MÚSICA

COMPOSIÇÕES CURRILARES NA REDE PÚBLICA: CAMINHOS POSSÍVEIS DA PRÁTICA DOCENTE EM MÚSICA

LUCAS TORRES DO CARMO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

2025

UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
EM MÚSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS

LUCAS TORRES DO CARMO

COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: caminhos possíveis da prática docente em música

Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Professora Drª Silvia Sobreira

Rio de Janeiro
2025

Aos integrantes do grupo que possibilitou essa pesquisa

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

C

Carmo, Lucas Torres do.
COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: caminhos possíveis da prática docente em música / Lucas Torres do. Carmo. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
120

Orientadora: Silvia Sobreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Práticas Musicais, 2025.

1. docência em música. 2. música na educação básica. 3. currículos nos cotidianos escolares. I. Sobreira, Silvia, orient. II. Título.

UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: caminhos possíveis da prática docente em música

por

Lucas Torres do Carmo

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SILVIA GARCIA SOBREIRA
Data: 04/09/2025 16:16:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.(ª) Dr.(ª) Silvia Garcia Sobreira – orientador(a)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA LUIZA SUSSEKIND VERISSIMO
Data: 04/09/2025 16:31:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.(ª) Dr.(ª) Maria Luiza Süssekind

gov.br Documento assinado digitalmente
LORENA LOPES PEREIRA BONOMO
Data: 04/09/2025 18:33:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.(ª) Dr.(ª) Lorena Lopes Pereira Bonomo

Conceito: **APROVADO**

SETEMBRO de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à orientação e à banca que extraíram o melhor de mim, apurando meu senso crítico e aperfeiçoando meu domínio das ferramentas de pesquisa científica.

Agradeço também à minha família que é fruto do magistério, tanto por parte de mãe, pai, avós e avôs. A “culpa” de eu parar na educação é deles.

E por último, mas não menos importante, agradeço ao grupo a que essa pesquisa se debruça. Os aprendizados que trocamos estão expostos aqui e são resultado de uma relação de confiança e admiração entre os integrantes que fizeram e fazem parte dessa trajetória.

Obrigado!

CARMO, Lucas Torres do. **COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA***:* caminhos possíveis da prática docente em música. 2025, 120f Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

RESUMO

Esta pesquisa consiste em registrar, compreender e teorizar atividades, planejamentos e/ou currículos criados (composições curriculares) em educação musical por 20 egressos do Instituto Villa-Lobos (IVL - UNIRIO) nas escolas públicas de educação básica do município do Rio de Janeiro. Todos os participantes fazem parte de um grupo de *WhatsApp* criado em 2019, no qual o pesquisador também está inserido. Para atingir os objetivos propostos, foi analisado o histórico de conversas desse grupo a partir de palavras-chave, para localizar temas específicos dentro das conversas. O período analisado vai do ano de 2019 até 2021. A base teórica envolve o olhar sobre a abordagem das *práticas cotidianas,* proposta por pesquisadoras brasileiras do campo do currículo como Inês Barbosa Oliveira, Nilda Alves e Maria Luiza Süssekind a partir do conceito de criação cotidiana, presente na obra de Michel de Certeau. Autores como Rodriguez Illera trazem elementos sobre as “comunidades virtuais”, que em conjunto com a perspectiva proposta por Etienne Wenger sobre as comunidades de prática contribuíram para a análise e compreensão da trajetória do grupo objeto deste estudo. Esta pesquisa permitiu entender os modos de atuação e as artes e maneiras de fazer dos professores envolvidos, passando pelas relações construídas em uma comunidade de prática, na qual foi possível considerar os cotidianos vivenciados e os contextos formativos (formais e informais) que compõem a identidade individual e coletiva desses educadores musicais

Palavras-chave: docência em música; música na educação básica; currículos nos cotidianos escolares;

ABSTRACT

This research aims to document, understand, and theorize about activities, lesson plans, and/or curricula developed (curriculum compositions) in music education by 20 graduates of the Villa-Lobos Institute (IVL - UNIRIO) in public basic education schools in the city of Rio de Janeiro. All participants are part of a WhatsApp group created in 2019, in which the researcher is also included. To achieve the proposed objectives, the group's chat history was analyzed using keywords to identify specific topics within the conversations. The analyzed period spans from 2019 to 2021. The theoretical framework is based on the perspective of everyday practices, as proposed by Brazilian curriculum scholars such as Inês Barbosa Oliveira, Nilda Alves, and Maria Luiza Süssekind, drawing from Michel de Certeau's concept of everyday creation. Authors like Rodriguez Illera provide insights into "virtual communities," which, together with Etienne Wenger's perspective on communities of practice, contributed to the analysis and understanding of the trajectory of the group under study. This research allowed for an understanding of the modes of action, the arts, and the ways of working of the involved teachers, examining the relationships built within a community of practice. It also made it possible to consider the lived daily experiences and the formative contexts (both formal and informal) that shape the individual and collective identity of these music educators.

Key words: music teaching; music in basic education; curricula in school daily practices

SUMÁRIO

1. Introdução 10
1.1 Referencial Teórico 13
1.2 Objetivos 16
1.3 Metodologia 16
1.4 Justificativa 18
2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO 20
2.1. O pensamento de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves 20
2.2. Aglutinando conceitos, usos dos sujeitos e artes de fazer 27
2.3. O Pensamento de Süssekind 29
2.4. Currículo, Curriculum, Currere 30
2.5. Protagonizando conversas ordinárias 38
2.6. Formações individuaiscoletivas em grupo 40
2.7 Comunidades de práticas 42
2.8 Comunidade de Prática e Cotidiano 44
3 - ANÁLISE DAS CONVERSAS grupo de WHATSAPP 47
3.1 Procedimento de análise dos dados 47
3.1.1 Diálogos resgatados do ano 2019 (primeira metade) 48
3.1.2 Planejamentos e turmas de projeto 49
3.1.3 Projetos musicais 52
3.1.4 Capacitações e solidão do professor de música 55
3.1.5 Debates críticos nas aulas de música 57
3.1.6 Funk, religião, repertório e outras experiências 62
3.1.7 Adaptação a realidade do ensino público 66
3.2 Diálogos resgatados do ano 2019 (segunda metade) 70
3.2.1 Música, movimento e mercado da formação 70

3.2.2 Orquestra nas Escolas (ONE) e gestão pública de recursos..... 73
3.2.3. Orquestra Manoel Congo e Orquestra de Vozes..... 75
3.2.4. Métodos e embates 78
3.3 Pandemia e Isolamento Social..... 81
3.3.1 Trocas pedagógicas, planejamentos e educação institucional 82
3.3.2 Críticas à gestão da SME 88
3.3.3 Música na escola..... 94
3.3.4 Educação na pandemia..... 103
3.3.5 Coletivo e debates sobre música, cultura e educação 106
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 112
REFERÊNCIAS 116

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em registrar, compreender e teorizar a respeito de atividades, planejamentos e/ou currículos criados (composições curriculares). A escolha de ter bi título o termo “composições curriculares”, foi inspirada na perspectiva de Inês Barbosa de Oliveira (2012) sobre o currículo como uma criação cotidiana. Assumo esta perspectiva, aproximando-a da criação dentro do universo musical no qual a composição está ligada à criação. O estudo pesquisa um grupo composto por 20 egressos do Instituto Villa-Lobos (IVL - UNIRIO)[1] que atuam no contexto das escolas públicas de educação básica do município do Rio de Janeiro, a partir de um olhar sobre o currículo como criação e suas práticas cotidianas. Esses egressos interagem em uma comunidade virtual de pares (*WhatsApp*) na qual eu também estou inserido. Nesta dissertação, as criações curriculares, a construção e organização das atividades e planejamentos (formais ou não) e relatos das práticas do grupo serão analisados. Trago no título a ideia das “composições curriculares”, inspirado na perspectiva de Inês Barbosa de Oliveira (2012) sobre o currículo como uma criação cotidiana. Portanto, coloco esse grupo de professores analisados como “compositores” de currículos.

O referencial teórico apresentado ao longo desta pesquisa permite afirmar que nenhum modelo curricular é capaz de resolver os problemas existentes no cotidiano das escolas. Portanto, são apresentados os caminhos, possibilidades e formas de mostrar como as dificuldades foram “dribladas” por esses professores, e como se dá o processo de educação musical em múltiplos contextos. Essas vozes, memórias e narrativas dos professores se tornam o objeto deste estudo, pois carregam as formas como os múltiplos espaçostempos[2] de formação reverberaram em suas práticas em sala de aula.

> Percebe-se, cada vez melhor, que a escola não é o único *espaçotempo* de conhecimento, seja ele sistematizado ou não. Outros lugares parecem disputar com ela o direito de serem reconhecidos como onde também se dá a educação. Isso vem acontecendo com a

[1] O Instituto Villa-Lobos é o nome da escola de Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO

[2] O uso desse tipo justaposição, escrita e estetização diferenciada de palavras é usado com a finalidade de buscar reinventar as palavras, já que a língua[gem] prescrita não alcança acessos aos sentidos do vivido. (SUSSEKIND, 2017, p.134). No capítulo 2 deste estudo será mais explicitada tal escolha.

> cidade, com a televisão, com as redes informacionais, com as empresas, com os novos movimentos sociais. Dessa maneira, se por um lado é necessário reconhecer isso, percebendo como se dão os múltiplos contatos da escola com esses outros *espaçostempos*, reconhecendo as inúmeras redes existentes e atuantes, por outro lado, se torna indispensável identificar os limites e as reais possibilidades da escola na educação e na formação. (Alves, 2004, p. 22).

Antes de prosseguir na apresentação do estudo, faço uma digressão para situar o leitor no contexto da minha prática profissional e sua relação com esse trabalho.

Ocupo cargo de professor de educação musical na rede pública de ensino do Rio de Janeiro desde 2017, atuando no Fundamental 1 (1º ao 5º ano com crianças de 6 aos 10 anos em média. Além da formação no curso de Licenciatura em Música UNIRIO, devo muito de minha competência como professor aos meus caminhos formativos como músico. Nessa trajetória, atuei em espaços musicais não convencionais, como: blocos de percussão de carnaval; escolas de samba; e pequenas bandas de uma cena cultural carioca.

No ano de 2016, no apagar das luzes da música como componente curricular obrigatório na educação básica (alteração da lei 11.769/2008), houve o último concurso para o cargo de educador musical aberto pela rede pública de Educação Básica do município do Rio de Janeiro. As vagas foram disputadas por licenciados na área da música e uma parte considerável dos que ocupam hoje esses cargos são oriundos do Curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. A notícia do concurso surgiu quando eu, ainda como licenciando, estava organizando a escolha dos componentes curriculares que me restavam para a conclusão do curso. Naquela época, éramos por volta de 30 estudantes da mesma instituição, que iríamos prestar o referido concurso. Após a primeira fase objetiva do certame, seguida de redação, criamos um grupo de estudo com alguns desses estudantes que haviam passado para a prova de aula. Contamos com o auxílio do professor José Nunes Fernandes na construção dos planos de aula, a partir dos temas que deveriam ser abordados para uma banca formada por uma professora de música e uma professora generalista[3]. Aquele grupo de estudos talvez tenha sido o primeiro esboço do grupo

[3] Escolho tratar as antigas P2 como professoras generalistas, que são as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, responsáveis por certo tipo de cuidado da turma, assim como o ensino das diferentes áreas de estudo que os currículos dessa faixa etária abarcam. São tratadas em algumas

analisado neste estudo. Tendo nascido, de forma inusitada, no Instituto Villa-Lobos (IVL) da UNIRIO, o grupo passou pelo concurso, se fez presente nas escolas e terminou mantendo a proximidade e comunicação por meio de um aplicativo de mensagens (*WhatsApp*).

Após a emoção da posse e a felicidade pelo desfecho positivo daquele processo seletivo rápido, porém intenso, muitos de nós iniciamos, no dia 15 de fevereiro de 2017, a nossa caminhada como professores de Educação Musical nos anos finais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, já lotados cada um em sua unidade escolar, espalhados em diversos pontos da cidade. Atualmente, esse grupo contém uma quantidade de, aproximadamente, 20 egressos[4] do IVL sob o mesmo cargo de Professor de Ensino Fundamental (PEF) - 40 horas - para os anos finais, com especialidade em Educação Musical.

Dessa forma, iniciei a minha caminhada no magistério da Educação Básica no município do Rio de Janeiro. Durante as formações iniciais oferecidas pela prefeitura, que logo foram seguidas de convocações, nós, egressos do IVL, nos vimos em um cenário próximo do que tínhamos na faculdade de música recém completada. Para qualquer lado que olhávamos, víamos amigos do curso de licenciatura, pois esses também passaram nas provas e deveriam estar presentes nas formações, apesar de nem todos terem sido convocados na primeira chamada. Isso foi trazendo uma sensação de pertencimento e orgulho da nossa trajetória, pois apesar das diferenças existentes entre nós, estávamos ali partilhando de uma experiência de trabalho em uma mesma instituição, com um ponto em comum na nossa formação, que foi o contato com o curso de licenciatura em música oferecido pela UNIRIO. Ocupamos cadeiras em todas as 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) onde era possível localizar esses docentes, recém-formados, oriundos do mesmo curso.

É interessante ter esse olhar para aquele momento, oito anos depois, pois a caminhada individual e coletiva, que começou na faculdade, se mantém viva até o presente momento. Identifico em nossa trajetória quatro momentos desta caminhada, que foram: um primeiro momento nas parcerias da graduação, um segundo na preparação para o concurso, seguido da importante entrada na profissão e o atual

ocasiões dentro do cotidiano das escolas como generalistas, em oposição aos professores, por exemplo, de música, que são professores especialistas.

[4] Temos duas exceções nesse grupo que são egressos da UFRJ.

momento que será analisado ao longo dessa pesquisa, pois o grupo se mantém ativo com a maioria dos professores atuantes.

Posso dizer que aprendi muito com essa experiência individual e coletiva e por conta disso me interessei em abordar o tema na minha pesquisa de mestrado na UNIRIO. Por isso, busco trazer, para o público interessado, a multiplicidade de currículos possíveis em música dentro desse universo – em sua grande maioria – de professores egressos do IVL – UNIRIO, que atuam nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

1.1 Referencial Teórico

Para balizar as argumentações apresentadas, esta pesquisa se vale dos aportes teóricos de uma abordagem conhecida como “estudos do cotidiano”, na área do Currículo. Minhas referências são, principalmente, Inês Barbosa Oliveira, Nilda Alves e Maria Luiza Süssekind. Basicamente, essa área de estudos propõe que existem conhecimentos criados nos cotidianos com as comunidades nas universidadescolas que não são explícitos nos testes, índices, documentos e modelos fixos de pesquisa, mas que aparecem nas conversas e relatos e se colocam em choque com os currículos oficiais ou prescritos (Sussekind, 2020). Sendo assim, os currículos pensadospraticados (Oliveira, 2005) valorizam a autoria dessas pessoas comuns nessas comunidades com suas histórias, criações e desobediências aos currículos oficiais. Logo, os estudos permitem compreender que os currículos são criações cotidianas, construídas dentro dos contextos das redes de saberes presentes numa escola.

Assim como outras pesquisas desenvolvidas por Alves (2004), a presente pesquisa também busca “entender a formação nos vários modos como se apresentam, de analisá-las a partir de múltiplas referências, percebendo-as sempre como contraditórias e superáveis e que nenhuma pode ser modelo para qualquer outra.” (Alves, 2004, p. 21). E apesar de nenhuma formação, ou nenhum planejamento, atividade ou aula servir como modelo para qualquer outra pessoa, pois isso diz respeito à identidade do professor e sua “conversa complicada”[5] com o grupo em questão, creio ser possível colher aprendizados ao buscar entender os processos

[5] Conceito trazido no diálogo de Süssekind com William F. Pinar, que será explicado no Capítulo 2.

vivenciados. Aquele conhecimento específico, bem como a construção de nossa identidade docente foram sendo tecidos (e continuam sendo) em colaborações coletivas ao longo dos anos.

Acredito que alguns processos apresentados neste estudo podem carregar diversas semelhanças com outras experiências e ajudar outros professores nessa tarefa de construção da identidade, perfil e inclusive influenciar na criação de outros modos de atuação do professor dentro da esfera da sala de aula.

Outro conceito que me ajuda a compreender meu objeto de estudo é “comunidade de prática” (CoP), segundo Etienne Wenger. Na visão de Wenger, a CoP pode ser vista

> Como lugar de compromisso com a ação, com as relações interpessoais, com o conhecimento compartilhado e com a negociação de empresas, estas comunidades têm a chave da verdadeira transformação, a que tem efeitos reais na vida das pessoas. (Wenger, 1998, p. 114, tradução minha).

No entanto, como Wenger pensa seu conceito a partir de um grupo criado dentro de um mesmo ambiente, me aproximo do conceito de “comunidades virtuais” apresentados por Illera (2007). Os dois autores trazem elementos que me ajudam a analisar e a compreender a trajetória do grupo objeto deste estudo.

Parto do pressuposto que os trabalhos desses professores de música representam uma tessitura de currículos em rede. O diálogo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) é uma conversa complicada, já que, basicamente, nos oferecem um documento com orientações curriculares desenvolvido em 2013 e que sofreu algumas poucas mudanças nos últimos anos. Recentemente (2024) tivemos o lançamento de um livro com sugestões de atividades, como material interno da rede, para os professores da área genérica Artes.

O documento está dividido em três partes – Artes Cênicas, Artes Visuais e Música (Material Rioeduca Arte - Educação: Prefeitura do Rio, 2024), apresentando atividades meramente sugestivas para a construção das aulas. Talvez, esse tipo de orientação seja o que diferencia a área de Arte (a música, inserida genericamente, dentro do componente Arte). Mesmo sendo constituída de visões e subdivisões diversas, na rede municipal do Rio de Janeiro, cada um de seus componentes foram alçados ao papel de disciplinas. Acredito que a falta de normatização de um currículo

fechado, seja o trunfo dos professores de nosso grupo, que, em suas discussões, cria a possibilidade de um currículo tecido nas tessituras da rede pública.

É preciso ressaltar que, mesmo que as instruções normativas não sejam passíveis de controle pelas coordenações das escolas, a música como disciplina está presente no mesmo ambiente dos professores que lecionam as outras matérias/disciplinas, portanto sujeitas ao controle dos currículos, avaliações e materiais disponibilizados. Tais matérias/disciplinas são vistas com mais atenção que a música e possuem amarras mais visíveis, no que diz respeito aos investimentos do estado. Apesar dessa suposta liberdade, estamos presos em um mesmo sistema que coloca a importância de algumas disciplinas “lá em cima” em detrimento de outras, que muitas vezes nem possuem professores em seus quadros de funcionários, por carência de profissionais e falta de concursos.

Portanto, esta pesquisa pretende "tecer mais um fio” na perspectiva das redes que Süssekind e Garcia (2011) trazem quando afirmam “que os currículos e a formação fazem sentido quando partem e retornam às escolas, numa relação pós binária escolauniversidadescola.” A pesquisa, ao trazer esse professor de volta para a universidade, entende a importância da construção de mais uma ponte entre as escolas e universidades. Ressalto minha perspectiva de insubordinação às hierarquias e divisões impostas pelo binarismo da ciência moderna. Assim, de acordo com Süssekind e Coube (2020, p. 70) refuto “veementemente a ideia de que na universidade se cria conhecimento e na escola se aplica. Ambos são espaços de criação de conhecimentos, são multilocalizados, complexos, inéditos e indissociáveis, como universidadescola, ou escoluniversidadescola.”

Por isso, o compromisso desta pesquisa está em “descentrar as estruturas” para tornar possível “pensar com as redes” através dos fios que nos são estendidos e que, quando puxados, nos levam para o desenrolar de diversas histórias, cheias de personagens, aprendizados, conhecimentos e significados. São muitas as artes e maneiras de se fazer música e educação musical e elas vão sempre depender dos sujeitos envolvidos e impactados por esse cotidiano. Assim, escolho nesta pesquisa trazer de volta (regressar) os nossos conhecimentos para a universidade. Porém, dessa vez, sem hierarquizar os conhecimentos, já que somos feitos de universidadescolas e somos preenchidos por todas essas redes que acabam por compor as nossas redes de subjetividade.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral registrar, compreender e teorizar as práticas docentes dos professores de música que compõem o grupo de WhatsApp mencionado. Os objetivos específicos são:

-Apresentar a potência do referido grupo dando visibilidade às suas práticas;

-Analisar as práticas que eles consideram efetivas em educação musical;

-Compreender como os professores lidam com os desafios, sejam eles políticos ou relativos à docência, que se apresentam no cotidiano.

1.3 Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, foi analisado o histórico de conversas do grupo de *WhatsApp* entre os anos de 2019 a 2021. O procedimento é explicitado a seguir.

Como o grupo registrava não apenas conversas relativas à nossa atuação como docentes, mas também conversas informais, foi difícil escolher um modo para abordar e encontrar os temas. Ao tentar exportar o histórico das conversas presentes nesse grupo, me deparei com um montante de aproximadamente 8 milhões e 500 mil caracteres. Isso se explica porque, para cada resposta, o aplicativo gera um código com o nome da pessoa e a hora em que a postagem foi realizada, tornando-se inviável abrir pelo programa Word. Como o programa Bloco de Notas é mais leve, consegui exportar para ele o histórico completo e iniciei uma espécie de leitura dinâmica na qual buscava, de maneira rápida, localizar as palavras existentes no trecho, tentando localizar a temática e os personagens envolvidos naquele momento. Esse procedimento, apesar de mais viável, foi cansativo, pois foi necessário ler as conversas como um todo e procurar os fragmentos de discursos presentes em um acúmulo de histórias e conversas ao longo da trajetória do grupo. Assim, foi necessário eliminar uma série de trechos em que as conversas eram muito específicas ou fora do contexto escolar, chegando num montante de 450 páginas de conversas e debates acalorados, no Word, com assuntos que eu julguei pertinentes, relativos somente ao ano letivo de 2019. Repeti esse procedimento ao longo do ano de 2020 e metade do ano de 2021, que foi o período em que o grupo esteve recluso (Covid-19), e por isso tivemos um tráfego de mensagens totalmente fora dos padrões,

muito mais intenso que todos os outros anos juntos (aproximadamente 1.200 páginas no Word).

Deste modo, foi possível localizar temas que diziam respeito ao interesse deste estudo, como: debates sobre planejamentos e atividades utilizados nas aulas; confronto de ideias e escolhas políticas de cada professor; acontecimentos do cotidiano que os integrantes do grupo se sentiram com vontade de dividir, entre outros. É importante ressaltar que optei pela escolha dos assuntos a partir de minhas memórias dos debates que foram mais intensos. Assim, um determinado assunto pode ter surgido apenas uma única vez, mas isso não tira a importância da discussão. Ou seja, não fiz escolha pelo número de aparições dos temas, mas por sua relevância. No Capítulo 3 dessa dissertação será apresentada a análise das conversas do grupo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE número: 78560624.4.0000.5285. Como forma de arregimentação dos participantes, é preciso esclarecer que todos fazem parte da rede particular de meus contatos pessoais e participam de um grupo de *WhatsApp* criado em 2019, no qual eu também estou inserido.

A opção de escolher as falas dos professores para serem analisadas é um processo metodológico muito utilizado nas pesquisas do campo teórico que sustentam este trabalho. Em um trecho de artigo no qual é abordada a narrativa como método para compreender o cotidiano escolar, Alves (2000) explicita o choque entre fontes escritas e relatos orais quando se busca tratar o cotidiano da escola, e usa a "música" para ajudar no entendimento do que Certeau chamava de artes e maneiras de fazer das pessoas comuns.

> É possível, assim, tratar o cotidiano da escola dentro de sua própria 'música', com a inventividade e as repetições que comporta? Mas para isso, preciso contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferente das fontes escritas. Que diferenças são essas, que é preciso considerar?" (Alves, 2000, p. 4).

Chamo a atenção quando a autora salienta "a inventividade e as repetições" que a música é capaz de comportar. Penso que as repetições de certos discursos, certos temas, são uma forma de organizar todo o material pesquisado no grupo de *WhatsApp* e nas rodas de conversa. No Capítulo 3, será possível perceber como alguns temas voltam a ser discutidos em diferentes tempos.

Alves (2000) sugere formas de colher esses relatos, trazendo algumas respostas para esse tipo de pesquisa que parece que somente abre possibilidades, ao invés de se fechar dentro de um caminho direto e conciso. Tal perspectiva apresenta caminhos para entendermos a verdadeira face da criação cotidiana, que é totalmente diferente da visão equivocada das Ciências sociais e Humanas, que tomam as pessoas comuns como meras repetidoras (Certeau, 1998, p. 262).

> Trabalhar com a memória cotidiana das tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado “restos”. (Alves, 2000, p. 7).

A ideia da narrativa como metodologia de pesquisa possui uma grande identificação com os estudos antropológicos sobre tradição oral e nas produções atuais, assim como mostrado no trabalho de Ribeiro; Souza; Sampaio (2018), a conversa vem se tornando fonte de interesse dentro desses estudos e metodologias.

Portanto, conversar

> [...] é dar importância política e epistemológica ao que acontece na sala de aula [...] e reforçar os espaçostempos [...] construídos por grupos de professores no qual se discutem experiências vividas, anseios e ideias sobre o ensino e a aprendizagem e elaboram projetos coletivos sobre os desafios enfrentados na educação. Nas conversas fica difícil marcar autorias, ao mesmo tempo ajuda a proteger as pessoas individualmente não as tratando como autoras de coisas que dizem em conversas. (Süssekind; Tkotz, 2018, p. 9).

Como será visto, no Capítulo 3, as trocas de mensagem do grupo representam exatamente o que esta citação afirma. Embora eu utilize o marcador da inicial do nome de cada integrante, creio que as autorias ficavam dissipadas nas trocas, representando o pensamento do grupo.

1.4 Justificativa

Em pesquisa bibliográfica exposta no Capítulo 2 (Referencial teórico e metodológico) deste estudo, foi possível constatar que a área de pesquisas em Educação Musical ainda está se aproximando do referencial teórico das perspectivas dos estudos dos cotidianos. Por conta disso, é escasso o número de pesquisas de um professor analisando sua prática e a de seus próprios colegas, excetuando casos como do professor Eduardo Prestes Massena (2021). Tais estudos serão comentados

no próximo capítulo. Penso ser de extrema relevância esse tipo de perspectiva para o entendimento sobre o perfil do professor formado pela instituição, dando continuidade a uma formação que nunca vai estar completa.

Além da escassez de pesquisas sob essa lente teórica, esta pesquisa também se justifica pela capacidade de envolver professores que atuam na realidade da Educação Básica, possibilitando tanto a construção do pensamento na esfera acadêmica quanto na esfera escolar. A aproximação das universidades com as escolas de Educação Básica é uma necessidade que vem sendo apontada em pesquisas (Süssekind; Coube, 2020) e na avaliação de Programas de Pós-Graduação executadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), bem como nas atuais Diretrizes para a Formação Docente, homologadas em maio de 2024. Logo, creio que o estudo aqui apresentado representa a tentativa de aproximar esses ambientes formadores.

Além desta Introdução (Capítulo 1), esta dissertação tem mais dois capítulos e as Considerações Finais. No Capítulo 2 são apresentados os principais conceitos e referenciais teóricos que embasam o estudo. Na segunda parte deste mesmo Capítulo é realizada a revisão de literatura tratando sobre o uso de Comunidade de Prática e Cotidiano. O Capítulo 3 é dedicado à análise das conversas do grupo de *WhatsApp* e por fim, são tecidas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico que baliza esta pesquisa. Tomo como ponto de partida os estudos de uma área conhecida como “estudos nosdoscom os cotidianos”. É necessário explicar que, embora tal terminologia seja muito comumente utilizada, optei por escrever no, do ou com, dependendo da situação e do contexto em que sua utilização se fez necessária.

O conceito de “cotidianos” utilizado neste estudo pode ser mais compreendido na citação que se segue.

> Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc). A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de conhecimentossignificações e sentidos tecidas dentrofora das escolas, com a finalidade de aprendermosensinarmos, formarmos e nos formarmos (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90).

O capítulo também traz o conceito de “comunidade de prática” (CoP) e finalmente apresento uma revisão bibliográfica de pesquisas que me ajudaram a compreender o objeto de estudo.

2.1. O pensamento de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves

A partir da leitura de artigos e capítulos de livros presentes nos trabalhos de Maria Luiza Süssekind, encontrei duas referências que são responsáveis pela criação e desenvolvimento das pesquisas nos-dos-com os cotidianos e que levam para uma série de outros autores que tratam sobre o currículo, em um movimento pós-crítico, decolonial, que foi se consolidando ao longo dos últimos 30 anos. Duas dessas expoentes são Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira, que são grandes responsáveis pelo entendimento político-teórico-metodológico desta pesquisa.

Chama a atenção nos trabalhos de Nilda Alves a capacidade da autora, que também se mostra presente nas leituras que ela faz sobre a obra de Michel de

Certeau, em trazer metáforas do universo das artes e muitas vezes da música. Dessa forma, a autora aproxima seu interesse com a área da música, com o seu discurso, como a noção de composição. No entendimento da autora:

> Há anos, trabalho com a noção de redes de conhecimento e com a ideia/ação da tessitura de conhecimentos em redes. Como a tessitura se liga à composição musical, creio que posso usar esse verbo (compor) sem medo. Além disso, o desenvolvimento de pesquisas, em especial a última, sob o título Memórias de professoras sobre televisão: a reprodução, transmissão e criação de valores na relação escola-televisão, que contou com financiamento do CNPq, da UERJ e da FAPERJ, tem indicado a importância que, no cotidiano, adquire o som. Como este é sistematicamente relacionado, na memória, à imagem e à música, essa idéia/ação (tessitura) vem ganhando força em nossas discussões e tem se mostrado indicada para o que vamos "tocando", em nossos "achados" científicos. (Alves, 2003, p. 63).

Nilda Alves (2004) explicita em seu pensamento que as formações de professores ocorrem em múltiplos *espaçotempo,* trazendo consigo a tendência em aglutinar palavras para mostrar a necessidade de ir além dos limites impostos pelas ciências modernas. Ciência moderna que, coloca o espaço escolar e universitário como locais de educação formal, sendo o segundo tomado como mera aplicação do primeiro, onde, através da simples negação, entende outras esferas não oficiais como espaços informais de ensino, apresentando como funcionam os processos de hierarquização dos conhecimentos.

Massena (2021) traz o trabalho de Ines Barbosa Oliveira, que explica o uso dos neologismos utilizados ao longo de seus trabalhos. Para a pesquisadora, os termos são indissociáveis e interpenetrantes, o que justificaria seu uso em um termo aglutinador.

> [...] a noção de praticantes exige compreender prática e teoria como instâncias complementares indissociáveis do fazerpensar dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente, não devendo ser percebidas como elementos dissociáveis de uma realidade ou reflexão qualquer. (Oliveira apud Massena, 2021, p.116).

O abismo entre teoria e prática e o isolamento do professor de educação musical, tanto dentro da rede municipal de ensino quanto dentro da própria escola, são, de alguma forma, apaziguados com a presença e união desses professores, mesmo que de maneira estritamente virtual para alguns. A possibilidade de debater e refinar suas práticas dentro da perspectiva do constante processo de construção de

práticasteorias, trazido pelos estudiosos do campo do currículo no Brasil, me permite mergulhar na construção desse conhecimento coletivo.

Pelos motivos expostos, coloco em foco esses professores do grupo objetivo deste estudo. Todos podemos nos considerar criadores e praticantes de currículos, como sujeitos detentores de saberesfazeres, que estão presente nos cotidianos escolares. Os professores da educação básica, que há muito tempo vêm sendo objeto de estudo por parte dos estudiosos do campo do currículo no mundo (Süssekind, 2012, p.4 - 7) e no Brasil (Süssekind, 2012, p.5 - 7), também vêm, cada vez mais, sendo reconhecidos no exercício de suas funções, assim como aponta Lima (2022), sobre os estágios curriculares em música e os sentidos dos professores supervisores. A pesquisadora reforça, com base em referenciais da área e resultados da própria pesquisa, a importância da escuta e aprendizado com o trabalho exercido pelos professores supervisores de estágio, sendo o caso da minha pesquisa com foco no professor de música da educação básica.

Inês Barbosa Oliveira (2012) explica as contribuições trazidas por Michel de Certeau e Boaventura Sousa Santos para o campo do currículo, no que diz respeito ao currículo como criação cotidiana e o seu poder de romper com as linhas abissais prescritas pela ciência moderna, respectivamente. A leitura da autora sobre essas referências faz com que ela adote uma postura de confronto com o binarismo “senso comum X ciência moderna”, que ela entende como presente nas escolas através dos currículos prescritos e projetos políticos homogeneizadores, como algo a ser rompido. Assim como Nilda Alves, Inês Barbosa Oliveira também faz uso da junção de algumas palavras opostas como opção político-epistemológico de demonstrar a indissociabilidade delas. A opção político-epistemológico “exige compreender prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do fazerpensar dos sujeitos das escolas”. (Oliveira, 2012, p. 7-8).

Um bom ponto de partida para a análise do trabalho de Inês Barbosa de Oliveira é entender a noção cultural atribuída à escola, que se relaciona com ideários do “otimismo pedagógico”. Amparada pela “hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras” (Oliveira, 2005, p.18), a sociedade alça a escola como espaço descolado da vida cotidiana, onde o aluno vai para aprender fundamentos dos conhecimentos formais, e também como local, a princípio, privilegiado para o exercício democrático e social. É com base nesse entendimento, junto com a lógica de dominação social imposta pela democracia capitalista burguesa que a escola atua

como espaço de construção cidadã, dentro do paradigma de atuar, junto ao estado, como uma força de regulação e emancipação social na modernidade. (Oliveira, 2005, p. 24-25). Para a autora, a evolução do capitalismo fez com que os mecanismos de regulação ficassem restritos aos processos de desigualdade e exclusão produzidos naquele contexto. E é com essa perspectiva que as pesquisas nos-dos-com os cotidianos buscam romper com essa lógica de exclusão, para garantir formas reais de emancipação social dos indivíduos a partir de experiências de pesquisa que fujam da lógica construída como paradigmas na modernidade.

> A criação, ampliação e consolidação de formas de regulação social que ampliem os espaços de diálogo e de convivência democrática entre os diferentes sujeitos e grupos sociais permitem ampliar as margens de possibilidades sociais da efetivação de uma vida digna e satisfatória para parcelas mais significativas da população. (Oliveira, 2005, p. 29).

É buscando no pensamento de autores como Michel de Certeau e Humberto Maturana que Oliveira aponta a necessidade de "atuar no reconhecimento dos direitos à igualdade na diferença, pois o igualitarismo formal tem servido, através da universalização de uma igualdade inexistente, à manutenção das desigualdades" (Oliveira, 2005, p. 31). Conforme já mencionado, um autor evocado e posto dentro do diálogo sobre o paradigma da diferença e igualdade é Boaventura Sousa Santos. Essa construção do entendimento entre diferença e igualdade é mais bem explicitada quando se traz a ideia de cada indivíduo como sendo uma rede de subjetividades, que defende a construção das identidades como "processos formativos nos quais se enredam múltiplos fios, fatores e formas múltiplas de inserção social". (Oliveira, 2005, p. 33).

Em um livro dedicado a Nilda Alves, Oliveira (2012) explicita que é possível ver a valorização da ideia da "tessitura de conhecimentos em rede", contrastando com a ideia da "construção arbórea do conhecimento". (Oliveira, 2012, p. 10). Nesse sentido, esses conhecimentos que, querendo ou não, são tecidos em rede, são emancipatórios, apesar do esforço dos mecanismos da ciência moderna em invisibilizar outras formas de conhecimento. Assim, sob esta outra perspectiva, esses conhecimentos são criados a partir da negociação diária entre os saberes dos sujeitos presentes no cotidiano das escolas. A tessitura do conhecimento em redes é maior do que as tentativas de se impor projetos políticos que não valorizam a diferença.

Esses projetos políticos buscam a homogeneização dos currículos e, portanto, são diferentes das ideias de tessitura em redes assumida pela autora. A defesa dessa hipótese se dá com a análise de práticas curriculares emancipatórias, que são fruto desse embate entre os currículos e seus sujeitos praticantespensantes, presentes nos cotidianos das escolas. Esse embate acontece dentro da lógica explicada por Carlo Ginzburg no trabalho de Inês Barbosa Oliveira. A autora assume uma postura crítica quanto às teorias de apoio para a construção de uma verdade “superior”, pois entende que as teorias gerais e generalizantes não captam uma série de micro particularidades que passam despercebidas. Por isso, a autora busca trabalhar com múltiplas referências, que no trabalho de Ginzbourg entende-se como um “trabalho a partir dos indícios”, “considerando a impossibilidade de captar o real enquanto tal” (Oliveira, 2012, p. 86).

O termo “nos-dos-com os cotidianos” surge no sentido de romper com a ideia de se fazer uma pesquisa “sobre” os cotidianos, alimentando assim a ideia de afastamento entre o pesquisador e seu “objeto”, exposto por Sussekind em sua tese de 2007. A partir da contribuição de Carlos Eduardo Ferraço, Alves e Oliveira (2012), que propõem mergulhar “nos cotidianos das escolas” buscando a “compreensão dos cotidianos”. Seguindo tal pensamento, as autoras explicitam que o entendimento de que uma pesquisa “nos/dos cotidianos, entre parceiros” só pode ser realizada “com o cotidiano” e “não dissociando sujeito e objeto”, como forma de evidenciar a relação entre as artes de fazer de seus praticantes pensantes (Oliveira, 2012, p. 85). Por isso, nesta pesquisa assumo termos como "mergulho” nos-dos-com os cotidianos, porque vivo e entendo essa aproximação com o meu universo de pesquisa presente no dia a dia do meu trabalho.

Ainda sobre como as artes e maneiras de fazer, presente no trabalho de Michel de Certeau, influenciam nas pesquisas com o cotidiano, encontro no trabalho de Süssekind as perspectivas que podem ser suscitadas na busca pelo conhecimento que o cotidiano é capaz de produzir.

Duas referências básicas guiam as argumentações de Süssekind: 1) Nilda Alves, quando esta entende e interpreta o mundo “como um mergulho nos cotidianos escolares onde procuramos beber em todas as fontes” (Süssekind, 2014a, p. 4); 2) e Boaventura Sousa Santos que propõe uma renúncia às hierarquias e autoridades para trazer “os relatos de professores e professoras como conhecimento socialmente válido, embora invisibilizado como tal, mas que deve ser registrado e compartilhado”.

(idem). Essa renúncia às hierarquias e autoridades é uma forma de enfrentar o desperdício da experiência, propondo a não dissociação entre sujeito e objeto.

A renúncia às hierarquias é esclarecida por Süssekind quando comenta sobre estudos realizados por pesquisadores que não fazem parte do ambiente pesquisado. A autora explica a necessidade de que tais pesquisadores entrem no universo da escola com a humildade de pedir licença, a partir do entendimento que uma pesquisa se faz “nos-dos” e, também, “com” os cotidianos. Desta forma, entende-se a construção de conhecimentos presentes naquele ambiente como relações tecidas em redes nas quais as autorias e propriedades perdem sentido.

Trazer essas trocas e outros olhares possíveis para a pesquisa é uma tarefa difícil, pois caminhamos nos limites das epistemologias impostas pela formação, linguagem e discurso acadêmico. Süssekind também aponta os caminhos que Nilda Alves utiliza na busca do conhecimento presente naqueles ambientes, que só temos quando estamos vivendo o cotidiano.

> Como fazemos isso? Ouvindo as histórias/estórias que as professoras nos contam, conversando com os professores e alunos ao invés de entrevistá-los ou interrogá-los, ou pior, pedir que marquem questionários. Vamos perguntando o que fazer, onde ajudar, como ajudar, como fazer... Vamos pedindo aos professores das escolas ou aos professores em formação, que nos façam narrativas orais ou escritas. (Süssekind, 2014a, p. 12).

De forma geral, observei em minha formação na licenciatura, a falta de olhar empático e a falta de valorização do profissional que o curso de licenciatura se dedica a formar. Faço a ressalva para minha experiência como participante no grupo de pesquisa da professora Maria Luiza Süssekind, onde foi possível vislumbrar outras formas de entender o conhecimento produzido fora desses espaços. Logo, tive respaldo teórico para acreditar que ignorar o trabalho construído nas salas de aula representa cegueira epistemológica (Oliveira 2007). Em contrapartida, como podemos produzir pesquisas com essas pessoas se os professores estão mergulhados nos cotidianos das escolas? Também como falar sobre esses professores de uma forma que eles não se sintam inferiorizados ou invisibilizados? A possibilidade de se fazer uma pesquisa *como* professor e *com* os professores e que valorizem essas vozes é uma alternativa desafiante, pois concilia dois trabalhos em uma só vida. São raros, mas é basicamente isso que esta pesquisa propõe.

> Defendemos com os estudos nosdoscom os cotidianos que as narrativas elaboram, ressignificam e conservam essas práticas, ou seja, acumulam saberesfazeres socialmente reconhecidos porém hierarquicamente classificados como menores, quando não invisibilizados pelo monopólio que a ciência estabeleceu sobre o campo do saber [...]. (Süssekind, 2014a, p. 14).

Portanto, considero importante a perspectiva de transformar o ambiente acadêmico em um espaço acolhedor para esse tipo de troca e diálogo. Assumo que "um dos compromissos importantes das pesquisas com os cotidianos é narrar e compartilhar "boas" práticas, que estimulem, valorizem e ampliem as expectativas e interesses dos professores tecendo redes de saberes e subjetividades docentes emancipatórias". (Süssekind, 2014a, p. 14). Deste modo, concordo com Süssekind quando ela reafirma que "valorizar os conhecimentos dos professores é uma decisão política comum aos estudiosos com os cotidianos que dialoga com professores em formação, pensadores dos currículos, fazedores de políticas e pesquisadores sobre as escolas" (Süssekind, 2014a, p. 15). Essas conversas já eram observadas com atenção nos trabalhos de Nilda Alves:

> [...] afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede, não é possível narrativa compreendida e nem formulação de novos conhecimentos. Nela é muito comum a mudança de "rota" - de assunto, de tom e mesmo de forma, pode-se passar da afirmação à negação, da afirmação ao questionamento. [...] É possível que em uma afirmativa de como se fazia bem a escola "naquele tempo" seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário. (Alves, 2005, p. 25-26).

Outras respostas e caminhos possíveis já haviam sido previamente apresentados e confrontados pela autora, em uma "dança da escrita" que remete a uma narrativa, ou uma conversa da autora com sua própria consciência crítica, e que invoca as artes de fazer como forma de se explicar o conhecimento construído no cotidiano.

> É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Acrescento ao grande prazer de contar histórias, o prazeroso ato da pertinência do que é científico. (Alves, 2000, p. 3).

2.2. Aglutinando conceitos, usos dos sujeitos e artes de fazer

A escolha teórica-epistemológica-metodológica assumida pelas pesquisas com os cotidianos se constrói também com base no trabalho de Edgar Morin, na busca de compreender “a realidade estudada em sua totalidade complexa” (Alves; Oliveira, 2008, p. 51). Deste modo, as autoras argumentam que aglutinar palavras é uma forma de expor, através da escrita e da fala, um posicionamento político. Esse é um dos pontos centrais no compromisso das pesquisas com os cotidianos, pois aponta um método que não coloca

> como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc. (Alves; Oliveira, 2008, p. 51).

Nesta busca de entender a complexidade da realidade escolar, é importante compreender o ingresso “na rede de valores, crenças e conhecimentos que nela interferem.” (Alves; Oliveira, 2008, p. 51). Portanto, esse trabalho também avança “para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas” (Alves; Oliveira, 2008, p. 51) por esses professores de Educação Musical. Lembro aqui que as autoras escrevem tendo sempre em vista a contribuição que Certeau fornece para as pesquisas da área, quando ele trata sobre as “artes de fazer”, que surgem com os diálogos presentes no cotidiano.

Alves e Oliveira (2008) explicam de onde nascem essas formas individuais-coletivas de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem com base no entendimento do cotidiano e do poder do conhecimento construído a partir de seus sujeitos.

> Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender de modo genérico, pois cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (Alves; Oliveira, 2008, p. 52).

Essas formas de se fazer nos cotidianos, nos levam às “noções desenvolvidas por Certeau a respeito dos usos que os sujeitos reais dão às regras e produtos que

lhe são impostos" (Alves; Oliveira, 2008, p. 53). Portanto, o interesse reside não só nos sujeitos reais, mas nos produtos e regras que influenciam nas suas escolhas e caminhos. Essa seria a explicação sobre o motivo da utilização de termos como "caminhos possíveis da prática docente em música" no subtítulo desta dissertação, pois isso diz respeito a como esse professor faz uso das ferramentas, do espaço, do poder exercido pelas instituições e saberes locais e como isso afeta no desenvolvimento das suas práticas.

Dentro dessa perspectiva de caminhos possíveis, penso que não se trata de desqualificar a formação recebida na universidade, mas considerar o enriquecimento possível quando se reconhece os saberes produzidos em outros espaços.

> É preciso que se perceba que é nas múltiplas articulações destas esferas que se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação. Uma verdadeira rede de relações se estabelece entre as várias esferas, e ao pensarmos uma delas − no caso a esfera da formação acadêmica − só podemos fazê-lo entendendo a existência desta rede e as tensões nela existentes. Mais ainda: ao pensarmos, especificamente, a formação nesta esfera, é preciso que saibamos que é nela que se dá a formalização de conhecimentos específicos e a apropriação teórica de práticas − de todas as práticas que se dão nas outras esferas − e da própria teoria, acumulada, especialmente, na esfera das pesquisas em educação. Assim sendo, ao discutirmos a formação na esfera da academia, é preciso que pensemos os conhecimentos − teóricos e práticos − capazes de nela articular os conhecimentos criados e acumulados nas outras esferas. (Alves, 2004, p. 20).

A importância desse pensamento para a presente pesquisa reside no fato de que busco, ao trazer essas vozes para um espaço de formalização de conhecimentos específicos, articular conhecimentos vivenciados na prática, mas também aqueles acumulados em outras esferas.

> Ao contrário dos que dizem "os professores não sabem nada", pensamos que é preciso que saibamos o que as professoras sabem antes de propormos qualquer outra formação acadêmica. Por fim, aos que dizem que "depois da formação inicial é preciso continuar sempre a formação" vamos contrapor a ideia de que é preciso discutir, também, com a formação que recebemos antes de entrar em um curso e entender que o que temos em qualquer deles é sempre uma formação continuada, daquilo que em tantos outros *espaçostempos* formou, forma/formará o que pensamos formar em um curso de três ou quatro anos [...]. (Alves, 2004, p. 21).

2.3. O Pensamento de Süssekind

O modo como as escolas delimitam as linhas sobre o que é verdadeiro e falso, bom ou ruim, legal ou ilegal, é uma marca da nossa sociedade, que separa o que é valido ou não de estar presente, dentro daquele território ou instituição. As vidas das pessoas envolvidas nesse processo de ensino aprendizagem estão sujeitas aos protocolos das secretarias, que, por meio de seus currículos e exames, impõem o conhecimento “digno” de ser ensinado, aprendido e reproduzido. E isso ajuda na compreensão “que há uma produção das invisibilidades e de como isso afeta, cotidianamente, nossas vidas, escritas e identidades, (im)possibilidades e os currículos, a partir de como lidamos com a diferença.” (Süssekind, 2019a, p. 103).

O entendimento sobre a junção de palavras e sobre o próprio conceito de abissalidade, explicado por Boaventura Souza Santos, já foi uma marca das pesquisas brasileiras nos-dos-com o cotidiano e de sua tendência em “ressignificar binarismos cuja linguagem desenha como território.” (Süssekind; Coube, 2020, p. 55). Tentar romper com o pensamento abissal, que coloca o conhecimento do professor como menor, é uma escolha político-teórico-epistemico-metodológico de valorizar o papel desses profissionais que estão envolvidos com os conhecimentos construídos nas escolas. Portanto, eles também são “autores dessas costuras” através “das redes de conhecimentos e subjetividades" (Süssekind; Coube apud Alves, 2020, p. 56). São sujeitos que constituem e vivem esse conhecimento construído nos cotidianos que se fazem presentes em seus currículos pensadospraticados. Süssekind e Coube nos apresentam três deslocamentos sugeridos entre a relação universidade-escola que:

> 1 - “aponta para novas epistemologias forjando novas formas de pesquisar e entender o que acontece nas aulas, o que se cria nos currículos, como se formam os professores, entre outros temas”. (Süssekind; Coube, 2020, p. 57);
> 2 - busca “[...] defender a conversa como alternativa metodológica [...] predominante não só como metodologia de pesquisa no campo, mas também como metodologia didática na formação de estudantesprofessores [...]”. (Süssekind; Coube, 2020, p. 58);
> 3 - Reconhece os “diferentes conhecimentos que cada pessoa traz para as escolas e universidades, numa relação que também é de escola-universidade, e que, no caso dos professores, retorna para os chãos das escolas, sendo escola-universidade-escola e que não pode ser de apagamento, mesmidade, desmemoria e formatação.” (Süssekind; Coube, 2020, p. 58-59).

Um ponto que Süssekind e Coube abordam é o da “ecologia dos saberes”, que representa um conjunto de epistemologias

> [...] que partem da possibilidade da diversidade do mundo e da existência de redes de conhecimentos e subjetividades que atuam num movimento de globalização contra hegemônica [...]. Essas epistemologias [...] destacam dois pressupostos: primeiro, não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; segundo, a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Süssekind; Coube, 2020, p. 60).

Portanto, através dessa leitura, posso afirmar que esta pesquisa também possui um caráter de deslocamento das linhas abissais, a partir do momento que trago as conversas desses professores para o centro da pesquisa.

> [...] é contra essas formas de aniquilação da diferença, praticados historicamente nos cotidianos das salas de aula e agravado pelas reformas educacionais que culminam na BNCC e seus tentáculos na formação, trabalho docente e, sobretudo, nas vidas das pessoas nas universidadescolas que nos mobilizamos para discutir [...] as linhas abissais que lhes enquadram. (Süssekind; Coube, 2020 p. 60).

Desta forma, é possível valorizar um saber esquecido, deixado para os sujeitos praticantes do cotidiano, que constantemente são colocados como responsáveis pelo fracasso da escola e não possuem espaços de fala e escuta sobre o próprio trabalho ou sobre o impacto das políticas implementadas nas escolas.

2.4. Currículo, Curriculum, Currere

Ao longo dos últimos 20 anos os estudos e pesquisas com os cotidianos se dedicaram a fazer uso de “capturas de falas e escritas” (Süssekind, 2019b, p. 1) na busca do entendimento sobre a “tessitura de experiências” (Süssekind, 2019b, p. 2) que seria o currículo real, resultante desse embate entre o currículo escrito e o currículo enquanto prática ou vivência cotidiana. Parte importante da visão que Süssekind tem sobre o currículo reside na obra de William F. Pinar. O teórico é também responsável pela própria transformação do conceito de currículo hoje em dia, carregada de movimento e transgressão, com a noção de que “as escritas sobre os currículos são documentos de escavação, deslocamento e reconhecimento de que as pessoas preexistem aos conhecimentos e não vice-versa". (Süssekind, 2019b, p. 4). É importante ressaltar a afinidade que Pinar tem com o trabalho de Süssekind ao

concordar que as pesquisas da área curricular brasileira são experiências recheadas de ineditismo. (Oliveira, 2012, p. 7). Portanto, apesar dos esforços do currículo na normatização do conhecimento, esse currículo produz fracassos e demoniza os professores (Pinar 2012) a partir do momento que somos responsáveis pelo insucesso da máquina que define seus objetivos e funcionamentos, mas que não atua no seu processo diário de construção e reconstrução (Süssekind, 2019b, p. 4).

É importante trazer uma definição de Pinar sobre currículo que difere das conceituações gerais:

> E são conversas complicadas pela falta de transparência ou autotransparência. É complicada pelo quanto os professores e estudantes são opacos para si mesmos e para os outros. Especialmente numa sala de aula com um certo número de estudantes, é como ter um lampejo, certo? Você não acha que o professor tenta ver tudo, que ele tenta perscrutar, ouvir os silêncios e ler nas entrelinhas? Que o professor, ao olhar de soslaio os olhos dos estudantes, tenta ver quem é quem? Bom, isso acontece de um modo que complica a conversa. Por exemplo, se você estiver aberto para a realidade da outra pessoa, você diz as coisas de forma um pouco diferente e sem trair a princípio o que é que você quer dizer; por isso é, inevitavelmente, uma conversa complicada. Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade. (Pinar em entrevista a Sussekind, 2013, p. 207-208).

Não foi difícil entender num primeiro momento que o debate sobre currículo é uma *conversa complicada.* Pinar também explica porque ele chama o currículo de conversa:

> Bom, é uma conversa porque as pessoas estão falando umas com as outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas. Embora num livro didático as conversas possam ser apresentadas como séries de fatos, elas representam um tipo de tentativa de acordo sobre o que é a verdade, sobre isso ou aquilo. E, assim, as conversas são marcadas pelo seu tempo e possuem uma certa direção ou argumento e de certo modo as conversas movem-se em direção a isso. (Sussekind, 2013, p. 207-208).

Essa fala de William F. Pinar me ajuda a compreender como as conversas realizadas no grupo de *WhatsApp* apresentam um rico material para análise de como aqueles professores construíram (e constroem) os currículos em seus cotidianos escolares. Afirmo isso, pois é possível localizar nas conversas desses professores

debates sobre suas próprias experiências e seus conteúdos, numa tentativa coletiva de acordo sobre o que é a verdade sobre isso ou aquilo. Ainda segundo Pinar, a conversa é “complicada” pois envolve uma série de histórias e vidas em um mesmo ambiente, sustentadas por uma instituição que define, através da construção do currículo, como essa conversa complicada deve ser conduzida. As ferramentas de construção do currículo, para além da visão reducionista de uma listagem de disciplinas, são: os livros didáticos, os exames e toda a organização da escola de acordo com a orientação de seus projetos político-pedagógico.

> Ao tomar currículos como conversas complicadas abandonamos a possibilidade de que um professor possa, em sua sala de aula, ministrar a mesma aula, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova... Ao assumir, epistemologicamente, a complexidade e inventividade, o poder de criação, re-criação, invenção nos cotidianos escolares não é possível sustentar a existência/possibilidade de um texto escriturístico. Também, torna-se condição, como aprendi com Alves mergulhar no cotidiano das escolas [...]. (Süssekind, 2014b, p. 9).

Süssekind explica algumas reflexões a partir da obra de Certeau, que ajudam a entender por que defendo que pessoas comuns criam currículos, que não são mera reprodução. A ideia desta pesquisa é apresentar o modo como esses professores foram compondo seus currículos, mas com o entendimento de que isso não representa a solução para nenhuma carreira profissional, até porque essas criações são fruto de um ambiente precário, em um espaço que carece de projetos, ferramentas e incentivos diretos. Portanto, somos contra o projeto atual de sucateamento da educação pública, então o que veremos aqui são formas de sobrevivência desse professor. O currículo prescrito, oficial, documental, nesse sentido, é uma força que atua em um topo hierárquico e que não enxerga as cores e nuances que constroem os cotidianos do nosso território municipal. A música, enquanto subárea, possui o privilégio de não possuir movimentos diretos ou que influenciam significativamente na forma histórica e cultural como somos vistos pela sociedade e consequentemente pela escola — que não está descolada da sociedade. Assim, o currículo oficial é algo basicamente protocolar, que não atinge de maneira

direta nossa realidade, mesmo a música possuindo o seu espacinho dentro das "BNCC's" da vida[6].

> [...] os homens ordinários – como professores e estudantes – foram mal interpretados como consumidores passivos de ideias. Seria, assim, um erro considerá-los capazes de copiar ou reproduzir livros, conhecimentos, ditados, listas, planejamentos de aulas ou currículos. O re-uso, a re-invenção são espaçostempos [...] de abundância de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e desobediência [...] oferece para que as pessoas comuns possam inverter, subverter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido. (Süssekind, 2014b, p. 10).

Nessa perspectiva o currículo pode ser entendido em um ponto de vista muito mais amplo, conforme explicita Inês Barbosa Oliveira.

> Quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos nos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos praticantespensantes por meio de outros processos. (Oliveira apud Massena, 2021, p.116).

Um exemplo dessa construção curricular foi possível de ser experimentada por mim nas experiências formativas como o PIBID e estágios obrigatórios dos alunos de Licenciatura. Abro um parêntese para a importância de programas como o do PIBID, que se reflete na participação e envolvimento da maioria dos integrantes desse grupo de professores, egressos do IVL – UNIRIO, que participaram desta pesquisa. Acredito que naquele primeiro contato, com o que mais na frente viria a se tornar o nosso "ambiente de trabalho", esse grupo de professores teve uma pequena amostra do que seria essa "conversa complicada" (Sussekind, 2013, p. 207).

Segundo Süssekind, Ferraço e Gomes, (2016a) é possível ver a autoria de Pinar na noção de currículo, que antes era usado como substantivo, quase como algo imóvel, mas que no trabalho do teórico é utilizado como verbo, garantindo ação em sua conceituação. Para isso Pinar utiliza o termo Currere, que seria o

> [...] processo de produção de subjetividades, tecido a partir de um contínuo trabalho de formação, tradução intercultural e constituição

[6] O referencial teórico utilizado nessa pesquisa rejeita a BNCC, por se tratar de um documento incapaz de dar conta da diversidade do cotidiano (Süssekind, 2014b), e mesmo a música sendo uma área com pouca voz dentro das escolas, ela também é incluída nesse documento.

> de zonas de inteligibilidade mútua entre os múltiplos conhecimentospráticas e atores da formação de professorxs. (Süssekind; Ferraço; Gomes, 2016a, p. 176).

Considero importante trazer nesta pesquisa a perspectiva de um professor de música (Massena, 2021), Doutor em Educação, egresso da Licenciatura em Música da UNIRIO, para entender como esses conceitos dialogam com a área da educação musical. Afinal, por mais que dentro de uma escola nós estejamos separados em nossas “caixas”, existem aspectos do cotidiano escolar que dizem respeito a todos os seus sujeitos. Portanto, nada como um outro egresso do IVL – UNIRIO para ajudar no entendimento desses conceitos, áreas de estudo e debates que muitas vezes ficam reservados para o prédio da Escola de Educação. E foi exatamente lá, nas reuniões do PIBID interdisciplinar e nas reuniões do grupo de pesquisa, coordenado por Maria Luiza Süssekind que eu pude mergulhar nesses termos, nesses pensadores e pesquisadores da área, que certamente me ajudaram a expandir a visão que eu tinha sobre a própria música dentro das escolas. Massena (2021, p.118) traz na sua tese de doutorado a ideia de “zanzar entre os currículos *pensadospraticados”,* que ele explica da seguinte maneira:

> Zanzar significa estar num mesmo espaço e percorrer as tramas de uma rede onde coexistem diálogos institucionais e práticas locais específicas, onde nos convidam a participar da elaboração de documentos curriculares prescritivos, mas onde também, participamos de processos de autorias curriculares coletivas com nossos estudantes. (Massena, 2021, p.118).

Essa perspectiva é importante pois nos ajuda a incorporar e compreender outras ações que ocorrem na escola e que influenciam os fazeres em sala de aula, ou seja, os fazeres cotidianos. Massena ainda ajuda a compreender como os documentos oficiais produzem a invisibilização dos sujeitos praticantespensantes de currículos.

> A produção da desqualificação ou invisibilização dos pormenores ocorridos nos cotidianos, serve para alimentar a hierarquia existente entre documentos curriculares oficiais e a autoria cotidiana de professores e estudantes em seus currículos *pensadospraticados.* (Massena, 2021, p.118).

Portanto, *zanzar* entre os currículos *pensadospraticados* por este grupo de professores parece ser um horizonte inspirador para a construção dessa pesquisa.

Isso nos leva para o impacto desse grupo de *WhatsApp* no processo de autorias curriculares coletivas, não somente, entres os professores, estudantes e sujeitos do cotidiano escolar, mas também conta com a participação desses professores egressos do IVL - UNIRIO, que tem nesse grupo uma *comunidade de prática.* Os aspectos e características dessa comunidade de prática serão apresentados no capítulo seguinte, onde vou mergulhar nas conversas, debates e discussões que permearam o grupo nos anos analisados. É interessante buscar pistas de como construímos nossas formas de *pensarpraticar* nossos currículos e tentar entender o peso que esse grupo tem na construção da identidade desse professor, aparentemente, estável em sua posição como educador musical.

Ainda na graduação eu tive contato com um pouco dos cotidianos de escolas públicas do Rio de Janeiro. Sendo nos estágios curriculares obrigatórios, ou através do PIBID, adentramos nesse terreno escolar iniciando nossa trajetória pedagógica e a construção da nossa identidade enquanto professor. O fato das três escolas que estagiei se localizarem na Zona Sul[7] já mostra um recorte da região que ocupávamos na época enquanto estagiários e bolsistas. o trabalho é profundo e permeado por dificuldades, que são muito bem expressas nesse trecho de Süssekind quando aborda dois autores que, junto de Nilda Alves, representam uma parte importante dos estudos do cotidiano.

> Com Regina, Nilda Alves e Ferraço, vimos aprendendoensinando a valorizar, ouvir e compartilhar as conversas com os tantos professores invisíveis que ousam trabalhar “inventando” [...] soluções locais, fazendo com [...] justiça e amorosidade [...], trabalhando no precário e perecível, mas com a potência que reside nas redes, nas trocas, na multiplicação da diversidade, na valorização da experiência e da copresença [...]. As conversas, narrativas e relatos de professorxs sugerem a existência de outras possibilidades de fazer, aprender, pesquisar e a inexorabilidade do compartilhar… Sugerem que é isso que faz a riqueza do trabalho docente, a diversidade dos conhecimentos, a beleza dos cotidianos nas escolas, as políticas para diferença e as tessituras democráticas. Essa é nossa luta políticoepistemológica. O livro aqui resenhado é parte dessa luta. Enfrenta a proposta de valorizar os cotidianos escolares na forma, na concepção, nas escritas, nos temas… (Süssekind, 2016b, p. 156).

[7] Zona da cidade do Rio de Janeiro onde vemos uma concentração de renda superior, que se manifesta em um IPTU mais alto e a consequente entrada do estado de maneira mais efetiva, do que em outras zonas da cidade como Zona Norte ou Zona Oeste. As escolas públicas da Zona Sul e Centro da cidade apresentam menos carência de professores e, em geral, possuem estruturas, mais adequadas que a das outras zonas mencionadas.

Apesar do interesse dessa pesquisa residir nas práticas, projetos, atividades e currículos produzidos por esses professores de música do município do Rio de Janeiro, não caio na tentação de, através dessa pesquisa, construir um documento norteador, ou apresentar um caminho prático para o sucesso na sala de aula. Todas as ideias contidas nessa pesquisa não passam de recortes, *flashes* da sala de aula, trazidos pelos participantes do estudo. Consequentemente, podem funcionar ou não para interessados e não devem ser levados à risca, pois talvez toda contribuição desta pesquisa resida no fato de se abrir a possibilidade para esse espaço de debate, encontro, diálogo das vozes presentes dentro das escolas públicas e da compreensão como a educação musical se assenta enquanto disciplina. Defendo, apoiando no referencial teórico apresentado, que não existe reprodução, tudo é invenção, reinvenção, burla, desobediência ou subversão. Parto do entendimento de que professores estão criando seus currículos a partir de suas próprias ferramentas e simultaneamente com o diálogo dessas nossas ferramentas e experiências com as dos outros sujeitos da escola, sejam eles do corpo discente ou docente. O currículo, nesse sentido, chega como um outro sujeito, presente sob a forma de um documento, e como já apresentado por Süssekind, é impossível de ser replicado inteiramente.

> Desde então, as conversas sobre currículos precisam considerar que escolas são “arenas politicas e culturais” [...] nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (idem) serão inevitavelmente re-escritos, negociados e contestados em suas territorialidades se assumirmos as condições de interação e criação do social, além disso, admitir que professores são profissionais-intelectuais [...] e não reprodutores de conteúdos. (Süssekind, 2014b, p. 5).

O currículo, nesse sentido, seria um documento que restringe ou delimita a criação dos professores e alunos pois parte de uma lógica escriturística (Süssekind, 2014b, p. 6).

> Em suma, tudo se passa na Educação como se a forma de implantá-la tecnicamente se houvesse realizado desmesuradamente, eliminando o conteúdo que lhe dava a possibilidade de ser e, desde então, perde a sua utilidade social. Mas no decorrer de toda essa evolução, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema "escriturístico" não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto. (Certeau, 1998, p. 261)

Já comentei ao longo deste item (2.4) a ideia de Pinar apresentada por Süssekind (2013) sobre os currículos como “conversas complicadas”. Então, a ideia é realmente fazer com que essa conversa complicada habite o espaço acadêmico, com suas múltiplas vozes e disputas existentes, assim como acontece nas salas de aula. Mesmo um currículo, aparentemente, trazendo uma sensação de conforto e um suposto objetivo para os trabalhos em sala de aula, acho interessante pensarmos em ir além dos currículos para entendermos como funciona a educação musical no município e quais são as reais necessidades ou carências sentidas por esses professores de música da rede pública no seu trabalho. Essa ausência de currículo oficial para a música representa um sinal da desvalorização da nossa área. Por outro lado, é exatamente o ponto onde os professores podem “driblar” as dificuldades com improvisos e subversões as normas e leis que se impõem a eles (Certeau, 1998, p. 93).

Corroborando com a ideia acima, se formos olhar pela ótica dos críticos da BNCC, tal ausência também pode significar uma autonomia para os professores de música, pois apesar de estarmos materializados dentro da lógica estrutura curricular, possuímos um papel figurativo no que diz respeito aos investimentos e controle dos órgãos oficiais. Portanto, entendo que o debate e a reflexão sobre as dificuldades e acertos do nosso cotidiano representam uma forma de apontar indícios das necessidades reais para o desenvolvimento de um trabalho minimamente satisfatório, para todos os envolvidos nesse processo de troca e aprendizado que é experimentado por nós, professores. Essa perspectiva é totalmente diferente da mera reprodução de um currículo que, como exposto anteriormente, demoniza professores e produz fracassos, pois não é construído em contato com seus sujeitos praticantes.

A grande questão que encaro nessa pesquisa é a de análise de diálogos virtuais (Capítulo 3), como forma de entender uma pequena parte da dinâmica criadora dessa trajetória *individualcoletiva* do grupo estudado, para entender se realmente somos esses *comunsdiferentes*. dos praticantes de currículo. Admito que precisamos “reconhecer o poder dos currículos *pensadospraticados* [...] que já existem nas escolas como experiências vividas e são narrados em seus *comunsdiferentes*.” (Süssekind, 2014b, p. 15).

Como veremos no capítulo seguinte (Capítulo 3), uma prescrição curricular é algo muitas vezes almejado para alguns professores, como forma de trazer segurança

e objetividade para suas práticas. Talvez o medo do julgamento faça o professor desejar um controle curricular como forma de não sair do eixo esperado pela hierarquia curricular já incorporada nas escolas. Isso pode sinalizar como o professor perdeu a autonomia nesse processo de construção de fracassos e demonização dos professores como incapazes de ensinar o conteúdo ou dar conta do cotidiano. E mesmo esse desejo se fazendo presente, mesmo com esta pesquisa buscando trazer um pouco da intimidade das construções curriculares em sala de aula, através de narrativas e conversas, entendo que

> Sem assumir um caráter de exemplaridade, amostra ou ilustração, os relatos das práticas geram novos saberes nos quais os leitores (professoras e alunos e outros) se reconhecem, ressignificam e dão sentido às suas próprias experiências e valorizam – acho que isso é o mais importante – a existência, o surgimento e a desinvisibilização de outras/novas táticas em outros/novos espaçostempos de outras/novas escolas. (Sussekind; Garcia, 2008, p. 15).

Logo, o material apresentado no Capítulo 3 tem a pretensão de gerar novos saberes, a partir do momento que outros professores se interessarem em ler o texto e se permitir refletir com as análises desses relatos das práticas.

2.5. Protagonizando conversas ordinárias

Süssekind e Tkotz mostram que apesar das adversidades da rede pública, a escuta das narrativas é capaz de captar elementos criativos quando “experimenta e narra suas invenções curriculares sem pudor, negociadas cotidianamente, aula a aula, em meio a tensões, cada docente com seus desafios, e todos reféns das adversidades características das escolas das redes públicas na periferia do Rio de Janeiro” (Süssekind; Tkotz, 2018, p. 2). Nesse mesmo texto, o nome de Pinar volta a surgir trazendo um ponto muito interessante sobre como o currículo homogeneizado demoniza os professores e produz o fracasso escolar. Essa produção de fracasso escolar, que atinge tanto os alunos quanto os professores, se explica quando Süssekind fala sobre

> [...] a fluidez da identidade docente — que oscila diante das expectativas dele mesmo, dos colegas, dos estudantes, dos responsáveis, da sociedade, das historicidades, etc. — quanto os processos de desumanização e demonização no momento que as políticas de currículo se tornam obcecadas com a homogeneização. (Süssekind; Tkotz, 2018, p. 4).

É interessante observar que quando a música é apresentada como componente curricular, subentende-se que deva ser apresentado uma prescrição curricular mínima, que dê segurança ao professor. No entanto, quando um professor não consegue "dar conta" de uma proposta curricular, não se pode atribuir culpa nem ao professor, nem ao aluno. A visão do referencial teórico aqui adotado ajuda a eximir professor e aluno da responsabilidade por esse inevitável fracasso. As perspectivas dos estudos do cotidiano ajudam a compreender que esse professor e seus estudantes devem ser ouvidos nas suas experiências, para registrar, analisar e compartilhar o que fazem e só depois se pensar na possibilidade de uma orientação curricular.

Entender esse quadro complexo, pintado por várias mãos, é uma tarefa sem solução, pois abre espaço para a rede de subjetividades de cada pessoa envolvida no processo. Para se construir uma pesquisa com os cotidianos é preciso trazer as vozes e suas reverberações como forma de valorizar e conhecer a própria criação das salas de aula. Para conseguir dar conta dessas redes de subjetividade, os estudos do cotidiano valorizam e tomam as conversas como alegorias de cultura

> [...] ou seja produtoras e organizadoras de saberesfazeres fugazes e gazeteiros que conjuram táticas de praticantes em rede, e, por sua vez, inviabilizam autorias e propriedades, bricolam origens e se estabelecem como artes de sucata, faladas ou escritas, carentes de reconhecimento epistemológico (Süssekind; Tkotz, 2018, p. 9).

Uma conversa, dentro da epistemologia da ciência moderna, pode ser algo que não possui validade, muito menos rigor acadêmico. Mas para os pensadores e defensores dos estudos do cotidiano é nessa conversa que reside a sabedoria e ensinamentos do nosso dia a dia, mesmo se ela for "tola, experimenta-se a conversa como criação de conhecimentos." (Süssekind; Tkotz, 2018, p. 9). Essa forma, no mínimo irreverente, de se fazer pesquisa nasce como uma crítica justa aos métodos e modelos fixos que "produzem conhecimentos sobre as escolas que são despidos da vida que as habita." (Süssekind; Tkotz, 2018, p. 12).

Dentro dessa perspectiva, a metodologia desse estudo passa pelo entendimento desses sujeitos e os caminhos que foram descobrindo nesse processo, capturados em *flashes* de conversas e escavando memórias a respeito da atuação desses professores enquanto educadores musicais, pois é aí que mora o

conhecimento que esses sujeitos, aparentemente ordinários, têm para contribuir com essa pesquisa. Por isso busco

> [...] caçar pistas nas conversas dos professores que trazem para a discussão algumas respostas recentes como a potência das conversas e das redes no processo formativo cotidiano dos professores que se (des)forma em relações de criação, burla, subversão [...] de currículos, subjetividades e conhecimentos. (Süssekind; Tkotz, 2018, p. 14).

Ainda sobre o papel importante das conversas para a construção dessa pesquisa, entendo a conversa como parte constituinte das relações desse grupo de professores, já que a continuidade desse grupo depende em grande parte das conversas que temos no grupo de *WhatsApp*.

2.6. Formações individuaiscoletivas em grupo

No que se refere à proximidade entre o pesquisador-universo pesquisado, o trabalho aqui exposto consegue se apoiar na relação proposta por “cotidianistas” sobre o respeito mútuo à diversidade epistemológica do grupo, “para além da hierarquia atuante nos modos dominantes de fazer pesquisa” (Oliveira, 2005, p. 101). O fato de eu, como pesquisador e professor, fazer parte do grupo de professores (pesquisados) e reconhecer a trajetória de cada um como uma trajetória individual e coletiva, atesta o respeito e consideração que nutro por esses colegas de profissão, que antes eram colegas de faculdade. É interessante ver os micro movimentos do cotidiano universitário como fator agregador de um conjunto de pessoas diversas e semelhantes epistemologicamente. Entender a complexidade da formação *individualcoletiva* e dos currículos como conversas complicadas é reconhecer os diversos personagens e seus feitos, tanto para o grupo, quanto para o seu cotidiano e os sujeitos praticantes, que nesse enredamento moldam suas práticas e suas artes de fazer currículos. As pesquisas com os cotidianos não fazem sentido se não abraçamos as diferenças, numa perspectiva de quebra de hierarquias e cooperação entre as redes dos sujeitos envolvidos. Por isso que grande parte desse trabalho se baseia na identificação e compartilhamento de experiências positivas dentro das comunidades virtuais, onde travamos os diálogos entre nós (professores egressos).

Durante a graduação na universidade, os estágios e bolsas de incentivo propõem esse contato com as escolas, capaz de produzir “saberes e não saberes” (Süssekind, 2011, p. 1), dentro da perspectiva apresentada sobre o estágio como “entrelugar” nos relatos de formação. Se fosse uma brincadeira, os estagiários

poderiam ser aquelas crianças que são colocadas como “café com leite”, fazendo-se vista grossa aos supostos erros que são tolerados pois ainda se está aprendendo. O choque com a realidade realmente é algo que não se espera após a conclusão do estágio, que já começa a apresentar a identidade do professor a partir da permissão da invasão das redes de subjetividade nas atividades e planejamentos pensados pelos graduandos. É claro que se vive esse cotidiano de forma rasa, pois nosso contato com ele é somente nos dias de estágio e do cumprimento da nossa carga horária. E é também muito diferente do cotidiano vivido pelos professores, sejam eles de música, português ou qualquer outro campo materializado como digno de ocupação curricular.

Muitos podem ser os caminhos que surgem nesse ir e vir cotidiano das escolas, e muitas são as formas de tentar entender o porquê desses caminhos se apresentarem como soluções possíveis para os estímulos diários. As pesquisas nosdoscom os cotidianos valorizam principalmente

> [...] a investigação narrativa — construída pela conversa, pela observação, pela elaboração de relatos e pelas escrivinhações dos encontros semanais com os estagiários e com os pesquisadores na universidade — como geradora de fontes e questões para pesquisa de formação docente e de construção cotidiana dos currículos escolares. (Süssekind, 2011, p. 2).

E mesmo a época dos nossos estágios tendo passado, é bom trazer de volta essas memórias, como forma de refletirmos sobre o próprio aprimoramento e desenvolvimento dos percursos teóricos e práticos desses professores que se permitem entender o caminho da própria identidade docente. O poder dos relatos é ponto central nas pesquisas do cotidiano, pois seus teóricos acreditam no conhecimento além do escriturístico, que reside nos aprendizados do cotidiano e nas reinvenções que a oralidade e dinâmica da vida são capazes de moldar e atribuir significados mais complexos que os retratados em textos, que são uma espécie de abstração e simplificação da realidade.

> Os relatos trazem conjuntos de referências que nos permitem estabelecer diálogos teóricos, políticos e educacionais entre diferentes sistemas de pensamento e crença e fazer nossas próprias escolhas profissionais, didáticas e curriculares, de modo autônomo refletindo e ampliando os espaçostempos de autoformação em seus mais diversos aspectos. (Süssekind, 2011, p. 4).

O esforço desta pesquisa, além de visibilizar o professor ordinário como detentor de um saber, é também produzir a continuidade desse movimento de

percepção do professor sobre a própria dinâmica do ensino e da aprendizagem. Esse movimento é muito almejado pela ciência moderna, que tem nas universidades um de seus modelos mais estruturados e utilizado pelas altas hierarquias da educação, que prescrevem os currículos e os recheiam com conteúdos validados pelos seus mecanismos de aferição da verdade. Por outro lado, a escola se apresenta como movimento, construção e desconstrução de si, na tentativa de captar e incorporar sua própria dinâmica, mostrando que

> [...] perceber a complexidade do trabalho pedagógico, o permanente desafio de construção curricular e a riqueza do conhecimento de si como forma de aperfeiçoamento do saber ser e fazer-se professor pode ser de grande relevância para o campo da pesquisa e da formação. (Süssekind, 2011, p. 8).

Todos esses argumentos apresentados ao longo de seis tópicos apresentam a escolha teórica dessa pesquisa pelo trabalho dos chamados cotidianistas e suas visões a respeito do currículo. No próximo tópico adentro a segunda e última parte do referencial teórico e metodológico dessa pesquisa.

2.7 Comunidades de práticas

Outra perspectiva teórica pertinente a este estudo traz o conceito de "comunidade de prática" (CoP) desenvolvido por Etienne Wenger (2001). No entanto, Wenger não se referia às comunidades possíveis na contemporaneidade. Com relação a esse aspecto, Illera (2007) mostra como: "as comunidades, virtuais ou não, são sempre organizações temporais, coesas, mas multi-nível, tanto pelos interesses individuais (o tema em torno do qual gira a comunidade), como pelo enquadramento institucional e social em que ocorrem." (Shumar; Renninger apud Illera, 2007, p.118). Entendo que existem diferenças significativas entre uma comunidade de prática conforme proposto por Wenger, que acontece dentro de um mesmo espaço físico e uma comunidade virtual. Neste âmbito, os assuntos surgem de maneira espontânea a partir da proximidade de seus integrantes dentro de uma mesma instituição, separados em seus territórios, mas com diálogo minimamente vivo dentro de um aplicativo de mensagens, tal qual as conversas complicadas de Pinar. Apesar dessas diferenças, Illera (2007) mostra a visão de Wenger sobre as comunidades de prática e de como deve-se buscar entender os processos que ocorrem nesses espaços de troca:

> As comunidades de prática não só estariam, em muitos âmbitos, praticamente ocultas ao nosso olhar (que até recentemente não lhes prestava atenção) como também constituiriam um elemento-chave a considerar na compreensão dos processos e mecanismos de influência educativa que ocorrem em contextos educativos (quiçá com mais propriedade designados de sociais) não formais e informais, e inclusivamente em instituições formais, e os quais a reflexão pedagógica tradicionalmente apenas tem sabido invocar, mas sem compreender os seus modos de actuação. (Wenger apud Illera, 2007, p.118-119).

Logo, o conceito de comunidades de prática parece adequado para compreender os modos de atuação, as artes e as maneiras de fazer desses professores e suas turmas, que passam pelas relações em comunidades virtuais “em geral”. As criações curriculares desses professores são conversas complicadas nos cotidianos desses territórios/escolas/projetos/universidades/cursos, e carregam consigo os contextos formativos, formais e informais, que compõem a identidade desses educadores musicais. O grupo de *WhatsApp* e outros aplicativos como *Instagram* e *Facebook* trazem pistas do aprendizado coletivo desse grupo, que possivelmente foi germinado no próprio PIBID de Música, coordenado na época pela Silvia Sobreira e posteriormente por Lilia Justi. A relação com comunidades virtuais é um campo explorado desde aquela época, com a produção de vídeos com os trabalhos do PIBID que eram postados em seu próprio perfil do *Youtube.* É possível que desde esse tempo os professores do grupo tenham começado a entender a importância de construir registros de seus trabalhos, que podem ser compartilhados através dos espaços de interação virtual mencionados anteriormente.

A tese de doutorado de Vera Rey (2021), sobre o cultivo de uma comunidade de prática virtual, mostra a visão etnográfica de Pierre Levy que analisa as comunidades virtuais dentro do contexto de ciberespaço e cibercultura: *“*as comunidades virtuais [...] são associações de pessoas que compartilham afinidade de interesses, conhecimentos e projetos, desenvolvendo um processo de cooperação e troca, sem depender da proximidade geográfica nem de nenhum tipo de afiliação institucional” (Vera Rey, 2021, pág. 72). Apesar da aparente proximidade geográfica, cada território no Rio de Janeiro pode significar um abismo no que diz respeito ao cotidiano da instituição escolar que esse professor está inserido, mesmo que o professor esteja ocupando um cargo numa mesma rede, que é a prefeitura do Rio de Janeiro e sua Secretaria Municipal de Educação.

2.8 Comunidade de Prática e Cotidiano

Através de pesquisas feitas no portal de periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico, procurei autores que tratassem sobre o conceito de comunidade de prática aliado a egressos da licenciatura. Dentre os resultados surgiu um número considerável de pesquisas tratando sobre comunidades virtuais de prática e aprendizagem, que me deu a ideia de como o tema vem sendo tratado na área da educação.

Buscando pela conjugação das palavras-chave “comunidade de prática” e “egressos de licenciatura” no catálogo de teses e dissertações da CAPES encontrei três teses de doutorado (Pamplona, 2009, Fialho, 2011 e Prates, 2016) e duas dissertações de mestrado (Caldeira, 2010 e Carvalho, 2020) que possuem “comunidade de prática” no título. A mesma busca por assunto no Portal da CAPES apresentou quatro resultados encontrado em periódicos (Alves, 2017, Barroso, 2022, Nichele; Borges, 2015, Pamplona, 2009 e Romanowski; Prates; Martins, 2020).

Dentre as referências utilizadas, a grande maioria tinha como base teórica as teorias de aprendizagem de Wenger (com seu trabalho sobre comunidades de prática) e Tardif. Um fato que também me chamou a atenção foi que uma grande parte das pesquisas possuía em seu título a perspectiva das comunidades virtuais, assim como a influência da cultura digital e da cibercultura, que tinha como referência recorrente o nome de Pierre Levy. Alguns trabalhos como de Fialho (2011) e Barcelos, Passerino e Behar (2011) utilizavam inclusive o termo comunidades de prática virtuais ou comunidades virtuais de aprendizagem. Esses autores que tratavam sobre comunidades virtuais se aproximavam mais do exemplo do grupo envolvido nesse estudo e me levaram a ter acesso ao trabalho realizado pelo pesquisador Rodriguez Illera (2007), que me permitiu aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Sobre a pesquisa com base no referencial teórico dos cotidianos, realizei uma busca no *site* Amplificar[8] (especializado em pesquisas de música) e encontrei 12 resultados. No entanto, o referencial teórico da maioria não é o que eu busco no meu estudo, pois as pesquisas tratam sobre o cotidiano na perspectiva de Agnes Heller (Benedetti, 2009, Sousa, 2022). Mais próximo do meu referencial encontrei o artigo

[8] www.amplificar.mus.br

de Neto (2023) e a dissertação de Oliveira (2018) tratando sobre a obra de Certeau, assim como nas obras das pesquisadoras brasileiras da área do currículo. Oliveira fez uma pesquisa com entrevistas semiestruturadas e observações de planos de aula com dois professores.

Através de busca feita no *site* Amplificar colocando “egressos licenciatura em música” para dissertações e tese, encontrei algumas pesquisas tratando sobre o assunto apontando a necessidade de escuta do profissional de música nas escolas do município, como mostra Rosa (2022). O resultado dos últimos cinco anos mostrou uma similaridade muita grande com o trabalho de revisão de literatura feito por Lima (2022), que pesquisou o papel do professor supervisor PIBID nas escolas de Vitória (ES). A importância de se comentar sobre esse trabalho se deve pela revisão de literatura realizada pela autora, que também apontou que a voz do professor da escola ainda é pouco explorada nos estudos acadêmicos da música.

Pesquisas como a de Lima (2022), através de outros caminhos e referenciais teóricos, trazem uma perspectiva que os estudos de currículo e cotidiano já vinham apontando. Seus resultados fornecem fundamento e justificativa importantes para a presente pesquisa, colocando em foco o professor atuante na Educação Básica. Somado a esse fato, os professores envolvidos na pesquisa de Lima são egressos da própria instituição que os formou, facilitando – ou dificultando – um diálogo que começou na própria formação (acadêmica) daquele profissional, que regressa para contribuir com a continuidade da própria formação e com a formação de outros, como aponta Lima (2022) no trecho a seguir:

> A revisão de literatura aqui apresentada fornece subsídios para compreender melhor como os estágios vêm sendo abordados na área da Música, mas também dá bases para afirmar que a visão do professor que recebe os estagiários nas escolas não tem sido devidamente contemplada nas pesquisas [...] (Lima, 2022, p. 61).

Embora o interesse de Lima fosse explicar o professor que recebe estagiários, foi possível constatar a necessidade de um maior aprofundamento nesse cotidiano do professor:

> A falta de pesquisas que tratem do ponto de vista do professor supervisor pode ser um indício de sua desvalorização. Desta forma, novas investigações podem ser um começo para considerar, respeitar e ouvir estes profissionais que atuam na Educação Básica e ainda têm a dignidade de contribuir com a formação inicial de muitos professores de música ou de outra área. (Lima, 2022, p. 62 - 63)

Assim, pretendo contribuir trazendo a visão de um *insider* do grupo de professores – eu mesmo –, que possui proximidade com os envolvidos, proporcionada pela formação acadêmica.

A pesquisa de Sobreira e Fetzner (2024), para qual foram convidados egressos de Licenciatura do IVL – UNIRIO para falar sobre suas experiências como educadores musicais do ensino público em geral (RJ), expôs uma questão que passa pelas dificuldades, problemas estruturais e conjunturais das redes públicas de ensino presentes na nossa cidade. Os professores do estudo de Sobreira e Fetzner foram entrevistados durante as aulas de uma disciplina da licenciatura. Acredito que a abordagem utilizada, de alguma forma, possa ter inibido os participantes. Talvez, o medo do julgamento tenha feito, intuitivamente, os professores focarem nas condições de trabalho as quais eram submetidos, antes de falar propriamente sobre as atividades possíveis ou o que é realizado efetivamente nas salas de aula na área de educação musical. No caso do meu estudo, talvez, o ponto que pode trazer um enfoque maior nas práticas e caminhos possíveis construídos por esses professores seja o meu pertencimento a essas redes de subjetividades, que são tecidas por esses professores através do contato virtual. Além disso, a comunidade envolve apenas esses profissionais, sem a participação de outras pessoas que poderiam inibir as interações.

Como conclusão, a bibliografia consultada reforça a necessidade das pesquisas da área da educação, no nosso caso a educação musical, de trazer a voz e perspectiva dos docentes que compõem os quadros da rede, sendo o nosso caso, os professores de música da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. E um recorte oportuno é o que sugiro nessa pesquisa: trazer a voz esses professores, mesmo que seja por meio de um tema de pesquisa, para a universidade que os formou.

3 - ANÁLISE DAS CONVERSAS GRUPO DE WHATSAPP

Neste capítulo, apresento a análise das conversas retiradas no grupo de WhatsApp ocorridas a partir de 2019. Um grupo inicial composto, por cerca de 30 integrantes, havia sido criado de 2016 para 2017, quando estávamos finalizando o concurso e alguns de nós começaram a ser convocados. Porém, em 2019 foi criado o grupo que é analisado nesta pesquisa. Ele é composto por 24 membros, todos professores da rede pública municipal carioca, sendo 20 desses professores egressos do IVL. As citações foram transcritas tentando manter o clima de informalidade desse tipo de trocas de mensagens. No entanto, corrigi diversos trechos evitando apresentar alguns erros de digitação ou pequenos vícios da linguagem cotidiana. Apesar disso, o teor do conteúdo não foi modificado. O nome dos participantes foi substituído por uma letra, a fim de preservar seu anonimato.

3.1 Procedimento de análise dos dados

A análise aqui realizada se reporta à coleta das trocas de mensagens entre o ano de 2019 até 2021. A princípio, pretendia analisar as conversas até o ano de 2024, mas diante da quantidade de dados e limite de tempo para o término da dissertação, o período ficou restrito até 2021.

Esse recorte foi pensado por conta do montante dos dados analisados e por conta da repetição dos temas ao longo dos anos. Caso eu optasse por analisar todo o período (2019 até 2024) a dissertação ficaria muito grande, então os recortes foram pensados no sentido de expor a riqueza dos temas mais debatidos ao longo dos anos. O grupo de *WhatsApp* permanece vivo e gerando toda sua gama de conhecimentos, sendo impossível captar sua essência em sua totalidade, já que ele permanece criando a partir do contato com o cotidiano dos seus territórios, espaços e personagens. Ou seja, o recorte precisava ser feito para a continuidade da pesquisa e o documento exportado é uma fonte primária desse histórico de conversas do momento em que ele foi coletado.

O contato e a pesquisa sobre esse grupo permitiram uma forma particular de captar essas experiências, conteúdos, conversas entre professores alunos, que proporcionavam ricos debates curriculares entre nós. A análise permitiu um mergulho nos cotidianos das escolas públicas dos professores participantes do grupo. Além de

todos esses debates nos últimos anos, também trocamos muitas informações a respeito das burocracias da Secretaria Municipal de Educação (SME – RJ) e debatemos a respeito de todos assuntos e desafios que surgiam. Também havia espaço para troca de amenidades e conversas, o que mostra a intimidade e empatia desse coletivo, que possibilitou a construção deste estudo. Deste modo, foi possível construir uma relação de cumplicidade e confiança entre os participantes. Nesse grupo fervilhavam as novidades daqueles cotidianos e das redes de saberesfazeres presentes dentrofora (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 99) dos locais de trabalho que atuamos ao longo desses quase oito anos.

3.1.1 Diálogos resgatados do ano 2019 (primeira metade)

Após exportar o histórico de conversas do WhatsApp e iniciar esse processo de escavação de diálogos preciosos, fui encontrando uma série de momentos dignos de serem compartilhados. Tomei cuidado em selecionar diálogos que não expusessem os amigos que participam dessa pesquisa e que preservassem, de alguma forma a instituição às quais eles se dedicam ou se dedicaram no recorte temporal dos trechos aqui suscitados.

Em um primeiro momento, os debates giraram em torno de questões relativas aos planejamentos de aula, que sempre é um pedido feito pelas coordenações, principalmente no início do período letivo. Com a ajuda da inteligência artificial do Word (Copilot), pude enumerar alguns dos assuntos debatidos ao longo do ano de 2019, que foram:

1. Criação do grupo "Professores relíquias SME": [integrante] M.S. criou o grupo para discutir temas relacionados à educação, política, vida e eventos sociais.
2. Planejamento anual: Discussões sobre a dificuldade de fazer um planejamento anual devido à realidade da rede pública municipal.
3. Capacitação e formação: Conversas sobre a necessidade de capacitação e formação contínua para professores, incluindo a proposta de redigir uma carta à Secretaria de Educação.
4. Projetos educacionais: Discussões sobre diversos projetos educacionais, como "Orquestra nas escolas", "Fecem", "Vozes do Rio", entre outros.

5. Desafios na educação musical: Debates sobre os desafios enfrentados pelos professores de música, incluindo a falta de recursos e apoio.
6. Inclusão e adaptação: Discussões sobre como adaptar atividades para alunos com necessidades especiais, como uma aluna sem membros superiores que faz tudo com os pés.
7. Repertório e arranjos: Sugestões de repertório para formação de corais e arranjos vocais.

3.1.2 Planejamentos e turmas de projeto

Os debates normalmente começam com alguma dúvida de um dos integrantes do grupo, seguido de respostas daqueles que estão disponíveis no momento e que se sentem à vontade para contribuir com o assunto. Um exemplo disso são os diálogos que ocorreram no primeiro dia de criação desse grupo. Em um primeiro momento o integrante C.B. perguntou se alguém já havia feito o planejamento para o ano de 2019, pois ele não se sentia estimulado a fazer aquilo, mas queria deixar tudo organizado. Dependendo da unidade de ensino e do segmento (fundamental 1 ou 2) que o professor faz parte, o planejamento é algo cobrado ou não. Alguns colegas que estavam disponíveis no momento responderam:

> 30/01/2019 10:40 – M.S.: Faço o meu planejamento depois que converso com a equipe pedagógica, para contextualizar todos os acontecimentos e projetos que ainda vão ser agendados ao longo da semana que vem...

C.B comentou sobre a necessidade de ter uma linha mais clara dos objetivos, pois acabava improvisando muito. Mesmo assim reconheceu que com dois anos de experiência, gostaria de fazer algo mais voltado para as necessidades da realidade que ele havia observado até o momento. Em tom de deboche, eu comentei que já havia feito um planejamento uma vez, brincando com o fato do improviso ser algo recorrente, já que as diretrizes musicais não são muito bem definidas. Mesmo com esse tom de brincadeira, eu já tinha um esqueleto bem definido de planejamento. Conversei com os amigos que dividir os temas por bimestre deixam as coisas mais fáceis, para “improvisarmos dentro de um tema”. Risos a parte, o planejamento

rígindo, na forma como aprendemos no curso de licenciatura nunca é usado. Aqui, usamos a palavra “improviso”, que não deve ser vista de modo pejorativo e sim, como criações cotidianas que nos levam a ajustar os objetivos de acordo com a realidade imposta. O planejamento linear limita a visão do professor, que, muitas vezes, sente-se culpado como C.B., julgando que não faz um planejamento adequado ou “sem uma linha clara”. A opinião de outro colega diverge. Ela toma os acontecimentos como propulsores de sua criação curricular:

> 30/01/2019 10:48 – M.S.: Penso que fazer planejamento com a inconsistência da rede e de alunos que nós temos, talvez, perderemos tempo de percurso com muito estresse [....] traçar objetivos claros e reais para o alunado é um ponto de partida na sua pesquisa ou produção pedagógica [...] Penso muito em sentir o calor da emoção, a *vibe* do momento e, aí sim, desenvolver um planejamento com os alunos e não para os alunos

Conforme fui lendo e relendo o arquivo do histórico de conversas, fui percebendo como uma conversa se sobrepõe à outra, pois, diferente de um diálogo falado, o diálogo via aplicativo de mensagens permite essas sobreposições. Assim, às vezes, era preciso “pular” algumas mensagens para entender onde estava a resposta para uma pergunta feita anteriormente. É importante mencionar, também, que quando se exporta as conversas para o bloco de notas não é possível observar o recurso de marcação da mensagem a qual você está respondendo, algo que é constantemente utilizado nos diálogos de grupos de WhatsApp.

No mesmo dia, em um outro momento, debatemos sobre a realidade da prefeitura, que volta e meia constrói “turmas de projeto”, juntando todos os alunos que são repetentes ou têm muita dificuldade. Eu falei sobre o anúncio da minha unidade em fazer uma turma nos mesmos moldes do antigo “Acelera”[9], que já assumiu diversos nomes na rede municipal, como “Carioquinha”, “Travessia” etc. Quando anunciaram a criação dessa turma, a coordenação manifestou o desejo de que fosse feito um trabalho “especial” por parte do professor de música, no que dizia respeito a esse grupo. O integrante C.B. comentou que a ideia era bem-vinda, mas que seria um problema devido à falta de estrutura. Após essa frase, iniciamos um diálogo em

[9] Por algum motivo, o programa “Acelera” ficou marcado no imaginário das escolas como exemplo de um programa onde se juntavam alunos com suposta dificuldade em uma mesma turma – seja para fins políticos ou pedagógicos. O programa acabou sendo descontinuado, mas de tempos em tempos é “requentado”, se apresentando com outro nome ou roupagem.

que os professores que já haviam trabalhado como turmas do tipo falavam sobre a dificuldade de se desenvolver qualquer tipo de trabalho nessas situações e sobre como a ideia não era boa para ninguém. Nem para os professores que atuavam com essas turmas, nem para os alunos que estavam dentro desses projetos.

> 02/02/2019 16:55 – C.B.: Quando estou falando do Acelera estou falando de projeto diferenciado para a criança no integral. 3º ano é crítico, quem trabalha com fundamental 1 sabe; tem umas crianças que passam para o 4o ano zeradas. Pelo menos no CIEP acontece. Acho que tinha que ter turma no integral com projetos diferenciados de ensino, mas a estrutura que eu falo é complexa e deveria ter para toda a escola. Se não vai dar para toda a escola, [que se] dê ao menos para essas crianças em estado mais crítico de aprendizagem. Mas como nada vai ser feito, então não vai mudar porcaria nenhuma. Veja bem, não estou falando que a ideia deles é boa, estou falando que criar projeto pra 3º ano com crianças em situação crítica de aprendizagem é uma boa ideia. Mas se tivesse toda uma estrutura: médica, acompanhamento psicológico, acompanhamento do serviço social, menor carga horária dependendo do caso do aluno etc. Isso vai ser feito? Não. Então não adianta.

No contexto dos grupos de conversas virtuais, muitas vezes nos confrontamos com perspectivas, formas de se colocar e mentalidades diferentes das nossas próprias, por mais que partilhemos de uma série de coisas em comum. Então por mais que eu tenha muita afinidade com o pensamento do integrante C.B., achei a posição dele sobre os programas “tipo acelera” infeliz, pois chocava com valores que eu acredito na educação, mesmo a gente, de uma maneira ou de outra, concordasse sobre o assunto.

> 02/02/2019 17:03 – L.T.: Entendo o que você diz, C.B.. Não gosto do fato de juntarem todos os "alunos-problema" em uma turma. A ideia é boa para as professoras que não vão dar aula pra eles, mas sobrecarrega o professor que vai lidar com essa turma (mesmo essas turmas tendo 25 crianças somente) e estressa ainda mais esses estudantes.

O assunto passou por intenso debate a respeito do quantitativo de alunos por turma, pois, sabendo dos problemas desse projeto, a prefeitura orientava que essas turmas tivessem um número menor que as outras, com aproximadamente 20 estudantes. Basicamente, essas turmas não tinham nenhum trabalho diferenciado, muito menos orientações específicas, além do menor quantitativo. As conversas giraram em torno da dificuldade de lidar com alunos que apresentam dificuldades, mas as famílias se recusam a aceitar. Logo, há alunos com diagnósticos bem

específicos e que não vão para essas turmas. C.B. comentou que aglutinar os alunos com dificuldades em uma mesma turma era uma ação completamente contrária ao modelo de desenvolvimento proximal de Vigotsky, mas defendeu a necessidade desse tipo de turma ser mais reduzida.

> 03/02/2019 12:09 – L.T.: Vai ser o mesmo esquema que você falou, vão juntar os alunos repetentes reincidentes em uma única turma de 3º ano. Não vejo como a junção desses alunos que apresentam diversos tipos de dificuldade vai ajudar no processo de formação e aprendizado deles, para mim é só uma forma de aliviar as professoras que teriam que perder muito tempo no trabalho individualizado com essa criança dentro de uma turma que pode apresentar resultados melhores, caso a professora tenha tempo para estimular eles. As turmas precisam apresentar resultados, esse ano tem IDEB... Esses alunos são um empecilho nesse sentido, e ainda jogariam a média da turma pra baixo. Junta-se tudo numa turma só e mascara esses dados. A questão de as professoras acharem melhor porque "todos estão no mesmo nível" até faz sentido. Mas quando você vai olhar na lupa não é bem assim, cada um tem uma necessidade diferente, as razões para eles tirarem aquele conceito podem ser diversas e é visível que a grande maioria das professoras que lidam com esses alunos não tem preparo para isso. Por exemplo, temos uma menina lá na escola que é disléxica, ninguém sabe o que fazer com ela, como auxiliar, então mais uma vez ela repetiu o 3º ano, é possível que seja jogada para essa turma.

Além da sobreposição de assuntos, também há trechos em que, após o esgotamento do assunto – que muitas vezes atravessa dias –, outro tema completamente diferente é trazido a toma, fato que se apresenta de maneira reincidente ao longo dos diálogos resgatados. Em determinados trechos, atravessamos um dia inteiro e parte do dia seguinte debatendo sobre uma série de temas relevantes para a nossa área. Por mais que os assuntos, às vezes tenham fugido da alçada da educação musical, a preocupação dessa pesquisa é coletar os trechos que trouxessem a nossa área para o centro do debate, mesmo que de maneira sutil, como no trecho apresentado anteriormente.

3.1.3 Projetos musicais

Em um outro trecho, é possível notar um debate que a todo momento vai e volta para a nossa área. Enquanto eu falo sobre a conquista de dois tempos na semana para um projeto de música (sem turma regular) a ser desenvolvido o

integrante I.S. fala sobre uma tabela de projetos que foi passada na reunião da escola dele. Dentre os diversos projetos, falou sobre Núcleos de Artes, Festival da Canção das Escolas Municipais (FECEM), Orquestra de Vozes Meninos do Rio (OVMR), dentre outros. Os integrantes L.L. e R.C. também comentaram sobre o planejamento de eventos ao longo do ano nas suas unidades, como Dia das Mães, que muitas vezes envolvem uma expectativa quanto à realização de apresentações musicais. Logo em seguida entramos em um tópico ligado às formações e capacitações que eram oferecidas pela rede quando entramos, mas conforme o tempo foi passando se tornaram cada vez mais escassas até o ponto de não existirem mais. Chegamos a confabular sobre a ideia de redigirmos uma carta direcionada à Escola de Formação Paulo Freire (EPF) sobre a ausência de novas formações. Enquanto projetos patrocinados como o Orquestra nas Escolas (ONE) eram tratados com todo o cuidado e atenção, nós, professores estatutários da rede éramos, aos poucos, deixados de lado. Esse tema foi debatido de maneira exaustiva enquanto o projeto durou, causando indignação no nosso grupo pela utilização da música para fins políticos, enquanto os professores e projetos da rede eram constantemente desvalorizados. A explicação sobre o projeto Orquestra nas Escolas (ONE) vem de M.S.:

> 05/02/2019 06:50 – M.S.: É um projeto musical que capacita profissionais para dar aulas de música para os nossos alunos de música. Em relação à [plataforma] EPF, acho que não vai adiantar muita coisa porque, como o [integrante] I.S. falou, a ONE é uma empresa prestadora de serviço musical e o dinheiro de investimento é de outra fonte [...] E é aí que mora o problema [...]. Além de dar um tapa na nossa cara, fazendo investimento em terceirizados que atuam com os nossos alunos diretamente, isso é uma afronta e sucateamento do ensino público, da educação musical.

Os currículos e projetos impostos e propostos pela Secretaria de Educação atingem e menosprezam desde o trabalho dos professores que ministram aulas das disciplinas mais valorizadas – como português e matemática –, que seguem modelos com avaliações padronizadas e material didático rígido, até as menos valorizadas como a música. No caso desta última, além de não haver um olhar sobre as necessidades desse professor, eles ainda ficam sujeitos a projetos patrocinados nos quais o interesse é eleitoreiro e sem nenhuma preocupação com o estudante, com a educação e com o profissional que atua nas escolas.

> 05/02/2019 07:55 – C.B.: A prefeitura quer resultado rápido, e musicalização com nossa estrutura é educação a longo prazo. Portanto, para não ter que fazer um investimento maior nas escolas, eles pegam um projeto e injetam uma grana forte de maneira bem localizada e falam que esse é o resultado da educação musical das escolas.

O tempo necessário para o desenvolvimento de um processo educativo não é levado em conta quando a ótica é a de apresentar resultados. O resultado é algo exigido dentro de um investimento e tudo que não acompanha essa lógica é tido como inexistente e por sua vez invisibilizado dentro da rede. Desde muito tempo a música é utilizada sob um viés propagandista com uma justificativa educativa. Mas com a entrada do neoliberalismo nas escolas públicas, nós vemos um fenômeno que vai além, e que utiliza apenas da marca da prefeitura e sua educação pública, com uma perspectiva ínfima de desenvolvimento educacional, mesmo que para fins eleitoreiros. O que se vê são projetos montados sem a presença das escolas de fato, utilizando-se da imagem e dos espaços das escolas para se construir uma educação totalmente voltada para o tecnicismo musical e o desenvolvimento de orquestras em seu formato tradicional, assim como em conservatórios. Na visão dos gestores de tais políticas, isso proporciona um ar civilizatório.

> 05/02/2019 08:01 – C.B.: Em eventos, o Orquestra toca e a prefeitura sai bem na foto. Quem já trabalhou com projetos, que geralmente lidam muito mais diretamente com as prefeituras, sabe como funciona a cabeça desses prefeitos. É pura promoção pessoal, uma forma de enganar as pessoas sobre qualidade de gestão. As artes e esportes são ferramentas de promoção muito fortes para esses políticos.

Mesmo com esse aparente investimento na área da educação musical, o sentimento de frustração e abandono da nossa disciplina era algo compartilhado e lamentado por todos esses integrantes do grupo, que passaram a valorizar mais seus trabalhos individuais e de seus colegas que partilhavam dessa mesma luta solitária em suas escolas. O assunto da ONE foi algo que ocupou muito espaço nos nossos debates ao longo dos anos seguintes. Isso acontecia porque víamos o grande investimento em recursos para esse tipo de programa, enquanto os professores de música da rede e os projetos antigos do município, como Orquestra de Vozes Meninos do Rio (OVMR), Festival da Canção das Escolas Municipais (FECEM) ou Escola de Bamba, eram sistematicamente desestruturados e se mantinham com carência de recursos. O projeto Escola de Bamba funciona como um apoio à Escola

de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP, a partir do direcionamento de recursos para escolas da prefeitura que desejam participar da montagem de um desfile. Esses recursos estavam cada vez mais escassos.

> 15/03/2019 08:09 – C.B.: Essa é a questão! Essa galera não tem naaaada a ver com a educação municipal. Fica um negócio muito chato para a gente, porque os caras ficam com a maior visibilidade e nós - que fazemos um trabalho sem nenhuma estrutura, encaramos turmas lotadas nas quais boa parte das crianças preferem fazer bagunça a ter aula - somos jogados para escanteio como se estivéssemos ali só pra fechar buraco. Dessa forma eles fingem que a educação musical do município é essa coisa grandiosa com orquestras e milhares de instrumentos.

Junto desse cenário de desmonte e descaso com a nossa área, intensificamos as trocas a respeito dos caminhos possíveis para o nosso sucesso em sala de aula. Enquanto uns falavam sobre as turmas de “aceleração” e a dificuldade de desenvolver trabalhos naquelas condições, outros compartilhavam cursos e mais cursos, que iam desde percussão corporal, passando por música na primeira infância a mesas de debate de como fazer uma abordagem do funk em sala de aula, encabeçada pela integrante P.H.

3.1.4 Capacitações e solidão do professor de música

Ao longo desta análise do ano de 2019, me deparei com a necessidade de entender o contexto das conversas do grupo em consonância com o que estava acontecendo em mais de uma escola naquele mesmo período. Um exemplo disso é um trecho em que os professores comentam sobre estarem sendo submetidos a vídeo aulas sobre planejamento, no mesmo horário, cada um em sua unidade. Bastava um falar que todo mundo começava a opinar, debochar... Aqui posso até trazer os referenciais teóricos desta pesquisa que permite analisar, também, os diálogos fofocas. O ambiente do grupo, aos poucos, foi se tornando também um espaço onde criticávamos vários problemas. Ao mesmo tempo que trocávamos materiais de trabalho, também trocávamos oportunidades de capacitações e cursos de formação. O desenvolvimento da nossa formação continuada passa por todas essas trocas de informações, e se nesse período de 2019 a Secretaria de Educação diminuía as capacitações oferecidas para seus servidores – quando comparada a

2017 –, nós investíamos do próprio bolso em cursos que indicávamos um para os outros.

Das capacitações que a prefeitura oferecia, sobravam as videoaulas que, volta e meia, a SME exige que os professores assistam em conjunto e foi assim que, ainda no quito dia de fevereiro de 2019, a prefeitura apresentava a palavra de ordem que já estava sendo repetida para todos os professores desde o primeiro dia letivo: planejamento. Começava uma caçada pelos planejamentos dos professores e, para isso, uma videoaula assistida de maneira sincronizada entre as escolas daria conta do recado. Tirando problemas de internet, luz e qualquer questão estrutural das escolas públicas, todos os professores assistiram a videoaula gravada em suas unidades. O grupo, então, começou a fervilhar em comentários de acidez e deboche frente ao que a gestão da secretaria tinha a dizer sobre planejamento: “Falta planejamento na palestra sobre planejamento rs” (A.O. 05/02/2019 10:47) Até hoje temos muita dificuldade de levar a sério a parte institucional da prefeitura, que parece fazer sempre algo descolado da realidade das suas escolas e que não valoriza o professor que está presente em seu cotidiano.

As conversas sobre esses temas nos fizeram começar a entender que só contávamos com nós mesmos, e começamos a tentar organizar os materiais que entendíamos que fazia sentido para as nossas práticas. Enquanto o planejamento era cobrado, nós compúnhamos o nosso currículo. Criávamos atividades a partir de nossas vivências e nossas conversas, fofocas, debates e trocas gerais. “Gente, quem tiver livros, artigos ou algo similar, por favor, colabore com o grupo [...]. Lembro de alguém falar que tinha muita coisa guardada e iria disponibilizar aqui no grupo...” (M.S., 06/02/2019, 09:46) Naquele momento, nossa missão era criar um arquivo em um *drive* onde armazenaríamos materiais, livros, textos e sugestões de atividades que desenvolvíamos. Apesar de estarmos sozinhos em nossas unidades, sabíamos que podíamos contar com o grupo no sentido do amparo, sugestões e até crítica e de como isso podia ser enriquecedor a partir do momento que podemos reconhecer os defeitos e qualidades do trabalho de cada um, inclusive do próprio trabalho desenvolvido. “A gente não tem curso ou workshops para nós atualizarmos, mas tem o fundamental: o conhecimento de nós mesmo” (M.S., 06/02/2019, 09:49). Após um intenso debate, a integrante P.H. se deu conta da carga que temos enquanto professores e de como estamos extremamente sozinhos nessa função: “Isso é uma das coisas que me levou para a terapia...” (P.H., 06/02/2019, 10:05). O nível de

cobrança e autocobrança que nos submetemos contribui com o desenvolvimento desse quadro.

O sofrimento com a carreira é uma realidade que atinge todo o corpo docente de uma escola. E mesmo a educação musical se sentindo isolada das outras áreas, seus professores estão sujeitos a esse quadro e o grupo sempre foi um espaço em que tratamos disso de maneira mais ou menos aberta. Foram muitos os momentos em que alguns de nós ousamos falar sobre questões de saúde mental, emocional. “Por isso que falo que não "amo as minhas criancinhas". Eu amo minha sanidade mental, porque sem ela, aguentar sala de aula é impossível.” (C.B., 06/02/2019, 10:06)

O desanimo é algo reiterado nas conversas e pautas como remuneração e pressão psicológica são assuntos que movimentam essas discussões no grupo. “Já tô pensando em cursar outra faculdade, porque ser professor é algo que tá indo ladeira abaixo em termos de valorização. Nem pais respeitam.” (C.B., 06/02/2019, 10:07)

O “fim” desse diálogo, que na verdade não termina, virou uma piada interna entre o nosso grupo, que foi resgatado em uma roda de conversa que eu realizei com a presença de 15 integrantes do grupo. Pelo menos uma vez ao ano, C.B. fala sobre a perspectiva de cursar outra faculdade ou fazer um outro concurso. A realidade da prefeitura ao mesmo tempo que nos dá um certo conforto financeiro, nos aprisiona dentro de um sistema cruel que a todo momento nos coloca em xeque com a própria saúde. E na época nós tínhamos apenas dois anos como professores do munícipio.

Ao longo das conversas, muitas frustações foram trocadas pelos integrantes do grupo, mas também foi possível observar momentos de parceria e de cumplicidade, que foram muito importantes para o desenvolvimento das nossas próprias práticas. Experimentamos a troca de materiais pedagógicos que, às vezes, eram diretas, como a partilha de arquivos que ficavam disponíveis, por exemplo, em um *drive*, ou de trocas mais sutis, quando compartilhávamos trabalhos ou atividades exitosas através de vídeos.

3.1.5 Debates críticos nas aulas de música

Em um outro momento o integrante L.L. fala sobre o desafio de adaptar as aulas para uma aluna que não tem os membros superiores, proporcionando uma troca

muito positiva que partiu de um assunto específico, mas que continuou com o compartilhamento de outras experiências positivas com crianças incluídas,

> 11/02/2019 12:56 – L.L.: Gente esse ano vou ter um desafio maior do que imaginei. Tenho uma aluna deficiente físico sem os membros superiores. Ela faz tudo com os pés. Tenho que ver como adaptar as coisas para ela

Apesar de não termos formação específica para lidar com questões relativas à inclusão nós também estamos presentes no mundo e aprendendo a conviver em meio a diversidade, por isso volta e meia compartilhávamos algumas experiências de sucesso com alunos incluídos. De alguma forma isso motivava os professores do grupo a também desenvolverem seus próprios trabalhos, pois trazia uma leve familiaridade para a questão da inclusão dentro da realidade cotidiana. Até o presente momento, os professores ainda são as pessoas que têm proporcionado um suspiro inclusivo junto de seus alunos, é sobre eles que pesa a função de assistir essa pessoa para entender suas necessidades no dia a dia e buscar soluções. Enquanto isso, os recursos e soluções vindas dos discursos eleitoreiros não se sustentam nas instituições escolares, pois não passam de “tigres de papel”.

> 11/02/2019 16:17 – R.C.: Hoje um aluno meu, autista, tocou o pandeiro pela primeira vez... deixei ele livre acompanhando e ele fez tocou no pulso da música, fazendo inclusive uma pausa no meio ... foi sensacional

É interessante também notar que, em trechos pequenos, vários assuntos surgem, com um tema puxando outro e o grupo se torna esse espaço privilegiado de aprendizado em que diversas camadas vão se sobrepondo e tornando esse espaço algo mais rico do que talvez pudéssemos imaginar. Em outro momento, começamos falando sobre as possibilidades de uma aula de música, que depois desencadeia em uma conversa sobre espaços para aula de música e, por fim, no mesmo dia, entramos no tópico que diz respeito à escolha de tonalidade para crianças e oportunidades de capacitação. O integrante M.S. mostra com alegria uma foto com uma sala que possuía um espelho muito grande, fazendo o integrante L.L. perguntar se ele daria aulas de balé. M.S. então respondeu.: “uma boa ideia.... [...] Música é, também, movimento, expressão e linguagem”. (12/02/2019, 11:32)

Enquanto alguns integrantes conquistavam nas suas escolas esse espaço tão complexo, que é a sala de música, uma grande parcela permanece até hoje indo de

sala em sala para a realização de suas aulas. A questão é que esse espaço da “sala de música” não existe nas escolas da rede municipal, salvo algumas exceções, que comprovam a regra. O que nós entendemos é que esse espaço precisa ser conquistado dentro das escolas, como essa sala de dança que o nosso amigo conseguiu para as aulas de música, ou no meu caso, que ocupei a sala de leitura, dentro da estrutura do CIEP. Há ainda escolas que possuem auditório e que alguns outros integrantes terminaram por ocupar. A criatividade e experiência de outros professores ajuda nessas horas, mas mesmo as salas de música não existindo dentro das estruturas tradicionais das escolas da rede, elas foram sendo criadas por nós. Em outro momento também falamos sobre a questão do espaço da sala de aula e a dificuldade de se trabalhar com instrumentos pesados e se deslocar pela escola com eles.

> 20/02/2019 15:42 – R.C.: Na minha escola tem um teclado novinho, mas também não tem capa. Então não uso. Para mim não dá para carregar surdos, caixas, chocalhos, triângulos, som, microfone, bolsa pesada etc., nem com a ajuda dos alunos (que já peço mesmo e eles amam sair da sala). Conclusão, uso o meu ukulelê e o dia que me derem uma sala eu usarei o teclado.

Outro assunto importante foi quando tivemos um debate a respeito da tonalidade certa para as crianças cantarem. Quem iniciou o assunto foi o integrante I.S., que contou com a ajuda de pessoas que tinham experiência no assunto. Esse momento de troca entre nós é interessante de se analisar sob o aspecto da experiência pessoal e de como costuramos nossas razões com base em nossas próprias experiências de quando alcançamos resultados positivos na nossa função.

> 13/02/2019 07:43 – P.H.: Pois é, acho difícil para vocês que são voz masculina. Geralmente, se está bom para mim, está bom para elas também.
> 13/02/2019 09:16 – R.C.: Isso. Também vejo isso, P.H.. A voz infantil se assemelha a voz feminina mezzo soprano e algumas até soprano. Então para os homens é mais difícil. A minha sugestão, principalmente para os tenores, é: quando tirar a tonalidade pensar numa em que você precise mesmo fazer falsete... assim estará mais próximo da tonalidade delas. Porém se cantar oitavada, em sua tessitura, provavelmente as crianças também imitarão tentando cantar grave... e aí desanda tudo novamente.

Durante esse assunto cada um falou sobre sua experiência em canto coletivo e de como poderíamos desenvolver um coro infanto juvenil. Apesar de cada professor possuir suas próprias certezas, embasadas pelas suas experiências, no

desenvolvimento de um trabalho, ninguém está alheio a comentar algo que um ou outro professor recrimina. Mas até nesse sentido esse grupo tinha cuidado, pois compartilhamos de um pensamento em comum a respeito do julgamento sobre o modo que um professor consegue dar conta da função de professor educador. Isso inclui ouvir, acolher e às vezes também criticar, mas sem desvalorizar aquela possível crença.

Essa liberdade que temos de errar dentro desse grupo, mas também de sermos acolhidos, foi um importante fator que proporcionou a troca entre pessoas com pensamentos tão diferentes. Portanto, não podemos pesar tanto a mão nas críticas à forma como o professor encontrou de solucionar os problemas do seu cotidiano e foi formando um repertório que faz sentido. Penso como se fosse um esboço de um currículo onde seus tópicos não devem ser tomados como erro, mas há de se pensar em qual contexto e com quem ele está sendo aplicado. Mais que isso, precisamos entender que um recorte de conversa de anos anteriores pode, ou não, representar o professor presente naquele momento, mas que anos depois, esse mesmo professor, pode estar fazendo tudo de maneira completamente diferente.

> 13/02/2019 09:21 – L.L.: Bom dia, minha gente. Na sala de aula é complicado isso...eu tento, mas eles custam a entender. No coral que eu faço é ficar na voz falsa mesmo para pelo menos a coisa afinar. As meninas são as primeiras a entender por que fica na região delas, os meninos têm uma vergonha danada, mas geralmente eles conseguem fazer porque a voz ainda não mudou.
> Igor acho que vale a pena experimentar com as meninas. Ache o melhor para elas, geralmente elas são a maioria, os meninos vão por tabela.
> 13/02/2019 09:22 – L.L.: Toco a melodia no teclado para eles ouvirem...quase sempre não dá certo porque o ouvido ainda não está educado.
> 13/02/2019 09:23 – L.L.: Mas no terceiro quarto ensaio eles entendem já

Todos esses recortes de trechos são das três primeiras semanas de fevereiro na volta às aulas do ano de 2019. Além de todas as trocas intensas apresentadas nesse período, também trocamos a respeito de repertório para o período do Carnaval, exemplos de atividades que funcionavam e que encontravam eco nas práticas de mais de um professor, cada um em sua unidade.

Um outro assunto muito comentado foi a alteração na nossa carga horária, que na época foi de 30 tempos semanais para 26 tempos, fato que nos deu um alívio

tremendo. Hoje em dia, seis anos depois, tivemos nossa carga horária aumentada para 32 tempos, sem alteração salarial.

Esse sofrimento compartilhado foi muito responsável por fortalecer esse sentimento de pertencimento e apoio mútuo. Nossas conquistas eram comemoradas e serviam de alimento para a alma, devido à nossa solidão enquanto professores de música. Além do apoio direto com ajudas especificas, também servíamos como apoio emocional em um grupo carente de reconhecimento epistemológico.

Durante o período de retorno às aulas, em fevereiro, intensificamos algumas trocas de experiências positivas nesse momento em que um acaba ajudando o outro quando compartilhamos algo no grupo. É normal frases do tipo “me animei com a sugestão” ou “vou fazer com meus alunos também”. Dentro da temática carnavalesca, entramos em um assunto sensível referente a questão das marchinhas de carnaval e a necessidade de olharmos determinados temas com um viés crítico e histórico. Acredito que esses momentos, mesmo sem contar com a participação do grupo como um todo, trazem oportunidades de aprendizado, até para os que escolhem só observar o debate, pois, dependendo do indivíduo, podem trazer diversas reflexões. O simples fato de falarmos sobre o assunto, sem pudor ou julgamento, já mostra o nível de confiança que esse grupo alimenta entre si.

> 28/02/2019 11:00 – L.T.: Só para você entender, não desmereço as marchinhas, ontem mesmo estava fazendo trabalho de carnaval com o 5º ano e cantamos a da “cueca para fazer pano de prato”. Só gosto de pontuar que tem algumas marchinhas que tem um discurso muito preconceituoso
> 28/02/2019 11:02 – I.S.: Verdade, dentro do contexto que foi criado era o que foi, hoje sim é um pensamento preconceituoso, concordo muito
> [...]
> 28/02/2019 11:45 – C.B.: Eu entendo o argumento do I.S., realmente é uma música com o espírito de uma época e não dá para ficar julgando com a cabeça que temos hoje. Só acho que para a criança, que ainda não tem esse discernimento crítico, a coisa pode ser realmente nociva, justamente pela falta de filtro. Inconscientemente essas letras constroem o imaginário dos pequenos, naturalizando algo que, a meu ver, é complicado socialmente, pois discrimina.
> [...]
>
> 28/02/2019 12:11 – P.H.: Eu filtrei... e cantei só o que achei pertinente. Nossa cabeça é da nossa época e nossas crianças também [...] mesmo justificando a coisa por ser outro tempo, não acho que como professores a gente devia dar espaço para esses discursos ainda mais numa época (época de festa) em que a crítica seria quase inexistente”

E seria mesmo, pois o poder da crítica estava presente dentro do grupo mesmo nesse momento festivo. Esse grupo foi aos poucos se tornando esse espaço de exercício do senso crítico, mesmo sob a face do deboche, muito presente nas críticas carnavalescas. A crítica não espera um momento sério para ser feita, ela pode ser feita de diversas formas e mesmo o assunto sendo marchas carnavalescas, tratamos o assunto com a seriedade que merecia.

Em outro momento, tendo findado esse período inicial do ano, após o carnaval e início do ano letivo “real”, começamos a falar sobre materiais diversos de um tema que volta e meia é evocado pela necessidade de implementação das leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008) a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Estávamos trocando materiais entre nós, quando um integrante compartilhou uma importante oportunidade de projeto para a nossa área. Naquele período tínhamos mais ofertas de trabalhos diversificados para a área da educação musical na rede pública. Esse projeto, conhecido da comunidade acadêmica (Orquestra de Vozes Meninos do Rio), viria a impactar positivamente o trabalho de alguns professores desse grupo e nós só tivemos acesso a ele por conta da troca existente entre nós. Para algumas pessoas, informações valiosas como essa não chegariam se não fosse através desse nosso grupo.

3.1.6 Funk, religião, repertório e outras experiências

Indo para outra temática, adentramos no terreno movediço de como trazer o funk para as aulas e de como o choque entre a instituição de ensino formal e as ruas se apresenta dentro desse contexto. Entender os pilares do funk e do funk moderno carioca pode ser algo chocante para o público não familiarizado. Um diálogo de sala de aula é apresentado pelo integrante M.S., que mostra exatamente parte dessa problemática de como explorar uma linguagem tão rica como o funk, de uma forma que não escandalize o corpo escolar e não seja reprodutora de desigualdades, ponto que é um consenso entre diversos integrantes do grupo. Às vezes a música não possui expressamente um palavrão, mas também pode conter algum conteúdo explicito, ocasionando determinados constrangimentos que podem trazer reflexos contra o próprio professor, se esse não tiver jogo de cintura para lidar com a situação.

> 22/03/2019 09:16 – M.S.: Eu: poxa, meninas, vocês só podem estar de brincadeira. Essa música não tem palavrão, mas tem outras coisas mais que não são "adequadas" para vocês ouvirem ou dançarem....
> Aluna: ah, professor essa música não tem palavrão...
> 22/03/2019 09:31 – L.T.: mesma coisa aqui
> [...]
> 22/03/2019 09:31 – L.T.: Eu falo que não pode música com palavrão nem com ideia errada
> [...]
> 22/03/2019 10:02 – A.O.: Parece meus alunos. Estou trabalhando hip hop com o 9o ano, aí eles sugeriram uma música para a gente ensaiar. Falei a mesma coisa e eles negaram que tivesse conteúdo obsceno ou palavrão.... impossível kkk
> 22/03/2019 10:02 – A.C.: Aconteceu comigo essa semana...
> O aluno disse que não tinha xingamento.
> Mas a música falava q "a ordem do chefe era esvaziar o pentão de 100..."
> Ele [o aluno] discutiu feio comigo. Disse que é a realidade, que estamos no século 21. Que eles são da favela e não tem como fugir do que a favela faz.
> Ficou indignado porque eu não deixei tocar a música dele e deixei uma garota botar um sertanejo
> 22/03/2019 10:03 – A.O.: Eles não entendem que o grande problema não é trabalhar com a realidade deles. É que 1. A gente não pode por questões éticas; e 2. Não adianta cantar isso sem uma reflexão crítica
> [...]
> 22/03/2019 10:05 – A.O.: Eu sou sincero, falo: "galera, lá fora vocês fazem o que quiserem. Cantam o que quiser. Mas aqui não dá e vocês sabem disso. Isso aqui é um ambiente escolar, a gente tem que ter certos limites."
> 22/03/2019 10:05 – A.O.: E sempre que possível busco discutir o porquê desses limites e o porquê de não escolher músicas misóginas, homofóbicas etc.

Após esse diálogo sobre como a cultura dos estudantes entra na escola e "respinga" na nossa área, colocando a gente muitas vezes em uma "saia justa", entramos em um debate sobre o repertório que, de alguma forma, é aceito dentro desse ambiente delicado e movediço, que é a sala de aula. Lidamos com as expectativas de grupos que, por mais que tenha um recorte social e cultural da educação pública, possuem diferenças significativas quando olhamos os indivíduos com mais atenção e levamos em conta questões como o histórico familiar. Nesse diálogo, também falamos sobre as músicas que são aceitas dentro do ambiente escolar, mas que são puramente fruto da indústria cultural, montadas em laboratório para "grudar nos ouvidos" e fazer dinheiro para as gravadoras.

Outro ponto foi sobre as músicas da indústria que de alguma forma transmitem mensagens emocionantes para nossos estudantes, mas que podem possuir palavras "proibidas" de acordo com a visão evangélica, como por exemplo uma canção da nova

MPB que menciona Iemanjá. É importante contextualizar o período em que debatíamos isso, que era no início do ano de 2019. Hoje em dia acredito que as coisas vêm ganhando outra perspectiva, por mais que em algumas regiões e em suas escolas isso ainda seja um grande tabu e cause desconforto nas pessoas, quando problemáticas como essa são trazidas à tona.

> 28/03/2019 18:06 – A.O.: São músicas gostosinhas, MPB moderna de qualidade boa
> [...]
> 28/03/2019 18:06 – L.O.: Eles não falaram nada de ter Iemanjá na música? Meus alunos do 4º ano pediram para cantar
> [...]
> 28/03/2019 18:07 – L.O.: Você fala o que antes? Rsrs
> 28/03/2019 18:07 – L.O.: Eu só não dei essa ainda por preguiça de falar sobre orixá. Rsrs
> 28/03/2019 18:07 – A.O.: Ah, aquela lição de moral e respeito à diversidade. Os relutantes aos poucos vão cedendo
> 28/03/2019 18:07 – A.O.: Pelo menos comigo foi assim
> [...]
> 28/03/2019 18:08 – A.O.: Aí falo no final "viu? Cantamos, não doeu e ninguém morreu. Fim!" Kkk
> 28/03/2019 18:08 – L.O.: Ano passado quando dei jongo, era bronca em cada turma... Porque você explica a sobre tolerância religiosa... Depois, quem não entende, acaba indo para a bronca. Rsrs

Em um outro momento, um integrante fala sobre alguns projetos que estavam começando a ser desenvolvidos, a nível local, para unir os professores através do diálogo entre eles. A perspectiva de nos unirmos para potencializar nossas práticas sempre esteve rodeando as ideias desse grupo, nos aprendizados em cursos de formação, em encontros casuais ou através do desenvolvimento de coletivos e bandas ou de encontros em parceria com as Coordenadorias Regionais de Educação que cada professor está lotado. A troca sempre foi uma perspectiva presente desde a criação desse grupo e parece que percebíamos, cada vez mais, que ali era um espaço privilegiado de aprendizado.

> 03/04/2019 15:59 – M.S.: Para os amigos da 8ª CRE [Coordenadoria Regional de Educação], nós teremos um encontro dia 09/04 para começar um projeto interessante que se intitula Diálogos. A ideia do projeto é estreitar as nossas relações enquanto professores de educação musical com intuito de fortalecer a nossa prática pedagógica. Isto é, poder entrar em contato com as práticas dos colegas de profissão/área para aprender, trocar experiências, se empoderar e, claro, desenvolver projetos juntos que possam dar visibilidade ao que estamos desenvolvendo na rede, com intuito de estimular e dar credibilidade à nossa disciplina. Nós estamos só e precisamos pensar uma forma, que não seja maçante e angustiante,

> de atuarmos coletivamente mesmo diante do caos que assola a educação, sobretudo a Educação Musical...

Parte da dinâmica do grupo fazia com que alguns assuntos fossem intercalados por desabafos individuais dos nossos amigos de grupo. Sempre tinha alguém que passava por alguma situação difícil em sua própria unidade escolar e que através do grupo encontrava alguma palavra de apoio de alguém que tinha passado por alguma situação parecida. Mas além de toda essa parte difícil, também encontrávamos relatos de integrantes que se sentiam satisfeitos ou realizados frente a determinadas situações e, como mostrado na próxima fala, estavam se sentindo cada vez mais à vontade no exercício da docência.

> 03/04/2019 17:05 - L.T.: Minha maior satisfação atualmente é estar cada vez mais tranquilo com a sala de aula. Hoje consegui dar uma aula para a turma tipo Acelera e fiquei bem feliz no final. Também acho legal o projeto da Escola de Bamba e estou chegando agora nesse da Orquestra de vozes, que me deixou empolgado, mas ainda sou novo nesse espaço, a parada é muito antiga.

É possível observar no relato da integrante P.H. o sentimento de realização após contribuir de maneira efetiva com um assunto tão pertinente, mas que muitas vezes não consegue encontrar uma aplicabilidade no dia a dia dos estudantes.

> 05/04/2019 17:35 – P.H: Amigos, uma história de hoje pra alegrar a vida:
> Esse ano, o tema em uma das minhas escolas é Mata Atlântica e da outra é América. Eu, toda cheia das educações para as relações raciais, pensei: ótimo, vou falar só de indígena. Canto indígena para lá, instrumentos indígenas para lá etc.
> Nauan é um aluno que tem traços indígenas muito marcantes.
> Pergunto para ele quem é "índio" na família dele.
> "Minha mãe, minha avó, meu avô".
> Aí eu pergunto: e você Nauan, se considera indígena?
> Ele pensa por um segundo e fala: Sim! ♥♥♥

É interessante notar como o espaço desse grupo, apesar de ter muito desabafo, também começou a se rechear de experiências positivas à medida que íamos nos sentindo mais à vontade com a sala de aula. E quando compartilhávamos essas experiências positivas, muitas vezes encontrávamos ecos dos nossos

trabalhos em outros espaços. Essas nossas conversas e diálogos são parte da costura curricular que fomos desenvolvendo nesse grupo. Os temas eram trazidos e quem já teve experiência com o assunto contribuía com o que podia, por mais que a conversa fosse complicada, naquele espaço tínhamos a garantia que estávamos junto dos nossos, portanto, teríamos – no mínimo – escuta.

> 05/04/2019 17:50 – L.O.: Que lindo!!!! ❤ [sobre o relato anterior]
> Estamos fazendo o mês do índio na escola. Teremos as olimpíadas indígenas
> [...]
> 05/04/2019 18:12 – L.O.: Os professores de educação física se juntaram e irão fazer os jogos indígenas. Aliás... Existe a olimpíada indígena no calendário nacional.
> Cada turma será dividida em 3 tribos. E faremos o somatório de pontos depois.
> O bom das olimpíadas indígenas é que não há perdedores e vencedores. Rsrsrs
> Teremos campeonato de peteca, corrida de tronco, cabo de guerra.
> [...]
> 05/04/2019 18:13 – L.O.: Faremos o cine oca. E conseguimos que uma indígena visite nossa escola
> [...]
> 05/04/2019 18:13 – L.O.: Será o mês de abril todo. E não só o dia.
> 05/04/2019 18:15 – L.O.: Qual música você está trabalhando com eles?
> [...]
> 05/04/2019 18:23 – P.H.: Nhamandu (Canção ao Sol Mbya Guarani)
> 05/04/2019 18:23 – P.H.: Tem no livro Outras terras, outras canções (acho que esse é o nome)
> O [integrante] I.S. já o mostrou aqui
> 05/04/2019 18:24 – P.H.: Tem canções indígenas, portuguesas e africanas
> 05/04/2019 18:25 – I.S.: Muito bom o livro por sinal

Após esse assunto, começamos uma troca muito rica sobre algumas músicas e repertório que já havíamos trabalhado e algumas atividades que estavam sendo feitas em cada escola a respeito do mês em que damos mais visibilidade às causas indígenas.

3.1.7 Adaptação a realidade do ensino público

Como é possível de se perceber, os assuntos vão e voltam dentro das discussões e debates do grupo. Às vezes, um assunto novo é trazido à tona. Em outros momentos um assunto é resgatado e em outros os assuntos também são esquecidos ou deixados de lado.

Um desses temas que vêm e vão é sobre o uso de microfones ou caixas de som. Alguns se adaptavam ao uso dessa ferramenta e outros não. Cada um, então, ia encontrando a sua forma de manter a saúde da voz e dos ouvidos no nosso exercício, enquanto professores de música.

> 15/04/2019 09:53 - L.T.: Tentando fazer com que eles entendam como a poluição sonora pode afetar a nossa saúde e atrapalhar nossos estudos, acabei percebendo que a aula servia para as professoras também, fiquei feliz com o resultado.
> 15/04/2019 09:54 - L.T.: Me lembro até hoje de uma aula de uma professora da nossa licenciatura em que ela falava que nós, enquanto músicos professores, também somos responsáveis pela saúde dos nossos ouvidos e voz
> 15/04/2019 09:54 – T.M.: Me conta mais sobre isso. Também penso em fazer algo assim. Me diz mais como você fez.
> 15/04/2019 09:55 - L.T.: Primeiro fiz uma pesquisa com os alunos sobre os sons que existem na escola: sons, barulhos, ruídos... Tudo.[...]. Depois fiz uma divisão dos sons dentro da escola, dos sons da cozinha/refeitório e dos sons da rua. Tivemos que fazer um passeio pela escola para ouvir e anotar todos esses sons.

Ao longo dos dias, os diálogos do grupo transitam entre como entendemos a nossa função na escola, com diversos tipos de contribuições. São muitos os comentários debochados por parte dos integrantes do grupo, pois até hoje temos dificuldade de definir a função que ocupamos dentro das escolas. Mesmo nenhuma licenciatura dando conta da realidade cotidiana desses ambientes, um fator que abateu a maioria dos integrantes foi a falta de perspectiva de se fazer música em conjunto com outras pessoas, que não seus alunos. Já era difícil construir um espaço onde pudéssemos praticar música com nossos alunos e soma-se a isso o fato de que muitas vezes nós tínhamos que lidar com situações totalmente fora do universo musical no nosso dia a dia. Por conta disso, esboçamos a criação de uma banda para as festividades juninas, com o intuito de nos apresentarmos em escolas, mas isso acabou não saindo do papel, por falta de tempo, disponibilidade etc.

Um outro debate interessante que surgiu foi sobre a política de notas nas escolas e o que se espera de um professor de música no que diz respeito a esse assunto. A maioria entende que a nossa matéria é feita para não reprovar e que não podemos cobrar uma avaliação em que vamos dar notas e reprovar quem não render de acordo com o esperado. O professor que reprova um aluno acaba causando um empecilho para as escolas e ganhamos uma visibilidade negativa frente à direção,

que acaba por nos trazer mais trabalho e cobranças indesejadas. Isso tudo porque, de acordo com o pensamento da gestão escolar, a música não pode ser uma matéria que vai jogar a média dos alunos e das escolas mais pra baixo. Acabamos entrando nas mesmas questões a respeito dos índices do IDEB, que podem influenciar no envio de recursos e contribuir, por sua vez, com uma visibilidade negativa das escolas perante as coordenadorias regionais e a secretaria de educação. Ou seja, mesmo que esse resultado seja falso, as escolas sofrem uma pressão absurda para apresentarem bons resultados em suas avaliações.

> 07/05/2019 18:01 – R.C.: “[Você] será chamada na CRE para responder por tantos "I".[...] Quem me disse isso foi a diretora adjunta que já foi coordenadora e foi chamada muitas vezes por esse motivo.[...] Todavia, ambas estão fechadas comigo e a favor dos professores... estão apenas me prevenindo diante de outras situações semelhantes. Mas eu me sinto injustiçada e desvalorizada diante dessa situação... tendo que rever notas e voltar atrás, principalmente porque se eu não fizer isso vai "pegar" para mim mesmo. Absurdo isso. 😡
> 07/05/2019 18:02 – L.O.: Nem fala ... Aqui na escola as professoras do 3º ano tiveram que rever todos os “Is”
> 07/05/2019 18:02 – L.O.: De 12 “Is” em uma turma, sobrou um “i”.”

Pulando de um assunto para o outro, chegamos a um tema que sempre volta nas conversas: a saúde mental e de como os professores, volta e meia, assumem posições onde nenhuma formação consegue dar conta. O integrante L.L. falou sobre um projeto que tinha desenvolvido e de como isso estava pesando para ele. Não é possível dizer ao certo de onde vem esse compromisso ético dos professores desse grupo, mas é visível a perspectiva da entrega pessoal, apesar das dificuldades. Sempre acabamos por reconhecer que fazemos mais do que devíamos pelas condições de trabalho.

> 08/05/2019 07:25 – L.L.: Gente a loucura que estou me metendo... nem falei para vocês kkkkk
> Estou com esses tempos de estudo dirigido né? Montei um projeto com os alunos mais “cricri” do 5º e 6º ano. Uma roda de conversa em que falamos de tudo. [...]. Ontem comecei para minha surpresa eles se abriram para mim. Cara! Tanta história pesada, acho que vou precisar de um psicólogo.
> 08/05/2019 07:26 – L.L.: E outra vou assumir a banda da Aldebarã (escola vizinha). A professora de música saiu. O trabalho dela era muito bom. Conversei com o diretor e vou pegar os meninos e a banda. Não vou deixar morrer [a banda] não.
> 08/05/2019 07:26 – L.L.: O mais provável é que eu surte
> 08/05/2019 07:29 – L.O.: Parabéns!!! Mas você vai receber algo ou será no amor? Rsrs

> 08/05/2019 07:29 – L.O.: Consegue colocar como dupla regência?
> 08/05/2019 07:30 – L.L.: No amor
> 08/05/2019 07:30 – L.L.: Vou ver
> 08/05/2019 07:31 - L.T.: Caramba, [integrante] L.L.! Coragem, hein hahaha
> 08/05/2019 07:31 – L.O.: Eu não consigo mais trabalhar por amor.... Hahahahah já fiz por muito tempo. Mas acho bonito quem consegue. Parabéns por não deixar a banda morrer.
> [...]
> 08/05/2019 07:32 – P.H.: As crianças querem falar! Isso é um fato! Mas tenha um psicólogo, sim. Todo terapeuta precisa de um terapeuta!
> 08/05/2019 07:32 – L.L.: Cara, o trabalho é bonito. É continuidade do meu trabalho e foram meus alunos do 6º ano que foram para lá
> 08/05/2019 07:33 – P.H.: Gente, eu tenho orgulho de vocês! É por isso que eu brigo pela educação! Porque uns profissionais desses, bicho, tem que receber bem e ter condições de trabalho, né?

Chegando no final da 2º bimestre do ano de 2019 falamos sobre uma questão que sempre gera bons debates: aulas práticas ou aulas teóricas? É possível fazer de tudo um pouco? Acreditamos que sim, cada um com a sua forma de ver essa situação.

> 17/05/2019 15:55 – L.L.: Eu também não concordo em teorizar primeiro. Por isso que tento fazer meu trabalho de forma um passo de cada vez. 1º ao 3º uso tudo informal, com brincadeiras musical etc.
> 4º,5º e 6º já começo a substituir pelo formal
> 17/05/2019 15:55 – C.B.: O pior que conheci gente que fala que antigamente na aula de música fazia tudo, desde clave de sol até desenhar pauta, mas zero de prática. Quando alguém me fala que está começando a aprender algo de música por meio da teoria sem ter nada de prática, já vou dando minha visão sobre a coisa. Começar pela teoria acho que é a chave para desestimular o aluno.
> 17/05/2019 15:56 - L.T.: Exatamente
> 17/05/2019 15:56 – C.B.: Quanto ao discurso das faculdades, bom, não estudei na Unirio, mas na UFRJ existia uns conselhos meio exagerados, como se os alunos nunca pudessem se interessar pela escrita.
> [...]
> 17/05/2019 16:27 – M.S.: Kkkkk.... Uma das turmas que eu comecei a dar teoria da forma antiquada, hoje, já tem uma experiencia em leitura fora do comum.... Eu não julgo quem começa a prática em música pela teoria, pois não conheço o processo musical”

Como pode ser notado, cada um vai encontrando a forma de inserir a música, dependendo da faixa etária, histórico pessoal e objetivo a ser alcançado com aquela aula. As experiências positivas no que diz respeito ao uso da flauta doce em sala de aula estimularam outros professores a tentarem ir por esse caminho, pois, dependendo de como isso é apresentado, temos percebido que causa um profundo interesse nos alunos, por mais que às vezes caminhe de forma bem lenta nas aulas

regulares. Uma das razões para isso reside na flauta doce ser um instrumento de baixo custo, onde a escola ou as famílias conseguem arcar. Somado a isso, a facilidade em se extrair um som melódico em conjunto com a apresentação de códigos simples da escrita musical, desperta o interesse de uma série de estudantes, quando bem explorado.

3.2 Diálogos resgatados do ano 2019 (segunda metade)

Fazendo uso das tecnologias de Inteligência Artificial, como ferramenta de auxílio na gestão do montante de dados analisados nessa pesquisa, me apropriei do *DeepSeek (*深度求索). Por uma questão de prazos, seria inviável continuar a lidar com esse montante de dados da maneira que eu me propus inicialmente, então essa ferramenta grátis e acessível chega em um momento crucial para me fazer localizar os assuntos de maneira mais eficiente. Essa I.A. me surpreendeu, não só, pela facilidade em lidar com uma quantidade grande de dados, mas também pela sensibilidade em interpretar ironias, deboches e senso de humor dos integrantes do grupo através das mensagens escritas. Após eu pedir um resumo, dos principais assuntos presentes na segunda metade das conversas de 2019, a ferramenta me apresentou uma grande diversidade de tópicos que eu selecionei, sempre com o foco na relevância para a área da educação musical.

Da variedade de temas que surgiram, destaquei os mais importantes e dividi em quatro grupos, apresentando trechos de diálogos para ilustrar os debates que surgiram.

- Música, movimento e mercado da formação
- Orquestra nas Escolas (ONE) e gestão pública de recursos
- Orquestra Manoel Congo e Orquestra de Vozes
- Métodos e Embates

3.2.1 Música, movimento e mercado da formação

Em alguns trechos das conversas vemos o choque entre a relação da música com o movimento, muitas vezes expresso através da dança, coreografias, gestos. A utilização dessa ferramenta como expressão ou até mesmo como método de musicalização pode, em alguns casos, chegar em casa de forma enviesada, trazendo

questionamentos de responsáveis a respeito do teor desses movimentos ou danças. Os trechos a seguir apresentam algumas situações em que nos deparamos ao longo da nossa trajetória.

> 09/10/2019 16:01 – A.O.: Já teve pai homofóbico questionar minhas aulas porque eu tava, segundo ele, ensinando o filho dele a “rebolar”, o que seria “coisa de viado”.
>
> 09/10/2019 16:18 – L.L.: Na próxima vez, vou falar: “O senhor não tá preocupado com o objetivo da minha aula, está preocupado se seu filho vai virar gay.
>
> 09/10/2019 16:10 – A.O.: É só com isso que eles se preocupam. Masculinidade frágil feat. tóxica.

A relação entre “música e movimento” foi assunto extremamente explorado ao longo desse e de outros anos pelo nosso grupo. Falar em “música e movimento” é acessar uma palavra-chave que vem invadindo as discussões sobre educação musical e que nas salas de aula da rede pública apresentam caminhos possíveis de se trabalhar, não só pela sua potencialidade, mas pela fácil adaptação a uma rede de infraestrutura precária. Apesar da controvérsia, a potencialidade de fazer uso da música em conjunto com dança e movimento parece ser um caminho interessante, quando usado de maneira consciente e com objetivos específicos. A utilização do corpo pode ajudar na escrita musical, na pulsação ou na noção espacial e corporal dos alunos, que também encontram na música terreno fértil para socialização e até mesmo quebra de estereótipos.

> 05/11/2019 C.B.: Gente, tenho feito batalha de passinho com os alunos. Dois garotos dançam MUITO! O Carioquinha me surpreendeu!
>
> 05/11/2019 L.T.: Boa! Aqui [na minha turma do carioquinha] o saldo foi um nariz sangrando, só. Kkkk

Esse espaço que o professor de música tem de descobrir talentos da música e dança quando às vezes não se espera é fato bastante relatado ao longo da nossa trajetória em sala de aula. São muitos os relatos em que a turma ou o professor se “surpreenderam” com algum aluno que fez algo que ninguém esperava na aula de música, provocando aplausos e sensações de estupefação.

Ainda sobre a questão do movimento, trago um debate sobre as formações que nós investimos ao longo da trajetória do grupo, que sempre é algo que mobiliza os debates. Uma oportunidade de formação, curso ou atividade sempre que é compartilhada entre nós gera debate e interesse. Um personagem bastante comentado pelo grupo é o do músico e educador musical Estevão Marques. Foram muitos os integrantes do nosso grupo que participaram de cursos, ou *workshops* com essa figura da nossa área. Todos nós somos bem categóricos em reconhecer o grande grau de aplicabilidade das atividades e sugestões metodológicas presentes no trabalho dele. Mesmo assim, esse é só um dos diversos personagens que nós nos aproximamos do trabalho e debatemos sobre, são múltiplos os caminhos possíveis dentro da realidade de cada escola, de seus professores e alunos.

> 24/01/2020 - J.M.: Gente, o curso começou meio mais ou menos, mas terminou muuuito bom. Superou minhas expectativas. Mesmo sendo algo que a gente vê muito por aí, vale a pena conhecer o trabalho dele.
> 24/01/2020 - M.S.: Ele é o cara da percussão corporal. Se tu tá elogiando, é porque foi muito bom mesmo. Kkkk.
> 24/01/2020 - R.C.: Puxa, queria ter ido! 😳 Alguém pode compartilhar o que aprenderam?
> 24/01/2020 - L.L.: Ele usa muita canção, brincadeira e teatralidade. Dá pra adaptar fácil pra sala de aula. Inclusive, ele vende as colheres especiais dele... mas tá salgado: R$ 30 cada!

Entre cursos bons e ruins, aos poucos íamos juntando nossas experiências que, ano após ano, se repetem a partir de diferentes prismas. Com novos professores, pesquisadores, autores, músicos e compositores entrando em contato com esse mercado promissor da educação musical, em que a forma de se explorar a música em sala de aula é o centro do interesse. Buscamos em qualquer lugar formas de dar conta do caos que pode ser a sala de aula e juntamos nossas certezas, nossos repertórios, tudo que faz sentido para nós enquanto educadores musicais da rede pública carioca.

> 21/01/2020 - L.L.: Fiz um curso de percussão corporal que era só batucar em cima da mesa. Nada de como aplicar em sala. Perda de tempo!"
> 21/01/2020 - M.S.: Pior é quando trazem um “especialista” que nunca pisou numa escola. Aí a gente ouve: “Por que não fazem música com copos?” – Como se a gente tivesse 10 copos por aluno!
> 21/01/2020 - P.H.: Esses cursos burocráticos da SME são só pra cumprir tabela. Quero algo que me ajude a lidar com turmas de 40 alunos sem instrumentos.

A dificuldade da secretaria em encontrar ou propor soluções para a nossa área esbarra no tipo de projeto educativo voltado para a área da educação musical. Isso partindo do princípio que existe algum projeto educativo que envolva nós e os alunos, já que não fomos colocados nessa função como meros “tapadores de buraco” criativos ou lúdicos. A entrada de projetos patrocinados para a nossa área deixava isso escancarado.

> 06/12/2019 - I.S.: A SME gasta milhões com projetos top-down como a ONE, mas não oferece um curso decente pra gente. Quem quer aprender tem que pagar do bolso.
> 06/12/2019 - A.S.: Nós, que ralamos com 40 alunos por sala, é que deveríamos ter bolsas de estudo, não os 'artistas' que ensinam 5 crianças por vez.
> 06/12/2019 - L.O.: Ano passado, pedi ajuda pra CRE pra um curso de Orff. Responderam: “Não tem verba, mas tem vaga no coral da ONE.” Aff.

Mesmo com esse assunto sempre voltando nas nossas conversas, nós tínhamos outras orquestras para falar sobre e para dar conta dentro das nossas agendas semanais. As injustiças estavam postas, mas a realidade não deixava de se fazer presente, então aos poucos íamos falando menos sobre essas questões que não conseguíamos de alguma forma controlar e aprendíamos a entender como dar conta da sala de aula e dos nossos próprios projetos.

3.2.2 Orquestra nas Escolas (ONE) e gestão pública de recursos

A revolta de alguns integrantes do grupo era muito grande quando o assunto voltava para a Orquestra nas Escolas. Olhar para a nossa realidade e ver o que está posto para cada professor de música é muito triste. A carência de formações para nós era só um mero detalhe quando você entendia a magnitude do projeto que disputava a atenção da área de educação musical, lidando com patrocínios e gestão de recursos privilegiada, quando comparados com os destinados a nós, professores estatutários.

> A.S.: O Orquestra nas Escolas recebe patrocínio milionário, e nós, professores concursados, temos que comprar lápis de nota do nosso bolso.
> I.S.: É um esquema pra não convocarem mais professores [concursados]. Transformaram música em projeto de governo, não em política de estado.

> M.S.: A SME anuncia “lei municipal” pra Orquestra nas Escolas, mas minha escola não tem nem papel sulfite. Cadê a prioridade real?

A ideia de contratos temporários já estava posta para a nossa área, antes deles virarem política real de preenchimento das vagas carentes de professores para a rede pública.[10] Só que o que já especulávamos era sobre a descontinuidade da ONE com a provável saída do prefeito Marcelo Crivella da Prefeitura, já que eram contatos próximos ao prefeito que mantinham o projeto de pé.

> 05/12/2019 - M.S.: Gentem, é mais sério do que imaginava... Voltou lei Municipal.
>
> 05/12/2019 - A.S.: Eu tenho um contato grande que me garante que isso tudo acaba com a saída do Crivela.
>
> 05/12/2019 - L.L.: Meu amigo faz parte agora, ele disse que o papo nas reuniões é que querem entrar em todas as escolas e será o projeto de música, ele disse que o papo leva a entender que não terá mais concurso pra música e que os professores de música serão desse programa.
>
> 05/12/2019 - I.S.: Ela quer garantir pois sabe que se o Cri [Crivela] sair o projeto cai.
>
> 05/12/2019 - A.S.: Educação Musical verdadeira do município somos nós com 40 alunos em sala, sem NENHUMA estrutura, com 2 mil turmas [hipérbole] e ainda sim a gente consegue desenvolver um trabalho. Nós é que deveríamos ganhar menção.

A visão coletiva privilegiada desse grupo fazia com que, através da junção das informações que cada integrante coletava, entendêssemos esse desequilíbrio entre projetos antigos da prefeitura e projetos que contavam com o *lobby* de pessoas muito influentes politicamente.

> L.L.: Os cara tem patrocínio do Uber e Ternium conseguem espaço e equipamentos, som etc... Sabe o que fico mais bolado? Outro projeto como o Orquestra de Vozes não consegue um mísero ônibus pra levar as crianças, não consegue espaço, baita politicagem.
> I.S.: O Orquestra de Vozes já teve seu alto. Assim como o Aprendiz, de Niterói.
> A.S.: Esse valor milionário de patrocínio que eles recebem deveria chegar em nossas salas. Imagina se nós tivéssemos estrutura decente pra trabalhar? Quantos alunos a gente poderia beneficiar com a experiência musical?

[10] Atualmente a prefeitura conta exclusivamente com a criação de contratos para suprir a carência de professores na rede. No ano de 2025 estamos vendo a utilização de um tipo de contrato novo que é renovado ano após ano e o vínculo do professor contratado pode ser estendido para até 6 anos. Basta apresentar seu diploma e passar por um processo seletivo mínimo.

Essa era a face cruel do neoliberalismo na nossa área, que se utiliza da educação musical como ferramenta política, inclusive gerindo recursos públicos para alimentar projetos que excluíam os professores de música das escolas que desejavam participar. Um trabalho montado para gerir recursos e visibilidade para grupos políticos, sem ligação com a história nem com a luta dos professores que vivem as escolas junto de seus alunos. Mesmo com essa frustração a gente também sabia o que era desenvolver um trabalho real, potente, feito para e pela escola, com a presença, participação e protagonismo de quem deveria ser o foco de todo e qualquer trabalho desenvolvido dentro de qualquer secretaria de educação: o aluno.

3.2.3. Orquestra Manoel Congo e Orquestra de Vozes

Tivemos um longo debate que suscitou uma série de questionamentos entre os integrantes do grupo a respeito de uma orquestra composta – essa sim – por alunos da rede. Tratávamos sobre a famosa Orquestra Manuel Congo, da Escola Municipal Herbert Moses. Esse grupo ficou famoso entre as escolas da rede por sempre participar de apresentações ou aberturas de eventos da prefeitura. O som da orquestra era muito consistente e bem apresentado, gerando um interesse genuíno da nossa parte a respeito da viabilidade de um trabalho desse nível técnico a partir das nossas condições de trabalho.

> 30/10/2019 - L.L.: Consegui informações sobre aquela orquestra! O cara faz os tempos de aula em projeto. Tem apoio da CRE e da direção: violão, flauta, percussão, coral. Esse ano entrou violino com o Orquestra nas Escolas.
> 30/10/2019 - I.S.: Cara, pra fazer no peito e na raça, só com muita disposição.
> 30/10/2019 - L.T.: Impossível fazer um trabalho daquele nível só com aulas regulares. É tempo, estrutura e apoio.
> 30/10/2019 - M.S.: Não acho impossível, mas falta recurso. Se tivesse o mesmo apoio, faria melhor que a Orquestra do [Manoel] Congo! kkk

No fundo, a gente sabia que aquilo não era possível de ser construído apenas com aulas regulares e foi um alívio descobrir que aquele trabalho contava com um apoio incondicional de diversos setores da SME. Era um contrassenso, na cabeça da maioria, a ideia de um professor sozinho ser capaz de gerir uma orquestra com a complexidade que se apresentava, fazendo uso somente das aulas regulares onde

nós “apanhamos” com quantidade de alunos, indisciplina, carência de recursos ou qualquer outro empecilho diário.

> 31/10/2019 - A.O.: Na minha realidade, fazer uma orquestra assim é missão quase impossível. Com 50 minutos de aula e salas diferentes, sem instrumentos...
> 31/10/2019 - I.S.: É difícil, mas dá pra fazer. Ano que vem vou buscar fazer um barulho. Se não, dou aula no meio do pátio!
> 31/10/2019 - L.O.: Concordo com o [integrante] L.T., não é só querer. Cada escola tem uma realidade. Já rodei 7 escolas em 3 anos... Em algumas, o trabalho flui; em outras, não.

Em um primeiro momento, quando tomamos posse e caímos de paraquedas nas escolas da prefeitura, existia uma questão que mais mobilizava a gente. Já que não existe currículo bem definido para nós, qual é o plano a ser seguido? Acredito que antes de sala de aula, antes de repertório, antes de metodologia, o primeiro questionamento que fazemos é a respeito de material, instrumentos, ferramentas. Esse primeiro passo é o que vai definir o teor das atividades e planejamentos com os alunos. Em um universo tão rico, delicado e diverso como o da música, instrumentos são um recurso valiosíssimo, muitas vezes inexistente dentro das escolas.

Na minha experiência pessoal, os instrumentos que eu consegui e perdi ao longo da minha trajetória foram de diversas fontes: instrumentos resgatados embaixo de poeira, nos almoxarifados das escolas; instrumentos adquiridos por trocas de favores entre escola e projetos; e instrumentos comprados com verba oriunda de premiações ou de programas onde recursos são destinados as escolas. Pelos relatos dos integrantes do grupo, vemos que existem ainda uma multiplicidade de maneiras de se construir esse “patrimônio material” do professor de música, que muitas vezes é construído através de verba própria.

> 23/10/2019 18:53 – L.L.: O que me falta é recursos, materiais... Tenho 40 flautas doces porque fui no [colégio] Pedro II pedir, os instrumentos de percussão consegui pedindo a uma escola, as roupas da banda marcial o mesmo...
> 30/10/2019 10:40 – M.S.: Não acho que seja impossível [fazer um trabalho como o da Orquestra Manuel Congo], na verdade é bem possível. Não nas mesmas proporções, mas é possível, sim. O que me falta é recurso e material.
> 30/10/2019 14:03 – L.O.: As flautas daqui eu consegui com doação. Pedi a amigos e ex-alunos. As baquetas e copos eu tirei do meu bolso... Teclado foi doação.

Conscientes da própria realidade e do que significa montar um trabalho tão consistente quanto o apresentado pela Orquestra Manoel Congo, naquele momento já estávamos resignados a respeito da ineficiência do projeto educacional musical para as escolas da nossa cidade e mantínhamos o nosso trabalho dentro dos limites da possibilidade.

> 31/10/2019 17:03 – A.S.: Aquele trabalho [Orquestra Manuel Congo] é impossível na minha realidade. Ponto. Não adianta “querer” sem estrutura.
> 31/10/2019 10:52 – I.S: É difícil? É. Mas dá pra fazer. [O integrante] M.S. mesmo montou banda marcial correndo atrás de doações. A gente tem que cavar espaço.
> 31/10/2019 13:00 – L.L.: O cara da Orquestra Manuel Congo começou em 2014 e teve apoio da direção. Sem isso, é utopia. Faço meu melhor na sala, mas queria um projeto paralelo... Só que cansa.

Outro projeto que empoderou diversos professores desse grupo foi o conhecido Orquestra de Vozes Meninos do Rio. Esse projeto levou à realização profissional de professores engajados que viam seus alunos explorando movimentos musicais como protagonistas, mostrando que, sim, é possível se fazer educação musical, mesmo na precariedade de recursos. Recebíamos uma remuneração extra pela participação nesse projeto e nos organizávamos em nossos contraturnos para dar conta da demanda de prática e nível técnico que buscávamos com os coros, espalhados cada um em suas escolas, com seus professores e alunos. Um coro coreográfico que juntava as forças das unidades em um único encontro coletivo e sonoro, com simples divises de vozes. Algo tão singelo, mas carregado de poesia, como, na minha visão, deve ser a música dentro das escolas.

> 16/10/2019 - L.T.: To arrancando os cabelos com a orquestra [de vozes], tá difícil... Vai ser ensaio todos os dias até dia 24 [data da apresentação].
> 16/10/2019 - L.L.: Com certeza, sexta[-feira] pego com eles de novo. Chorei vendo meus alunos participando, dançando, cantando.
>
> 16/10/2019 - L.O.: É muito bom ver a evolução deles, né? Tá muito legal!!!
>
> 30/10/2019 - R.C.: Eu faço fora dos 26 tempos como Estudo Dirigido (3h de DR). Como a escola viu o quanto foi importante ano passado, quando me intimou 26 tempos em sala, eu disse que perderia o coral. A direção logo deu um jeito.

Viver essa experiência com esses amigos de grupo e com nossos alunos foi algo que superou minhas expectativas dentro da rede municipal de ensino. Poder realizar o desejo de construir um repertório com seus alunos, ensaiarmos e nos apresentarmos para o público é talvez o que seja mais satisfatório na nossa caminhada escolar. Sentimos falta disso pois é impactante ver o engajamento dos estudantes quando temos um propósito, junto de um aprendizado profundo para os envolvidos nessa empreitada. Outro ponto que faz com que tudo fique mais mágico é a oportunidade de apresentar novos horizontes para os alunos, fazendo apresentações em espaços tão contrastantes com a realidade das periferias onde muitos desses professores atuam e onde esses estudantes vivem. A simples perspectiva de entrar em um ônibus com os amigos de escola e fazer uma apresentação no distante centro da cidade pode ser algo que transforma a realidade e percepção de mundo desses jovens.

> 06/12/2019 - L.L.: Ah, não contei pra vocês. Vou levar meu coro da escola pra se apresentar no Ministério Público do RJ. Minhas crianças saindo de Antares 😊
> 06/12/2019 - A.S.: Que maravilha!!
> 06/12/2019 - L.T.: Vamos nos encontrar no centro então? Orquestra de Vozes hoje na Caixa [Cultural]!

E era assim que íamos nos motivando na continuidade de um trabalho que alcançou o coração de muitos estudantes e envolveu muita gente boa desse grupo, contando inclusive com professores envolvidos na nossa própria formação em licenciatura em música da UNIRIO, que ocupavam papel de direção nesse trabalho. Mesmo com o trabalho intenso, era reconfortante e nos trazia uma sensação de continuidade do trabalho iniciado na faculdade.

3.2.4. Métodos e embates

O foco do trabalho desenvolvido pela secretaria municipal da nossa cidade gira em torno da alfabetização e aritmética básica. Portanto são vistos com bons olhos os trabalhos que auxiliam os alunos a alcançar esses dois objetivos. Na música não é diferente; isso é estimulado pelas coordenações pedagógicas e tema de formações oferecidas pela prefeitura. Com esse cenário debatíamos sobre essa questão através da troca de materiais e referências que nos auxiliam em atividades que podiam, ou não, auxiliar na alfabetização.

> 30/01/2020 - M.S.: A Lucilene Silva mostrou como rimas e improvisos podem ajudar na alfabetização. É outro mundo! Ela usa brincadeiras tradicionais para ensinar leitura.
>
> 30/01/2020 - L.L.: Conhecem o livro 'Linha e Agulha'? Cada música vem com uma brincadeira. Sem a brincadeira, é bom; com ela, fica sensacional.
>
> 30/01/2020 - L.O.: Já usei! Tem um link com as brincadeiras. O @[fulana] fez pesquisa no [colégio] Pedro II usando isso com turmas de 1º ano – os alunos evoluíram demais!
>
> 30/01/2020 - I.S.: A música não deve ser só funcional pra alfabetizar. Ela amplia a sensibilidade da criança. Uma coisa puxa a outra, mas não pode perder a essência.

Perdendo a essência, ou não, auxiliando na alfabetização, ou não, outra temática se sobrepunha sobre nós, quando pudemos experimentar algumas faces da resistência de responsáveis a temáticas religiosas ou que supostamente evocavam algo passível de recriminação por conta da palavra, do ritmo, da memória trabalhada na música.

> P.H.: Um aluno do coral se recusa a cantar qualquer música que não seja gospel. Já conversei, mas os pais dizem que “música secular é do demônio”.
> A.O.: Teve um menino que não quis participar da atividade porque é Testemunha de Jeová. Até brincadeira os pais proíbem.
> L.O.: Queria ensinar “Brisa” da Iza, mas vetaram. Disseram que “brisa” é gíria de maconha. Aí fico presa no “Atirei o Pau no Gato” versão censurada.

Em determinados casos, a música nem possui uma referência clara ao que quer que seja. Mas a simples memória de algo, que através do ritmo ou alguma palavra de origem banta é incorporado como algo negativo.

> R.C.: Vejam esse vídeo dos meus alunos cantando “Canto das Três Raças”. É sobre resistência negra, mas uma mãe reclamou por ”falarem de macumba”.
> A.C.: Aqui também! Ensinei “Mas que Nada”, e uma colega falou: “Não gosto porque fala de macumba”. Fiquei pistola.
> [...]
> I.S.: Temos que desconstruir o preconceito. Mostrar que música é cultura, independente de religião.
> L.T.: O pior é quando a direção pede pra “evitar polêmica”. Polêmica é ignorar nossa história.

Fazemos o possível frente a essa realidade. Já me vi em diversos momentos confrontando tradições antigas da escola que de alguma maneira ferem o estado laico

de direito. Além disso, muitos integrantes do grupo têm relatos bem profundos sobre esse tipo de choque que vivenciamos em nossas aulas. Já tivemos diversas discussões sobre o tema e todas foram muito importantes para o enriquecimento do debate entre pessoas de tradições religiosas diversas. Entre católicos, evangélicos, umbandistas, candomblecistas, agnósticos e ateus, esse grupo de alguma forma encarnava uma continuidade daquele nosso espaço laico de formação universitária que foi a UNIRIO. Esse grupo se mantém vivo com um laço invisível desse nosso espaço de graduação, pois agora estamos sob a égide da prefeitura, mas talvez carreguemos essa memória da coletividade acadêmica que vivenciamos por lá.

Conviver com pessoas tão diversas, com tantas histórias e de tantos locais diferentes certamente me fizeram expandir a noção que eu tinha sobre outras religiões ou crenças. Atuar em um espaço distante e diferente de onde eu morei e onde fui criado de alguma forma também expandiu os meus horizontes. As trocas que vivenciamos no universo musical abriam diálogos sobre uma infinidade de temas que estimulavam a nossa visão crítica coletiva.

> L.GL: Capoeira gospel, já ouviram falar? Tava lendo um relato da Patricia Costa sobre isso. Inacreditável.
> L.O.: Sim, já tem um tempo. Eles trocam letras, oram no meio da roda... Branco fazendo branquice.
> A.O.: Isso é igual 'acarajé gospel' ou 'festa junina gospel'. Querem esvaziar a cultura pra caber no seu dogma.
> M.S.: É a mesma lógica do turbante da Cláudia Raia: vira artigo de luxo da branquitude.

Mesmo com essa avalanche de problemáticas presentes na nossa contemporaneidade, a maioria dos professores desse grupo não recuava quando tinha razão.

> M.S.: O repertório infantil é majoritariamente branco e europeizado. Até as parlendas são ibéricas. Cadê as cantigas negras e indígenas?
>
> L.O.: Trabalhei “Batuque” da Palavra Cantada, e um aluno disse: “Professora, essa música é de preto?” Percebi que eles nem veem a cultura negra como parte do “normal”.

Refletíamos e trocávamos diversas sugestões de repertório e maneiras de incluir essa temática necessária, pois a música é recheada de histórias que se mantêm viva com sua própria prática.

> L.O.: Na minha escola, testemunhas de Jeová não deixam os filhos participarem das quadrilhas. Dizem que é “coisa do diabo”.
>
> A.O: Aqui um aluno não brincou no “Dia do Brinquedo” porque os pais são da mesma seita. Até brincar tá proibido?
>
> C.B.: Isso é assustador. A escola vira um campo de batalha ideológica, e as crianças perdem o direito de ser crianças.

No período junino, um momento tão rico culturalmente, em que a música pode ser trabalhada de diversas formas, esbarramos em questões como as descritas. Não é raro aquele aluno que aprendeu tão bem a cantar ou tocar alguma música não estar presente dentro de alguns festejos que, de alguma forma, parecem ferir a sua própria religiosidade. Assim, nos contentamos com o próprio trabalho em sala de aula, que continua sendo feito por nós com os nossos alunos e que, mesmo com as limitações, tenta trazer algo de inclusivo e respeitoso para com a diversidade que é possível ser vivenciada, sem preconceitos nem discriminação, em ambientes coletivos.

3.3 Pandemia e Isolamento Social

O ano de 2020 começa como mais um ano letivo. Fevereiro, planejamentos, período carnavalesco e escolas se enchendo aos poucos. Tudo parecia dentro da normalidade até o início da pandemia, que nos fez entrar nessa espiral caótica do isolamento social e o que se transformou a educação formal nesse período. Apesar de toda a mobilização necessária, os temas tratados pelo grupo ao longo da pandemia ainda eram bastante similares aos tratados em outros anos.

A diferença desse período, para os demais anos de contato entre esse grupo, se deu mais pela quantidade de tempo em que estávamos expostos aos celulares e telas, fazendo com que trafegássemos mais informações entre nós. Esse período começa em 2020, mas só vai terminar no final de 2021 no final desse ano letivo pós-período pandêmico.

Dentre os assuntos mais falados, destaco cinco temas gerais que formam a base dos debates do grupo:

- Trocas pedagógicas, planejamento e educação institucional
- Críticas à gestão da SME
- Música na escola
- Educação na pandemia
- Coletivo e debates sobre música, cultura e educação

Dentro desses temas gerais, uma infinidade de assuntos se apresentava, mas acredito que nesse período o foco das discussões era bem específico, com todo o debate que o projeto Orquestra nas Escolas (ONE) movimentava no grupo, em conjunto com a mácula do período pandêmico que implementou uma odisseia da educação remota. Em conjunto com essas duas grandes temáticas que volta e meia eram trazidas pelo grupo, também tivemos a criação de um coletivo entre alguns integrantes do grupo, que foi criado para movimentar os debates em educação musical. Mesmo com esse pano de fundo não deixávamos de ter intensas trocas pedagógicas e debates sobre educação musical, de maneira remota ou não. É basicamente sobre esses assuntos que giravam os diálogos do nosso grupo, que eu analiso nessa parte da pesquisa.

3.3.1 Trocas pedagógicas, planejamentos e educação institucional

O ano começa com aquele desespero para dar conta dos planejamentos anuais, que volta e meia são exigidos de nós, sem nenhum tipo de critério ou coordenação. No início parecíamos ter um engajamento maior para lidar com essas situações, mas conforme os anos vão passando a gente simplesmente não tinha mais cabeça para essas exigências da Secretaria, sem nenhuma contrapartida ou debate da parte deles. Mesmo assim, a gente ia achando a nossa forma de dar conta dessas demandas vindas de cima.

> A.O. (04/02/2020 10:01): Gente, na cara de pau, venho pedir encarecidamente: alguém tem algum planejamento anual, mesmo “ctrl c ctrl v” das orientações, que possa compartilhar comigo? De primeiro segmento.
> C.B. (05/02/2020 07:21): Ano passado não sei se vcs lembram, mas fiquei muito preocupado com planejamento. Quando entrei em sala cheio de planejamentos, tive que jogar muita coisa fora porque o comportamento das crianças se opôs ao planejado. Hoje faço um recorte do que pretendo trabalhar por mês, mas nada muito rígido.
> L.L. (05/02/2020 07:31): Vale a pena colocar no papel quais habilidades você alcançou com cada atividade. Nem precisa ser da forma padronizada que pedem (competências, habilidades...). É mais uma anotação pra mim mesmo.

Vendo a forma como eu e os amigos começamos a pensar o planejamento das aulas de música, é interessante notar como ele ocupa um papel secundário. O ato de

planejar parecia estar se tornando algo apenas institucional, sem muito vínculo com o calor da sala de aula. Cumpríamos as exigências burocráticas, com a ajuda do grupo e construíamos nossos planejamentos a partir das aulas que eram desenvolvidas. Não é algo raro, no meu caso, planejar o que vou fazer no dia na ida para o trabalho, ou no dia anterior. Assim como o trecho do diálogo nos mostra, ter pontos de apoio, temas gerais ou simplesmente objetivos, competências ou habilidades específicas é mais interessante do que chegar em sala de aula com um planejamento pré-concebido.

O “calor do momento” já é algo que era comentado nas análises dos outros anos e se torna realmente um fator preponderante entre os integrantes, pois a todo momento temos que lidar com questões que fogem do nosso controle e improvisar uma aula, que talvez não fosse bem aquela que estávamos planejando para o dia. Em todo caso, entendemos a importância do planejamento, mas dentro da estrutura da prefeitura não é algo que podemos ficar presos, se não o trabalho se torna uma missão impossível.

Mais interessante que planejar é entender a importância das trocas pedagógicas entre os integrantes que podem inspirar, sugerir ou apresentar caminhos possíveis para o desenvolvimento das atividades musicais com base nos objetivos que temos durante ano. É isso que vemos em trechos como esses, onde debatemos conceitos como “paisagem sonora” e tentamos entender como aplicar isso na realidade.

> M.S. 04/06/2020 19:48: Paisagem sonora é o ambiente sonoro que eles vão pegar as palavras... A paisagem sonora que indica as palavras que eles vão utilizar, sendo elas de uma, duas, três ou quatro sílabas.
> I.S. 04/06/2020: Acredito que Paisagem Sonora é a 'fotografia' de um lugar através dos sons característicos. Como vou 'musicar' imagens de um café da manhã se algumas não têm som, como pão e mel?
> R.C 04/06/2020: Entendo sua intenção, mas não consigo linkar com o conceito real. Mas a aula é complexa e interessante!

Nesse trecho de diálogo, possivelmente estávamos tentando decifrar como aplicar alguma atividade proposta a partir do conceito de paisagem sonora, gerando controvérsia entre os integrantes do grupo, já que a atividade parecia querer aproveitar o conceito para abordar aspectos da alfabetização. É bastante comum que

nos seja exigido que abordemos questões da alfabetização através da música, assim como de outras áreas como educação física, principalmente no primeiro segmento.

Alguns trechos de diálogos que coletei parecem ser apenas discussões fora da temática educação musical, mas se entendemos essas discussões dentro de um contexto de sala de aula e de como isso toca na nossa própria formação humana, podemos entender quão profundos esses debates podem ser de maneira individual ou coletivamente. No trecho seguinte, apresento como entramos em um debate sobre religião e cultura afro-brasileira e de como isso pode ser rico para o professor que se depara com uma sala de aula repleta de questões que esbarram nessas visões de mundo, um tema que foi tratado em 2019, mas que merece ser recapitulado, pois é um tema bastante relevante.

> L.L. 01/07/2020 10:50: Eu nasci na igreja católica. E sempre a gente associa a coisa do mal quando se fala de candomblé e umbanda. Acho que isso está relacionado à questão da África também, a gente sabe que por muito tempo associaram a África como amaldiçoada... o que você acha?
> L.O.01/07/2020 10:51: Eu acho que [a temática] é ligada diretamente a questão racial e demonizar tudo que veio antes. Fizeram com os índios quando chegaram aqui, fizeram com os africanos quando os trouxeram para cá.
> L.L. 01/07/2020 10:13: Powww Lu você tinha que fazer uns vídeos ensinando então. Do simples ao avançado.
> L.O. 01/07/2020 10:14 -: Na capoeira onde eu jogo, tem jongo também. Já passei jongo pras turmas. Eles gostam.
> L.O. 01/07/2020 11:19 :Eu acho que todo músico, ligado às artes brasileiras, deveria ver uma festa de candomblé. Não falo pela religião. Falo por tudo. Pelo folclore, pelas músicas, pelas tradições. É uma festa linda.

A forma como questões latentes e polêmicas eram tratadas e abordadas pelo grupo, mais uma vez, me faz entender os debates desse grupo como algo mais rico do que podemos imaginar. Mais uma vez trago a importância da UNIRIO na nossa formação laica e de como esse grupo consegue entender isso de forma crítica e urgente, já que a todo momento nos deparamos com essas questões em sala de aula.

Em outro momento, é possível ver como a música pode se apresentar de diversas formas na educação musical. As idas e vindas no trem de Santa Cruz para o trabalho são uma forma de ver a música aplicada no dia a dia, sem a necessidade de toda a formalidade atribuída a nossa área. A música, na realidade, está presente, literalmente, em todos os cantos e formas de se cantar e encantar os transeuntes. Aspectos como o tratado no diálogo a seguir podem ser muito interessantes de ser

trabalhados em sala de aula e mostram o desprendimento desse grupo com o ensino tradicional de música, o foco maior que buscamos parece ser o da expressividade e maneiras de atrair os alunos a partir do que eles veem e escutam. Coisas que estão próximas da realidade deles.

> M.S(14:53):"Qual é o termo musical que fala sobre as rimas e paródias que os feirantes usam para vender seus produtos?"
> L.T (15:51):"Pregões?"
> M.S (15:51):"Pregões! Isso! Estavam há um tempo tentando lembrar disso. Boa, [integrante] L.T."
> L.T (15:52):"É tipo um jingle, né? Dei uma pesquisada aqui rápida. Veio um texto do Tinhorão: 'Os sons que vêm da rua'."
> M.S. (15:53):"Sim, Teca de Alencar e Adriana Didier usam muito isso. Já fiz com meus alunos e foi incrível. É cultura popular puro."

Além das trocas, que dificilmente teríamos em alguma formação, também trocávamos a respeito dos autores que debatem as questões levantadas, trazendo referências de diversas áreas para enriquecer os debates. Isso mostra como o debate coletivo desse grupo vai abrindo as possibilidades de construções de planejamentos rizomáticos, a partir do momento que os integrantes do grupo expõem seus saberes e propõem diversas formas de entender a área da educação musical nas escolas. Os cursos e formações destinados a nós pareciam ter chegado ao fim, então as trocas sobre formações que nos interessavam se tornavam motivo para debates que no período eram bem atuais.

> L.O. 07/07/2020 13:42: Tem outro curso da Cecilia, [integrante] P.H. Link:https://ceciliacavalierieducacaom.lojavirtualnuvem.com.br/produtos/curso-bncc-e-educacao-musical-um-arranjo-possivel-online-ao-vivo-com-cecilia-cavalieri-franca/)
> M.S. 07/07/2020 13:48: Eu quero o curso dela sobre brinquedos na educação Musical
> P.H. 07/07/2020 13:59: Ah vai falar de BNCC, que ignoro solenemente
> M.S. 07/07/2020 14:00: É o grande mote do momento. Tudo deve estar relacionado à BNCC.

Durante esses anos, a gente ainda tentava entender de que forma a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) se aplicaria dentro da nossa realidade. Mesmo com a nossa área tendo seu “espacinho” dentro da BNCC, parecia que tudo era uma grande cortina de fumaça que não dialogava em nada com as nossas necessidades e realidades da prefeitura. Em nenhum momento fomos chamados para debater ou conversar sobre a BNCC por parte da SME, mas já estávamos acostumados com esse papel relegado para nós. Ninguém parecia nos olhar, ninguém parecia nos

cobrar, todo o trabalho que nos era exigido era algo para “inglês ver” e a cobrança maior que tínhamos era a de nós mesmos como a nossa própria consciência. Algo como, “eu me formei e passei num concurso para isso?”. Não conseguíamos crer na nossa própria insignificância diante do cenário da educação municipal do Rio de Janeiro, então buscamos formas de nos satisfazer e satisfazer nossos alunos em sala de aula, ao mesmo tempo que abordávamos uma infinidade de fazeres musicais, cada um dentro de sua realidade.

Ainda dentre os cursos compartilhados, entramos em debates muito raros dentro da nossa formação acadêmica, até porque são poucos os que se aventuram nessa área da educação musical para bebês. Mesmo fora da nossa realidade, os debates sobre música na educação infantil eram sempre tratados com muito interesse por alguns integrantes do grupo que já vinham tendo experiências fora da prefeitura.

> I.S. 10/08/2020 10:36: É comum considerarmos como “musicais” as explorações sonoras que realizam os bebês ou as experimentações, pesquisas e realizações sonoras das crianças?'
> L.O. 10/08/2020 10:38: Podemos considerar as produções musicais as quem tem intenção de ser, talvez.
> I.S. 10/08/2020 10:40: E o que garante que as experimentações dos bebês e crianças não 'possuem' intenção?
> L.L. 12/08/2020 19:37: O Ciclo de Palestras Música e Educação tem a honra de apresentar a Profa Dra Maria Trench de Oliveira Fonterrada, abordando Murray Schafer e a educação musical.
> R.C. 12/08/2020 20:50: A Fonterrada tá falando a questão da linguagem musical que [integrante] I.S. trouxe essa semana aqui no grupo. Dos bebês.

Por trechos como esse defendo esse grupo como espaço privilegiado de debates na área de educação musical, pois conseguimos aproveitar a intimidade que desenvolvemos ao longo da nossa formação em um lugar de fácil acesso (ambiente virtual) e tratávamos uma infinidade de assuntos com o objetivo de aprender mais sobre aplicar ou não as questões abordadas no nosso cotidiano.

Obviamente esse clima de irmandade e cumplicidade era interrompido pelas exigências sem fim da Secretaria de Educação, que por sua vez exigia das Coordenadorias Regionais, que por sua vez exigiam das direções das escolas mais e mais planejamentos, inclusive dentro do período pandêmico, como podemos ver no trecho a seguir:

> C.B. 03/09/2020 14:16: Gente, minha coordenadora pediu pra eu preencher um plano de aula com um espaço chamado 'rotina'. Vcs já viram isso em algum planejamento?
> T.M. 03/09/2020 14:18: Que rotina a gente tem com 50 minutos de aula? É possível, mas muito difícil. Ignore! Kkkk
> R.C. 22/09/2020 10:33: O que vcs trabalhariam com o 9º ano em 50 min por semana, numa turma que NUNCA foi sua? Estou perdida!
> I.S. 22/09/2020 11:23: Levantaria as referências musicais deles. Se alguém toca ou canta, organizaria uma prática. Mas é difícil sem feedback...
> M.A. 30/10/2020 12:08: Produzo vídeos toda semana, mas parece que ninguém assiste. Isso tá me esgotando.

Além das exigências burocráticas que volta e meia movimentam as nossas preocupações, nos último dois trechos destacados já vemos uma das marcas desse período pandêmico. A falta de *feedback* dos alunos, por diversos motivos, e as exigências das escolas para continuarmos mostrando serviço, mesmo que fosse para "inglês ver".

Ainda dentro da temática sobre trocas pedagógicas, planejamentos e como a parte institucional interfere no nosso dia a dia, termino essa parte com esse trecho de fevereiro de 2021, quando ainda faltava um pouco para o nosso retorno às escolas, período em que fomos obrigados a acompanhar uma *live* como parte das formações necessárias durante aquele período pandêmico.

> 04/02/2021 09:54 – L.T.: To vendo a Live aqui... Me sinto emburrecendo.
> 04/02/2021 09:57 – C.B.: É a live do Capitão Óbvio e seus minions, os obviozinhos. Estão falando, falando e nada de novo, praticamente.
> 04/02/2021 10:01 – R.C.: Escolhi a do Fund. II porque achei que os outros iriam só falar de alfabetização. Nada novo, mas menos pior.

Com esse trecho fecho essa parte, pois irei entrar na temática de críticas à gestão da SME-RJ. Nosso senso crítico foi se apurando ao longo dos anos e fazíamos uma leitura bem detalhada de qualquer movimento feito por parte da Secretaria de Educação, principalmente dos que diziam respeito à nossa área. Algumas pessoas podem olhar e nos ver como amargurados, ou como se nunca estivéssemos satisfeitos com a nossa situação. E talvez seja isso mesmo, a educação da forma como é tratada pela nossa prefeitura não deve ser motivo de satisfação e se estamos amargurados isso se deve à lógica exploratória com que as secretarias e coordenadorias lidam com seus alunos e professores.

3.3.2 Críticas à gestão da SME

Se tem uma coisa que dedicamos o nosso tempo, ao longo desses anos de grupo, foi o trabalho de criticar a gestão ou a ausência de gestão da SME, principalmente no que diz respeito à educação musical. Além de todos os aspectos sobre a falta de estrutura destinada a nós, ainda tínhamos que conviver com os investimentos indo para outras frentes da educação musical da prefeitura que não tinham relação direta conosco, como a questão polêmica da Orquestra nas Escolas (ONE), que trazia uma lógica de projeto social para dentro das escolas da nossa rede. Destaco alguns trechos onde as críticas trazem um panorama dos acontecimentos do período.

No início do ano, ainda sem adentrarmos no período pandêmico, começamos a ver as movimentações da ONE para o ano letivo em parceria com a prefeitura e de como isso chegava até nós. Em um trecho víamos a chegada do projeto “Sons e Memória Carioca”:

> M.S. (18/02/2020 08:55): O projeto “Sons e Memória Carioca” é em parceria com a ONE. Só 50 kits pra mais de 1000 escolas. Uma afronta!
> A.O. (04/03/2020 12:47): Isso é pra limar a gente. No pique “qualquer um pode ensinar música”. As P2 nem sabem bater palma e pé coordenado, e vão ensinar percussão corporal?
> I.S. (04/03/2020 15:06): É um sucateamento da nossa função. O kit veio com atividades que já fazemos (notação não convencional, ditado rítmico). Só serve pra ONE lavar dinheiro.

A novidade para a área de educação musical naquele ano não dizia respeito aos professores de música da prefeitura. Essa novidade vinha em um formato de *kit* com apostilas para que as professoras regentes generalistas pudessem trabalhar aspectos da educação musical sem precisar contar conosco, o que claramente causava revolta entre os integrantes que interpretaram a proposta como mais um braço da ONE no projeto de tornar a nossa função dentro das escolas como desnecessária, já que a musicalização poderia ser feita por qualquer pessoa que se aproximasse da pedagogia vendida por eles.

> I.S.: ONE quer kits só pra quem tem “prática boa”. Ou seja: quem já tem recursos.
> A.O.: É um circo. Me arrependo de ter participado no início.
> M.S.: Fomos usados pra maquiar números.

> L.T. 18/02/2020 11:58: A ONE compra alunos talentosos de projetos sociais pra validar a metodagem “revolucionária” deles. É marketing puro!

Alguns integrantes do grupo haviam participado da Orquestra nas Escolas (ONE) ainda no início, quando o projeto estava começando em 2017, no primeiro ano do governo do Crivella. Muita coisa foi prometida para quem participou, mas aos poucos, o projeto foi colocando “as garras” para fora e tirando de um a um os integrantes que não compactuavam com as políticas implementadas, já que era exigido a total utilização das metodologias de ensino descontextualizadas da realidade das escolas. Quando eles identificaram esse problema, começaram a achar formas de fazer o projeto continuar desconsiderando os buracos presentes na própria SME-RJ.

Nesse período, um outro problema fazia com que, não só, a nossa área encontrasse cada vez mais empecilhos. Os professores, como um todo, estavam cada vez mais observados no que diz respeito ao lançamento de notas, que é algo que sempre causa pavor nas direções, que por sua vez são pressionadas para maquiar os resultados dos alunos. Existe uma necessidade das prefeituras de mostrar o avanço da educação e garantir investimentos para as escolas, que só são liberados se essas alcançam os níveis exigidos de rendimento.

> C.B. (04/02/2020 19:35): Agora pra dar [a nota] “I” [insuficiente] o professor tem que ir na casa do aluno faltoso. Se ele [o aluno] não for o ano todo, mas recorrer, passa. Que justiça é essa?
> R.C. (04/02/2020 19:52): Estamos perdendo voz, espaço e respeito. Os alunos sabem que serão aprovados independente do que façamos.

A questão das notas é tratada por nós de maneira simples. Alguns não dão notas baixas, outros só dão notas altas. No meu caso, se o aluno for na minha aula ele já recebe uma nota considerável, pois não existe a possibilidade de se fazer nem de se exigir um trabalho mais focado com aquele aluno, muito menos provas ou avaliações específicas com os alunos que não obtém o resultado dentro do esperado. Principalmente no primeiro segmento, exigir rigor dentro do processo avaliativo é quase como buscar trabalho além do que já temos. Muitos dos integrantes entravam em conflito com as direções no que diz respeito a esse assunto.

Nesse trecho apresentado a seguir, vemos problemas como falta de estrutura das escolas e gestão das escolas que partem da secretaria de educação, passando pelas coordenadorias até chegar na nossa realidade a partir das direções e coordenações escolares:

> L.O. 03/08/2020 23:07: Tenho PA [caixa amplificadora], vassoura e Veja na minha sala. Os funcionários não dão conta, acabo limpando com os alunos no final da aula. 😳
> M.S. 05/08/2020 22:26: Cansei de me matar por uma realidade que não me respeita. Já fiz muitas coisas, mas editores de apostila e diretores só querem números.
> A.S. 05/08/2020 23:29: Se a diretora mudar minha nota no sistema, vou denunciar por falsidade ideológica. Assinei o diário, não é ela quem decide!

Alguns integrantes do grupo haviam sido convocados para esclarecimentos e se deparavam com essas questões nesse ano; outros já acumulavam experiência e entendiam que não podiam mudar certas políticas. São muitas as formas que as direções usam para dissuadir o professor a acatar as exigências que são colocadas sobre nós, fazendo diversos professores se sentirem coagidos pelo cumprimento dessas políticas. Isso já se tornou um padrão nas diferentes gestões que passam pela nossa educação.

A carência de recursos é um dos sintomas da falta de políticas e gestão para a nossa a área. É por isso que ficamos à mercê de algo ou de alguém, contando muitas vezes com os nossos próprios recursos para movimentar as nossas atividades.

> L.L.: Cara, [o aluno] quebrou meu pandeiro. Era o melhor da escola e só tínhamos dois!
> C.B.: Aqui ensino na marra: mostro como pegar, guardar e tocar. Se quebrar, perde o direito.
> L.L.: Nem adianta. Diretora pediu pra tocar no Dia da Mulher, mas tava tão chateado que não fiz.

Ter objetivos pontuais é algo que muitas vezes precisamos nos agarrar para ter algum foco no nosso trabalho e isso acaba sendo uma forma de desenvolver as nossas atividades. A participação da música com alguma apresentação é algo esperado e muitas vezes exigido pelas direções, pois é uma forma de mostrarmos o que está sendo feito no dia a dia.

É isso que sobra para a nossa área como forma de interação com nossos alunos e comunidade. Nesse período, os projetos maiores tinham outro foco e uma

série de projetos começaram a ser lançados na nossa área, mas sempre tentando colocar os professores de música para “escanteio”. A bola da vez, já dentro do período de isolamento, foi o projeto “Sinta o Som”, através de mais materiais destinados às escolas, possivelmente de maneira superfaturada, já que a ONE e sua direção central buscava formas de fazer o projeto continuar, mesmo com a mudança de gestão que era possível acontecer para o ano seguinte.

> P.H. 14/05/2020 (16:04): Gente, o “Sinta o Som” tá assustador! A direção da ONE falou como se fosse revolucionário, mas é tudo adaptação de coisa que a gente já faz em sala.
> M.S. 14/05/2020 (16:14): Eles dão oficinas e shows pedagógicos, mas cadê a profundidade musical? Tá tudo muito superficial.
> L.O. 14/05/2020 (16:20): Na minha escola já receberam o material. As coordenadoras adoram, mas não veem o “backstage” dos problemas.
> L.T. 14/05/2020 (16:22): A direção da ONE me deu medo desde aquela formação que fizemos. Eles falam como se fosse a salvação da educação musical kkkk.
> P.H. 14/05/2020 (16:26): A gente faz isso em sala todo dia! Se uma professora vier me indicar isso, vou ficar bolada.

Nesse período sentíamos como se a prefeitura jogasse na nossa cara a nossa própria ineficiência, já que, em conjunto com a ONE, as professoras regentes generalistas estavam sendo colocadas em posição de trabalhar aspectos da educação musical no dia a dia com seus alunos. Reclamávamos muito, sim, mas também respirávamos fundo pensando que aquilo iria passar. Se por acaso apontássemos alguma problemática nas ações, logo éramos confrontados pelos defensores do projeto como se fosse algo de errado que estaríamos fazendo. Em uma formação, uma integrante do grupo traz uma fala de uma defensora do projeto, completamente fora da nossa realidade.

> J.M. 23/05/2020 10:54: Ai ela falou pra eu não generalizar porque por exemplo na escola dela tem 15 violinos 😒 Fiquei curiosa...
> M.S. 23/05/2020 10:57: A questão nem é o lugar de fala apenas, é a loucura de uma professora negar toda escassez de recursos e materiais para a nossa disciplina/conhecimento

Era do nosso conhecimento escolas utilizadas pela ONE para receber instrumentos, investimentos ou até professores de fora que utilizavam as dependências das escolas ou até compartilhavam a sala de música e instrumentos com os professores de música residentes e concursados. Causando uma série de questões e discussões durante esse período.

Em um determinado momento do ano conversávamos sobre os professores estatutários que participavam e defendiam o projeto, pois tinham um certo privilégio frente aos outros professores estatutários que não faziam parte ou que haviam sido sacados do projeto.

> A.S. 07/07/2020 (10:34): Ela é 40h, mas vai praticamente tudo pra ONE. Se não for tudo. Preciso dizer mais nada né?
> P.H. 07/07/2020 (11:19): Odeio [o projeto] não é a palavra... Desprezo. Melhor. Rsrs. Mas não há como negar que os professores lá tão vivendo outra vida.
> A.S. 07/07/2020 (11:22): Na especialização, ela [professora do projeto] enchia a boca pra falar “Ah, porque meu trabalho em sala...” Minha filha, você dá aula pra turminha de instrumento com 3 alunos, 2 vezes na semana!
> P.H. 07/07/2020 (11:24): [fulana] é outra que tá na UFRJ falando como ela tá salvando o mundo com a ONE. 😔
> L.GL 07/07/2020 (11:37): A [outra fulana] vai falar da ONE no TCC dela. Um aluno perguntou se o projeto sobrevive a mudanças políticas... kkkkk.

No meio do ano de 2020 chegou a notícia que já esperávamos, o contrato da ONE não seria renovado com a prefeitura e da mesma forma que o circo foi armado, ele chegou ao final e com ele uma série de alunos e profissionais envolvidos foram esquecidos, por mais que a sua direção ainda tentasse uma série de alternativas para manter o projeto vivo para os próximos anos.

> C.B. 02/06/2020 (19:54): Gente, a ONE acabou.
> I.S. 02/06/2020 (19:55): Fale mais sobre isso. Que M!
> M.S. 02/06/2020 (19:57): Por isso a [fulana] saiu dos grupos. Agora faz sentido.
> C.B. 02/06/2020 (20:00): Galera que tava dando aula virtual vai se dar mal. Era uma das poucas rendas [dessa galera].
> L.L. 02/06/2020 (20:07): Fiquei triste, cara. Sempre sobra pra eles [quem vivia dessas rendas e do projeto].

Mesmo com essa prenuncia sobre o fim do projeto, ele continuou movimentando as conversas do nosso grupo, já que o mesmo ainda se debatia tentando sobreviver aos cortes na educação que aumentavam ano após ano.

Ainda nesse período começaram a surgir novas apostilas e outros projetos pipocando para a área de educação musical e também que não dialogavam conosco.

> M.S. 29/07/2020 19:11: Ela [Representante da ONE] assumiu que não é da rede e tá gaguejando... Ninguém quer pensar a Educação Musical consequente na pública. Por isso a ONE tá aí sambando na nossa cara.

> M.S. 03/08/2020 10:54: Olhem isso: as apostilas da SME estão sendo feitas em parceria com a Orquestra nas Escolas. Cadê o investimento nos núcleos de arte?

Outra realidade pouco falada são os Núcleos de Arte da prefeitura. Seria preciso fazer uma pesquisa mais aprofundada para entender o período em que eles foram implementados e pelo que se sabe já existiram Núcleos de Arte com ensino voltado exclusivamente para música, mas esses foram os primeiros a ser "exterminados" pelo alto custo de sua manutenção. Hoje em dia temos, basicamente, um Núcleo de Arte para cada Coordenadoria Regional de Educação. Esses núcleos, vezes, são tratados de forma diferenciada e isolada pela prefeitura, fazendo com que eles desenvolvam projetos por si só para manter a sua essência de ensino de artes. Algo próximo aos Ginásios Olímpicos, que durante o período olímpico, antes da nossa entrada na rede, tiveram um investimento grande por parte da secretaria de educação. Voltando para os projetos que pipocavam, mas sem respingar em nós, chegou a notícia sobre uma apostila, criada em parceria com a ONE, com o nome "Tom nas Escolas", estimulando as professoras envolvidas que falassem sobre Tom Jobim em suas unidades. Assim, do nada, em agosto de 2020, no meio da pandemia.

> L.L. 15/08/2020 18:52: Do material complementar. Eles estão propondo coisas sobre Tom nas escolas.
> I.S. 15/08/2020 18:53: Balela. Já viu o livro que eu ajudei a fazer com o material do Tom?
> M.S. 15/08/2020 18:54: Estão propondo o Tom com a justificativa de estar utilizando a música na educação escolar. Quem viu as apostilas vai perceber que não tem nada de música... É bem mais sério daquilo que o C.B. [integrante] fala sobre utilitarismo.
> C.B. 17/08/2020 11:22: Mano, minha coordenadora insistindo que eu trabalhe Tom Jobim. Já falei pra ela que não vou trabalhar proposta da ONE. Ela querendo que eu trabalhe praticamente dois meses Tom Jobim. Olha que loucura!

Sim, uma loucura ver como uma política destinada para a educação musical pode causar tanto estresse e dor de cabeça. E isso acontecia mesmo para professores que não estavam envolvidos no projeto, mas que a todo momento eram assediados ou malvistos pela gestão escolar que era cobrada para participar das "gincanas" que eles armavam sem o conhecimento nem participação de ninguém.

No ano seguinte ficava a dúvida, o projeto continuaria ou não atormentando a nossa vida?

> M.S. 04/02/2021 10:44: A ONE vai existir nessa gestão? Ou já virou política pública só pra justificar os cargos comissionados?
> C.B. 04/02/2021 10:47: Rapaz, não faço ideia. Mas pelo jeito tão com medo de perder a boquinha.
> M.S. 11/02/2021 17:19: O projeto ONE virou decreto, então acho que continua. Mas será que vão manter a mesma estrutura ou é só pra inglês ver?

A resposta só veio em definitivo em março de 2021, quando ainda estávamos esboçando um retorno presencial. A direção da ONE e o projeto foram descontinuados da SME, mas com essa notícia também fomos surpreendidos pelas mudanças em outros projetos antigos da prefeitura.

> I.S. 28/04/2021 13:13: Viram que a [fulana] foi cortada? Acabou o projeto dela na SME. Agora só sobrou a Orquestra de Vozes Meninos do Rio.
> C.B. 28/04/2021 13:22: Era projeto de politicagem. Podiam fazer algo com professores da rede, mas preferiram gastar com celebridade.
> L.O. 30/05/2021 11:26: Lembram do FECEM? Pois é, vai ser online. Mostra de dança também. Alguém aqui vai se aventurar a editar vídeo de aluno dançando em casa?
> I.S. 30/05/2021 11:46: Africanidade tá rolando aqui. Vamos ver se não vira só mais um “post no Facebook” da escola.

E com isso fomos voltando a uma certa “normalidade”, mesmo sem ter voltado para a sala de aula ainda. Parecia que o fim desse projeto havia tirado um elefante da sala. Um projeto que pouco fez, mas que movimentou uma quantia muito grande de dinheiro, que mais tarde estamparia as matérias de jornais pelos escândalos de corrupção e desvios de verbas que foram descobertos.

Enfim, a música nas escolas continuava viva, apesar das gestões e projetos que iam e vinham. Os músicos e professores de música, esses sim, continuavam presentes nas escolas e movimentando as práticas de quem já tinha sido deixado de lado há muito tempo: os alunos.

3.3.3 Música na escola

Adentrando o “chão da escola”, trago aqui alguns diálogos que mostram práticas ou discussões sobre práticas, positivas ou não, que ocorreram no dia a dia dos nossos professores. Penso que trazer os debates que surgem a partir de experiências concretas em sala de aula é uma forma de mostrar como esse grupo constrói o repertório de forma coletiva, sem foco em alguma figura de referência. A

riqueza das trocas experimentadas nesse grupo mostra como manipulamos a complexidade da realidade e adaptamos isso frente ao nosso próprio cotidiano. Mais uma vez afirmo esse local de trocas privilegiadas onde temos acesso às redes de saberesfazeres de cada professor, que constrói o seu próprio repertório a partir de suas próprias vivências dentrofora das escolas e potencializa o desenvolvimento de cada um, a partir do momento que aquela troca permite cada professor aprimorar e refinar suas práticas com os alunos.

Na prática, vemos discussões que trazem experiências pessoais que buscam auxiliar os professores em seus próprios questionamentos, acelerando o processo de solução de problemas que surgem no cotidiano. Por exemplo, onde conseguiríamos acessar um conhecimento sobre música com surdos, na prática, se não com a troca entre as experiências pessoais de cada professor? Na correria do dia a dia, as respostas fazem com que a gente acompanhe a dinâmica da sala de aula com toda a sua complexidade.

> A.C.: Gente, tô com um aluno surdo. Alguém já teve experiência? To perdida.
> L.T.: Vai no projeto da Tim na Tijuca. Eles têm um trabalho com percussão para surdos usando ritmos visuais.
> A.C.: Ele nem aceita o intérprete. Mas a ideia dos ritmos visuais é ótima!

Esse exemplo, aparentemente corriqueiro, é uma amostra de como as experiências pessoais, a partir das memórias individuais de cada integrante, fazem com que outros integrantes se inspirem para o desenvolvimento de atividades e solução de problemas. Em todos os meus anos de sala de aula eu nunca tive a experiência de ter um aluno surdo nas minhas aulas, mas a experiência que eu pude presenciar pode ter ajudado um outro amigo, demonstrando como esse grupo pode ser visto como uma sala de aula – virtual – expandida e compartilhada pelos integrantes do grupo.

Em outro momento, um integrante do grupo fala sobre uma adaptação que ele tinha feito de uma atividade de um conhecido educador musical que ministra cursos pelo mundo afora e um dos integrantes utiliza um termo interessante para falar sobre como aproveitamos as experiências um do outro em nossas escolas.

> L.L.: Na minha escola, fiz 'Passeio' com baquetas. Quer o áudio? Adaptei do Fulano..

> L.O.: Roubei sua ideia pros meus alunos! Funcionou demais.

A utilização do termo “roubei” mostra como encaramos com tranquilidade a apropriação de atividades, ou até de adaptações de atividades de terceiros para o nosso próprio uso. Nossa preocupação não é exatamente com a utilização correta de referências, nem sobre o desenvolvimento de um método próprio. Isso pode até ser visto como falta de respeito, ou como se não estivéssemos dando os devidos créditos para os supostos criadores de atividades, mas a nossa preocupação não é com o desenvolvimento de um método próprio, nem estamos vendendo cursos mostrando como construímos nossas atividades a partir do zero. Nosso objetivo é sempre dar conta da sala de aula com ferramentas, sugestões e atividades que façam sentido e que movimentem a garotada para desenvolvermos música em seus diversos aspectos.

Para mostrar como não temos problemas em debater grandes autores, responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem da educação musical, trago alguns trechos onde foi trazida a figura do Kodály. Acompanhamos o início do desenvolvimento do trabalho de um integrante do grupo, que construiu um grupo de flautistas em seu contraturno, sem nenhum tipo de estrutura. Apesar desse integrante ter uma vasta experiência na introdução de flauta doce na educação musical, ele iniciou o seu trabalho com exercícios do Kodály e a partir disso foi desenvolvendo sua linguagem de educação musical que inspirou muito outros professores do grupo na utilização desse instrumento para o desenvolvimento desse tipo de trabalho.

> I.S.: Iniciei meu grupo de flautas com 35 alunos! Usei manossolfa do Kodály.
> M.A.: Como fez? Meus alunos travam nas notas agudas.
> I.S.: Comecei com escalas simples e deixei eles criarem melodias. Hoje farei uma live pra mostrar!

Nesse período já estávamos entrando na pandemia e no advento das *Lives* como esse espaço de aprendizado. Não me recordo se o grupo de flautas desse integrante, que está até o presente momento em plena atividade, já havia sido iniciado, mas até nesse período complexo foi possível ver como ainda estávamos preocupados em pensar a educação musical, remota ou não. Trazíamos memórias da sala de aula antes da pandemia e buscávamos soluções para problemas futuros – pós pandemia –, já que naquele período muitos relatavam a dificuldade em acessar seus estudantes.

Ainda sobre a citação de Kodály no grupo, em outro momento, uma outra integrante do grupo traz a figura do educador falando sobre como ele pode nos ajudar a pensar a educação musical a partir da característica do ensino público, carente de recursos. E se podemos tirar algum proveito sobre aquele período pandêmico, foi a possibilidade de nos aproximarmos de diversos educadores musicais de uma forma mais acessível, através das *lives*. O trecho a seguir exemplifica o que estou querendo dizer.

> P.H. 24/07/2020 15:01: O Kodály tem a pegada que mais se aproxima da nossa realidade. Tudo tem que traduzir no tempo e no espaço, né? Mas ele propõe educação musical desde a infância com pouco material.
> L.L. 02/08/2020 15:22: Ela [Cecília Cavalieri] contribui para a Educação Musical, mas a realidade dela é outra. Vou perguntar na live como seria na escola pública. Ela vai falar pro Pedro II, que tem outra realidade."

É interessante pensar como uma realidade diferente, como a de Kodály, criada na Hungria, pode ser citada e enaltecida dentro da realidade da escola pública, mostrando a universalidade de algumas práticas musicais frente a diferenças substanciais de aspectos culturais, por exemplo. Isso significa que uma pessoa de uma realidade mais próxima de nós pode contribuir ou não com determinados aspectos da educação musical. O exemplo de Cecília Cavalieri, que é uma grande referência para o nosso grupo, também pode ser alvo de debates controversos, mesmo em uma realidade da escola pública, mas que carrega diferenças substanciais, quando analisamos a estrutura de uma escola pública como o Pedro II frente a estrutura da maioria das escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Outro debate interessante é o da tradição oral e de como isso se apresenta nas instituições de ensino tradicional. A partir de uma afirmação controversa por parte de um integrante do grupo, podemos puxar um fio sobre as tradições populares e a tradição oral de ensino, que é uma das marcas do nosso país. “M.S.: Crianças só ouvem Galinha Pintadinha. Perdemos a tradição oral!”

O debate no grupo, a partir dessa afirmação, não parece ter se desenvolvido com a atenção que merece. A “Galinha Pintadinha” é um desses fenômenos controversos que apresentam, de acordo com o último trecho, uma suposta perda da tradição oral, mesmo que as músicas utilizadas nesse lucrativo canal sejam fruto da tradição oral, que são essas músicas populares de “domínio público”. Muitos debates

podem ser levantados a partir dessa temática, mas uma questão que estava e está bastante em voga é sobre o reconhecimento de mestres e mestras da cultura popular como figuras responsáveis pela continuidade dessa tradição educativa, que muitas vezes é tratada como menor por alguns espaços formais de ensino musical.

> M.S. 24/07/2020 14:21: É interessante observar a cultura popular em sua totalidade... os movimentos pedagógicos são diversos e super estruturados musicalmente. Estou descobrindo vários mestres populares e aprendendo com eles.
> L.L. 25/07/2020 18:57: [renomada professora fulana] tá falando que os mestres da cultura popular deveriam estar nas faculdades. É disso que a gente fala sempre! Precisam ocupar esses espaços.

É preciso falar que de 2020 para cá esse debate já evoluiu bastante dentro das universidades. Muitos professores vêm encabeçando esse debate e trazendo reconhecidos mestres e mestras populares para o dia a dia das universidades, valorizando essas figuras, que não precisam necessariamente de reconhecimento epistemológico, já que desenvolvem suas práticas fora de espaços formais e já são reconhecidos como tais. Faço uma relação com a figura desses professores e professoras presentes nesse grupo analisado, que carecem de reconhecimento epistemológico, já que já adentraram e foram “formados” por esses espaços, mas que cumprem uma função de mestres populares em suas respectivas escolas. Faço essa relação pois carregamos diversos saberes, cada um a sua maneira, que podem ser vistos como uma forma de manter culturas ou tradições populares em conjunto com seus alunos e também de criar novas tradições e formas de desenvolver trocas musicais.

Fazendo conexão entre o advento das novas tecnologias e sobre a difusão da cultura virtual, que com o advento da pandemia tomou grande proporção, trago o comentário de um integrante do grupo no qual ele fala sobre um grupo de crianças que mistura música, expressividade e comédia nos seus vídeos. Mesmo com uma série de debates sobre a nocividade da exposição às telas, principalmente sem uma reflexão crítica sobre isso, é inegável que temos acesso a diversas de formas de expressão presentes no Brasil e no mundo. Esse grupo é um exemplo disso e as grandes plataformas também diminuem essas fronteiras, potencializando o processo de globalização e acelerando o processo de trocas entre diversas comunidades.

> C.B. 30/07/2020 00:50: O trabalho desses garotos [Fundo de Quintal OFC] é incrível. Eles fazem música com material reciclado e mostram como a periferia se expressa. É a realidade dos nossos alunos.

Os vídeos desse grupo mostravam a criatividade dos jovens frente a um ambiente precário, fazendo música e explorando ritmos com materiais reciclados e inspirando a juventude a desenvolver suas formas de se expressar. Mesmo os professores podendo ser alçados a essa figura de mestres e mestras populares é preciso dizer que esse tipo de cultura se desenvolve com o coletivo. São diversas as vezes que a sala de aula e os alunos ressignificaram as atividades que eu trazia transformando-as em outra coisa. O desenvolvimento dessas e de outras atividades e formas de se fazer música na escola passam necessariamente por esse choque entre as tradições antigas e as formas como a nova geração se utilizam dos ensinamentos dos mais antigos. Um exemplo disso foi que, nas minhas aulas, a cantiga popular “Da abóbora faz melão” ganhou um detalhe diferente dentro do universo da minha comunidade escolar. Um dos alunos, um dia, cantou o trecho “Ele pula, ele roda, ele faz a jogadinha”, fazendo referência a uma dança “viral”, ao invés de cantar o tradicional “Ele pula, ele roda, ele faz requebradinha”. Bastou isso para as crianças adaptarem a música e agora todos cantamos na nossa escola a seguinte versão: “Ele pula, ele roda, ele faz requebradinha/ Ele pula, ele roda, ele faz a jogadinha”. A cultura popular e a educação musical, na minha visão, é isso: algo vivo, em constante transformação, que está sujeito as alterações trazidas pelos seus personagens, sejam eles “guardiões” de uma tradição ou não.

Sobre essa cultura transformadora, muito presente na infância, o nosso grupo já trocou muito a respeito. Esse processo de “formação” me gera muitas reflexões, pois sempre me levo a pensar nos formatos que esses alunos terão ao final de uma formação. Basicamente, que fôrma foi essa que os professores embutiram em seus alunos para alcançar os objetivos. O processo de formação nos coloca frente ao processo de transformação presente na infância. Nossos alunos, por ainda serem, supostamente, seres “em formação”, não possuem as amarras sociais da sociedade, por isso constantemente transformam as informações trazidas por nós. Em um trecho de conversa debatíamos sobre como funciona esse universo da infância e como as crianças possuem uma cultura própria, gerando algumas reflexões interessantes sobre esse processo.

> C.B. 28/05/2020 19:28: Nem as crianças sabem verbalizar o que é o mundo delas, porque é muito mais sensitivo. O que eu alcanço no ser criança é quando entro em mim e procuro minha própria infância.
> M.S. 28/05/2020 19:35: Dê tempo de observar o recreio. Você vai ver elas colocando em prática coisas que já são delas, que aprenderam com seus pares. Isso é cultura e conhecimento.
> L.L.28/05/2020 19:35: A criança inventa, mas é diante das histórias criadas por adultos que carregam parte da infância nelas.

Quando passamos pela formação, de alguma forma, perdemos um pouco dessa visão da infância, pois somos levados a reproduzir modelos pré-concebidos. Não que a escola seja a responsável por essa quebra de visão, pois se não fosse a escola a vida seria responsável por formar esse cidadão com base nas certezas que temos sobre o mundo. Acredito que parte do trabalho do professor é se deixar levar por essa visão de mundo que parte da criança. Acessar o universo delas é algo que sempre me trouxe ferramentas para lidar com a imprevisibilidade da sala de aula. Não rejeitar ideias “malucas” e diferentes, vindas por parte delas, sempre me aproximou dos meus alunos e as artes estão em um campo que permite essa falta de certeza, que é trabalhada enquanto expressão e não como ciência exata.

O nosso grupo valoriza muito essa expressividade vinda por parte da criança, algo que sempre foi estimulado e bem-visto por esses integrantes. Acredito que isso é uma característica da nossa formação pela UNIRIO, que sempre valorizou essas formas de criar e improvisar, que são um fator importante dentro de modelos como o CLASP, de Swanwick[11].

Adentrando nesse terreno da aprendizagem musical e suas etapas de desenvolvimento, trago alguns trechos em que debatemos sobre o que deve vir primeiro: partitura ou experiência. Os diálogos sobre esse tema foram interessantes:

> M.S. 07/05/2020 00:20: [Fulano] afirma que gostaria de ouvir uma justificativa plausível para o uso da partitura com crianças do 4º ano. Pra mim, isso é como negar à criança aprender inglês.
> C.B. 07/05/2020 00:20: Sou totalmente a favor da partitura. É um ganho imenso. Mas deve vir depois do fazer musical, não antes.
> L.L. 07/05/2020 10:54: Não necessariamente uso partitura, mas apresento esse registro porque acho importante eles saberem que existe. Deixar de mostrar não é o caminho.

[11] Basicamente, o modelo CLASP de Swanwick é uma sigla que propõe que a aprendizagem musical esteja baseada nos seguintes pontos: *Composition, Literature, Audition, Skill, Performance and acquisition.* Algumas traduções brasileiras sugerem a utilização da sigla TECLA, que seria: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação.

Mesmo a partitura não sendo um fator preponderante para o desenvolvimento de um fazer musical, é de consenso entre esses professores do grupo que uma formação musical se necessita ser ampla. É possível dar conta da diversidade de linguagens presentes no nosso mundo e fazendo os jovens terem acesso, pelo menos de alguma forma, com essas formas de se entender ela.

Vemos essa preocupação em fazer com que uma linguagem complexa fique mais acessível para os alunos e às vezes a resposta para isso está exatamente nos alunos. Como saber a melhor forma de explicar uma linguagem escrita se não partindo da própria experiência dos alunos? Paulo Freire também pode inspirar os professores de música nesse sentido.

> M.S.: Quando vocês iniciam os seus alunos ao mundo da escrita musical não convencional, como vocês representam o silêncio/pausa? Por exemplo, “Pão bolo Pão pausa”. Neste momento da pausa vocês costumam colocar o quê?
> I.S.: Crio junto com a turma, para melhor significar.
> A.O.: A pausa eu uso a pausa msm. De semínima. Até pros pequenos.
> M.S.: Estou pensando numa dúvida de um aluno quando falou sobre o X ser o silêncio... Tudo depende de convenções.

Os experimentos desses professores mostram como fica mais fácil de aproximar os estudantes desse tipo de linguagem que “assusta”, se tratada da forma errada.

> I.S. 16/05/2020 14:20: [integrante] M.A., você acha que a gente deveria focar mais em improvisação com os alunos do fundamental? Ou priorizar leitura musical?
> M.S. 16/05/2020 14:22: [integrante] I.S., acho que os dois! Mas improvisação primeiro, pra criar conexão. Leitura vem depois, como ferramenta. Lembra do que a professora [fulana] falava na UNIRIO?
> L.O. 16/05/2020 14:25: Concordo! Meus alunos do 6º ano adoram criar ritmos com corpo e voz. Partitura assusta, mas quando vem depois de brincar, fica natural.

A importância da brincadeira e a ludicidade é algo sempre exaltado pelos integrantes desse grupo, pois é uma forma de acessar esse universo da infância. Independente do objetivo da aula, trazer essa forma de se entender a música é algo que sempre aproxima o professor de seus alunos e uma das atitudes responsáveis pelo professor de música ser, hoje em dia, uma das figuras mais queridas dentro de diversas comunidades escolares. A música na escola, como é vista hoje em dia, é

carregada dessas experiências que, talvez, estejam cada vez mais raras na nossa sociedade.

Sobre esse espaço privilegiado para a experiência, não posso deixar de falar da importância dos festejos juninos dentro das comunidades escolares. São muitas as possibilidades de se trabalhar música nesse período, assim como é extenso o repertório. Sempre utilizo a festa junina como um objetivo potente para motivar e movimentar as atividades musicais. Alguns trechos foram selecionados para falar sobre como esses festejos são vistos pelo grupo.

> L.L. 07/05/2020 12:17: Eu adoro festa junina! Dançava em vários lugares quando criança.
> P.H. 07/05/2020 12:06: Na minha escola tinha “sinhazinha”. Quando vi, fiquei com um ponto de interrogação na testa. Como alguém pensa nisso em pleno século XXI?

Um parêntese: a cultura da sinhazinha é algo muito comum em determinadas regiões da nossa cidade e foi algo que intrigou vários professores quando tiveram contato com essa cultura nas festas juninas.[12] Em um dos trechos uma integrante falou sobre uma atividade simples de criação nesse período, mas que movimentou positivamente a comunidade escolar que ela estava inserida.

> P.H. 29/05/2020 10:14: Ano passado, uma turma quis fazer música junina em uma aula. Ficou MUUUUITO boa! Dividimos em grupos, cada um criou 4 versos.
> L.L. 29/05/2020 10:16: Que graça! 😍 Fiz uma assim também. Não teve produção, mas foi a partir de uma aula com eles.
> P.H. 29/05/2020 10:18: Aqui a música virou hino na escola. Eles se orgulham demais

Enfim, mesmo durante o período pandêmico foram muitas as trocas que tivemos a partir das memórias dos últimos anos em sala de aula. Mesmo a escola e os alunos estando distante de nós, foram muitos os momentos que lembramos de atividades e muitas experiências que trocamos no nosso grupo. No próximo tópico vou abordar como o ensino remoto influenciou nas nossas práticas e como esse período foi sentido por esses educadores musicais que sofrem muito dentro da

[12] Muitos professores relatam a seguinte prática: coloca-se um ponto de interrogação na testa das crianças que estão participando da competição, que é a de quem vende mais rifas. Quem vender mais rifas e trouxer mais dinheiro para a escola ganha algum presente. Hoje em dia muitas escolas já mudaram o nome de Sinhazinha e Xerife, já que é uma tradição que remonta a tempos antigos, mas a cultura das rifas nessa época continua. Na minha escola e na de outros o objetivo é juntar dinheiro para algum outro evento como Dia das Crianças.

realidade do município, mas que não deixam de produzir música, em todas as suas formas, com seus alunos.

3.3.4 Educação na pandemia

Não pretendo me alongar muito nos trechos coletados nesse período, já que o que vimos naquele momento foi um trabalho feito “para inglês ver”. A secretaria de educação em nenhum momento buscou sequer pensar soluções para problemas de acesso às tecnologias de educação por parte dos alunos. A forma com que as escolas particulares entenderam que seria a única saída para manterem as mensalidades em dia foi de investir em peso nas aulas remotas e na educação virtual. As escolas públicas, por sua vez, foram junto desse movimento e para isso construíram grandes parcerias com empresas de tecnologia digitais, permitindo assim a continuidade de uma suposta educação em tempos de isolamento social. Mas o que vimos na realidade foi um pouco diferente, com o número de acessos as plataformas utilizadas algo próximo de zero. A sociedade não aceitou muito bem a solução da educação nesse período e quando comparamos escolas particulares com as públicas, vemos o abismo social e esses números ficam mais críticos ainda.

Trago alguns trechos que mostram as discussões que movimentavam o nosso grupo nesse período.

> L.L.: Vou fazer lives toda segunda pra manter contato com meus alunos. Alguém topa?
> I.S.: Fiz uma hoje! Mas é estranho falar pra câmera sem ver as caras deles.
> P.H.: Como lidar com alunos sem internet? Aqui muitos nem celular têm.

Além de aspectos sensíveis nessa discussão, como exclusão digital, também tínhamos que nos adaptar, às pressas, a uma nova linguagem de comunicação, diálogo e processo de ensino-aprendizagem. Alguns se adaptavam bem e foram encontrando suas soluções, mas muitos ficaram à deriva sem saber muito bem o que e como desenvolver suas aulas.

Algumas cobranças anteriores à pandemia continuavam a ser exigidas como se estivéssemos atuando normalmente, como os planejamentos.

> R.C.: Acabei de receber: a coordenadora quer um planejamento SEMANAL por turma pra justificar as atividades remotas. 23 turmas, gente!
> L.T.: Isso é surreal. Como faz planejamento de aula que nem existe? A maioria dos alunos nem tem internet decente.
> A.O.: Eu ignoro solenemente. Educação não é enviar PDF e cobrar tarefa. Cadê o afeto? A conexão?
> P.H.: Exato! Mando vídeo pra manter o vínculo, mas cobrar conteúdo como se fosse normal é piada.
> L.L.: Aqui os pais saíram do grupo de WhatsApp e só ligam pra perguntar do cartão alimentação. Realidade é dura.
> I.S.: E no privado é pior: tão cortando salário e exigindo aula online como se a gente fosse YouTuber.

Além de cobrarem dos professores a entrega de planejamentos em um formato diferente de aulas, também era cobrado dos alunos a “presença” nas plataformas, sem se importar se elas seriam de fácil acesso para os estudantes e suas famílias. Logo, um outro problema começou a aparecer, com questões ligadas à saúde e à alimentação se sobrepondo ao cumprimento de exigências ligadas à educação, que acabaram ficando para um segundo plano.

Outra questão eram os contratos escusos com plataformas que mais desorientavam os professores e alunos do que qualquer coisa. Até para pessoas que tinham mais experiência era muito confuso entender o que estava sendo feito.

> L.L. 04/05/2020 12:13: Sabe o que acho mais confuso? Tem esse app (Teams), escolas fazendo pelo Facebook, pelo WhatsApp, professor enviando vídeo... E o município, em vez de padronizar, fica cada um dando um tiro pra cada lado. Quem estamos atingindo? Os pais devem ficar confusos também.

A quantidade de informações desencontradas deixava todos os professores e responsáveis atônitos, fazendo com que muitos desistissem e simplesmente ignorasse as demandas e exigências.

Toda essa confusão escancarou ainda mais os problemas de organização das escolas, demonstrando que as coisas precisavam mudar. Mas a escola já precisava de uma mudança há muito tempo; a pandemia só deixou claro como estava tudo errado.

> L.L. 15/05/2020 10:51: A escola que conhecíamos nunca mais será a mesma. Vocês concordam?
> I.S. 15/05/2020 10:55: A escola precisa mudar já faz tempo. Salas superlotadas eram um problema antes, agora é crise.

> L.O. 15/05/2020 11:01: Duvido que vá mudar. Se os pais não pressionarem, continuaremos com 35 alunos por sala.
> L.L. 15/05/2020 11:03: E a tecnologia? Os professores vão ter que se adaptar de vez.
> C.B. 15/05/2020 11:05: Sem internet e notebook pra todos, é discurso elitista. Como exigir EAD se metade dos alunos não tem celular?

Além de toda essa pressão para mantermos a roda da educação girando, também convivíamos com constantes avisos sobre a volta das aulas presenciais. As escolas particulares já esboçavam uma volta, para inclusive justificar o pagamento de mensalidades e a prefeitura, mais uma vez, tentava acompanhar o movimento. Mesmo que isso fosse feito sem nenhum tipo de protocolo real para o nosso retorno.

> L.T. 17/05/2020 09:15: Gente, vi que o MEC quer retomar aulas em agosto. Como vai ser ensinar flauta com distanciamento?
> P.H. 17/05/2020 09:18: [integrante] L.T., aqui na minha escola já falamos em ensaios na quadra, com máscara e álcool. Mas e o vento dos instrumentos? Vai virar aula de física!
> C.B. 17/05/2020 09:20: Pior vai ser o coral. 'Cantem baixinho, crianças, senão o vírus voa!'

Como a falta de recursos nas escolas é algo corriqueiro, o retorno presencial acabou se provando como inviável naquele momento. As escolas públicas tiveram que continuar com o trabalho "para inglês ver" no ensino remoto e aos poucos nós íamos entendendo como fazer com que a distância dos nossos alunos ficasse menor. Aprendemos a mexer em diferentes plataformas e cada um foi adaptando o seu trabalho dentro da sua realidade digital.

> L.L. 19/06/2020 13:59: Olhem esse site maneiro: Music Lab Chrome. Vou mandar pros alunos!
> A.O. 19/06/2020 13:59: Pena que só tem em inglês...
> L.T. 19/06/2020 13:59: Fiz uma tradução da introdução! Livre, mas ajuda: "O Music Lab torna aprender música divertido e acessível. Experimentem!"
> L.L. 24/06/2020 11:39: Tô usando Meet com as turmas do particular. 1º ano não para de falar no microfone! Imagina no município...
> J.M. 24/06/2020 11:39: No Teams, só 3 alunos respondem. O resto nem visualiza. É desanimador.

E de desânimo em desânimo fomos levando o ano, ao menos com a garantia de nossos salários entrando. Ficamos nesse "vai não vai" até o ano seguinte, quando na metade de 2021 saíram as resoluções sobre o nosso retorno presencial que se mostrou verdadeiro. Esse retorno será apresentado no próximo período analisado,

mas antes irei tratar sobre o desenvolvimento de um coletivo, criado por alguns professores presentes nesse grupo.

3.3.5 Coletivo e debates sobre música, cultura e educação

Na metade do ano de 2020, em plena pandemia, a intensidade das conversas por conta do nível de exposição às telas fez com que o grupo começasse a gerar o que seria um coletivo de estudos sobre música e educação. Com as experiências que havíamos acumulado em três anos de trabalho nas escolas da prefeitura e com o aumento da qualificação desses professores que buscavam cursos de pós-graduação, o Coletivo Pulsando foi gerado.

Algumas mensagens trocadas na época mostram como foi o começo dessa ideia que logo migrou para outro grupo onde seus integrantes iriam conseguir focar nas atividades e objetivos. Eu não participei do coletivo, mas acompanhei algumas discussões que surgiam.

> P.H. 14/05/2020 10:12: Bom dia, gente! Hoje vou trabalhar num texto mais completo para apresentação do nosso coletivo! Ainda precisamos de um nome!
> J.M. 14/05/2020 10:13: Bom dia! Posso ajudar na edição de vídeos!
> [...]
> I.S. 14/05/2020 13:28: Acho que o nome “Musicriar” ficou ótimo! Pensamos juntos kkkk.

Desde esse período já se via essa primeira sugestão de nome, com esse detalhe da criação em conjunto da música. Logo esse nome seria abandonado, mas já começavam as divisões de funções, em consonância com as necessidades dos tempos virtuais que faziam parte daquele período e ainda hoje são de grande serventia, quando se pretende apresentar para o público o trabalho desenvolvido por esse coletivo.

> P.H. 14/05/2020 10:12: Bom dia, gente! Hoje vou trabalhar num texto mais completo para apresentação do nosso coletivo! Ainda precisamos de um nome!
> J.M. 14/05/2020 10:13: Bom dia! Posso ajudar na edição de vídeos!
> P.H. 14/05/2020 10:17: Quem aqui é bom com logo?

Nos dias em sequência foram se iniciando a sugestão de temas a partir de uma reunião que havia sido feita pela plataforma Teams e algumas falas exemplificam a busca do grupo por reconhecimento epistemológico.

> P.H. 18/05/2020 19:05: Pessoal, vamos fechar o cronograma do coletivo? Propus no Teams: 1ª semana – compartilhar atividades; 2ª – debates sobre BNCC...
> I.S. 18/05/2020 19:08: Bora! Tenho um projeto de percussão com baldes que posso filmar. Quem topa editar?
> L.L. 18/05/2020 19:10: Eu ajudo! E sugiro um e-book com QR code pros vídeos. A gente vira referência!

A certeza de que possuíamos algo digno de ser apresentado, mesmo com a nossa incipiente experiência com sala de aula, levou esses integrantes a essa busca genuína por também se tornar uma referência para a área. Nada mais justo em se tratando de um campo carente de recursos e visibilidade.

> C.B. 19/05/2020 10:30: Vi que cortaram verba para pontos de cultura em favelas. Como vamos falar de “arte transformadora” se só chega onde tem grana?
> L.O. 19/05/2020 10:33: Exato! Meus alunos do Caju nem sabem o que é Theatro Municipal. E a ONE só vai onde dá visibilidade...
> M.S. 19/05/2020 10:35: Por isso nosso coletivo tem que ser político. Arte na escola é resistência.

Também era forte a preocupação política, devido ao engajamento claro dos participantes com aspectos da realidade escolar e da ausência de visão da prefeitura com relação a nossa área.

A busca pela especialização de diversos professores do grupo também traz à tona temas que foram de grande valia para professores de música que às vezes possuem uma cultura diferente da que ele aborda em suas aulas.

> L.L.19/05/2020 16:47: Aliás, um dia desses dei um Google e achei meu TCC rsrs. Vi algum de vocês tb. Meu TCC foi sobre Música e brincadeiras na Ed infantil. Mas agora na especialização quero falar sobre a prática do funk kkkkk
>
> M.S 19/05/2020 16:59: Acho, posso estar enganado, que o professor do IVL [fulano] tem um trabalho falando disso... Sei que ele faz uma defesa do funk e acha a Tati Quebra Barraco uma incrível cantora.

O funk e toda a história que ele carrega já foi tema de muitos trabalhos e pesquisas, desenvolvidos dentro das escolas e dentro dos programas de pós-graduação que esses professores construíram seus trabalhos.

Logo o grupo foi se apresentando para aulas e eventos virtuais que tinham interesse em ouvir um pouco sobre o trabalho que desenvolvíamos individual e coletivamente.

> P.H. 22/05/2020 13:26: Gente, ontem eu estive numa reunião virtual lá do grupo do professor do IVL [fulano]. A proposta dele é bem legal. Ele ofereceu um prom em que ia falar de educação musical e questões sociais. E tem esse grupo de debates, que eles chamam de coletivo, mas na verdade é um grupo de pesquisa.

Aos poucos o nome do coletivo foi se concretizando e algumas diretrizes já estavam sendo tomadas.

> P.H. 08/07/2020 19:30: Estamos decidindo o nome do coletivo. O que vcs acham do nome Coletivo Pulso? Pulso remetendo à música, à vida e a uma educação musical orgânica.
> P.H. 08/07/2020 20:11: Coletivo Pulso ou Coletivo Pulsando?
> P.H. 08/07/2020 20:27: Resuminho de hj: 1 - Nome do coletivo (semi) decidido. 2 - Decidimos usar Facebook e Instagram. 3 - Vamos começar postando vídeos que temos produzido na pandemia.
> [...]
> L.D. 08/07/2020 20:33: Pulsando acho que não tem ainda.

Como os vídeos eram o padrão de interação possível no momento e como esses professores mostravam vontade de desenvolver algo nesse período de isolamento, muitos temas giravam em torno da música em conjunto com esse campo de aula virtual que esses professores exploravam.

> P.H. 08/07/2020 20:43: O tema que lancei lá foi: Desafios da educação musical na escola básica durante e pós pandemia.
> L.L. 08/07/2020 20:50: Vamos falar da Ed Musical na rede, kkkk isso de pandemia seria como estamos trabalhando pra chegar a eles?
> L.O.13/07/2020 19:10: Confirmado!!!! Quinta-feira a LIVE será para tirar dúvidas sobre aulas online usando músicas!!!

Mantendo a mobilização, o grupo começou a experimentar o desenvolvimento das redes sociais e contactando professores do Instituto Villa-Lobos que foram super acolhedores com a iniciativa e abriram diversas portas para esse grupo.

> P.H. 06/08/2020 08:30: Bom dia, pessoal. Hoje eu vou trabalhar na cara das redes sociais do nosso coletivo. Quem quiser fazer junto, pode chegar! Amanhã ele será mencionado publicamente na live como um dos propositores da live junto com o projeto de extensão da professora do IVL [fulana]. [somos] Chiques.
> [...]
> J.M. 07/08/2020 19:56: Genteeee! Nosso coletivo tem uma trajetória linda pela frente!

Fecho esse momento que representa bem os anos de 2020 até o retorno as salas de aula em 2021. Busquei refletir sobre momentos interessantes para explicar o funcionamento do grupo nesse período, mas ele serve como uma boa base para entendermos por onde circulam os temas de interesse desse grupo, que ainda tem muito para falar e conversar. Nos anos subsequentes irei me ater a temáticas diferentes das apresentadas até o momento, porque acredito que já é possível identificar um padrão nos assuntos centrais dos anos até então estudados.

3.5 Fim do isolamento e volta às aulas 2021.2

O retorno presencial nos exigiu uma atenção muito grande, então, naturalmente o tráfego de mensagens diminuiu no grupo. Era cansativo lidar com a falta de protocolo no que dizia respeito às questões sanitárias nas escolas. A todo momento estávamos reclamando dos abusos da prefeitura e relações conturbadas com a comunidade escolar.

Mesmo com esse clima hostil, alguns trechos de temas diversos desse período podem ser trazidos para ser comentados. O “cenário de destruição” que a pandemia da COVID-19 deixou para as escolas, aos poucos foi sendo reocupado e com ele o cenário que já era precário, das escolas da prefeitura, ficou mais evidente.

> C.B. 12/07/2021 18:20: Prefiro fazer a diferença pra 15 alunos do que ficar catando milho com 30. Turmas pequenas são outro mundo!
> M.A. 12/07/2021 18:30: Queria montar um grupo de vozes. É o jeito mais barato de musicalizar, e faz diferença real.
> [...]
> 14/09/2021 14:32 – I.S.
> "Fiz um pau de chuva com conduite. Quero testar com as turmas essa semana!"

Mesmo com todas as dificuldades, os trabalhos estavam ocorrendo dentro de uma certa normalidade, com os professores persistindo nesse processo de adaptação e criação de aulas de música e situações de aprendizagem e pertencimento. O canto em conjunto e atividades musicais que envolvem poucos recursos ou percussão corporal, ainda são um traço da estética musical imposta para a educação musical pública.

> C.B. 21/10/2021 09:15: Alguém tem métodos pra divisão de vozes no coral? Queria algo simples pra turmas do fundamental.

> L.T. 21/10/2021 16:37: Esse cânone aqui funcionou bem com meus alunos. Eles adoraram “Chá da Índia, Chá da Pérsia, Chá Chinês”!
> I.S. 29/10/2021 19:42: Ano que vem vou retomar o coral pós-pandemia. Antes, a gente fez um arranjo lindo de “Asa Branca” com as crianças.

Mesmo sendo um recurso de aula muito simples e acessível de ser construído, nem tudo são flores. As experiências na prefeitura muitas vezes são extremas e nos deixam completamente descrentes sobre a estrutura de ensino que estamos submetidos.

> M.A. 14/09/2021 17:11: Hoje eu fui do céu ao inferno de uma turma para outra. Consegui cantar “Sina” (Djavan) com uma turma de sétimo ano. Ficou bem legal, e depois o inferno com uma turma de sexto ano. Tem alunos totalmente analfabetos que colocam terror o tempo todo na aula.
> C.B. 07/10/2021 11:29: Estou começando a notar que as turmas estão degringolando de comportamento em sala. Que tristeza! Tava tão gostoso trabalhar com eles. Agora já está virando zona de novo. Já tô tendo que dar uns “puxões de orelha”.

Conforme as escolas foram sendo reabitadas, os velhos problemas de superlotação e desrespeito com a figura do professor foram voltando a se tornar o centro das atenções. E isso veio junto o aumento de cobranças burocráticas relativas ao lançamento de presenças e notas em um sistema pouco funcional utilizado pela rede, conhecido como sistema 3.0.

> C.B. 14/12/2021 10:28: Bom dia, galera! Está sendo exigido preencher o 3.0 pra vocês?
> A.O. 14/12/2021 10:37: No bimestre passado, o coordenador veio com esse papo, mas ficou por isso mesmo. Agora tão exigindo até nota fictícia. Palhaçada!
> R.C. 14/12/2021 13:42: Se em 2022 continuar assim, vou gastar 20 minutos de aula só com chamada e lançamento. Sobram 30 minutos pra ensinar. É ridículo!

Mesmo com esse retorno que significou um misto de alívio, pelo fim do isolamento, junto de uma tensão, a escola aos poucos foi voltando a ser o que nós conhecíamos, com os problemas usuais e com o aumento progressivo das nossas funções burocráticas.

A forma com que cada um lidava com isso variava. Nesse período tivemos amigos que saíram do município e do grupo por passarem em um concurso para o Colégio Pedro II, outros que buscavam oportunidades em outras escolas e também

tínhamos professores que acumulavam funções inclusive nas férias, com a chamada “Escola de Férias”.

> P.H. 03/08/2021 14:47: Pessoal, hoje me despeço como colega do município. Passei no concurso do CPII! Vou pra Tijuca, se tudo der certo. Guardem meu número!
> [...]
> R.C. 05/11/2021 11:39: Escola Municipal Chile - Olaria precisa de professor de flauta e percussão. É aquela escola experimental de música. Ótima oportunidade!
> [...]
> L.L. 26/01/2022 16:32 – L.G.: Quem tiver Instagram, me ajuda comentando no vídeo do projeto “Escola de Férias”! Fizemos um arranjo de “Baile de Favela” com as crianças.

Com isso, fecho as análises desse período que vai do início do isolamento imposto pela pandemia, até o fim do ano letivo de 2021. O objetivo inicial dessa pesquisa era de analisar todos os diálogos até o ano de 2024, ano final do recorte anterior da pesquisa. Por questões de cronograma, fechamos as análises no ano de 2021, delimitando o recorte atual desse capítulo de análise (2019-2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma análise efetiva, que dê conta da multiplicidade de caminhos escolhidos por cada professor em sua formação no cotidiano dos territórios é uma tarefa ambiciosa demais para ser concluída em um mestrado, pois desencadearia a construção de uma abordagem mais dialética, levando em conta uma série de pormenores e influências de fatores externos. A pesquisa atual se contenta em trazer fragmentos dos trabalhos e diálogos produzidos por esses professores, com a análise das conversas de *WhatsApp* no recorte temporal de 2019 até 2021. Ao final da pesquisa não posso deixar de ficar com um sentimento de frustração, pois não consegui dar conta da análise de todos os 6 anos de diálogos e trocas entre grupo. Mesmo assim, me sinto satisfeito por ter analisado dois terços dos arquivos exportados para o Word, devido à intensidade das trocas durante o período de isolamento social, que fizeram com que existisse uma concentração maior de diálogos nesse período.

Apesar da aparente frustração, acredito que a dificuldade em lidar com o montante de mensagens se deu pela riqueza dos dados que essa pesquisa se dedicou em registrar, compreender e teorizar. Todo esse processo envolveu uma "dupla filtragem" dos assuntos, com um primeiro momento de limpeza dos diálogos de forma manual e um segundo momento, quando utilizei a ferramenta de Inteligência Artificial *DeepSeek (*深度求索). É necessário salientar que a utilização dessa potente ferramenta (I.A.) foi feita com o único intuito de localizar, com mais agilidade, temas e diálogos que fossem do interesse dessa pesquisa.

Desde o início deste trabalho eu penso na perspectiva dos limites do possível para a construção de um debate potente sobre educação musical e que faça sentido para professores, alunos e todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Foi interessante explorar as experiências metodológicas que refletem temáticas que se apresentam diariamente para nós, entendendo um pouco sobre as forças que atuam nesse campo cada vez mais explorado através das pesquisas na área de ensino e aprendizagem. Todo esse processo de análise expôs de maneira efetiva a intimidade das salas de aula, com o respeito que esses professores, seus alunos e personagens envolvidos merecem. A ideia desse trabalho nunca foi a de julgar ou diferir práticas boas de ruins, mas sim apresentar a potência do grupo e dar

visibilidade ao que temos pensado e desenvolvido, mesmo que protegendo a identidade de cada professor envolvido. A escolha de manter as identidades minimamente protegidas se deu também para reforçar o poder do coletivo e não de um ou outro indivíduo. Como apresentado ao longo da pesquisa, nossa trajetória individualcoletiva começou na UNIRIO, se desenvolveu nas salas de aula da prefeitura e chega para o público em forma de diálogos trocados por nós.

A experiência que o cotidiano das escolas públicas traz, para os professores que com ele entram em contato, se manifesta em forma de conhecimento, que é reconhecido em nosso trabalho a partir do momento que começamos a nos sentir mais confortáveis com os desafios, que nunca deixam de existir. Essa noção de que possuímos algo valioso, enquanto detentores de uma sabedoria do cotidiano das salas de aula, traz esse sentimento comentado no Capítulo 2, a respeito de uma carência de reconhecimento epistemológico que é vivido por esses professores, invisibilizados em suas práticas e silenciados pela hierarquia, que produz fracassos através dos currículos e demoniza nossos trabalhos. A análise das práticas efetivas desses professores é a proposta desse trabalho, que chega através de um chamado para a visibilização desses *saberesfazeres*. Mesmo que apresentada de maneira singela, resumida e fria (através de mensagens trocadas por aplicativo) as falas e práticas desses professores de música foram o centro do interesse desse estudo.

Durante a idealização das etapas da pesquisa, além da análise de todo o histórico de conversas de *WhatsApp* também cheguei a realizar uma roda de conversa com os integrantes do grupo, que rendeu um pouco mais de 6 horas de gravação, com a participação de 15 integrantes do grupo no total, em dois dias de encontro e diálogos presenciais. Realizamos esse encontro no lugar onde nos conhecemos, no Instituto Villa-Lobos (UNIRIO). O próprio convite para participação nessa dinâmica foi uma forma de valorizar e ratificar a validade de suas práticas e a necessidade da nossa escuta, livre de pressões, amarras, ou possíveis julgamentos, pois todos sabemos das dificuldades que muitas vezes nos imobilizam, silenciam e desestimulam. Construir esse espaço de escuta e acolhimento foi um desafio interessante dessa pesquisa, mesmo ele não sendo utilizado no aprofundamento das análises dos diálogos que tivemos no grupo. Chegando ao final desta pesquisa, eu encaro esse encontro como mais uma oportunidade que tivemos de aprender em conjunto e marcar o valor do nosso trabalho, construído, criado e refinado ao longo dos últimos oito nos.

A presença da música é percebida de acordo com cada particularidade, subjetividade e identidade construída por essas figuras que detém o papel de professores. E apesar da música nas escolas, muitas vezes, ficar um pouco alheia à dinâmica de outras disciplinas – que não estejam dentro do guarda-chuva das artes –, existem questões que dizem respeito à dinâmica das escolas como um todo, antes de qualquer inclusão ou noção da música e de como ela é entendida hoje em dia dentro das escolas. As múltiplas forças históricas e culturais que atuam dentro do próprio entendimento do que se espera de uma escola já é um fenômeno apontado que modifica seus espaços e os corpos dos seres ali presentes, que podem se beneficiar ou não dessa relação. Todas essas forças que atuam nesse processo reforçam uma das ideias centrais dessa pesquisa, que é a negociação do possível dentro das práticas pedagógicas, que também se faz presente dentro da educação musical. Compreender como esses professores lidam com esses desafios cotidianos foi talvez o objetivo específico mais bem explorado ao longo dessa pesquisa, já que a todo momento buscávamos, através dos diálogos, formas de solucionar as questões que se apresentavam para nós.

Caminhando nesse sentido, essa pesquisa, junto com os estudos do cotidiano, valoriza as experiências da sala de aula e seus ensinamentos para esse grupo de professores que foi se formando ainda na graduação, sempre com a noção de que cada professor carrega consigo uma identidade e suas formações de vida (redes de subjetividade). Cada escola também carrega o seu cotidiano, o seu território, as suas práticas, sujeitos e rituais. Quando colocamos esse debate dentro de uma conversa, ou quando colhemos fragmentos de conversas, sejam elas presenciais ou de maneira remota, estamos dando espaço para o cotidiano se mostrar presente, da forma como ele atua, com sobreposições de vozes e diferentes tessituras.

Esse exercício do compartilhamento de experiências e seu registro me permitiu, dentro da perspectiva dos cotidianos e suas artes de fazer, enxergar além do que foi colocado como matéria, disciplina e conhecimento. Busquei, nesse exercício – utilizando as conversas, relatos e narrativas –, “correr atrás” dos fios que volta e meia puxamos da realidade das salas de aula, e que nos levam para outros mundos possíveis. Nesse processo encontramos caminhos que não imaginaríamos encontrar caso seguíssemos uma cartilha fria, que muitas vezes nada nos diz sobre o calor dos afetos e conhecimentos produzidos a partir de quem tem “sentidos” para as trocas possíveis no universo escolar.

Alguns processos apresentados neste estudo podem carregar diversas semelhanças com outras experiências e ajudar outros professores nessa tarefa de construção da identidade, perfil e inclusive influenciar na construção de modos de atuação do professor, dentro da esfera da sala de aula. A partir dessa troca, a prática pode ou não ser ressignificada e refletida enquanto teoria em desenvolvimento, voltando para escola com alguma adaptação, que já é feita diariamente através da resposta e contato dos alunos com as atividades e planejamentos construídos. O grande feito desse grupo é expandir esse olhar sobre a escola pública carioca com tudo aquilo que se faz presente na sala de aula, a partir da visão do professor, egresso de uma mesma instituição.

A todo o momento estamos construindo e aprimorando nossas formas de atuar e de relacionar os nossos aprendizados e objetivos com os aprendizados e objetivos dos nossos alunos. Esse processo de negociação é o que as pesquisadoras da educação e do cotidiano nos trazem como fonte de inesgotáveis estímulos e caminhos para serem percorridos, através da proximidade única que uma sala de aula é capaz de proporcionar para quem está presente nela.

Portanto, considero o desfecho da pesquisa como extremamente positivo para os professores que participaram desse processo e de grande interesse para a instituição que contribuiu com a formação desses profissionais. A análise das conversas apresenta um perfil de professor capaz de se adaptar a diferentes formas de se entender e fazer música nas salas de aula, mostrando o compromisso ético que esses personagens têm com o cargo que ocupamos. Além de toda essa contribuição de debates que a pesquisa traz, também deixo um trabalho que pode ser aproveitado para análises posteriores, assim como fontes primárias dos anos que não foram analisados do histórico de mensagens e a gravação das rodas de conversa que foram realizadas. Com isso temos documentos que podem contribuir com o desenvolvimento de futuras dissertações e teses para a área de ensino e aprendizagem em música.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel. As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo académico: dos exemplos internacionais ao caso português. **Ler História,** Lisboa, v. 69, p. 91-103, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2496

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, s/v, p.62-74, mai./ago. 2003. Disponível em: Cultura e cotidiano escolar

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20 n. 24, p. 19-36, 2004. Disponível em: Educar 24_1.pdf (scielo.br).

ALVES, Nilda. O 'espaço-tempo' escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das ideias. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 15-34, 2005. Disponível em: Edições anteriores | Acervo

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. *In*: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Processos e Práticas Educativas. p. 1 - 10. Disponível em: SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação. Acesso em 9 ago. 2024.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

BARCELOS, Gilmara T.; PASSERINO, Liliana M.; BEHAR, Patricia A.. Formação continuada de professores: rede social na Internet apoiando uma comunidade de prática. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 17. , 2011, Aracajú. **Anais** ...Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2011 . p. 1118-1127. DOI: https://doi.org/10.5753/wie.2011.21722.

BARROSO, ELENA; GARCETTE, LORENA CRUZ. DISPOSITIVO DE APOIO A PROFESSORES INICIANTES: os componentes estruturantes de uma comunidade de prática. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v. 32, n.65, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16543

BENEDETTI, Kátia Simone. **O processo de socialização musical primária:** Aprendizagens e Conhecimentos Musicais do Cotidiano e a Educação Musical Formal – Uma Abordagem Sócio-Histórica. Orientadora: Dorotea Machado Kerr. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: P. 1 seção 1, Brasília, Distrito Federal, ano 140, n. 8, p. 1-56, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: P. 1 seção 1, Brasília, Distrito Federal, ano 145, n. 48, p. 1-56, 11 mar. 2008.

CALDEIRA, Janaína Soler. **Um estudo sobre o pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação de professores de matemática.** Orientadora: Dra. Marcia Cristina de Costa Trindade Cyrino. 2010. 146e. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CARVALHO, Andréia Cristina Santiago. **Comunidade de Prática:** narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática. Orientadora: Dra. Rossana Maria Martins. 2020. 331c. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Editora Vozes. 1998. Petrópolis

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda (org.). **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 89-103. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575115176.0006.

FIALHO, Vanessa Ribas. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade.** Orientador: Leffa, Vilson José. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

ILLERA, José L. Rodríguez. Conferências: Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p.117 - 124, mai. / ago. 2007. Disponível em: (PDF) Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação (researchgate.net)

LIMA, Alba Janes Santos. **Estágios supervisionados curriculares em música:** sentidos e percepções dos professores supervisores da Educação Básica. Orientadora: Dra. Silvia Sobreira. 2021. 248 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MASSENA, Eduardo Prestes. **Zanzar entre currículos pensados/praticados:** um mergulho nos cotidianos da educação musical do Colégio Pedro II – campus Realengo II (2014-2018). Orientadora: Dra. Maria Luiza Süssekind. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NETO, Orlando Scarpa. Sons cotidianos fixados em suporte: espaço, memória e narrativa. **Revista Música**, v. 23, n. 1, p. 475-501, jul. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.11606/rm.v23i1.212040

NICHELE, Aline Grunewald; BORGES, Karen Selbach. Comunidades de Prática Docente: uma alternativa para a formação continuada de professores. **Revista ScientiaTec:** Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS–Campus Porto Alegre, Porto Alegre, Vol.2, n. 1, p.125-137, jan./jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.35819/scientiatec.v2i1.1453

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. DP et Alli. 2005. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 98, v.28, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100004

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis. DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Olga Veronica Alves de. **Tecendo Caminhos:** O currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa. Orientadora: Dra. Maura Lúcia Fernandes Penna. 2018. 048t. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidada Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

PAMPLONA, Admur Severino. **A formação estatística e pedagógica do professor de matemática em Comunidades de Prática.** Orientadora: Dra. Dione Lucchesi de Carvalho. 2009. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PINAR, William F. **What is curriculum theory?** New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2005/2012

PRATES, Soraia Carise. **Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma "comunidade de prática".** Orientadora: Dra. Joana Paulin Romanowski. 2016. 912f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não?.Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; PRATES, Soraia Carise; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Aprendizagem da docência para a educação básica em comunidades de prática. **Revista da FAEEBA**, Salvador, Vol.29, n. 57, p.61-77, jan./mar. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p61-77

ROSA, Leandro Montovani da. **Cuspe e Giz:** fragmentos do trabalho com música no município do Rio de Janeiro. Orientador: Dr. Álvaro Neder. 2022. 113f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOBREIRA, Silvia; FETZNER, Andréa. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. **Revista da Abem**, Rio de Janeiro v. 32, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33054/ABEM202432101

SOUSA, Laiany Rodrigues de. **A aprendizagem musical e o cotidiano das infâncias:** uma pesquisa no Curso de Iniciação Artística da EMUFRN-CIART. Orientadora: Tamar Genz Gaulke. 2022. 113f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Teatro de Ações:** arqueologia dos estudos nosdoscom os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. Orientadora Inês Barbosa de Oliveira. 2007. 235 f., Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008. p. 1 - 17.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: Maria Luiza Sussekind, Alexandra Garcia. (Orgs.). **Diálogo e formação de Professores:** Universidade-Escola. Petrópolis; Rio de Janeiro: DP et Alii; Faperj, 2011, p. 19-36.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nosdoscom os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1 – 21, ago. 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dossiê Especial: Entrevista com William F. Pinar. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 206 – 214, dez. 2013. Disponível em: Entrevista com William F. Pinar | Revista Teias (uerj.br).

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As artes de pesquisar nosdoscom os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (Orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação.** Rio de Janeiro: De Petrus/Faperj, 2014a. p. 101-118.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1512 – 1529, out./dez., 2014b. Disponível em: v. 12 n. 3 (2014) | Revista e-Curriculum (pucsp.br)

SÜSSEKIND, Maria Luiza; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Por que um dossiê que potencialize as práticas curriculares cotidianas? **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.9, n.2, p. 175-183, mai./ago, 2016a. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Por que precisamos multiplicar iniciativas de valorização do trabalho dos professorxs? Resenha de "... currículos em redes", organizado por Carlos Eduardo Ferraço, para leitores da RIAE. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 156–161, fev./mai., 2016b. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/24882.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.18, n.51, p.133 – 148, out./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2017.30506

SÜSSEKIND, Maria Luiza; TKOTZ, Silvia. Quem quebrou os ovos? Conversas com Mariana, Currículos e Matemática. *In*: Elenilton Viera Godoy; Marcio Antonio da Silva; Vinício de Macedo Santos. (Orgs.). **Currículos de Matemática em debate:** questões para políticas educacionais e para pesquisa em Educação Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 101 – 125.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o 'novo' ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019a. Disponível em: Edições anteriores | Retratos da Escola

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Quem conversa, conversa com... In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente -** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019b. p. 99 – 112.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, André Luiz S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. (Org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 55-74.

VERA REY, Elkin Adolfo. **Cultivo de una comunidad de práctica virtual para la resignificación de los procesos de formación inicial de profesores de física.** Orientadora: Dra. Eliane Angela Veit. 2021. Tesis (Doctorado Enseñanza de la Física) - Programa de Posgraduación en Enseñanza de la Física, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

WENGER, Étienne. **Comunidades de práctica**: aprendizaje, significado e identidade. Buenos Aires: Paidós, 2001