coisas da minha cabeça. Não rolou”. (interlocutor 14, grifos meus).

Curiosamente nenhum dos meus interlocutores citou textualmente o nome de Paulo Freire, autor que defendia o papel do educador como o de alguém que tem a tarefa de não apenas ensinar os conteúdos, “[...], mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2016, p. 28). Contudo, em diversos momentos, relataram práticas de suas atividades educacionais que ficavam em perfeita consonância com a pedagogia freiriana, como fica evidenciado na fala de um interlocutor que se considerava um “professor todo errado”:

“Agora, o interessante é você saber como eu trabalho em sala de aula, porque eu não sou o professor de música, que os professores de música convencionais gostam. Nesse sentido, eu vou dizer que eu sou o professor de música todo errado. Sabe por quê? **Porque a coisa mais importante que eu falo para aquelas crianças não é relacionado a minha matéria, mas é sobre a educação. Sobre o que eles podem ser capazes de conseguir com isso. De como é a sociedade, como funciona, como é o sistema.** Tá entendendo? Eu não tô ali pra influenciar ninguém musicalmente. Não tô ali fazendo propaganda de partido político nenhum. Eu tô ali tentando, ajudar eles para ter uma vida melhor. É como se eu estivesse num bote salva-vidas, tentando resgatar eles em alto mar”. (interlocutor 7, grifos meus).

Uma característica comum aos dois grupos, de egressos de universidades públicas e particulares, foi no sentido de minimizarem a diferença entre o repertório musical das universidades e os da sala de aula do município, mas não colocando essa disparidade como um grande problema. Aliás, alguns chegaram a afirmar que isso nem era um problema em si, visto que no município os professores têm muita liberdade para preparar os conteúdos pedagógicos de suas aulas. Relataram da existência de um documento com recomendações vagas e genéricas, sobre o conteúdo musical a ser trabalhado em sala de aula. Isso, em geral, foi algo que dividiu a opinião dos meus interlocutores. Alguns viam brechas nesse documento para incluírem repertórios musicais trazidos pelos alunos; outros, insatisfeitos com o documento, afirmaram que essas recomendações não

auxiliavam os professores, sobretudo os iniciantes. Traçando uma analogia com a culinária, um interlocutor explicou que as recomendações desse documento são:

“[...] como cozinhar. Imagina que alguém te diz que você tem que cozinhar um peixe e só. Não diz qual é o peixe, como é esse peixe, se é pra almoço ou jantar, não fala de acompanhamentos. O nosso plano é mais ou menos assim. Sem contar que ainda é muito baseado no [Keith] Swanwick, né? Que é uma coisa que a gente vem criticando. **Porque é uma teoria que é inglesa e é uma forma de olhar pra realidade da sala de aula que é diferente da nossa, na escola pública**”. (interlocutor 5, grifos meus).

Quando perguntados a respeito de contribuições que a experiência da sala de aula do município poderia fornecer aos cursos de licenciatura, muitos relatos foram no sentido da criação de um diálogo franco, empático e permanente entre as duas intuições. Muitos desses professores do município, sofrem com determinadas críticas vindas do meio acadêmico, a respeito de suas práticas em sala de aula. Isso alimenta, em alguns deles, uma reação de rebaterem essas críticas apontando para algo que consideram uma falha desses cursos: ter professor formando professores do ensino público que nunca estiveram naquele lugar, vivenciado aquela realidade. Isso fica nítido nesta fala:

“Falando com base na minha experiência de mestrando, eu vejo que muitos professores universitários nunca deram aula na educação básica. E são esses caras que dão aula para os futuros professores, então chega até ser meio engraçado isso. Tu percebe isso no discurso do cara, na forma como ele dá uma aula. Tu sente na hora quem foi professor onde a gente dá aula e os que nunca nem pisaram num colégio pra dar aula. Então, falando grosseiramente, faz falta professores que tenham essa bagagem, que conheçam essa realidade e possam te ajudar a ser professor de escola pública, por exemplo. Aí, acaba que a gente aprende muitas coisas, que poderiam ser ensinadas na faculdade, na raça, no dia a dia da sala de aula do município. Porque é outra realidade. Sabe?”. (interlocutor 13, grifos meus).

Mas também existem relatos mais conciliatórios, que conseguem perceber os limites e equívocos dessa forma de analisar a realidade da sala de aula do município. Relatos que conseguem pensar em soluções conjuntas, como uma espécie de parceria entre a universidade e a escola pública, onde a cooperação de ambas seja a solução para o problema. Cessando os ataques de ambos os lados. Como fica evidente nessa fala:

“Escutem os professores da rede pública! Ainda que a gente esteja nessa realidade nociva, a gente consegue desenvolver o mínimo que é necessário, dentro de cada realidade. E, por favor, sem cobranças,

sem julgamentos, porque a gente já vive numa realidade de descaso total e o que o camarada fizer em relação à música, vai ser um trabalho bom. Eu falo isso porque existem muitos julgamentos em relação à educação musical na escola (pública), a partir do olhar da universidade. Julgamentos inclusive, por não conhecer a realidade. Portanto, escutem os professores de educação musical!”. (interlocutor 9, grifos meus).

Considero que este relato pode ser entendido como um pedido por ajuda, que verbaliza uma sensação majoritária entre meus interlocutores e, talvez, até entre os docentes de música do ensino básico em geral. É um tipo de crítica voltada aos cursos de música que, via de regra, apresentam um modelo erudito do fazer musical, mesmo quando tratam da música popular. Como decorrência dessa fala indistintamente “da universidade” como se fosse uma coisa monolítica, demonstram desconhecimento de algumas áreas como a etnomusicologia e sociologia da música, que, em vez de proporem um repertório normativo e maneiras de fazer música, entendem o fazer musical, como qualquer outro conteúdo, apenas como maneiras de levar a uma conscientização crítica sobre a sociedade da qual o estudante é parte. Isso, a meu ver, seria um mote para defender estas disciplinas, que são marginalizadas nas grades dos cursos de música universitários, muitas vezes pelos próprios alunos que não veem nela a devida importância para os seus cotidianos.

Em geral, os egressos das universidades públicas demonstraram mais dificuldades para trabalhar nas salas de aulas do município. É como se os cursos das universidades públicas estivessem mais defasados em relação às demandas das salas de aula do município, que são de um universo cultural completamente diferente dos seus. Nesse sentido, a universidade particular, presente na minha pesquisa, demonstrou estar mais em sintonia com a sala de aula do município. Uma possibilidade que me veio à mente é de que, talvez, nesta instituição, os discentes estejam tratados como clientes que vão em busca de uma solução específica: técnicas e estratégias para a docência, tanto em escola particular quanto pública. O elevado número de interlocutores de universidades públicas que relataram recorrer ao próprio CBM, atrás de cursos e especializações para conseguir trabalhar no município, reforçou essa minha impressão.

3. O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO NA VIDA DOS TRABALHADORES DA MÚSICA

Nos capítulos anteriores, apresentei as motivações e expectativas de meus interlocutores, tanto pela procura das salas de aulas dos cursos de licenciatura quanto das salas de aula do município. Também já tratei de maneira exclusiva da realidade das salas de aula do município, contextualizando-a minimamente e buscando compreender sua dinâmica do dia a dia. Averigüei com os interlocutores egressos, como os cursos de licenciatura auxiliam no trabalho do município, bem como suas opiniões acerca destes e possíveis apontamentos sobre o que esses cursos poderiam fazer para preparar melhor futuros professores. Agora, neste capítulo, pretendo discorrer sobre como as precariedades do trabalho dos meus interlocutores estão sendo influenciadas pelos avanços do neoliberalismo, um fenômeno global que vem afetando todos os ramos laborais.

Em vários momentos das nossas conversas eles me deram indícios de situações em que ocorreu o aumento da precariedade da atividade laboral. Pensando nos interlocutores que trabalham no município, me vieram as seguintes questões: Como o neoliberalismo está impactando as salas de aula dos meus interlocutores? Como será que eles estão percebendo isso? Será que o embranquecimento e as superlotações das turmas, o congelamento do salário, a falta de estruturas das escolas, relatados por meus interlocutores, podem ser entendidos como indicativos desses avanços neoliberais?

Pensando nos relatos dos interlocutores ingressantes, a maioria manifestou já estar inserida no mercado de trabalho de música da cidade. Como será que suas atividades estão sendo impactadas? Eles percebem essa realidade? Quais são suas estratégias para trabalhar como música diante desse cenário? É tentando responder questões como essas, analisando algumas falas dos meus interlocutores que trataremos agora, mas não sem antes, tecer alguns esclarecimentos sobre o que é o neoliberalismo e quanto ele é nocivo ao mundo trabalho, de forma geral.

3.1. O QUE É O NEOLIBERALISMO? COMO CHEGAMOS ATÉ ELE?

Neoliberalismo, segundo autores como José Paulo Netto e Marcelo Braz, é a terceira fase do estágio Imperialista, que por sua vez, é o terceiro momento do modo de produção capitalista (NETTO; BRAZ, 2006). Esclarecedor? Nem um pouco! Se alguém resolvesse explicar o que é o neoliberalismo dessa maneira, provavelmente não teria

muito sucesso na empreitada. Por outro lado, a definição dos autores, por mais confusa que possa parecer num primeiro momento, é a que melhor me permitiu compreender o termo. Por que nos traz sua dimensão histórica e ao fazer isso, nos ajuda a compreender seu surgimento, suas transformações e, ao mesmo tempo, coloca a perspectiva de mudança em nossos horizontes.

Partindo da definição desses autores, se começarmos de trás para frente, vamos entender que o neoliberalismo não pode ser compreendido sem que antes se compreenda o que é uma sociedade capitalista. Por que, dito com outras palavras, o neoliberalismo é a versão da sociedade capitalista do nosso tempo. Mas não foi sempre assim. Quando os autores mencionam um “terceiro momento”, é preciso ter em mente quais eram os outros dois momentos anteriores. Netto e Braz chamam o primeiro estágio do modo de produção capitalista de Comercial, que foi aquele em que se iniciou com os processos de “cercamentos” ocorridos na Inglaterra do século XVI. O cercamento, consistiu na expulsão de camponeses das terras em que viviam e nelas, uma nascente burguesia fundiária, instalou cercas para, logo em seguida, contratar esses mesmos camponeses expropriados como seus trabalhadores (GRESPLAN, 2021). É evidente que essa expulsão foi marcada por muita violência, pilhagens e assassinatos, não foi simplesmente uma questão de convencimento, de fazer o camponês expropriado se tornar um trabalhador assalariado. Esse momento de acumulação originária (ou primitiva) se estendeu até meados do século XVIII, permitindo que uma fração da burguesia, os grupos mercantis, acumulassem uma grande quantidade de riqueza material (capital).

O segundo estágio, que aconteceu entre a metade do século XVIII e o último terço do século XIX, é o que os autores chamam de Concorrencial. Ocorreu logo após a conclusão das revoluções burguesas na Inglaterra e na França, e o estabelecimento do modo de produção capitalista como o modo de produção dominante, em face do antigo modelo feudal, na Inglaterra. É o período em que surgem e se estabelecem pela primeira vez na história da humanidade, as grandes indústrias (a indústria moderna). Uma vez que surge na Inglaterra, o país que apresentava as condições necessárias para o seu “nascimento”, o modelo de sociedade capitalista começa a se espalhar rapidamente pela Europa e logo em seguida para o resto do mundo, onde os europeus tinham controle.

O terceiro e último momento do capitalismo, é o estágio Imperialista que se inicia nos últimos anos do século XIX e se estende até os dias de hoje. Esse estágio, por sua vez, se subdivide em três fases distintas: a clássica (1890-1940), seus anos dourados (final

da Segunda Guerra até o início dos anos setenta) e a fase contemporânea, que se inicia em meados da década de 1970 e perdura até os dias de hoje, e nós o chamamos de neoliberalismo.

Como características desse estágio (Imperialista) pode-se apontar para o surgimento dos primeiros monopólios industriais e a transformação pela qual o sistema bancário passou, transformando-se também, em verdadeiros monopólios bancários. É da união desses dois tipos de monopólio (industrial e bancário) que surge um tipo de capital específico do estágio Imperialista, que não existia até então: o capital financeiro (NETTO; BRAZ, 2006).

O capital financeiro, por sua vez, permitiu que o comércio externo ganhasse relevância na medida em que passou a exportar capital e isso ocorreu de duas maneiras: através do capital de empréstimo, onde os capitalistas concediam os créditos a governos ou capitalistas estrangeiros, em troca de juros determinados; e através do capital produtivo que se realizava na implantação de indústrias em outros países. Em ambos os casos, a exportação de capital foi feita visando a obtenção máxima dos lucros e também se estabeleceu uma relação de domínio e exploração entre credores e devedores, que se expressa “[...] nos vínculos entre os monopólios (e os governos de seus países) e os países (e seus governos) devedores” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 182). Feito esse resumo de quase cinco séculos em pouco parágrafos, agora podemos falar propriamente do estágio Imperialista e das fases que precederam o neoliberalismo.

3.2. AS TRÊS FASES DO ESTÁGIO IMPERIALISTA

A fase clássica do imperialismo, é a que se compreende no período entre 1890 e 1940, quando se instaura, de fato, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). É uma fase em que se verificam diversas crises violentas, sendo a de maior destaque, a crise de 1929, que teve proporções catastróficas a nível mundial. É a partir dela que, alguns dirigentes mais lúcidos da burguesia dos países imperialistas, veem a necessidade de uma intervenção diferente do Estado, na economia capitalista. Intervenção diferente porque o Estado-nação sempre interveio na economia capitalista, mas sempre em seu auxílio por melhores condições, agora a diferença era de outra natureza. Agora eram necessárias intervenções que garantissem condições gerais, tanto da produção como da acumulação do capital (NETTO; BRAZ, 2006).

Esse contexto é delimitado por dois fenômenos interligados: o fortalecimento político da classe operária tanto da Europa ocidental bem como da Europa nórdica, industrializada – criação de partidos políticos da classe trabalhadora e o fortalecimento sindical, iniciado desde a última década do século XIX – e, o segundo, pela eclosão da Revolução Russa, em outubro de 1917, criando o primeiro Estado proletário que, além de simbolizar um conjunto de promessas que já povoava o imaginário dos trabalhadores, atraía a simpatia das vanguardas proletárias dos países centrais do capitalismo à causa (NETTO; BRAZ, 2006, MATTOS, 2019).

Foi justamente o temor de contágio, com esses acontecimentos e as ideias vindas do Leste, que permitiu a ascensão dos governos fascistas dos Estados imperialistas europeus, que além das suas tradicionais bandeiras racistas, trazia também, como elemento constituinte, o combate ao “comunismo”. Daí que se pode concluir que não foi uma:

[...] casualidade que a fase “clássica” do imperialismo tenha sido a da ascensão, do prestígio e da dominação do fascismo. Entretanto, são equivocadas as análises segundo as quais o fascismo tenha se esgotado com a derrota que sofreu em 1945; de fato, *desde que exista o controle monopolista da economia, a possibilidade do fascismo é sempre real.* (NETTO; BRAZ, 2006, p. 194, grifo dos autores).

A intervenção dos governos fascistas na economia sempre ocorreu com o objetivo de garantir as condições gerais para a produção e acumulação monopolista. Seu *modus operandi* consistia em um terrorismo do Estado, que imobilizava ou destruía as organizações proletárias, regulava a massa salarial de acordo com os interesses dos grandes monopólios e militarizava a vida social, investindo pesadamente na indústria bélica (NETTO; BRAZ, 2006). A Alemanha hitlerista é o caso mais exemplar. No seu processo imperialista de ocupação de territórios, assaltou das riquezas as forças produtivas, cedendo ao grande capital trabalho escravo nos campos de concentração nazista onde os prisioneiros estavam a serviço dos grandes monopólios alemães. Monopólios estes, que sequer foram punidos ao final da guerra (ibid., p. 194).

Uma vez superados os regimes fascistas europeus (e não o fascismo), os países imperialistas que não se utilizaram do fascismo como uma solução possível aos monopólios, veem surgir ideias como a do economista britânico John Maynard Keynes, que demonstram que a não utilização plena das forças de produção capitalista levam a crises e, conseqüentemente, ao desemprego. E é essa solução de Keynes que passa a ser

o farol dos capitalistas monopolistas da época, conformando o que viria a ser uma nova fase imperialista: a “fase de ouro”.

A segunda fase, a dos “anos dourados”, é a que se deu entre o fim da Segunda Guerra Mundial até a meados dos anos 1970. É um período que também ficou conhecido como as “três décadas gloriosas” (NETTO; BRAZ, 2006). Foram quase trinta anos sob inspiração das ideias de Keynes, que deram vida ao que ficou conhecido como *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social). Foi o momento em que ocorreu a mudança de direção política, militar e econômica do sistema imperialista. A hegemonia do sistema se deslocou da Europa para os Estados Unidos, que se tornaram os novos espadachins da luta contra o comunismo, durante o período que ficou conhecido como Guerra Fria. Abrindo um rápido e necessário parêntese para fornecer ao leitor mais informações sobre como ocorreu essa mudança hegemônica, gostaria de falar um pouco sobre os acordos de Bretton Woods e o seu papel decisivo em favor da hegemonia norte-americana.

Os acordos de Bretton Woods ou sistemas de Bretton Woods, foram na verdade uma conferência realizada em julho de 1944, na cidade norte-americana de Bretton Woods, localizada no estado de New Hampshire, durante a Segunda Guerra Mundial. Os objetivos desses encontros eram a criação de “regras e instituições formais de ordenação de um sistema monetário internacional, capaz de superar as enormes limitações dos sistemas vigentes até então, o padrão-ouro e o sistema de desvalorizações cambiais competitivas” (CARVALHO, 2004, p. 51). Como principal política monetária, ficava estabelecida a paridade das moedas nacionais de um para um, em relação ao ouro, o que viria a ser conhecido como o padrão dólar-ouro. De acordo com o estabelecido na conferência, o ouro manteria a paridade com o dólar americano devido ao fato de os Estados Unidos possuírem $\frac{3}{4}$ (três quartos) das reservas mundiais desse minério. Das instituições criadas, tivemos o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). O objetivo principal dessa conferência era pensar o mundo pós-guerra, definindo regras comuns de comportamento aos países mais desenvolvidos, para que chegassem à estabilidade macroeconômica e superassem os entraves ao comércio tanto internacional quanto nacional. Em outras palavras, as nações do centro do sistema capitalista já estavam pensando o mundo pós-guerra, tentando criar acordos e mecanismos para que não precisassem realizar uma nova guerra mundial, para resolver seus impasses.

Voltando a falar da segunda fase do estágio Imperialista, foi também nessa época que o modelo de produção industrial, conhecido como taylorismo-fordismo se tornou

padrão para as produções industriais, internacionalizando-se. Esse modelo de produção era fruto da adaptação do gerenciamento científico industrial, criado por Frederick W. Taylor, incorporado por Henry Ford em sua indústria automobilística. Essa adaptação permitiu que a produção em massa combatesse o desperdício, durante a produção; reduzisse o tempo de produção e aumentasse o ritmo de trabalho. Nas palavras de Ricardo Antunes, era a “mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista” (ANTUNES, 2009, p. 39).

Netto e Braz apontam que foi como consequência da internacionalização do modelo taylorista-fordista, que a hegemonia cultural norte-americana começou a se espalhar pelo mundo, através do que ficou conhecido como *American Way of Life* (estilo ou jeito americano de vida). Também são atribuídos a essa fase do Imperialismo, o surgimento do crédito ao consumidor, algo que era impensado até então; a inflação se tornando um instrumento de sucção de recursos do conjunto da sociedade, em favor dos monopólios, garantindo com que a alta dos preços das mercadorias gerasse lucros exorbitantes e o crescimento do setor terciário (setor de serviços).

Por fim, chegamos ao neoliberalismo, o momento em que o capitalismo contemporâneo conseguiu destruir as regulamentações que as lutas das classes trabalhadoras, desde meados do século XVIII, o haviam conquistado. De maneira geral, costuma-se pensá-lo cronologicamente como o momento da chegada de Margaret Thatcher ao poder, no Reino Unido, em 1979. Mas isso, a meu ver, seria uma imprecisão histórica, provavelmente por ignorar a experiência laboratorial da América Latina, realizada na década de 1970, que culminou com golpes de Estado no Chile, em 1973 e na Argentina, em 1976. Segundo Felipe Duque:

“[...] a ditadura de [Augusto] Pinochet serviu como laboratório do neoliberalismo, pois, como se sabe, a equipe de Milton Friedman foi contratada pelo governo chileno para reestruturar a economia. Após a experiência chilena, nos países centrais do capitalismo, o ataque contra os setores populares se dá com a ascensão do governo Thatcher na Inglaterra em 1979, [Ronald] Reagan em 1981 nos Estados Unidos e Helmut Kohl na Alemanha em 1982”. (DUQUE, 2015, p. 34).

O neoliberalismo caracteriza-se por desmontar de forma total ou parcial, os vários tipos de Estado de Bem-Estar Social, que existiram no Norte global, suprimindo “direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como “privilégios” de trabalhadores) e liquidando as garantias de trabalho em nome da “flexibilização” do trabalho (NETTO;

BRAZ, 2006, p. 226). Em escala mundial, tentou romper com todas as barreiras sociopolíticas existentes, não só com aquelas que dizem respeito ao universo do trabalho, mas também desregulamentando atividades econômicas. Com o objetivo de obter a maior liberdade possível, tentou destruir qualquer trava extra econômica aos seus movimentos. (ibid., 2006).

Para legitimar sua estratégia, o neoliberalismo passou a disseminar as teses “profundamente conservadoras, originalmente defendidas desde os anos quarenta do século XX pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992), que dividiu em 1974 o Prêmio Nobel de Economia com Gunnar Myrdal” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 226). Friedrich Hayek é um nome que merece atenção, pois se trata de um dos mais importantes idealizadores do neoliberalismo e um dos principais algozes da teoria keynesiana. Hayek, junto com outros economistas, filósofos e políticos liberais, fundaram em 1947 a Mont Pèlerin Society (MPS), que ficava localizada na montanha de nome homônimo, na Suíça.

Sobre a MPS, convém mencionar que sua lista de integrantes conta com alguns nomes ganhadores de honrarias como o Prêmio Nobel. Mas, para atender o propósito expositivo dessa pesquisa, citarei apenas alguns nomes proeminentes do meio econômico liberal (todos vencedores do prêmio Nobel): Ludwig von Mises, economista austríaco membro da escola austríaca de pensamento econômico, assim como Hayek e Milton Friedman, economista norte-americano membro da escola de Economia de Chicago, da qual surgiu o termo *Chicago boys*.

O neoliberalismo, legitimando o projeto do capital monopolista de romper com restrições sociopolíticas que limitam sua expansão, teve como um de seus primeiros alvos o poder de atuação do Estado. O Estado precisava ser demonizado e caricaturado como anacrônico e ineficiente, e que, por isso, precisava ser reformado. Netto e Braz, tem a percepção de que, foi a primeira vez na história do capitalismo, que a palavra “reforma” perdeu seu sentido tradicional, de ser um conjunto de mudanças para ampliar direitos da classe trabalhadora (NETTO; BRAZ, 2006). No fundo, essas “reformas” são a retórica neoliberal para que o Estado deixe de cumprir com suas funções sociais e passe a melhor atender as demandas monopolistas. É um Estado mínimo para o trabalho e a classe trabalhadora e máximo para o capital e a fração monopolista da classe capitalista. “Engendra um conjunto tipificado de políticas que tornam, a cada momento, mais complexas tanto a própria luta de classes quanto sua compreensão” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VETURA, 2011; p. 5).

Antes de terminar essa subseção, gostaria de trazer um último raciocínio sobre o neoliberalismo que acho muito importante, que é a sua faceta doutrinadora. Doutrinar, palavra que hoje, talvez tenha um teor polissêmico, mas no sentido que me refiro seria o de inculcar em alguém uma crença, com objetivo de que não aceite nenhuma outra que seja diferente daquela. Como nos mostra Leda Paulani:

“Se não havia teoria econômica capaz de cumprir o papel ideológico que era necessário cumprir, então tratava-se simplesmente de afirmar a crença no mercado, de reforçar a profissão de fé em suas inigualáveis virtudes. E para atingir o estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade, era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. Com o passar do tempo, juntaram-se também a esse conjunto de prescrições regras de pilotagem de juros, câmbio e finanças públicas que, algo contraditoriamente, transformam a política econômica neoliberal numa *Business Administration* de Estado”. (PAULANI, 2006, p. 71, grifos meus).

Conforme Paulani nos mostra, o neoliberalismo além de atuar como ideologia, a sua face mais perceptível, também precisa ser entendido como o conjunto de caráter doutrinador e prescritivo que tem. Essa prescrição foi posta em prática, em forma de política econômica para todo o planeta. Duque nos conta que durante o Consenso de Washington (CW), foram apresentadas, pela primeira vez, as 10 regras que deliberavam seu encaminhamento para todo o planeta (DUQUE, 2015). Sobre o CW, Édio Mariani nos conta que:

“[...] foi a denominação de uma articulação para implantar o neoliberalismo de maneira ordenada nos diversos países. Em novembro de 1989, pela primeira vez na história, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo daquele país e dos organismos financeiros internacionais especializados em assuntos latino-americanos – FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O objetivo do encontro era fazer uma avaliação das políticas econômicas implantadas até então. Para relatar as experiências locais, também participaram do evento diversos economistas latino-americanos. Às conclusões desta reunião dar-se-ia, posteriormente, o nome informal de *Consenso de Washington*. A novidade era o consenso estabelecido entre as diversas fontes do

ideário neoliberal. As políticas recomendadas por aquelas agências e organismos internacionais seriam finalmente unificadas. A mensagem seria transmitida de forma mais vigorosa e seria absorvida pela maior parcela da elite econômica e intelectual da região como sinônimo de modernidade”. (MARIANI, 2007, p. 5, grifos meus).

Para finalizar essa subseção, não posso deixar de comentar das lembranças de um trecho de várias entrevistas que o ex-presidente Luiz Inácio Lula concedeu, para os mais diversos veículos de comunicação, onde ele confirmava os descritos da citação anterior. Lula, após liquidar a dívida do país junto ao FMI, certa vez concedeu entrevista⁵ dizendo que: “Hoje, nós é que estamos dizendo o que o FMI deve fazer e não o contrário, como sempre acontecia”. O ex-presidente se referia aos dois últimos governos anteriores, que eram neoliberais até o último fio de cabelo e eram subordinados à doutrinação dessas instituições neoliberais supranacionais.

3.3. TRABALHANDO COM MÚSICA NO MUNDO NEOLIBERAL

Findado o prelúdio inicial sobre o neoliberalismo, podemos agora avançar no debate, tentando compreender como essa ideologia que, já domina grande parte do senso comum, vem impactando o universo do trabalho, em especial, o trabalho com música. Na minha pesquisa, meus interlocutores formam dois grupos distintos de trabalhadores da música: um grupo que trabalha majoritariamente com performance de música ao vivo e a atividade docente ocorre de maneira esporádica; e um outro grupo que trabalha de maneira oposta, onde a performance de música ao vivo é que é algo sazonal.

No Brasil, ano após ano, o mundo acadêmico vem sendo municiado de trabalhos e pesquisas que versam sobre a temática do trabalho com música que buscam compreender de que maneira ela vem sendo modificada pelo modo de produção capitalista. Dentre os nomes de destaque desse campo investigativo, as autoras Luciana Requião e Liliana Segnini surgem como as mais proeminentes. Seus trabalhos têm servido como fonte de inspiração para muitos pesquisadores que despertam o interesse em pesquisar a realidade laboral dos trabalhadores da música na contemporaneidade. Segnini atuando como um farol para os trabalhos e pesquisas que investigam o cenário das músicas de concerto; Requião desempenhando o mesmo papel para pesquisas no

⁵ Entrevista concedida ao jornal Correio Brasiliense. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/economia/2009/08/04/internas_economia,131973/lula-diz-que-agora-e-o-brasil-quem-diz-ao-fmi-o-que-fazer.shtml. Acessado em 28 de dez de 2022.

campo da música popular urbana. Em comum, despertam o interesse de seus leitores em compreender como o modo de produção vigente impacta diretamente na vida dos trabalhadores da música.

Os trabalhos de Requião (2008, 2009, 2017, 2020a, 2020b, 2021), me foram muito úteis na compreensão e análise do trabalho do grupo de ingressantes, onde nenhum dos interlocutores tinha trabalho formal na área da música. Seus trabalhos mais recentes, onde aponta para um certo condicionamento de “reinventar-se” e “sair da caixa” (REQUIÃO, 2020a, 2020b), foi fundamental na minha compreensão das respostas dos meus interlocutores que não tinham contratos de trabalhos. Suas discussões acerca de como a figura do músico, que antes era visto como autônomo (ou *freelancer*) e hoje tem se transformado na figura do músico empreendedor de si mesmo, foram fundamentais. Segnini (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2014a, 2014b) ao desvendar como as orquestras de São Paulo foram passando a ser geridas por fundações e organizações sociais (OS), por incrível que pareça, me serviu de inspiração para compreender alguns dos relatos dos meus interlocutores que trabalham no município. Permitiu compreender como o neoliberalismo avança no funcionalismo público, levando transtorno à vida de seus trabalhadores.

3.3.1. O NEOLIBERALISMO NAS GIGS

Nas falas de duas interlocutoras, ao serem indagadas a respeito de suas atividades laborais, sobre como têm atuado, elas revelaram que trabalham dando aulas particulares e com apresentações ao vivo. Ao serem questionadas sobre como enxergam seus trabalhos, deram vida ao “sair da caixa e reinventar-se”. Cada uma, a sua maneira, se mostraram resignadas com tal condição. A primeira interlocutora, conseguiu enxergar na polivalência que os músicos têm sido submetidos como algo positivo. Segundo ela:

“No meio da música, quem quer viver de música, tem sempre que estar se reciclando, se atualizando e quanto mais habilidades você adquirir no meio da música, melhor. Eu sou instrumentista e professora, mas tenho muita vontade de estudar improvisação, arranjo, pra trabalhar como arranjadora, como produtora porque é um outro caminho também, muito bom. **Não é bom você ficar só numa coisa, quanto mais, melhor**”. (interlocutora 4, grifos meus).

A outra interlocutora, também com um discurso que foi um pouco nessa direção, conseguiu perceber alguns pontos problemáticos dessas imposições, que sobrecarregam os músicos. Sobretudo com trabalhos que não faziam parte das competências de

conhecimentos dos músicos num passado nem tão distante. Porém, de forma resignada, confessou que diante dessas imposições mercadológicas, não pretende ficar para trás:

“Enquanto artista, é muito interessante que se faça muitas coisas, mas tu tem que ter um foco. O meu foco é tocar trompete. Isso está acima de todas as outras coisas! Posso abrir mão de inúmeras outras coisas, mas de tocar trompete, não. Por que é isso que dá sentido as outras coisas. Em termos de ter que se produzir, acho que sobrecarrega, mas estamos num momento em que uma pessoa com um celular na mão faz tudo. Então, não dá pra entrar numa de “ah, não vou fazer, meu negócio é só tocar trompete”, a não ser que tu seja herdeiro. Ou tenha muito dinheiro, que ganhe na Mega-Sena, sei lá. Acho que estamos tendo que aprender coisas que não eram parte da nossa profissão, mas não pretendo ficar pra trás. Nesse período de isolamento já comecei a investir nas minhas redes sociais, fiz fotos, coisa pra divulgar mais o meu trabalho, vídeos, lives... essas coisas”. (interlocutora 2, grifos meus).

Analisando a necessidade de polivalência que essas duas interlocutoras mencionaram, cada uma a sua maneira, me veio à mente um trecho da tese de José Alberto Salgado e Silva, que empreendeu uma pesquisa etnográfica com estudantes universitários de música, em 2005. Nela, ele menciona como seus interlocutores pensavam suas carreiras:

“Investir na polivalência técnica; inventar as próprias situações de trabalho e torná-las variadas, de modo a minimizar os riscos de “ficar parado”; assumir diversos compromissos, na expectativa de que os *gigs* se alternem e nunca falte trabalho – esta preocupação e senso de pressão econômica é um dos indicadores importantes para compreender como alguns dos músicos-estudantes orientam suas ações”. (SILVA, 2005, p. 245).

Em termos de pensar a carreira, talvez os músicos ainda tenham essa mesma mentalidade positivista da polivalência. Na época em que Silva empreendeu sua pesquisa, embora o mundo já estivesse sobre as garras do neoliberalismo, talvez a polivalência fosse uma opção para seus interlocutores. Hoje em dia, passadas algumas décadas e com o terrível sucesso que a ideologia e a doutrina neoliberal alcançaram, a polivalência tornou-se uma necessidade para os trabalhadores da música. É mais ou menos como disse uma das interlocutoras: ou é isso ou “você fica pra trás”. E o ficar para trás, significa ficar sem lugar para tocar, sem dinheiro para pagar as contas, talvez tendo até que mudar de profissão. A polivalência, hoje em dia, não deveria mais ser celebrada, do ponto de vista de sua aparência positiva, mas sim problematizada seriamente, porque ela representa a flexibilização e a precarização do trabalho musical. E aqueles trabalhadores que resistem

à ela ou que não conseguem se adaptar à essa imposição, sofrem consequências drásticas. Esse sofrimento, causado pela polivalência, infelizmente foi relatado por uma interlocutora. Segundo ela:

“Acho que hora pode ser bom, hora pode ser ruim. Lembro de vários nomes que surgiram, que são muito bons, por causa dessa falta de ajuda de outras pessoas, por não ter direcionamento e aí baixaram programa no computador e gravaram discos inteiros [sozinhos] e o resultado ficou excelente. **Mas, ao mesmo tempo, isso é desanimador para quem não consegue fazer isso e digo por experiência própria. Porque nessa quarentena vi muita gente começando a gravar sozinho, comprando equipamentos de gravações bons e eu não consigo gravar nada, só que eu tenho as minhas músicas e acho complicado ver que existem outras pessoas conseguindo fazer e eu não.** A única coisa que eu sei fazer são os meus *folders*. **Considerando que existem profissionais que fazem esses serviços, eu acho que é ruim ter que fazer tudo isso, porque eles não estão mais recebendo, agora tem outras pessoas fazendo o seu trabalho**”. (interlocutora 1, grifos meus).

O último interlocutor desse grupo de ingressantes, apesar de ter afirmado não querer emitir sua opinião acerca de como enxergava o mercado musical da cidade, do qual já membro atuante, revelou que, em sua pouca experiência profissional, já pode perceber que a situação das remunerações estão aquém do que deveriam:

“Não tenho uma opinião sobre isso, tenho pouca experiência e não quero falar sobre uma coisa que eu não estudei, que eu não vivi. **Posso dizer que não tá uma maravilha, pela minha própria experiência, pelos cachês e remunerações que eu já recebi. E também pelo que sei que os outros recebem**”. (interlocutor 3, grifos meus).

A ideologia neoliberal, mesmo quando percebida entre as pessoas que mais sofrem com sua implementação, consegue encontrar trabalhadores que a celebram ou a naturalizam. Em geral, não diria que entre meus interlocutores houvesse quem celebrasse tal situação, entendo que muito das naturalizações na fala de alguns se justifica pela extremamente bem-sucedida campanha de ressignificação de conteúdo semântico, empreendida pelos defensores do neoliberalismo. Isso certamente é fruto do êxito da noção de capital humano de Schultz, descrito na seção de introdução e que tem como principal característica o condicionamento de atribuir o sucesso ou o fracasso aos próprios indivíduos. Nesse sentido, Ricardo Antunes traz uma grande contribuição, ao denunciar a sofisticação estratégica que estamos nos acostumando a ver nas mídias dos mais variados tipos, nos dias de hoje:

Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser *amenizada* e *humanizada*. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”. Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as “inovações tecnológicas da *indústria 4.0*”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados*. Para tentar “amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo o canto um novo subterfúgio: o “empreendedorismo”, no qual todas as esperanças são apostadas e cujos desfecho nunca se sabe qual será”. (ANTUNES, 2020, p. 40-41, grifos do autor).

Sobre a questão do empreendedorismo, Requião nota que essa tem sido uma condição incentivada pelo mercado como sendo uma forma de viabilizar “financiamentos para projetos por meios de mecanismos das leis de renúncia fiscal, como a Lei Rouanet” (REQUIÃO, 2017, p. 16). A autora também entende que, é através dessa imagem de empreendedor que o músico passa a exercer a polivalência, mas sem o controle dos meios de produção. Nesse sentido, uma outra forma de se compreender o empreendedorismo é dado pelas autoras Sonia Rummert, Eveline Algebaile e Jaqueline Ventura. Segundo elas, o empreendedorismo pode ser sintetizado como: “[...] estratégia de convencimento do trabalhador de modo a fazê-lo perceber-se, ilusoriamente, ele próprio como um capitalista como aqueles que detêm os meios de produção” (p. 12).

3.3.2. O NEOLIBERALISMO NAS SALAS DE AULA DO MUNICÍPIO

Se no grupo de interlocutores ingressantes, os traços do neoliberalismo nos seus trabalhos estavam mais evidentes, dada a condição de polivalência e falta de contratos trabalhistas com garantias mínimas, ao analisar o trabalho docente no município do Rio de Janeiro, a coisa mudou um pouco de figura. Em seus relatos, não obtive relato de existência de incentivo ao empreendedorismo, porém, a instabilidade financeira, irregularidade de remunerações, flexibilização de horários e uma série de outras formas de precarização do trabalho estiveram presentes. Quase todos meus interlocutores afirmaram que a procura pelo trabalho nas salas de aula do município, estavam ligadas a motivos relacionados à segurança e a estabilidade que o emprego público tem. Geralmente são pessoas que já atuavam no mercado musical da cidade, tanto com aulas

particulares ou trabalhando em colégios particulares e também atuando como instrumentistas em performance de música ao vivo. Justamente por já estarem familiarizados as durezas que o campo da música oferece, foram em busca de trabalhos com garantias trabalhistas. Sobre essas garantias trabalhistas, a fala de uma deles deixou isso bem evidente:

“Eu percebi isso na pandemia, passei ela toda praticamente em casa, protegido pela lei do trabalho, porque eu sou um servidor público. Quando eu vou para área pública, eu vou justamente para não passar o que eu passei na escola particular. Por que no final do ano, na escola particular você não sabia quem ficava e quem ia [ser demitido]. Eu não sei viver com instabilidade, nesse tipo de trabalho”. (interlocutor 5, grifos meus).

Porém, quando passamos a tratar de questões referentes às suas remunerações, comecei a entender de maneira mais clara como a lógica neoliberal tem atuado nesse grupo específico de trabalhadores. Suas respostas foram quase todas no sentido de dizer que consideravam que suas remunerações estavam aquém da demanda que o trabalho exige e do preço da vida na cidade. Porém, as condições desse mesmo tipo de trabalho fora do município, eram piores:

“Eu sempre achei que a escola privada não te dá estabilidade, eu sempre achei isso. Por que eles podem querer hoje um professor de música porque acham que isso é legal, mas depois [no outro ano] podem achar que artes cênicas é mais legal e demitir o professor de música e contratar um de artes cênicas, teatro. Na escola privada você tem sempre que cavar a sua garantia, trabalhar muito, mostrar muito serviço, não bater de frente com pais de alunos. Agradar! Eu acho que é isso que é cansativo, você ter que ficar agradando pai de aluno”.

(interlocutor 10, grifos meus).

Foi com essa deixa de pensar o “fora do município”, que eu comecei a perceber que do ponto de vista deles, os maiores impactos do neoliberalismo em seus trabalhos, podiam ser percebidos de maneira indireta também. Afinal, era fora do município que estavam as condições trabalho precarizadas que os direcionava para o cargo público. Era fora do município que estavam os alunos que só tinham acesso a uma alimentação digna na escola. Era fora do município que alguns dos familiares daquelas crianças e adolescentes se tornaram estatísticas da sociedade. Ou pelo desemprego ou até pelo assassinato causado pelo aumento da violência, que é fruto da desigualdade social e financeira, que no atual momento em que vivemos tem aumentado graças às políticas

neoliberais. São todos esses elementos que, juntos, vão conformando o chão da sala de aula do município, o local em que meus interlocutores trabalham quase que diariamente.

Das falas que me foram relatadas, tive um interlocutor que disse que os professores estão à quatro anos sem reajustes salariais e com um vale refeição bem abaixo de suas necessidades. Isso é mais uma condição imposta pelo neoliberalismo. Segundo ele:

“[...] do ponto de vista fixo, do salário, **a gente tá sem reajuste há quase quatro anos e sem compensações. Por exemplo, nosso vale alimentação é muito pouco pro que a gente vive aqui no Rio de Janeiro. Enquanto a Guarda Municipal, enquanto a Comlurb paga mil e pouco reais de vale, a gente ganha, 200 reais de vale, sabe?**”. (interlocutor 9, grifos meus).

Outro interlocutor dizendo que ainda não havia recebido parte do décimo terceiro do ano anterior:

“**Eu fiquei sem 13º ano passado, é um absurdo e realmente a gente ganha muito pouco, para aquilo que a gente precisa produzir.** Eu não me refiro nem ao alunado, que são nossos clientes, o problema é a produtividade que a gente precisa ter, que é alta e às vezes os dados (da SME) são mentirosos e são até irreais”. (interlocutor 10, grifos meus).

Interlocutor relatando que, às vezes, tem que trabalhar durante tiroteios que acontecem no entorno da sua escola:

“Nesse meu CIEP, por exemplo, ele fica no Bancários, que é uma dessas favelas dominadas aqui da Ilha do Governador. A clientela de lá, é uma clientela sofrida e **volta e meia a gente tem que ir pro corredor porque tem tiroteios no entorno**”. (interlocutor 14, grifos meus).

Outro interlocutor falando da perda de benefícios:

“Entre ganhando um salário que, na época, era o de vencimento básico dos professores que era R\$ 1.300 reais, mas aí entra uma outra questão, que é o seguinte: **naquela época (2010) até mais ou menos 2014, 2015, o salário tinha reajuste anual. Então a gente tinha reajuste anual, triênio e o cacete a quatro e foram cortando isso**”. (interlocutor 7, grifos meus).

Tudo isso pode ser entendido como os reflexos das políticas neoliberais, atuando no dia a dia desses professores. Os quatros anos sem reajuste salarial e problemas com atraso de parte do salário, o empobrecimento da classe média que agora, sem ter poder aquisitivo passou a colocar seus filhos na rede pública, também! Professores trabalhando em escolas com baixa infraestrutura, turmas superlotadas de crianças, perda de benefícios,

como no caso dos triênios e reajustes anuais, professores desenvolvendo crises de ansiedade. Enfim, todas essas dificuldades precisam ser ligadas às políticas neoliberais que, ao precarizar o universo do trabalho, eliminando antigos postos de trabalho, empobrecem a população, levam medo e pânico para os trabalhadores. No caso desses meus interlocutores, de maneira direta e indireta. Direta porque se expressa através de suas remunerações e perdas de benefícios e indiretamente, precarizando a estrutura da rede e a vida da população que eles atendem diariamente, algo que tem impactando muitas vezes na saúde do professor. E indireta, através dos alunos que são filhos dessa classe trabalhadora que vem sofrendo com os avanços das políticas neoliberais.

Ao tratarmos de questões relacionadas às transformações e impactos que o mundo do trabalho vem sofrendo, não obtive relato de interlocutor que demonstrasse um conhecimento mais articulado acerca dessas transformações do mundo trabalho. Isso foi algo que me chamou minha atenção para como esse debate tem sido, ou melhor, não tem sido tratado nos cursos de licenciatura. As salas de aulas do município estão repletas de mazelas que são frutos das transformações do capitalismo contemporâneo e isso não tem sido percebido pelos trabalhadores que mais sofrem com seus reflexos. Assim como o trabalho dos interlocutores ingressantes, que atuam como instrumentistas e professores de música, que estão sendo coagidos a se tornarem empreendedores, aceitarem baixas remunerações, cachês que não reajustados a anos, dentre outros.

CONCLUSÃO

O título deste trabalho, “Cuspe e Giz”, faz referência a uma expressão de um tipo de aula realizado por alguns professores do ensino básico. Tomei conhecimento dessa expressão através de uma amiga, que já foi professora de música da rede municipal do Rio. Segundo ela, essa expressão representava um tipo de aula expositiva, onde os professores falavam (cuspe) e escreviam (giz) os conteúdos que os alunos deveriam apenas copiar. Em outras palavras, era um tipo de aula que tendia reforçar a posição autoritária da figura do professor ao mesmo tempo que reforçava a posição de passividade do aluno. É um tipo de aula onde se produz mais indivíduos com conhecimentos de caráter conteudista do que reflexivo. Como minha pesquisa partiu da hipótese de que os cursos de licenciatura não estavam conseguindo acompanhar as transformações da realidade laboral de seus discentes, um dos motivos que sustentava minha hipótese estava ligado à lógica de ensino conservatorial, dessas instituições. O condicionamento que esse tipo de ensino oferece, pode fazer com que seus discentes a se entendam mais como artistas do que trabalhadores. Se aqui, o objetivo central é compreender como o trabalho com música vem sendo impactado pelas ideologias e políticas neoliberais, uma formação conteudista ou de caráter conservatorial, se tornam um problema, na medida em que não oferece aos seus discentes discussões a respeito das transformações de suas realidades laborais, deixando-os completamente reféns das circunstâncias que a eles vão sendo impostas. Foi essa similaridade de modelo ensino que me remeteu à expressão “Cuspe e Giz” que utilizo como título desse trabalho.

Atualmente é possível verificar inúmeras formas de precarizações no trabalho musical, causadas pelo impacto do aumento das políticas e ideologias neoliberais na vida da classe trabalhadora. Nesta minha pesquisa, verificou-se precarizações que vão desde o acúmulo de funções (polivalência), passando pelo estímulo ao empreendedorismo, perda de renda e poder aquisitivo, precarizações das relações de trabalho, congelamentos de planos de carreiras, no serviço público, e mais uma série de outras barbaridades que os trabalhadores estão sendo obrigados a lidar. Inclusive, isso não é algo que vem ocorrendo só no Brasil ou no Rio de Janeiro, mas sim no mundo inteiro, de maneira geral.

Tendo como recorte a cidade do Rio de Janeiro, contando com mais de 10h de conversas gravadas, somadas a uma série de ligações e troca de mensagens, posso afirmar que minha hipótese inicial se comprovou parcialmente correta. Foi somente com o processo da pesquisa, que pude perceber que alguns aspectos se apresentaram de maneira

diferente da minha hipótese inicial. Por exemplo, segundo meus interlocutores que são professores do município, o descompasso do que se ensina e aprende nas salas de aula dos cursos de graduações, não é visto como o maior dos problemas em si. O trabalho no município oferece uma certa autonomia aos docentes, de modo que questões relacionadas a escolha de repertório ou até a necessidade de aulas com instrumentos musicais, fiquem a cargo de cada professor. Não existe uma imposição por parte da SME e isso é visto por alguns deles como sendo uma coisa positiva, porque permite maior autonomia para escolher os conteúdos e atividades de suas aulas. Também tive relatos que iam na direção oposta, afirmando que isso era um problema, na medida em que dificultava a vida dos professores iniciantes, visto que passavam a lidar com uma realidade cultural muito diferente daquela das salas de aula dos cursos de licenciatura. Da parte dos alunos ingressantes, o condicionamento à polivalência, apesar de ser visto como algo não tão positivo, só foi efetivamente rechaçado por uma interlocutora. Os demais se mostraram mais conformados com tal situação. As baixas remunerações, em pelo menos um caso, era entendida como uma etapa necessária na entrada ao mercado de trabalho com música ao vivo da cidade.

Voltando a falar sobre meus interlocutores do município, as principais dificuldades relatadas por eles são quase todas relacionadas à sua falta de estrutura organizacional e física que deixa muito a desejar, já que estamos falando da maior rede municipal de ensino da América Latina. A falta de estrutura e suporte ao professor, tanto dentro quanto fora da sala de aula, também foram relatados como acontecimentos dramáticos que dificultavam bastante o dia a dia laboral deles. Muitos me relataram sobre a alta taxa de evasão de professores de música, por conta desse quadro desalentador. Tive relatos de professores que diante de tal realidade, desenvolveram problemas psicológicos e emocionais, sem que houvesse nenhum tipo de apoio por parte da prefeitura ou de qualquer outra instituição (pública ou privada). Todos os tratamentos e consultas foram custeados pelos próprios professores adoecidos. Além disso, tive muitos relatos denunciando as estruturas precárias das escolas como as salas sem climatização adequada, falta de material para dar aula, turmas lotadas, algumas com buracos de tiros nas paredes, proximidade com pontos de vendas de drogas, a falta de salas com a estrutura mínima para aulas de música, dentre outros.

Falando sobre como os impactos das investidas do neoliberalismo está atuando na vida desses professores, foi relatado a falta de aumento salarial, que vem ocorrendo há

mais ou menos 4 anos. Também foi relatado que as bonificações salariais, mediante apresentação de certificados de cursos de pós-graduação, não estão ocorrendo. Segundo um deles, que disse ter dado entrada nesse processo de valorização salarial há alguns anos, até o momento da nossa conversa, não tinha tido sequer uma resposta sobre prazos ou algo do tipo. Os processos relacionados aos planos de carreiras desses professores estavam parados. Um outro interlocutor lamentou a paralização das bonificações de triênios, que é uma gratificação adicional por tempo de serviço e que ocorre como o nome sugere, a cada três anos, se estendendo a todo servidor municipal. Apenas um interlocutor demonstrou ter conhecimento de que os motivos desses problemas estavam diretamente ligados à implementação da política do teto de gasto, adotada pelo governo federal, em 2016. Aqui, a gente pode perceber como essa opção por políticas de teor neoliberal passou a impactar o cotidiano do trabalho na rede municipal do Rio de Janeiro. Podemos perceber como isso está se traduzindo nos seus contracheques, que não recebem reajustes, e no baixo valor do vale-alimentação que está muito abaixo do que deveria, por exemplo.

Da parte de meus interlocutores ingressantes, o acúmulo de funções que anteriormente não faziam parte das atribuições dos músicos, como a fotografia, a gravação, as filmagens, divulgações e uma série de outras questões relacionadas à produção, passaram a ser vistas como uma condição necessária para a permanência na profissão. Da mesma maneira, os baixos valores dos cachês, bem como a falta de uma substantiva elevação dos mesmos, foi visto com certa resignação. Muitos relataram enxergar na docência uma forma de se viabilizarem como *performers* ao longo da vida e, por isso, a procura pela docência em instituições públicas eram vistas como um objetivo tangível. De maneira geral, a procura pelos cursos se deu baseada na crença de que o diploma universitário pode oferecer a oportunidade de empregos com melhores condições, além de potencializar os conhecimentos musicais que favorecem um aprimoramento técnico aos que desejarem atuar como instrumentistas.

Sobre os motivos que levaram meus interlocutores às salas de aula do município, o principal apontado por eles também está relacionado às questões de natureza trabalhista, já que o cargo oferece estabilidade e possibilidades de melhorias salariais, durante a carreira. De modo geral, a maioria relatou que os valores dos salários são baixos, quando analisados do ponto de vista do volume de trabalho que o cargo exige. Cada interlocutor trabalha com uma média de 10 turmas por semana e em cada turma, com uma média de 30 a 35 alunos. Porém, muitos apontaram que as condições de trabalho fora do município

estão ainda piores, devido a uma série de inseguranças trabalhistas e valores considerados ainda mais baixos que os pago pela prefeitura do Rio de Janeiro. Aliás, isso foi outra coisa que surgiu nas conversas e que eu nem sequer havia considerado: o município do Rio de Janeiro foi apontado como um bom contratante! Alguns, que possuíam experiência de trabalho em outros municípios do estado, relataram que além das remunerações serem mais elevadas, o município do Rio oferece alguns benefícios que outros municípios do estado não oferecem. Benefícios que vão desde o próprio processo seletivo em si, que somente no Rio de Janeiro é realizado por área de conhecimento específico, ou seja, o educador musical não concorre com o professor de artes plásticas nem de artes cênicas, por exemplo. Até questões relacionadas às remunerações da dupla regência, como veremos na sequência.

Alguns deles relataram que fazem dupla regência, como uma forma de elevarem seus salários. Em outras palavras, a dupla regência é uma espécie de hora extra remunerada à parte. No município do Rio, elas costuma ser pagas inclusive nos dias de feriado. Algo que não ocorre em outros municípios do estado. Ou seja, se houver um feriado no dia que o interlocutor iria dar aula da dupla regência, no município do Rio ele recebe normalmente pelo serviço. Já em outros, os professores só recebem se tiverem trabalhado em sala de aula. Essa forma de se “terceirizar” para o próprio município, afim de obterem melhores remunerações e condições de vida, também pode ser entendida como uma condição do ideário neoliberal. Ao invés de contratar mais professores, que teriam direitos trabalhistas e remunerações melhores, permite-se que os mesmos professores do municípios acumulem mais horas trabalhadas recebendo bem menos do que deveriam.

Inicialmente tinha como objetivo manter interlocução com pessoas que fossem alunos ou ex-alunos dos cursos de licenciatura da UNIRIO, da UFRJ e do CBM. Para meu desapontamento, obtive um insucesso em conseguir mais interlocutores na condição de alunos desses cursos, tanto que nessa pesquisa eles somaram um total de quatro discentes. Do CBM, não consegui realizar nenhuma interlocução com alunos ingressantes/discentes. A hipótese que surgiu em minha cabeça, foi a de considerar o impacto do isolamento social que fez com que as aulas e atividades tivessem que ser realizadas de maneira remota. Isso, de alguma forma, poderia ter causado nesses discentes um empobrecimento da experiência da vida universitária, fazendo com que muitos sequer tivessem a noção da importância de uma pesquisa acadêmica. A falta dessa experiência

presencial com o dia a dia universitário, foi relatado por pelo menos um interlocutor, como sendo um fator que contribuía nas concepções acerca dos temas que me propus investigar. Desses interlocutores discentes, somente três deles eram de cursos de licenciatura. Por causa da técnica que eu utilizei (“bola de neve”), associada a alguma falha de comunicação que tive, acabei tendo a oportunidade de conversar com um aluno do bacharelado de violão da UNIRIO.

De maneira geral, nas conversas que mantive com esses interlocutores, percebi que os motivos pela procura da sala de aula dos cursos eram praticamente os mesmos dos professores do município: melhor qualificação profissional e a possibilidade de poderem um dia estar aptos a participar de concurso para professores de música, no ensino público. Dos meus interlocutores discentes, três deles relataram trabalhar como musicistas atuando na noite e trabalhando com aulas particulares. Alguns relataram que atualmente precisam desempenhar outras funções além da atividade musical, relacionadas à produção. Em relação a essa questão da polivalência, como dito mais acima, somente uma interlocutora expressou preocupação e tristeza com esse atual momento. Segundo ela, para as pessoas que conseguirem se adaptar à essas imposições mercadológicas, isso pode ser algo bom, mas para os que não conseguirem, isso certamente pode gerar tristezas e angústias. Esta mesma interlocutora percebeu que a polivalência também pode resultar em diminuição de postos de trabalhos de outros profissionais, já que agora os próprios músicos estão realizando seus trabalhos.

Já entre os professores do município, ao mesmo tempo que todos celebraram os conhecimentos técnicos e pedagógicos oferecidos pelos cursos, outros apontaram para a falta de experiência em salas de aulas do ensino público, por parte de muitos de seus professores da graduação. Algo que, segundo eles, poderia ser revisto, uma vez que o trabalho no município:

“É outra realidade, é outro mundo. Não é nada daquilo ali. Eu vejo que muitos professores universitários nunca deram aula na educação básica. E são esses caras que dão aula para os futuros professores, então chega até ser meio engraçado isso. [...] Então, falando grosseiramente, **faz falta professores que tenham essa bagagem, que conheçam essa realidade e possam te passar macetes de como ser professor de escola pública,** por exemplo. Aí, acaba que a gente aprende esses macetes na raça, no dia a dia da sala de aula do município. Porque é outra realidade. Sabe?”. (interlocutor 13, grifos meus).

Minha impressão acerca desse tipo de crítica, é que me pareceu muito mais uma tentativa de resposta as críticas que recebiam do meio acadêmico, do que propriamente uma crítica amparada em análises mais sólidas acerca da realidade dos professores. Se por um lado ele podem ter razão quando se referem a essa falta de experiência no ensino público, por outro lado podem incorrer no equívoco de não perceber que a realidade das salas de aula do município vêm mudando junto com o restante da sociedade. Talvez, ter aula com alguém que foi professor do município há 20 ou 30 anos, não seja tão vantajoso como esse tipo de raciocínio sugere. Os problemas que todos os professores do município enfrentam, sejam os de hoje como os de 20, ou 30 anos atrás, estão sempre relacionados às condições materiais, sociais e econômicas que o capitalismo de cada época impõe a classe trabalhadora e a sociedade, de maneira geral. Nesse sentido, certas falas que propõem que se pense em projetos que possam ampliar o diálogo entre esses cursos superiores com a sala de aula do município, me parecem ser mais acertadas e uma boa alternativa. No fim, entendo que o problema das salas de aula do município é complexo demais para ser resolvido por um conjunto de práticas pedagógicas que os professores utilizem em sala de aula, ou que se fique buscando culpados, de ambos os lados. A complexidade dos problemas torna necessária a colaboração de ambas partes e precisa ser entendida como um desafio também político que está diretamente ligado à luta de classes.

Os músicos são trabalhadores que prestam serviços à sociedade, seja através de uma performance de música ao vivo, seja através da docência da rede municipal. Na medida em que, as transformações no mundo do trabalho, que são frutos de escolhas políticas, que se materializam na área econômica, a não compreensão desse quadro é extremamente problemático. Essas questões, por não serem expostas à luz dos fatos, como se deve, tornam-se obstáculos muitas vezes intransponíveis. Até mesmo para aqueles e aquelas que sofrem com o agravamento do avanço tanto dessas políticas quanto dessa lógica neoliberal no universo de seus trabalhos.

A conclusão que chego é de que os cursos de licenciatura, ao não problematizarem essas transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo, acabam por não produzir indivíduos críticos à essa realidade, que pouco conseguem compreendê-la e combatê-la. Acredito que há necessidade de mais disciplinas que tragam para o debate das graduações, discussões que mostrem como o mundo do trabalho vem sendo transformado pela lógica neoliberal, articulando com a área da música. Considero isso crucial na formação dos discentes que, em muitos casos, já são trabalhadores da música. Minha pesquisa apontou

para a necessidade de criação de grupos de estudos entre esses professores do município e os cursos de licenciatura, especialmente nas universidades públicas, que têm mais autonomia pedagógica e recursos materiais. Por fim, lembrando dos relatos relacionados à saúde mental dos professores do município, penso ser necessária a criação de algum tipo de assistência psicológica para eles, que lidam com uma realidade do dia a dia das salas de aula do município, que estão completamente desamparados pelo poder público.

Espero que essa pesquisa possa se somar, de alguma forma, a uma série de outras pesquisas e trabalhos que investigam as transformações que o universo laboral na área música vem sofrendo. E, quem sabe, possa ajudar a conscientizar a classe trabalhadora musical para a criação de estratégias de combate dessa realidade. Acreditando no papel da pesquisa acadêmica e a da universidade pública, faço minha as palavras de Vincenzo Cambria:

“Num país cheio de profundas contradições e desigualdades como o Brasil, a academia poderia ter um papel mais significativo se entendesse que a pesquisa não deve ser pensada simplesmente como uma “tecnologia”, ou seja, como um conjunto de métodos e competências específicos a ser aplicado a um determinado problema, mas, também, como uma forma de interação humana que pode contribuir a transformar a sociedade”. (CAMBRIA, 2004, p. 7, grifos meus).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO JUNIOR, Samuel; MUSICULTURA, Grupo. Conflict and Violence as conceptual tools in present-day Ethnomusicology: notes from a dialogical experience in Rio de Janeiro. *Ethnomusicology*, Estados Unidos, v. 50, n. 2, p. 287-313, 2006.

_____. Entre muros, grades e blindados: trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial. *El oído pensante*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 28-42, 2013a.

ARAÚJO JUNIOR, Samuel; CAMBRIA, Vincenzo. Sound praxis, poverty and social participation: perspectives from a collaborative study in Rio de Janeiro. *Yearbook for Traditional Music*, v. 45, p. 28-42, p. 2013b.

BARTZ, Guilherme Furtado. Vivendo de música: trabalho, profissão e identidade – uma etnografia da Orquestra de Câmara Theatro São Pedro, de Porto Alegre [dissertação]. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2018. 229 p. Mestrado em Antropologia Social.

_____. Identidade profissional e música erudita: músicos de orquestra, trabalho flexível e os dilemas da profissão. *Revista Opus*, v. 26, n. 1, p. 1-23, jan-abr de 2020.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan-jun de 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 1996. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%91%C3%A3o)

[A7%C3%A3o%20nacional.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social](#). Acessado em 22 de jan de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 8 de março de 2004**. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acessado em 22 de jan. de 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo escolar 2018*: resumo técnico. Brasília/DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/dados-do-censo-escolar--noventa-e-cinco-por-cento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas- apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias>. Acessado em 29 de jan de 2022.

CAMBRIA, Vincenzo. Etnomusicologia aplicada e “pesquisa ação participativa”: reflexões teóricas iniciais para uma experiência de pesquisa comunitária no Rio de Janeiro. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DA MÚSICA POPULAR, 5. 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.

CARVALHO, Fernando Cardim de. Bretton Woods aos 60 anos. *Novos Estudos*, n.70, p. 51-53, nov de 2004.

COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, 2008.

DUQUE, Felipe da Silva. Para uma crítica da Economia Criativa no Brasil: empreendendo precariados [dissertação]. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense; 2015. 124 p. Mestrado em Educação.

FERRAZ, Cláudia Pereira. A etnografia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em redes on-line. *Aurora: revista de arte, mídia e política*. São Paulo, v. 12, n. 35, p. 46-69, jun-set de 2019.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 31, p. 31-50, jan-jun de 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Grupo Editora Nacional, 2008.
- GOODE, William J. The theoretical limits of professionalization. In: ETZIONI, Amitai. *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press, 1969. p. 266-313.
- GRESPLAN, Jorge. *Marx: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Rio de Janeiro: panorama*. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>. Acessado em 21 jan de 2022.
- LAPO, Flavianês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. *Educação em debate*, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 30-42, 2001.
- LÜHNING, Angela. Etnomusicologia brasileira como etnomusicologia participativa: inquietudes em relação às músicas brasileiras. In: TUGNY, Rosângela Pereira; QUEIROZ, Ruben Caixeta de (Org.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 37-55.
- MARIANI, Édio João. A trajetória de implantação do Neoliberalismo. *Revista Urutágua*, Maringá, n.13, p. 1-7, ago-nov de 2007.
- MATTOS, Marcelo Badaró de. *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- NEDER, Álvaro; et al. Música, religião e produção social de espaço em uma cidade operária: o caso da pastora Ana Lúcia em Belford Roxo, Rio de Janeiro. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 34, p. 132-176, 2016.
- NEDER, Álvaro. On the razor's edge: Brazilian ethnomusicology, participatory reserach and popular audiovisual education at Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brazil. *El oído pensante*, Buenos Aires, v. 7, n. 1, p. 209-235, 2019.

NETTO, José Paulo; BRAZ Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: MELLO, Luiz et al. *Questões de sociologia. Debates contemporâneos*. Goiânia: Câne Editorial, 2012, p. 97-128.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 67-107.

PEIRANO, Marisa. Etnografia, ou a teoria vivida. *Ponto Urbe*, n. 2, p. 1-11, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acessado em 12 fev de 2022.

_____. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, ano 20, n. 42, Porto Alegre, p. 377-391, jul-dez de 2014.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Editora Meridional, 2015.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. Relações de trabalho em música: a desestabilização da harmonia [tese]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; 2011. 235 p. Doutorado em Educação.

POLIVANOV, Beatriz Brandão. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. *Esferas*, ano 2, n. 3, p. 61-71, jul-dez de 2013.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 59-67, set de 2002.

_____. “Eis aí a Lapa...”: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa [tese]. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense; 2008. 262 p. Doutorado em Educação.

_____. O trabalho produtivo do músico nas casas de shows da Lapa: um estudo de caso. *Trabalho Necessário*, ano 7, n. 8, p. 1-35, 2009.

_____. “Festa acabada, músicos a pé!”: um estudo crítico sobre as relações de trabalho de músicos atuantes no estado do Rio de Janeiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 64, p. 249-274, ago de 2016.

_____. A morte (ou quase morte) do músico como um trabalhador autônomo e a ode ao empreendedorismo. In: Marx e o Marxismo. 2017, Niterói. **Anais...** Niterói: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2017.

_____. Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio: entre o reinventar-se e o sair do caixa. *Opus*, Belo Horizonte, v.6, n. 2, p. 1-25, mai-ago de 2020a.

_____. Mulheres musicistas e suas narrativas sobre o trabalho: um retrato do trabalho no Rio de Janeiro na virada do século XX ao XXI. *Revista Eco-pós*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 239-265, 2020b.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: *Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar de 2005.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, p. 237-260, 2008.

SEGNINI, Liliana. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. 2007, Recife. **Anais...** Recife: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007.

_____. O que permanece quando tudo muda? Precariedade e vulnerabilidade do trabalho na perspectiva sociológica. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 1, p. 69-86, 2011a.

_____. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011b.

_____. Os músicos e seu trabalho: diferenças de gênero e raça. *Tempo Social*, v.26, n. 1, p. 75-86, 2014a.

_____. O trabalho do músico entre o Estado e o Mercado. *Políticas Culturais em Revista*, v. 2, n. 7, p. 249-265, 2014b.

SILVA, José Alberto Salgado e. Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música [tese]. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; 2005. 301 p. Doutorado em Música.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade cultural. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano V, n. 11, p. 119-144, out de 1999.

VINUTO, Juliana. A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago-dez de 2014.