

Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música

Silvia Sobreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-0074-0688>
silvia.sobreira@unirio.br

Andréa Rosana Fetzner

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-0034-4095>
andrea.fetzner@unirio.br

SOBREIRA, Silvia; FETZNER, Andréa Rosana. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32101, 2024.





Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música

Resumo: O artigo analisa as necessidades da formação profissional docente em Música, por meio da compreensão dos principais desafios das primeiras experiências de egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), após a entrada, por meio de concurso, em redes públicas de ensino para o exercício da profissão. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2021 e o primeiro de 2022. Cada um dos seis participantes do estudo foi convidado para uma aula do componente curricular Processos de Musicalização, na qual daria seu depoimento sobre sua entrada na docência, sob a forma de uma conversa. A análise dos dados se ampara nas discussões da epistemologia da prática profissional. As conversas foram analisadas tendo como base a Análise Temática (AT). Os resultados apontam que, além dos desafios estruturais impostos a boa parte das escolas de educação básica para o trabalho com música (salas, instrumentos, compreensão geral da importância da Música neste nível de formação), os egressos ainda enfrentam a violência estrutural da sociedade brasileira e os desafios de compreender e se comunicar com culturas diferentes. Explorar tais aspectos é a intenção deste artigo.

Palavras-chave: o ensino de Música, formação docente, práticas pedagógicas.

Dalcroze and Orff are not enough: initial challenges of music teaching

Abstract: The paper analyzes the training needs of music teaching professionals in the early stages of their career. It is aimed at understanding the main challenges of newly graduates in music education, as they join (through public competition) the teaching network of our public schools. This study is performed with graduates of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), and data were collected during the second half of 2021 and the first half of 2022. Each of the six study participants was invited to a class of the a curricular componente, in which they would give their testimony about their entry into teaching. Data analysis is supported by discussions of the epistemology of professional practice. Testimonies and the ensuing conversations were analyzed based on Thematic Analysis (TA). The results indicate that, in addition to the structural challenges imposed on most basic education schools to work with music (rooms, instruments, general understanding of the importance of music at this level of training), graduates still face the structural (inequality and) violence of Brazilian society and the consequent challenges of understanding and communicating with different cultural backgrounds. Exploring such aspects is the intention of this article.

Keywords: music teaching, teacher training, pedagogical practices.

Dalcroze y Orff no son suficientes: desafíos iniciales de la enseñanza de la música

Resumen: Este artículo analiza las necesidades de formación profesional docente en Música, a través de la comprensión de los principales retos de las primeras experiencias de estudiantes de esta titulación en la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), luego de ingresar, a través de un concurso, en redes públicas de educación para el ejercicio de la profesión. Los datos fueron recolectados durante el segundo semestre de 2021 y el primer semestre de 2022. Cada uno de los seis participantes del estudio fue invitado a una clase de la materia Procesos de Musicalización, en la que darían su testimonio sobre su ingreso a la docencia, en forma de una charla. El análisis de datos se apoya en discusiones sobre la epistemología de la práctica profesional. Las conversaciones fueron analizadas con base en el Análisis Temático (TA). Los resultados indican que, además de los desafíos estructurales impuestos a la mayoría de las escuelas de educación básica para trabajar con música (aulas, instrumentos, comprensión general de la importancia de la música en este nivel de formación), los egresados también se enfrentan a la violencia estructural de la sociedad brasileña y a los retos de comprender y comunicarse con diferentes culturas. Explorar tales aspectos es la intención de este artículo.

Palabras clave: enseñanza de la música, formación docente, prácticas pedagógicas.



Introdução

A pesquisa¹ a que este artigo se vincula tem como principal objetivo discutir e analisar as práticas de egressos da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) na Educação Básica. Como objetivos específicos, buscou-se:

- 1) Compreender, sob a perspectiva de egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, como é possível lidar com os desafios apresentados nas aulas de Música na Educação Básica;
- 2) Identificar as principais dificuldades encontradas na inserção da carreira.

A análise dos dados coletados é inspirada nos estudos sobre a epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente (Tardif, 2007). Nessa abordagem, admite-se que a profissionalização enfrenta desafios não apenas no campo da educação, mas também em outras áreas de profissionalização, tais como Medicina, Engenharia e outras. Esses desafios estão enredados nas necessidades de renovação das bases epistemológicas das profissões, tais como ampliação e constante complexificação dos conhecimentos profissionais, autoformação contínua e conhecimentos teórico-práticos “revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (Tardif, 2007, p. 249).

Os estudos sobre as epistemologias da prática profissional² destacam a crise do profissionalismo formada pela necessidade de encontrar conhecimentos, estratégias e técnicas capazes de solucionar problemas que são marcados pelos saberes situados onde a prática pretende acontecer, saberes localmente construídos. O autor denomina esse desafio como racionalidade improvisada “na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição e o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional” (Tardif, 2007, p. 251).

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UNIRIO. Parecer CAAE 45364021.1.0000.5285.

² Embora Tardif (2007) se refira à epistemologia da prática profissional no singular, neste estudo, considerando que se encontram no campo profissional várias epistemologias ora em confronto ora em complementação, frente aos desafios da prática, preferimos a utilização do termo no plural.

A epistemologia da prática profissional é definida por Tardif (2007) como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (grifos do autor, p. 255). Para o autor, o saber é entendido em um sentido amplo e reflete o que os “próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2007, p. 255-256). É isso que este artigo apresenta: o que os egressos da Licenciatura em Música dizem a respeito de seus próprios saberes e suas aprendizagens ao ingressar no sistema público municipal de ensino, por meio de concurso público. O estudo analisa esses saberes, buscando contribuir com a área da formação profissional de professores de Música.

Os egressos ouvidos foram formados no referido Curso, na cidade Rio de Janeiro, cuja população tem cerca de 6 milhões de habitantes. A Rede Municipal de Ensino possui 1549 escolas, nas quais atuam 932 professores de Artes Visuais, 162 professores de Artes Cênicas e 200 professores de Educação Musical³. A pesquisa considera que os egressos, com suas experiências iniciais, podem colaborar para a formação dos estudantes de licenciatura, tanto nas *conversas*⁴, promovidas com os estudantes em formação, quanto nas reflexões sobre o currículo da formação de professores em Música.

As conversas com egressos, promovidas em um componente curricular do Curso de Licenciatura em Música, geraram o título deste artigo quando, ao comentar sobre o número de alunos (42 em uma sala na qual deveriam caber apenas 30), uma das egressas exclamou: “e aí foi um grande choque! Me desculpem, mas não tem Orff, não tem Dalcroze, Kodály... não tem Swanwick... não tem quem faça a aula acontecer!” (E⁵, conversa realizada em 10 set. 2021). Ou seja, no que concerne à formação, existe algo a mais na experiência formadora, que não é oferecido pelos componentes curriculares, mesmo considerando-se os estágios como um momento importante da formação. O deslocamento, do lugar de

³ Site da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Educação em Números. Atualizado em 17/07/2023 <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/> Consultado em 12/08/2023.

⁴ A *conversa* é considerada caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos, constituindo-se uma metodologia de investigação-ação “adequada à complexidade constitutiva dos cotidianos” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 24).

⁵ Todos os nomes dos participantes são fictícios, a fim de preservar seu anonimato.

estagiário para o lugar de docente, parece carregar também um “dar-se conta” específico dos inúmeros desafios da profissão.

É deste lugar dialógico⁶ entre as realidades escolares — os estudantes em formação inicial e as experiências vivenciadas no início da profissão — que este estudo pretende compreender os desafios. Ao dizer que não tem Orff, Dalcroze, Kodály ou Swanwick que deem conta da realidade encontrada, a egressa provocou a questão sobre onde poderiam ser encontrados estes conhecimentos. Para responder a esta questão, o estudo recorre à epistemologia da prática profissional.

Inicialmente, na revisão da literatura, foram procuradas pesquisas que ajudassem a compreender o ponto de vista dos professores iniciantes. As palavras-chaves utilizadas na busca do site Amplificar⁷ foram “egressos” e “professores iniciantes”. A busca encontrou revisões já realizadas por outros pesquisadores (Dallazem, 2013; Gaulke, 2013, Gomes, 2016; Moreira, 2019; Costa; Ribeiro, 2020; Weidner; Biaggi, 2021), o que facilitou o encontro de pesquisas que trouxessem depoimentos de egressos. Conforme apontam Weidner e Biaggi (2021, p. 5), as investigações sobre egressos são heterogêneas e possuem objetivos distintos. Foram deixadas fora desta revisão pesquisas sobre egressos de cursos técnicos, escolas especializadas ou de bacharelados em Música, uma vez que o interesse deste estudo é o professor de Música que atua na Educação Básica.

As revisões bibliográficas sobre pesquisas com egressos foram encontradas tanto em Gomes (2016), que investigou a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Música de instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná (entre 2009 e 2014), quanto em Moreira (2019), que procurou traçar o perfil do egresso do curso de licenciatura em Música a distância da UnB (Universidade de Brasília). Foi possível perceber um número maior de estudos no ano de 2013, o que parece se justificar pela proximidade com a extinta lei da

⁶ O lugar da produção de conhecimento, desde uma perspectiva dialógica, não está em cada polo em si (realidade escolar, experiências da formação inicial e de trabalho), mas num conhecimento que se produz no diálogo entre estes polos.

⁷ “O site **Amplificar** é uma ferramenta destinada a pesquisadores da área de Música, que facilita o processo de busca da produção bibliográfica nacional da área (base de dados **Data**), assim como a descoberta de periódicos, eventos, associações científicas e programas de pós-graduação brasileiros de Música (base de dados **Pesquisa em Música no Brasil**)”. Disponível em: www.amplificar.mus.br. Acesso em: 12 mar. 2023.



obrigatoriedade do ensino de Música (11.769/2008) e pelo prazo dado (o ano de 2013) para que as escolas se adaptassem.

As pesquisas que se voltam especificamente para a temática da inserção profissional do professor de Música (Dallazem, 2013; Gomes, 2016; Moreira, 2019; Costa; Ribeiro, 2020) tangenciam o estudo aqui apresentado, mas são estudos mais amplos, abordando o processo de ingresso na profissão, incluindo até mesmo o que ocorre quando os egressos ainda não estão empregados. As pesquisas de Almeida (2016), Botelho (2016), Dallazem (2013) e Gaulke (2013) se aproximam mais do enfoque deste estudo, por trazerem as perspectivas dos participantes de modo mais detalhado. Almeida (2016), em uma abordagem auto(biográfica), entrevistou quatro docentes, também utilizando-se de conversas “em um ambiente regado a chimarrão e biscoitos, no conforto da casa de uma docente” (p. 38), o que aproxima seu estudo do nosso. A autora destaca que as conversas entre professores trouxeram à tona a necessidade de reorganizar o currículo dos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM).

Botelho apresenta uma pesquisa que, além de dados quantitativos, teve uma parte na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 egressos formados entre 2010 e 2016 na Universidade Federal de São João Del Rei-MG (UFSJ), com o intuito de traçar o perfil do egresso. Para o autor, “esse perfil pode determinar qual *identidade da licenciatura* será adotada e quais *espaços de formação e saberes inerentes* serão pertinentes às demandas específicas dos contextos de *atuação profissional*” (Botelho, 2019, p. 151, grifos do autor).

Dallazem (2013), pesquisando 15 egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Planalto Catarinense-SC (UNIPLAC), encontrou dados similares aos achados em nossa pesquisa no que diz respeito à falta de estrutura física, espaços inadequados para ensinar música, falta de materiais e instrumentos musicais.

Tendo como objetivo geral “compreender como se aprende a ensinar Música na educação básica”, Gaulke (2013, p. 16) apresenta um estudo muito próximo ao nosso, principalmente em seus objetivos específicos, que são “compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativos musicais



escolares; entender como lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar as principais dificuldades e desafios que enfrenta”.

As conversas entre egressos e licenciandos

Conforme Gomes (2016, p. 21) observou, o primeiro desafio que o pesquisador encontra em estudos como o nosso é obter dados institucionais a respeito dos egressos. É difícil contatar ex-alunos, que mudam de endereço sem atualizá-los nas instituições de origem. Além disso, quando são enviados e-mails, o número de respostas é pequeno. Por isso, é comum que os pesquisadores busquem os contatos em redes sociais. Essas dificuldades também são apontadas em Gaulke (2013), Gomes (2016) e Moreira (2019), por exemplo. As pesquisas que se aprofundam nas compreensões subjetivas da profissão só permitem que um pequeno número de indivíduos seja ouvido. Porém, essas experiências podem encontrar ressonâncias em outras pessoas que atuem na mesma área.

A opção deste estudo foi por ouvir oito estudantes egressos e, assim, conhecer com mais profundidade as vivências dos participantes. Os oito participantes foram encontrados partindo de um convite inicial a um dos egressos que, conhecido de uma das autoras, serviu como *semente*⁸ para localizar, entre os egressos do Curso, colegas recém-formados, que tivessem sido aprovados no concurso público da Prefeitura da cidade em 2016 e que iniciaram sua carreira na Rede Municipal em 2017. Todos têm isso em comum. Dos oito convidados, uma egressa teve o relato perdido por problemas de falha na gravação. Outro não se encontrava no grupo de docentes que ingressaram por meio do referido concurso, o que o colocou fora da amostragem aqui definida. Portanto, serão trazidos os dados de seis participantes, aqui apresentados sob pseudônimos: Ana, Bento, Caio, Ester, Fábio e Miguel⁹.

⁸ Semente é como se denomina, na amostragem *Bola de Neve*, a primeira pessoa identificada pela pesquisa com as características de pertencimento à categoria que se procura e quando o acesso aos dados destes se encontra dificultado. “A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral” (Vinuto, 2014).

⁹ Conforme já informado, os nomes são fictícios para preservar o anonimato.

Quadro 1 – Dados dos participantes

Nome fictício	Atuação	Data da participação
Ana	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	20/08/2021
Bento	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA	19/05/2022
Caio	Anos iniciais do Ensino Fundamental	19/11/2021
Ester	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	10/11/2021
Fábio	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	01/07/2022
Miguel	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	30/08/2021

Fonte: Elaborado pelas autoras

Fábio e Miguel estão atuando em horário parcial, pois estão em cargos na Secretaria Municipal de Educação. Os outros egressos têm horário integral nas escolas. Com relação à idade de seus alunos, todos os participantes atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fábio e Ana também têm turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. As conversas aconteceram durante as aulas do componente curricular Processos de Musicalização da UNIRIO, nas quais um convidado por mês participou dos encontros que ocorreram durante o segundo semestre letivo de 2021 e o primeiro semestre letivo de 2022.

As falas foram analisadas considerando-se os princípios da Análise Temática (AT), conforme a proposta de Braun e Clark (2006). “A análise temática é um método para identificar, analisar e reportar padrões (temas) nos dados” (Braun; Clarke, 2006, p. 79, tradução nossa). Para realizar a AT, Braun e Clarke (2006, p. 87) sugerem seis fases a serem seguidas: 1) a familiarização com os dados; 2) a codificação, que envolve a transcrição e a análise sistemática de todo o conjunto de dados, agrupando-os em códigos; 3) a busca pelos temas, que é quando se agrupa os códigos em temas potenciais; 4) a revisão dos temas, quando esses podem ser divididos em mais temas, eliminados ou mesmo surgir novos temas; 5) a definição do nome dos temas; 6) a produção da escrita.

Neste tipo de análise, ao contrário do que ocorre com relação a dados quantitativos, que dependem da frequência de aparições de um determinado tema para aferir sua importância, a AT permite que se valorize a fala de apenas um dos participantes ou que os Temas tenham composições distintas, com tamanhos variados. As falas foram transcritas suprimindo-se os vícios de linguagem e procurando-se usar um padrão de escrita que facilitasse a leitura. No entanto,



optamos por deixar certas expressões para não descaracterizar a fala dos participantes. Após a transcrição das conversas, foram gerados os códigos. Essa codificação aconteceu sem haver parâmetros iniciais, apenas registrando-se o que foi dito e dando um nome ao assunto. Desse processo, resultaram os seguintes temas para análise:

- 1) Questões contextuais e estruturais no exercício da profissão docente;
- 2) A música enquanto componente curricular na Escola Básica;
- 3) Racismo estrutural e os desafios da ação do docente em Música e;
- 4) Tempo trazendo experiência.

A seguir, apresentamos a análise dos temas construídos.

Tema 1: Questões contextuais e estruturais no exercício da profissão docente

Neste tema foram reunidos os impactos iniciais da entrada na profissão, desde a alocação de professores recém-contratados à falta de recursos das escolas, o entorno e a realidade dos alunos, o conflito entre a formação obtida e as necessidades da realidade escolar e a vontade de desistir.

O início da docência foi descrito por Fábio (conversa realizada em 1 jul. 2022) como “um período sombrio”. Os participantes tiveram vivências nas quais algumas experiências são recorrentes. Por exemplo, a alocação de iniciantes, principalmente se não forem os primeiros colocados no concurso, ocorre em escolas mais distantes, em geral, na periferia e em zonas de conflito.

Aí cheguei lá no dia de me apresentar e escolher a escola. A minha esposa também passou no mesmo concurso que eu, mas ela ficou colocada na minha frente, então pôde escolher a escola primeiro. Quando chegou a minha vez, tinham só duas escolas. Tinha que fazer 30 tempos [30 horas/aula semanais] quando entrei, e não tinha nenhuma escola com esse tempo disponível, só uma escola com 16 e uma outra com 14. As duas escolas eram dentro da comunidade, e uma num lugar bem complicado! O cara da própria CRE [Coordenadoria Regional de Ensino] me botou medo! “Ih, cara, tu vai pra lá... Cuidado! Se deu mal!” (CAIO, conversa realizada em 19 nov. 2021).





Outro aspecto comentado por quase todos os participantes é algo notório nas pesquisas da área da educação musical: a falta de recursos, de salas apropriadas ou de instrumentos musicais (Botelho, 2019; Dallazem, 2014; Gomes, 2016). Tal realidade obriga os professores a levarem seus instrumentos de casa ou a criar as mais diversas estratégias, como apenas fazer aulas de audição musical, dividir a turma em grupos (quando ainda há alguns instrumentos) ou se valer de recursos como o canto e a percussão corporal.

Um outro problema que é pra mim, até hoje, é que não tenho uma sala de música. E não sei dar aula só com um “negocinho”: um caderno, um estojo e uma flauta ou ukulelê... não sei dar aula assim! Como dou aula pra várias turmas, carrego na bolsa uma “quinquilhada” de coisas para trabalhar. Sempre carreguei muito peso... sobe e desce escada... muito cansativo (Ana, conversa realizada em 20 ago. 2021).

Como são alocados em escolas de periferia, os docentes se ressentem da violência do entorno escolar. Fábio comenta o risco que correu: “na primeira semana tiroteio, lógico, coisa recorrente no Rio, e uma bala acertou a parede que eu estava, assim, encostado, estava dando aula e pah” (Fábio, conversa realizada em 1 jul. 2022). Um fato a ser ressaltado é que, nem sempre, esse tipo de violência desanima o professor, conforme atesta Miguel:

[...] a gente tinha que conviver com a violência externa da comunidade... tiro, tráfico, milícia. Tudo isso fazia com que a gente pensasse: “meu Deus, o que que eu estou fazendo aqui?”. Já passei por Caveirão, tudo isso que vemos na TV, nas reportagens... tudo isso já passei com eles lá! Mas acho que o que vai movendo a gente é o amor pela educação. Não é da boca para fora não! Amo dar aula, amo ser educador musical para aquela comunidade! (Miguel, conversa realizada em 30 ago. 2021).

Esse problema da violência apareceu na maioria das conversas. Bento também comentou sobre as operações da polícia, explicando que os termos “caveirão” (nome popular para o carro blindado da polícia) e águia (helicóptero) são naturalizados entre as crianças. Bento conta que chegou à escola em um dia de operação:

Eu cheguei na escola naquele clima tenso. O caveirão passou perto de mim e eu “caramba”. Aí tu vai chegando, cheguei lá e o aluno vem assim, olhando assim com um olhão “ó...” O aluno de 6 anos só chegou (nem sabia nem falar direito) e falou: “o tio, tio, tem que andar pelo cantinho tio, tem que andar pelo cantinho”. Então, assim





tem que andar pelo cantinho, porque se tu andar pelo meio da rua, você vai tomar uma bala. Aí eu olhei o olho do menino e esse olho nunca mais saiu da minha mente (Bento, conversa realizada em 05 maio 2022).

Ester comenta sobre a dificuldade de dar aulas em dias como esses, pois conforme Bento já havia explicado, o professor tem que dar aula, mesmo nesses dias:

Um belo dia, era dia de operação e tinha pouca criança na sala. Quando tem operação, eu não dou aula. Operação vocês sabem, né? Incursão policial. E tinha tiroteio... muitas crianças não vão para escola. Eu mesmo não tenho emocional para dar uma aula... “Vamos falar de colcheia com o mundo se acabando lá fora”. Então eu falava que ia ser aula de brincadeira, de bagunça mesmo (Ester, conversa realizada em 10 nov. 2021).

A questão da familiaridade com o uso de drogas é outro aspecto que se manifesta: “[...] na entrada da escola tinha uma Cracolândia com umas trinta pessoas fumando suas pedrinhas, literalmente, na entrada da escola” (Fábio, conversa realizada em 01 jul. 2022). Bento comentou algo similar:

A maconha é uma realidade na comunidade. Você passa na frente da igreja, tem uma pessoa fumando maconha na frente da igreja, porque tem na boca ali que vende maconha, vende crack e vende cocaína. Então assim, eles [as crianças] sabem quem são as “figuras” ali; eles sabem o pessoal que é da igreja, sabem o pessoal que é da maconha, sabem o pessoal que é do radinho (que é o pessoal do tráfico), eles sabem tudo (Bento, conversa realizada em 19 maio 2022).

Para os egressos, nessas circunstâncias, é natural que a violência externa seja refletida no comportamento dos alunos.

A rotina das crianças era uma rotina muito violenta, muito, extremamente violenta, eu digo que a violência naquele ambiente é uma linguagem. [...] Foi a primeira vez que eu vi motins de crianças assim: “ahhh...”, querendo destruir o professor, sabe? Em outros momentos eu vivia “o médico e o monstro”, segurando criança ao invés de dar aula, acalmando uma briga aqui. Aí, quando eu resolvia essa briga aqui, tinha outra ali, um garoto derrubava o armário de aço em cima do outro, espalhava livros pra todos os lados, parece mentira, mas não é (Fábio, conversa realizada em 1 jul. 2022).

Miguel se emocionou ao relatar o caso de um aluno, que era excelente percussionista, mas que foi cooptado pelo tráfico:





O que aconteceu foi uma coisa muito triste. Quando a milícia tomou conta, eles começaram a seduzir muito ele, e ele acabou indo para a “coisa”. Aí perdemos, assim..., eu... não tenho nem palavras, sabe? Porque falei “cara, por que que você está fazendo isso?! Tu tem talento!” Mas acabou chamando muito mais atenção a coisa mais fácil. Era muito mais fácil. Ele estava ali com um tênis da moda, andando de moto pela comunidade... (Miguel, conversa realizada em 30 ago. 2021).

Outra a questão envolve o ruído no ambiente escolar, algo que desafia a docência em Música:

[...] uma coisa que vai desgastando muito é a voz, porque quando você percebe, você não está mais falando baixo, você só está gritando, porque todo mundo grita, os professores gritam, os alunos gritam, a diretora grita, todo mundo grita num ambiente que só tem gritaria (Fábio, conversa realizada em 1 jul. 2022).

Algumas falas mostraram que os egressos têm consciência de que nenhum curso pode prepará-los completamente. Questionado pelos alunos da disciplina sobre quais componentes curriculares poderia sugerir como cruciais para a carreira, Bento explicou que

[...] não existe uma aula que você vai assistir, que você vai aprender tudo, não existe essa aula, em nenhum lugar [...]. Então, não existe uma aula que você vai assistir, uma formação que você vai ter e que vai dar conta de tudo que existe dentro de uma sala de aula (Bento, conversa realizada em 19 maio 2022).

Os egressos também citaram, em relação ao que realizaram na formação inicial, a ausência de formação em determinados temas, no currículo, como educação infantil, componentes curriculares ligados às questões do preconceito racial ou sobre culturas africanas e indígenas. O currículo oferecido pela UNIRIO permite que os estudantes façam escolhas, todavia, alguns egressos se ressentiram de suas opções. Isso pode ter ocorrido porque o egresso priorizou componentes ligados às suas práticas musicais:

Percebi, da época da minha graduação, as escolhas que eu tinha feito de disciplinas, que no meu caminho ali não dei muita atenção e acabei não fazendo. Na época tinha percussão com o professor Rodolfo, flauta doce que também deixei de fazer, um instrumento de fácil acesso, até de pedir para comprar. Queria estudar meu instrumento, violão, piano... fui dando mais atenção para minha formação instrumental, e deixei a parte pedagógica, que seria com mais proveito para dentro da sala de aula, de lado. Quando cheguei



na escola, tive que me virar! Quando chegamos dentro da sala de aula que vemos o mole que demos de não ter feito a disciplina (Caio, conversa realizada em 19 nov. 2021).

Os estágios curriculares foram percebidos por Ana, Miguel e Fábio como momentos mais simples do que a realidade encontrada na entrada profissional na escola, pois, em geral, davam aulas em duplas e não eram submetidos à carga horária de aulas que um professor precisa dar semanalmente.

Os estudos na perspectiva da epistemologia da prática docente referendam as falas dos estudantes: não existe formação inicial capaz de formar para a contextualidade dos saberes profissionais – na sala de aula encontram-se seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo (Tardif, 2007, p. 266). Seria preciso uma participação mais intensa das escolas na formação inicial, uma formação reflexiva e positiva *nas* práticas profissionais, e não *sobre elas*, para que as dificuldades fossem enfrentadas considerando-se a personalização que os contextos requerem (Tardif, 2007, p. 269).

As dificuldades reportadas fizeram Caio, Miguel e Fábio pensar em desistir da docência, conforme alegou Caio:

Cheio de medo pra chegar lá, no primeiro dia que vou... já tem tiroteio! Então tudo pra você desistir antes mesmo de começar. Bem complicado! Esses são os perigos do entorno, que não tem muito o que a gente fazer, porque são coisas do sistema (Caio, conversa realizada em 19 nov. 2021).

Essa primeira percepção parece ter um tempo determinado para acontecer. Em menos de um ano, há uma maior compreensão do ambiente e as coisas tendem a se acomodar:

Essa coisa de você pensar “ah, eu não sou capaz, vou desistir”, como falei, durou uns 6 meses. Mas com a ajuda dos outros professores, que foram falando comigo, “Miguel é assim mesmo, você não vai ser o primeiro e nem o último a passar por isso” [...]. Os professores falavam muito comigo “não, não desiste não! Eles são assim mesmo”. E realmente, era isso que acontecia. Elas se batiam, depois estavam se abraçando. Porque eram amigos de rua, ali da comunidade deles, já se conheciam! Eu que era o intruso, eu que estava entrando na sala de aula (Miguel, conversa realizada em 30 ago. 2021).

Nessa fala é possível perceber a importância dos saberes que circulam no lugar da prática (escola) e que auxiliam o professor a lidar com questões que estão





além daquilo que aprenderam em seus cursos formadores. Outro exemplo de que os saberes profissionais se produzem com a prática:

Eu me lembro que, quando entrei, eu perguntava para muitos amigos que fizeram concurso comigo e entraram antes, “como que você fez isso?”. E eles respondiam: “Ana, calma! Vai sentir a turma, vai ver quais são os elementos que eles te dão” (Ana, conversa realizada em 20 ago. 2021).

Os egressos ouvidos por esta pesquisa criaram um grupo de WhatsApp onde debatem os problemas que encontram. Ao mesmo tempo, ao conversarem com os licenciandos, estavam compartilhando suas aprendizagens. Para Tardif (2017), os saberes profissionais são *temporais*, circunscritos tanto nas experiências docentes enquanto estudantes da escola básica, que geraram crenças e certezas, quanto nos primeiros anos de prática profissional, que os fazem estabelecer rotinas de trabalho e perceberem suas fragilidades e potências, constituindo, também, marcas de socialização dadas pelo ambiente escolar.

Além do “susto inicial”, os egressos percebem como pontos contextuais: a desigualdade econômica; a desigualdade educativa; a indisciplina; questões religiosas e os conselhos que receberam de outros professores sobre sua inserção na profissão.

A desigualdade econômica e social chamou a atenção de Caio, Miguel e Bento.

É complicado essa coisa da falta de acesso. Numa dessas escolas, a mais difícil, tem situações que a gente fica sabendo que são muito tristes! Tinha uma aluna, não está mais lá, que um dia estava no banheiro, dando descarga o tempo inteiro. Por quê? Porque ela não tinha banheiro em casa. Então aquilo para ela era uma coisa “Uau, que legal! Um vaso sanitário!”. Uma realidade que você não imagina nem que existe! Tem famílias com sete, oito pessoas que vivem num quadrado, chão de terra e é aquilo ali! (Caio, conversa realizada em 19 nov. 2021).

O banheiro parece ser um forte marcador da desigualdade econômica e social. Ao levar seus alunos para assistir a um concerto, Miguel perguntou o que acharam da música e ouviu de uma aluna: “tio, foi muito lindo! Sabe o que eu mais gostei?! Gostei muito do banheiro! É uma coisa muito linda! Tem um espelho... você coloca a mão, aí a água sai!” (Miguel, conversa realizada em 30 ago. 2021).





Além da desigualdade em relação à sociedade como um todo, a diversidade social parece ser um problema mesmo dentro da escola, onde é possível perceber muitas diferenças entre as crianças.

[...] desde a criança da comunidade, que é uma criança que é cuidada pela avó, e, por isso, vai ajeitadinha, mas também a criança que com 4-5 anos já tinha autorização da mãe para ir sozinha para a escola, para poder voltar para casa sozinha. Ou uma criança que tem problemas de saúde ou alguma criança que tem mais dinheiro, porque o pai é o cabeça do tráfico. [...] Então, como que você vai dar conta dessa diversidade? (Bento, conversa realizada em 19 maio 2022).

E um problema parece conduzir ao outro, uma vez que o desnível entre as crianças é grande, pois os seis egressos alegaram que há crianças de 10 e 11 anos que ainda não estão alfabetizadas. A questão da desigualdade social como uma das causas das dificuldades de ensinar foi apontada na fala de uma egressa entrevistada na pesquisa de Dallazem (2013, p. 131), que também encontrou crianças “com muita dificuldade de disciplina e de aprendizagem, diante de outras tamanhas dificuldades que possuem em suas vidas”: “aprendi que existe a diversidade de questões sociais, de saúde... aluno que vai pra escola pra comer, aluno que consegue viver sua vida ali no aceitável, é pobre, mas é no limite do aceitável” (Ana, conversa realizada em 20 ago. 2021).

Outro aspecto trazido foi a questão da indisciplina. Alguns depoimentos, como os coletados nesta pesquisa, também foram encontrados em Botelho (2019, p. 152) e Gaulke (2013, p. 48, 53, 76, 127). Esse problema, algumas vezes, leva os professores a utilizar determinadas estratégias pedagógicas que dificilmente seriam ensinadas nos cursos formadores.

[...] o quê que eu fazia quando o foco de atenção acabava e o caos estava instaurado de novo? Eu usava o laptop, já tinha baixado, usava uma aliada, que era a Galinha Pintadinha. Então, quando o caos estava instaurado eu, pum, dava play ali e “a galinha pintadinha e o galo carijó” e eles na hora assim pah, já dançavam, ficavam na coreografia hipnotizados e tal e aí, depois, eu parava e inventava outra coisa. [...] ou então outro aliado forte era o Michael Jackson (Fábio, conversa realizada em 1 jul. 2022).

Esse tipo de estratégia já surgiu na fala de um entrevistado de Gaulke (2013, p. 41), que comentou ter recebido o conselho de uma professora antiga que dizia que “a Xuxa salvava”.





O ensino da leitura musical, conforme os padrões tradicionais de grafia, era outro aliado nos momentos de desespero.

Então, eu chegava, entrava na aula e não sabia o que eu ia fazer. A primeira coisa que pensei em fazer para acalmar eles foi começar com colcheia, semicolcheia... Meu Deus, pode me apedrejar, gente! Fui ensinar leitura musical, leitura rítmica para as crianças. Não é o que eu gostaria de fazer, mas para a minha grande surpresa, foi o que deu certo, porque pra eles aquilo era aprender música! (Ester, conversa realizada em 10 nov. 2021).

É preciso entender as circunstâncias e as saídas encontradas por professores, no início de sua experiência docente, na realidade descrita, cientes de que lidar com cerca de 40 estudantes é uma tarefa complexa e que não encontra possibilidade de ação imediata, desde o reconhecimento do contexto, a falta de estrutura física e de apoio pedagógico no início da carreira, nota-se que esses professores utilizavam as estratégias que aconteciam porque o sistema escolar era viciado em um determinado tipo de aula e a tentativa de fazer algo novo poderia trazer dificuldades.

A aula de música vira a aula da bagunça. Isso é uma grande verdade: se não tem prova, caderno e lápis, não é aula, pra eles! Isso, gente, claro que estou falando do meu primeiro encontro com essas crianças. Eles estavam há alguns anos sem professor de música, nessas duas escolas que entrei. Então, primeiro tive que virar a megera, para depois deixar de ser. Coisa horrível! Não estou falando que vocês devam fazer isso, mas aquele foi um momento importante para construção do que viria a ser a minha prática dali a alguns meses, e com o passar dos anos. Tive que passar por esse momento de ter a atenção das crianças, para que eles pudessem se concentrar em alguma coisa. Então, com as crianças do primeiro ano, eu ficava levando coisas para eles cobrirem a clave de sol, com os mais velhos fazia leitura rítmica (Ester, conversa realizada em 10 nov. 2021).

Contudo, dois professores comentaram que a indisciplina não ocorre somente em escolas de periferia, mas também em escolas da rede privada, e que é um preconceito achar que somente as crianças de condições econômicas mais baixas se comportam de tal maneira.

Outro desafio percebido pelos egressos está na questão religiosa, mas, para uma das participantes, são os pais ou outros professores que fazem as queixas, pois as crianças não parecem ter preconceito.

As crianças são muito abertas! Sempre conto essa história: a gente estava fazendo funk, aí trouxe um toque de maculelê. Os adultos





ficam “ai meu Deus, é macumba? Ouvi um tambor...”. Gente, é maculelê, pronto! Nem explico muito! Só que as crianças estavam na maior alegria, dançando o toque de maculelê, “aí, tia, dá pra dançar o passinho também”. E dali saiu uma coisa muito boa, porque o maculelê é muito parecido com o tamborzão do funk, porque é dali que vem mesmo! Olha que atividade de apreciação incrível! (Ester, conversa realizada em 10 nov. 2021).

É possível traçar a *caminhada* desta egressa em direção às experiências dos estudantes da educação básica, quando passou a perceber que há uma linguagem entre eles que precisa ser entendida por meio do respeito ao que Freire (1987) chamava de conhecimento de experiência feito. O trabalho com o maculelê e o funk são aspectos presentes na realidade que *comunicam* com essas experiências, reelaboram e conquistam para outros conhecimentos.

Ester comenta como lida com o confronto baseando-se na legislação:

E tem outra coisa: A LDB garante que a gente tenha que estudar esse conteúdo. Lei 11.645/2008. “Você está ensinando macumba para as crianças?” - “Não, estou abordando assuntos das culturas afro-brasileiras, como está lá na lei. Se não gostou, vai discutir com a lei, não com o professor”. É assim! Nesse momento, não temos muito o que discutir, não. E falo isso porque é sempre, 99% das vezes, dos adultos que vem as queixas (Ester, conversa realizada em 10 nov. 2021).

Pode-se notar que estratégias utilizadas pelos egressos para lidar com a indisciplina e adquirir o tão famoso “controle da turma” são as mais variadas. No entanto, é preciso apontar algo que surgiu em nossa pesquisa e que já foi comentado por outros autores, que é o conselho dado por outros professores da escola para “não rir para o aluno”. João, entrevistado por Gaulke (2013, p. 39) ouviu, em seu primeiro dia de aula: “não mostra os dentes, não mostra os dentes”. Situação similar, foi reportada por Ester (conversa realizada em 10 nov. 2021): “cheguei na escola e as professoras lá me disseram assim ‘olha, não ri pra nenhuma criança’”, e eu, “meu Deus, como assim não pode rir para as crianças?!”.

Bento dá mais um exemplo a respeito desse tipo de tratamento comentado anteriormente. Ele explica como as crianças vão para a sala de aula.

“Vai subir para a sala [demonstrando/encenando a rigidez], mão para trás, cabeça para baixo e em fila, todo mundo”. As crianças subindo a rampa assim... mistura de presídio com uma instituição militar, porque você tinha algumas pessoas ali bem rígidas, castigos, às vezes torturas reais, que a gente pode chamar hoje em dia de tortura: “Todo mundo para fora da sala de aula, vai ficar todo mundo em pé,



30 minutos, vai ficar todo mundo em fila em pé”. Eu via isso acontecendo, eu via o jeito como os professores tratavam os alunos, e eu via o jeito como eles falavam para eu tratar os alunos (Bento, conversa realizada em 19 maio 2022).

Destaca-se uma contradição entre a formação que busca participação e compreensão dos estudantes e as instruções dadas pelas professoras mais experientes (não necessariamente de Música) das escolas, o que corrobora a necessidade de reconhecimento, pelos egressos, de uma realidade institucional socializadora (a escola) que intervém nas relações entre estudantes e professores. Para Tardif (2007, p. 269), “saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, e [...] carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”.

Compartilhando destes entendimentos, talvez seja menos angustiante compreender que por mais saberes que a formação inicial tente *entregar* ao estudante, buscando sua instrumentalização para a ação profissional, existem saberes que estão sendo constituídos neste momento, em diferentes escolas e realidades e que não são de caráter atemporal, homogêneos, universais e despossuídos de seus praticantes. Os estudos da epistemologia da prática argumentam que é preciso incluir o campo de atuação profissional na formação inicial, assim como as universidades e suas pesquisas junto com este campo profissional.

Tema 2: A música enquanto componente curricular na Escola Básica

Este é um tema que já foi bastante explorado em pesquisas sobre a educação musical nas escolas (Andraus, 2008; França, 2007; Souza, 2002; Sobreira, 2012) e que diz respeito à valorização da música no ambiente escolar e mostra como, em geral, a música é subalternizada em relação a outros componentes curriculares considerados “mais sérios”, o que demanda do professor estar sempre comprovando sua importância.

A análise identificou falas que citavam a falta de apoio da coordenação ou direção e um certo ressentimento sobre como a música é percebida no conjunto da escola. No relato a seguir é possível notar que, além da falta de suporte das



instâncias de direção e apoio pedagógico, por vezes, de uma escola para outra, que ficavam próximas, esta percepção de falta de importância mudava:

Achava que eu era uma porcaria de professor e que não sabia dar aula, porque a direção e a equipe meio que me tratavam dessa forma. “Ah, você não está dando conta de fazer o que tem que ser feito”. Por outro lado, na outra escola, que é quase que do lado, 10 minutos andando uma da outra, eu trabalhava com tranquilidade! Então, comecei a perceber que o problema não era eu, e também não era a equipe em si. Era a realidade da escola, que tinha que ser mudada. Mas não ia ser eu que ia mudar... Tinha que ser um trabalho em conjunto, entender isso de equipe (Caio, entrevista realizada em 19 nov. 2021).

Esse mesmo egresso aponta que a diretora o valorizava como músico, mas não como professor: “uma das diretoras adjuntas chegou pra mim e disse: ‘poxa, você toca tão bem, o que você está fazendo aqui dentro da escola?’ Tipo assim... ‘você devia estar seguindo uma carreira tocando aí pelo mundo...’”.

A desvalorização da música como componente curricular tem suas raízes na ideia de que o ensino de música não tem conteúdos próprios, que deveriam fazer parte da formação, mas apenas servem à recreação. Por outro lado, esse descaso por parte das escolas pode ser um trunfo:

Essa é uma questão que a faculdade não prepara a gente pra viver: o não lugar do ensino de música nas escolas. Gente... coitados de nós! Relegados à uma recreação, pelos próprios professores. Eles acham que a gente tá ali pra cantar uma musiquinha pra alegrar e relaxar as crianças para aula de matemática que vem logo depois. Não entendem que tem um conhecimento musical a ser construído, abordado. No início também causava um sofrimento porque eu não tinha vez nem voto, nem palavra, nem nada. Depois entendi que aquilo ali era meu trunfo. **Passei a fazer o que queria na aula de música, e ninguém estava nem aí, a verdade é essa** (Ester, entrevista realizada em 10 nov. 2021, grifos nossos).

A música só passa a ser valorizada quando chega a hora das “culminâncias”. Algumas estratégias podem ser utilizadas para lidar com esse problema:

A gente acaba entrando na onda de data comemorativa, coisa que detesto! “Tem que apresentar música de dia das mães, de dia dos pais” ... Isso tudo o professor de música está envolvido, porque a escola acha que a gente tem que fazer isso! E aí eu sempre falava: “certo, vou fazer, mas posso fazer uma outra coisa também?!” Então, eu ficava sempre negociando com eles! “A gente apresenta música de dia dos pais, mas também quero apresentar isso aqui que a gente fez em sala de aula”. Então isso é bom, vocês terem essa carta na



manga na hora de negociar, porque pode ter certeza, vão querer que você faça alguma coisa! (Miguel, entrevista realizada em 30 ago. 2021).

O fato de o professor passar a ser valorizado apenas quando mostra que é um músico ocorre não apenas com os docentes, mas com os estudantes também, como reportou Miguel: “e quando a gente chega ‘pô, tio, você sabe aquela música?’, ‘Qual? Essa aqui?’ e você toca para eles... ‘Caraca, tio... o senhor sabe mesmo!’. Tem uns negócios assim... que eles ficam naquela coisa ‘O tio Miguel toca! E toca MESMO!’” (Miguel, entrevista realizada em 30 ago. 2021).

E, muitas vezes, para cumprir a demanda, o professor se sobrecarrega em horas extras não remuneradas, que é o caso de Miguel (entrevista realizada em 30 ago. 2021), que usava seu tempo de planejamento, além de ficar além do horário, para poder criar um coral e um grupo de flauta doce.

A análise dos relatos permite afirmar que o professor de música passa a ser mais valorizado quando ele mesmo se apresenta musicalmente, mas também quando apresenta suas turmas nas festas escolares, algo que não é cobrado de professores de outras disciplinas.

Tema 3: Racismo estrutural e os desafios da ação do docente em música

A questão do racismo foi trazida apenas por Ester, que sofreu violência direta de um estudante. O fato de ter ocorrido apenas com ela não minimiza a importância do assunto, que pode ocorrer também entre discentes.

Então estávamos lá fazendo a bagunça, lá na escola tinham alguns instrumentos, de repente no meio da sala me levanta uma criança e começa a falar “você é horrível, seu cabelo é horrível!”. Eu estava com o cabelo solto, né?! Meu black power. “Seu cabelo de bombril! Você é horrorosa, sua pele é horrorosa. Vou levar seu cabelo pra casa pra lavar” (Ester, entrevista realizada em 10 nov. 2021).

Passado o primeiro susto, Ester ainda teve empatia suficiente para compreender o lado da criança:

[...] essa criança era negra como eu! E no meu pequeno choque, “pá” ... porque nada tinha acontecido pra que houvesse essa reação. Perdi até a didática e falei “menino, tu é racista”. Fiquei desesperada, todo mundo se revoltou, as crianças tentando me defender.... Aí passado o momento, virei e falei “gente, essa criança não estava me xingando,





ela estava se xingando!”. Não era plausível pra ele uma pessoa negra, com orgulho da sua pele, do seu cabelo. Porque eu chegava mesmo, com meu cabelo bem armado, bem bonita, falava que eu era bonita, me sentia! (Ester, entrevista realizada em 10 nov. 2021).

A partir desse incidente, Ester adotou o que denominou de “pedagogia antirracista”, pois reconhece que uma face cruel do racismo é fazer a pessoa acreditar que ela é a culpada pela violência que sofre. Sua mudança de atitude a fez perceber como lidar com um aspecto já comentado, que é a indisciplina:

E aí, comecei a virar minha prática para uma prática mais antirracista em música. E aí foi quando comecei a ver resultados, e também quando comecei a aceitar o diálogo que acontecia por meio da bagunça. Soltei a rédea e falei “vai ter bagunça, gente, mas vamos fazer aula de música acontecer!”. Então, todo aquele momento inicial, repito, não precisam ir por essa rota, mas teve esse momento de contrição, pra depois o momento de relaxamento, que se vocês vissem uma aula minha, provavelmente estaria uma bagunça louca, mas foi o que entendi que era uma educação antirracista: aceitar outras formas de ser e estar no mundo, na escola. Construir conhecimento musical juntos... Na escola a gente tem essa coisa da criança ter que ficar sentada, obedecer a tudo que a professora fala... Se a gente for pensar em práticas artísticas musicais da diáspora africana, que é o que estudo hoje, isso não é normal. Essas práticas são contributivas, comunitárias, horizontalizadas. Passei a entender a bagunça como uma coisa que era parte da nossa vida ali (Ester, entrevista realizada em 10 nov. 2021).

Vale uma discussão sobre o termo “bagunça” trazido por Ester, em citações distintas, pois a aula de música segue perspectivas diferentes das dos outros componentes curriculares. A exploração sonora, o trabalho em equipe e as modalidades centrais do fazer musical (criar, executar e apreciar) estimulam comportamentos que passam longe do perfil tradicional do aluno ideal, que deve ficar sentado e quieto escutando o que o professor fala.

A “virada” pedagógica de Ester apareceu como um elemento importante no que diz respeito à aceitação do ensino de música nas escolas nas quais atuam nossos entrevistados. Ela também destacou as possibilidades de uma educação antirracista e menos etnocêntrica:

Sigo uma lógica de pensamento, que é o seguinte: se você me mandar falar de leitura rítmica, vou procurar como os indígenas, como as pessoas negras, como... não sei quem, faz isso! Se você me falar “vamos falar de formiga”, eu vou procurar qual a formiga preta, a formiga indígena, que tenha a ver com não sei o que não sei o que





lá. Nenhum tema é maior que eu, nada vai me abalar, sigo essa linha de pensamento. Em 2019 a escola adotou o tema “viagem ao mundo”. Poderia ser a viagem no mundo à América, que é onde a gente mora, mas resolveu começar pela Europa. Por que será?! Eu falei “pode me botar Europa, Escandinávia, que eu vou fazer uma educação antirracista assim mesmo!”, e assim foi (Ester, entrevista realizada em 10 nov. 2021).

Miguel (entrevista realizada em 30 ago. 2021) relata que as crianças são “funkeiras especiais” e que elas mesmas trazem as ideias. Ester explica que a questão de letras com conteúdo impróprio é fácil de lidar, pois os próprios alunos já sabem “o que pode e o que não pode” na escola.

Bento também utiliza muito o funk, e conversa com os alunos: “cara, aqui na escola tem regras. A gente pode falar palavrão na escola? Não tem como. Então, assim, você vai criando os combinados, mas eles mesmos têm falado: ‘tio, tio, tio, essa aqui tem palavrão, tio’” (Bento, entrevista realizada em 18 maio 2022).

Embora alguns egressos (Ana e Miguel) tenham reportado as dificuldades de alguns estudantes com relação a atividades simples de coordenação motora (bater, palmas e pés, em uma determinada sequência, por exemplo), a dança é algo que costuma surgir espontaneamente nas práticas ligadas ao funk. Conforme afirma Ester (entrevista realizada em 10 nov. 2021), “sendo parte das musicalidades afro diaspóricas, não é possível a separação, por isso, o funk sempre traz a dança”. Fábio (entrevista realizada em 1 jul. 2022) também comenta sobre a enorme facilidade que as crianças tinham com a dança, “absurda”, em suas palavras.

O uso do funk como potencial pedagógico está ligado ao respeito ao que o estudante valoriza em sua cultura e à aceitação, por parte do professor, que também tem o que aprender com os alunos.

Fui então tentar entender como me aproximar deles na coisa musical. Percebi que é de dar atenção à vivência musical que as crianças já têm, ao que já fazem musicalmente. Eu tinha uma resistência com essa coisa... “Ah não, não vou tocar funk. Quero ensinar Mozart!”. Não dava atenção, até que fui entender como chegar neles! Uma coisa que deu certo, logo no meu primeiro ou segundo ano, foi que falei “Quero cantar Garota de Ipanema com essas crianças”, porque acho que é uma coisa representativa, só que [os alunos pediram] “Ah, não, vamos fazer em ritmo de funk!”. E foi uma primeira experiência que deu muito certo! Uma turma de quinto ano cheíssima, 39 alunos! Eles não eram briguentos, mas eram muito barulhentos, e para conseguir domar aquilo ali é um trabalho grande... A gente, às vezes, se coloca nesse lugar do professor que é





o detentor do conhecimento, mas vi que sabia muito pouco, e que eles sabem muita coisa também! E isso foi uma chave que virou, pra poder entender como trabalhar. Construir arranjos, apresentando coisas diferentes também, mas mesclando com “vamos fazer essa música tal, uma parte é samba e quando mudar vamos fazer o funk, porque vocês gostam” (Caio, entrevista realizada em 19 nov. 2021).

O respeito aos saberes trazidos pelos alunos foi algo bastante recorrente nas falas dos entrevistados:

O funk é uma manifestação cultural, tem história, tem origens. E assim, você pode percorrer isso tudo e dar um desfecho, desmistificar o estereótipo do funk: que é o funk [visto como algo] sexual, que é o funk proibidão, funk de facção ou que é o funk falando sobre arma e tal. E aí você pode tratar isso, primeiro, sem preconceito e depois você saber aproveitar o que pode, o que não pode ser dentro de uma escola, porque a gente tá falando de uma escola. Então, vamos ter um olhar crítico, vamos ver com um olhar consciente, vamos abrir aqui; o que é esse funk? Se as crianças sabem que existe funk, eu sei que existe esse funk, nós sabemos que vocês sabem cantar esses funks e eu também sei cantar alguns desses. Só que na escola a gente não pode fazer isso, porque existem locais que a gente pode fazer isso e existem locais que a gente não pode fazer determinadas coisas (Bento, entrevista realizada em 18 maio 2022).

Essas transformações na forma de perceber o próprio trabalho, no campo onde ele ocorre, potencializam a ideia de epistemologia das práticas. É num conjunto de discursos, de organizações administrativas, visões pedagógicas e, especialmente, experiências, que os estudantes trazem para a escola que se dá a formação do professor, no exercício de sua profissão e com todos os problemas que se formam em cada realidade. A formação teórico-prática inicial pode construir alguns instrumentos com estes professores, mas é a prática profissional, nos ambientes em que ocorrem, que apresenta os desafios e que ora formam ora conformam os docentes.

Tema 4: Tempo trazendo experiência

Por fim, destacamos as falas que indicam o tempo como aliado para a sensação de domínio na docência

Parece haver um consenso entre os participantes de que depois do “susto inicial”, as coisas ficam mais fáceis. “E também tem uma questão: o tempo! Você





vai ganhando experiência, com seu tempo lidando com a situação” (Caio, entrevista realizada em 19 nov. 2021). O tempo parece trazer certa tranquilidade para lidar com os problemas da indisciplina, assim, o professor consegue o tão sonhado domínio da turma.

Essa coisa de você ter o domínio da turma, também é com o tempo. Você consegue ir pegando a manha do que funciona, do que não funciona... Até lá você já experimentou muita coisa! (Ana, entrevista realizada em 20 ago. 2021).

As conquistas mais destacadas estão ligadas ao relacionamento com os alunos:

Tive tempo de construir um relacionamento com as crianças! Hoje, quando leio Paulo Freire, por exemplo, tenho uma outra compreensão do que quando li quando estava na faculdade. Educação é relacionamento mesmo! Essa coisa de educar é amor, é! Não aquele amor de “oh, meu amorzinho”, mas é uma dedicação, tempo... Você vai saber da vida da pessoa, ela vai saber da sua, e vocês vão negociar. Talvez a negociação será na base do segredo para alguns professores, porque cada um vai fazer o que sua realidade permite (Ester, entrevista realizada em 10 nov. 2021)

Opinião similar é apresentada por Caio:

[...] o tempo passa e a gente acaba construindo um relacionamento, as coisas vão diminuindo e também ganhando um respeito das crianças”. Acho que foi o tempo. A convivência... Uma construção de relacionamento. Quando cheguei era uma coisa nova, um tio meio bobão, que deixava tudo acontecer, e foram entendendo que não. Inclusive, como estou completando meu quinto ano, é a primeira turma que estou pegando desde o primeiro ano que vai sair agora até o outro segmento. Já vejo uma grande diferença: a gente construiu um relacionamento, um caminho de aprendizado juntos (Caio, entrevista realizada em 19 nov. 2021).

Para Miguel, a maior certeza de que as aulas estão dando certo ocorre quando as crianças começam a fazer uso das brincadeiras que aprendem nas aulas em seus cotidianos.

Com o 1º, 2º, 3º e 4º anos, eu usava muito a brincadeira musical, e isso dava muito certo! Quando comecei a ver eles fazendo nos corredores, na rua... “Meu Deus, alguma coisa ‘tá’ acontecendo”. E eles chegavam em sala de aula, queriam fazer. Esse foi o momento (Miguel, entrevista realizada em 30 ago. 2021).

Miguel reporta uma atividade que extrapolou a escola, tendo a performance chegado aos compositores:





Eu fiz “Felicidade”, do Seu Jorge! As crianças já sabiam... Era quinto ano. Comecei e já era tema de novela, se não me engano, aí começamos a fazer, eles tocando, fiz uma introdução. E o “Felicidade” acabou ganhando proporção! Botei no meu Instagram, aí o pessoal começou a compartilhar e o Seu Jorge viu, comentou e foi assim... Demais! Mostrei pra eles e ficaram numa alegria danada! A outra coisa que aconteceu, que foi lindo, principalmente por ser um quarteto de meninas que eu montei. A gente cantou uma música da Iza, e uma menina da comunidade delas falou “a gente tem que mostrar pra Iza”. Ela também viu, comentou no Twitter dela, e as crianças ficaram... Elas têm a Iza como referência total! De pessoa negra, que cresceu, que está vencendo! E aí elas veem... Eu prezo muito por essas coisas. Falei “tá vendo aí, ó?! Vocês conseguem!” (Miguel, entrevista realizada em 30 ago. 2021).

O desejo de superar os desafios perpassa as falas dos entrevistados: “quando a gente olhar os problemas, pensar que eles podem não ser problemas, e sim desafios, então existe um outro olhar pra encarar essas dificuldades” (Ana, entrevista realizada em 20 ago. 2021).

Considerações finais

O estudo permitiu, por meio da escuta a egressos do Curso de Licenciatura em Música, identificar alguns desafios percebidos por eles ao ingressar na docência na educação básica e examinar alguns aspectos da realidade encontrada, neste momento da carreira. A pesquisa ajudou a compreender que determinados saberes não parecem ser passíveis de constar no currículo da formação inicial enquanto essa formação for pensada *em separado* pela universidade e pelo local onde o trabalho acontece que, na realidade estudada, são as escolas de educação básica. O entrelaçamento de experiências dos egressos com a formação dos graduandos explicitou a necessidade de formar *com* a prática, uma formação dialógica entre universidades e escolas. Nas conversas realizadas, os licenciandos puderam saber um pouco mais sobre a profissão, compreendendo aspectos mais particulares sobre a perspectiva de cada egresso na leitura deste momento inicial da docência.

As necessidades analisadas, apresentadas pelos egressos ao trazerem suas experiências em início de carreira, referem-se a aspectos estruturais: alocação de professores iniciantes sem acompanhamento de professores mais experientes na área; falta de salas e equipamentos adequados ao ensino em turmas numerosas da educação básica e com grande diversidade de conhecimentos; realidade social em



que se situam as escolas percebidas como violentas, e reiteram o lugar da epistemologia das práticas como uma zona de intersecção na produção de saberes que precisam abarcar o que se aprende no exercício da profissão, no local onde este trabalho profissional ocorre.

As falas dos egressos retratam, por vezes, a vontade de desistir da docência e certo conflito com os estudos realizados durante o curso, entre eles os estudos da teoria da Música *versus* as necessidades urgentes de condições de trabalho nas escolas; de assistência social às comunidades atendidas pela escola, de inclusão social e garantia de direitos considerados básicos em qualquer sociedade democrática.

Outra temática importante relacionou-se ao que vivem os estudantes da educação básica, aspectos econômicos e culturais cotidianos, distante das leituras de mundo e experiências de vida dos egressos. A realidade econômica, marcada pela desigualdade, impacta a experiência inicial dos egressos com a percepção da desigualdade educativa, das diferentes condições de cuidado e vida das crianças dentro das comunidades já tão desiguais.

A análise sobre as falas dos egressos reafirma a importância que os cursos de formação tomem a inserção na realidade de trabalho como parte da formação inicial. Assim, as escolhas que os estudantes podem fazer durante sua formação teriam a chance de atender melhor tanto às necessidades de cada um quanto às demandas das realidades com as quais precisam trabalhar. Ou seja, a formação e os currículos formativos precisam estar mais abertos às questões presentes nas práticas das escolas: falta de estrutura de trabalho; diversidade cultural; outras práticas sociais em ambientes hostis que coexistem com práticas conservadoras, tanto das escolas quanto das famílias, estão presentes no cotidiano escolar e não parecem ter solução a curto prazo. Ao mesmo tempo, os novos egressos se integram, enfrentam a realidade e continuam na profissão docente afirmando o prazer em trocar com os estudantes em formação seus conhecimentos e experiências.

As conversas com os egressos apontaram que o cotidiano escolar da escola básica requer ampliação dos recursos formativos oferecidos na Licenciatura em Música. Algumas das necessidades que percebemos até aqui são: mais



componentes curriculares que se realizem de forma integrada às escolas básicas; mais formação política para argumentar em defesa dos direitos básicos ligados à educação e mais abordagens dialógicas em relação ao conteúdo escolar. O estudo buscou elementos que possam nos ajudar na contínua aproximação da formação inicial aos desafios das práticas docentes.

Referências

- ALMEIDA, Jéssica. **Quando em dois somos muitos**: Histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica. 99 p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 65-73, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.
- BOTELHO, Liliana Pereira. **O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar do discente e do egresso do curso de Licenciatura em Música da UFSJ**. 209 p. 2019. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, p. 77-101, 2006.
- CLARKE, Victoria. **What is thematic analysis?** Palestra. University the West of England, Bristol, UK, 2017.
- COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos de licenciatura em Música da UERN. **Revista da Abem**, v. 28, p. 230-248, 2020.
- DALLAZEM, Aline. **Egressos licenciandos em música**: inserção e atuação na educação básica. 193f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2013.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Por dentro da matriz. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 83-94, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 153 p. 2013. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciandos em música:** um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. 241 p. 2016. Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, Edson Del Casale. **O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Música a distância da UnB e sua inserção no mercado de trabalho.** 123 p. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Site **Educação em Números.** Atualizado em 17.07.2023 <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Consultado em 12.08.2023

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

SOBREIRA, Silvia. **Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre educação musical:** investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Jusamara *et al.* **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Série Estudos 6. UFRGS: Porto Alegre, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

WEIDNER, Keroll Elisabeth; BIAGGI, Emerson Luiz. O egresso de Música como fonte de informação: revisitando o passado, refletindo o presente, planejando o futuro. **Opus**, v. 27, n. 3, 2021.





Silvia Sobreira tem mestrado pela Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, também fazendo parte do corpo docente da Pós-Graduação em Música desta universidade. Desde 1992 desenvolve experiências com adultos desafinados. Em 2002 publicou seu primeiro livro, “Desafinação Vocal” (Musimed), fruto de seu mestrado. Em 2003 foi organizadora do livro “Desafi(n)ando a escola” (Musimed) sobre a temática do canto escolar. Em 2017, a partir de pesquisa realizada durante pós-doutoramento em Londres, sob a supervisão de Graham Welch, organizou o livro “Se você disser que eu desafino...”, financiado pela Society for Education, Music and Psychology Research (SEMPRE), o que possibilitou que a publicação fosse disponibilizada gratuitamente no site do Instituto Villa-Lobos-IVL (UNIRIO). Entre maio de 2019 e maio de 2020 esteve em Colaboração Técnica com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), período no qual foi possível desenvolver estudos junto ao Grupo de Estudos Música Cultura e Educação, coordenado pela professora Dra Maura Penna. Atualmente, é coordenadora do Projeto PIBID (Programa Internacional de Bolsas de Iniciação à Docência), área de música e coordenadora do Mestrado em Música, na UNIRIO.

<http://lattes.cnpq.br/3874456791837253>

Andréa Rosana Fetzner é professora associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculada ao Departamento de Didática e professora permanente dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu) e Música (PPGM) na mesma Universidade. Realizou estágio pós-doutoral em Currículo, tendo como supervisor o Prof. Antonio Flavio Barbosa Moreira, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2015). É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC (CNPq); Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2021-2024), Membro do Corpo Editorial das publicações Educação em Destaque, Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA e Raízes e Rumos. Ad hoc em Revistas: Educação & Realidade, Revista Série-Estudos, Cadernos de Pesquisa, Revista Contexto & Educação. É também Organizadora da Coletânea Ciclos em Revista (WAK Editora). É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2007), mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (1999) e licenciada em Ciências Sociais pela mesma Universidade (1991). Orienta pesquisas principalmente nos seguintes temas: metodologias de planejamento dialógico, currículo e interculturalidade, ciclos de formação, ensino-aprendizagem de música, planejamento escolar, avaliação emancipatória, escolas democráticas.

<http://lattes.cnpq.br/1794350930106112>

