



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

EDUARDO PRESTES MASSENA

ZANZAR ENTRE CURRÍCULOS
PENSADOS PRATICADOS: UM MERGULHO NOS
COTIDIANOS da EDUCAÇÃO MUSICAL do COLÉGIO
PEDRO II – CAMPUS REALENGO II (2014-2018)

RIO DE JANEIRO

2021

EDUARDO PRESTES MASSENA

**ZANZAR ENTRE CURRÍCULOS PENSADOS/PRATICADOS: UM
MERGULHO NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL DO
COLÉGIO PEDRO II – CAMPUS REALENGO II (2014-2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção de título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Süssekind

RIO DE JANEIRO

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

EDUARDO PRESTES MASSENA

ZANZAR ENTRE CURRÍCULOS PENSADOS/PRATICADOS: UM
MERGULHO NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL DO
COLÉGIO PEDRO II – CAMPUS REALENGO II (2014-2018)

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sússekind
Orientadora - UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Inês Barbosa de Oliveira – UERJ/UNESA

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pires de Sá Requião - UNIRIO

Prof^º. Dr^º. Renato Nogueira - UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Nailda Marinho da Costa - UNIRIO

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao meu saudoso amigo José Carlos Brasileiro e a sua filha Celina que nos deixaram tão precocemente, certamente ainda teriam muito a nos ensinar. Brasileiro foi uma das pessoas mais incríveis que conheci e suas palestras em nossa escola ficaram marcadas nas lembranças de quem pode prestigiá-las.

Dedico também a professora Vanda Ferreira, mulher de grande habilidade política e uma referência como ativista antirracista. As conversas com Vanda sempre foram verdadeiras aulas sobre resistência e luta, suas contribuições foram fundamentais para a nossa Kizomba.

Por fim, dedico este trabalho aos colegas e parceiros de Kizomba, professores, estudantes e responsáveis que possibilitaram a existência de uma escola tão bonita, e também, aos estudantes que durante 63 dias ocuparam o Colégio Pedro II de Realengo com seus sonhos, força e vontade de construir uma sociedade mais justa para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha companheira Elaine Barbosa pela força nos momentos difíceis e pela parceria no cuidado com a Iara em tempos tão instáveis de quarentena e distanciamento social.

À minha filha Iara, que nasceu no primeiro ano da elaboração desta tese, pela alegria que emana em nosso convívio diário e que certamente serviu de combustível para que eu terminasse este trabalho.

Aos meus pais Rosa e João por cuidarem da nossa “bolha familiar quarentenada”, permitindo que a escrita desse trabalho pudesse ganhar corpo e acolhendo a Iara nos momentos em que precisávamos nos dedicar as tarefas acadêmicas.

Às minhas irmãs Elisa, Andreia e Luisa pela preocupação com a finalização desse trabalho e aos seus respectivos companheiros, Nestor, Eddy e Leonardo.

Aos meus sobrinhos queridos pelos momentos de distração aos finais de semana, Pedro, Miguel, Ritinha e João.

À minha avó Ecila que nos recebeu em sua casa no meio da quarentena e do isolamento social para que pudéssemos cuidar uns dos outros e assim, manter um pouco da sanidade mental para prosseguir nossas vidas.

A minha avó Maria, pelos ensinamentos infinitos e pelo carinho e preocupação de sempre.

À Luli, pela orientação, pelas palavras de incentivo e os empurrões nos momentos de pânico e tensão diante da pandemia. Foram sete anos de convivência e de muito aprendizado.

Ao meu parceiro de trabalho Leonardo Masquio, pela cumplicidade no dia a dia escolar e pela paciência em debater em longuíssimas mensagens de áudio boa parte das questões abordadas nesta tese.

Aos parceiros de “Kizombinha”: Valesca, Zeca, Gabi, Livia e todos que de alguma forma somaram esforços para que a Kizomba acontecesse.

Aos queridos ex-estudantes: Aires, Isabela, Tamires, Larissa e Bia pelas conversas e pistas que muito ajudaram a compor a cartografia dessa pesquisa.

À ex-estudante Isabelle Pinheiro, futura colega de profissão e quem caprichosamente revisou esta tese na reta final.

Aos companheiros do GPPMUCE: Karin, Beth, Fabiano, Renato, Mauro, Pedrinho, Rogério, pelos debates e conversas que muito me ajudaram a pensar os currículos da nossa área de atuação.

Às integrantes da Frente Negra Papo de Preto, coletivo formado pelas estudantes negras do CPII Realengo II, sempre dispostas a somar na luta por uma escola antirracista

Aos companheiros do GPPF: Ana Gomes, Silvia, Alan, Lorena, Vinícius e demais colegas, pelas questões levantadas nos encontros, pela parceria e solidariedade nas atividades do grupo e pela possibilidade de sempre aprender com vocês.

Aos estudantes do Colégio Pedro II de Realengo, por me ensinarem sobre Realengo e a zona oeste, pela forma carinhosa que passamos a construir nossas relações de aprendizado e pela dedicação nas aulas de música.

Aos amigos professores da primeira escola pública em que trabalhei, Rosa, Valéria, Helena, Neusa, Ângelo, Dilson, Marcelo e Aline. Imenso orgulho de ter feito parte dessa equipe.

Aos amigos professores dos tempos de Mesquita pelos papos diários em nosso grupo do WhatsApp, Alê, Elis, Adriana, Mauro, Wilton, Fábio, Kátia, Jupter e Wagner.

Aos amigos professores do CPII Realengo com quem sempre posso contar nas horas de aperto e das confraternizações, em especial aos amigos Luiz Paulo, Daniel, Marquinhos, Paula, Luciana, Márcio, Leandro, Ponciano, Priscila, Alessandro

Às amigas da Associação de Docentes do CPII (ADCPII), Ana de Oliveira, Regininha, Cristina, Denise, Jurema, pela paciência para ensinar sobre a estrutura administrativa de nossa escola.

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar os currículos *pensadospraticados* nas aulas de Educação Musical do Colégio Pedro II - Campus Realengo II durante o período 2014-2018. Tendo como aporte teórico as epistemologias do sul e atentos aos vestígios e aos usos que os *praticantespensantes* fazem com o que lhes é dado para consumo, nos propusemos a desinvisibilizar as autorias curriculares cotidianas. Nesse movimento zanzante entre os textos históricos e as narrativas que exaltam a força das tradições, buscamos o que não está catalogado e nem figura nos documentos curriculares como força de ritual e tradição. Os documentos curriculares da Educação Musical nos servem como um guia que marca a história do ensino de música na escola, os vestígios deixados por esses documentos nos fazem refletir sobre o conjunto de procedimentos que se consolidam como educação musical escolar e como tais conhecimentos negociam com a ideia de tradição. Por outro lado, as autorias curriculares cotidianas, principalmente nas vozes dos estudantes, apontam outros caminhos possíveis que extrapolam as fronteiras do que é previsto para o componente curricular “educação musical”. São as vozes estudantis que, dentro da escola mas fora dos currículos previstos, ocupam as aulas e discutem racismo, gênero, violência policial, mobilidade urbana e tantos outros assuntos que zanzam por nossas aulas. Das possibilidades geradas por essas vozes destacam-se a realização anual da Kizomba e a ocupação estudantil de 2016, eventos que alimentam o debate sobre as autorias curriculares cotidianas e as abissalidades provocadas pela monocultura do conhecimento científico eurocêntrico nos documentos curriculares escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Currículo; Cotidiano escolar; Realengo

ABSTRACT

This research aims to investigate the practiced-thought curriculum in Music Education classes at Colégio Pedro II – Campus Realengo II during the period 2014-2018. Having as theoretical support the epistemologies of the south and watchful to the vestiges and the uses that the thinking practitioners make with what is given to them for consumption, we set out to make visible the daily curricular authorship. In this *zanzante* movement among historical texts and narratives that exalt the strength of traditions, we look for what is not cataloged and does not figure in curricular documents as a force of ritual and tradition. The Music Education curricular documents serve as a guide that marks the history of music teaching at the school, the traces left by these documents make us reflect about the set of procedures that are consolidated as school music education and how such knowledge negotiates with the idea of tradition. On the other hand, the daily curricular authorships, mainly in the student's voices, point out other possible paths that go beyond the boundaries of what is foreseen for the curricular component “Music Education”. It is the student voices that, inside the school but outside the expected curricula, occupy the classes and discuss racism, gender, police violence, urban mobility and so many other subjects that *zanzam* by our classes. Among the possibilities generated by these voices, the annual *Kizomba* and the 2016 student occupation stand out, events that fuel the debate about everyday curricular authorship and the abyssalities caused by the monoculture of Eurocentric scientific knowledge in school curricular documents.

KEY-WORDS: Music Education; Curriculum; school routine; Realengo;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eu e minhas irmãs Andreia e Elisa no quintal de nossa casa em Maputo	25
Figura 2	Antes de uma partida de futebol na quadra do clube Desportivo – Maputo, 1986	27
Figura 3	Banner em comemoração ao aniversário de 183 anos do CPII,	37
Figura 4	Batalhão escolar do CPII no ano de 1909	52
Figura 5	Execução do Hino Nacional e Hino dos Alunos do Colégio Pedro II pela Banda do Corpo de Bombeiros e corais do CPII no ano de 2017	59
Figura 6	Vista aérea do Complexo Escolar Realengo em 2009	71
Figura 7	Vista aérea do Colégio Pedro II – Complexo Escolar CPII Realengo em 2020	72
Figura 8	Quadro branco da sala de música com esboço de uma canção de turma do ensino médio	111
Figura 9	Estudantes de Realengo em trabalho de campo no quintal onde é realizado a roda de samba do Terreiro de Crioulo em outubro de 2015	171
Figura 10	Cartaz de divulgação do evento Conexão Brasil-África	173
Figura 11	Prospecto de divulgação do evento Conexão Brasil-África	174
Figura 12	José Carlos Brasileiro relata sua trajetória de vida e luta para os estudantes de Realengo no evento Conexão Brasil-África	175
Figura 13	Professora Vanda Ferreira na fala de abertura da Kizomba 2017	177
Figura 14	Cartaz da Kizomba 2015	178
Figura 15	Conceição Evaristo sendo apresentada pela estudante Larissa Coelho em 6 de setembro de 2017 – roda de conversa que antecedeu a Kizomba	181
Figura 16	Print de Post da página da ocupação	193
Figura 17	Post de atividades da ocupação	195
Figura 18	Post sobre a programação da “Quinta feminista” evento da ocupação	195
Figura 19	<i>Print</i> de fragmento de <i>post</i> da página da ocupação	199

Sumário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.. <i>Erro! Indicador não definido.</i>	
INTRODUÇÃO.....	12
MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	17
Capítulo 1 – O Colégio Pedro II.....	32
1.1 – Tradição.....	34
1.2 O Colégio Pedro II: da origem imperial às terras de Real	45
1.2.1 O surgimento do Colégio de Pedro Segundo.....	45
1.2.2 Expansão, memória e tradição.....	50
1.2.3 Tradição e disciplina	59
1.4 O Colégio Pedro II de Realengo	65
1.4.1 Um zanzar pelas terras de “Real”	71
Capítulo 2 – A Educação musical na escola.....	74
2.1 A Educação musical escolar no Brasil.....	74
2.1.1 Breve histórico da educação musical no Brasil	75
2.2 Vestígios do ensino de música no CPII por meio de seus programas de ensino.	87
2.2.1 O Programa de Ensino para o ano de 1878.	87
2.2.2 O Programa de Ensino para o ano de 1931.	88
2.2.3 O Plano Geral de Ensino de 1981.....	89
2.2.3 O Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II 2017/2020	91
2.2.4 Vestígios de uma arquitetura curricular: a escritura como tecnologia de poder.	93
2.3 OS CURRÍCULOS PENSADOSPRATICADOS NAS AULAS DE MÚSICA EM REALENGO	99
2.3.2 A Educação Musical em Realengo II	100
2.3.2 As aulas de música nos 9º anos do ensino fundamental	103
2.3.3 Criação de canções no ensino médio.....	106
2.3.4 As atividades de pesquisa e cultura	111
Capítulo 3 – Zanzar: entre a abissalidade e os vestígios de liberdade.	115
3.1 – Zanzar ao sul.....	119
3.1.1 – Linhas abissais e cartografias	123
3.1.2 – Sociologia das ausências e das emergências	128
3.1.3 – Ecologia de saberes	132
3.1.4 – Tradução Intercultural	135
3.2 – Zanzar uma operação indiciária, tática e estratégica.	137
3.2.1 – Paradigma indiciário.....	137
3.2.2 – Uso e consumo / estratégias e táticas	139
3.3 – Zanzando nos/dos/com os cotidianos escolares.....	143
3.3.1 – Uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares.....	143
3.3.2 – Currículos pensadospraticados	146
3.3.3 – Escrita e conversas: zanzando de lá para cá e daqui pra lá	151
3.4 – O Tsunami Conservador/Neoliberal e a Necropolítica.	154

3.4.1 – Entre o golpe de 2016 e o obscurantismo.....	155
Capítulo 4 – No chão da escola tem Kizomba.....	161
4.1 – Vozes que não se calam	161
4.1.1– Consideração sobre branquitude, racismo e a Kizomba	163
4.1.2– Indícios de uma criação coletiva	168
4.2– Kizomba: é dia de festa, é dia de luta	173
4.2.1 – Um currículo kizombeiro	181
Capítulo 5 – Ocupemos esse lugar que sempre foi nosso	186
Referências Bibliográficas.....	199

INTRODUÇÃO

“Mas “embaixo” (dow), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, Wandersmanner, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo”

- Michel de Certeau

Este trabalho é um “mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2008, p. 42) nos cotidianos do Colégio Pedro II - Campus Realengo. Não existem expressões melhores para darem início à escrita das linhas que pretendo desenvolver nesta tese como a da cidade vista de cima por Certeau e o mergulho sugerido pela professora Nilda Alves. Nesse mergulho, fiz minhas escolhas com relação à direção que deveria tomar entendendo que cada uma das opções abriria novas possibilidades, novas conversas, outros autores etc. Este trabalho é, portanto, o cruzamento de falas, conversas, impressões nos/dos/com os cotidianos de uma escola localizada na zona oeste suburbana do Rio de Janeiro. São meus parceiros na criação desta tese os grupos de pesquisa que frequento semanalmente: o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores – GPPF que se reúne no Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (e agora virtualmente) e nos alimenta com conversas complicadas, embaladas pelas leituras dos textos entrecortadas muitas vezes pelos relatos de experiências dos participantes; o Grupo de Pesquisa Práticas Musicais e Cotidiano Escolar (GPPMUCE) que ajudei fundar no ano de 2017 junto aos colegas professores de música do Colégio Pedro II, que mantém encontros regulares para debaterem as questões relativas as nossas aulas de música, aos documentos curriculares e à troca de experiências; o ‘Realengando - tecendo fios e desdobrando em conversas’, grupo formado a partir das rodas de conversas que passei a realizar semanalmente com os estudantes do Colégio Pedro II – Realengo II e que no ano de 2018 foi oficializado via edital da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) como projeto de Iniciação Científica Junior, é composto por 4 bolsistas que se propuseram a investigar as práticas artísticas locais da zona oeste suburbana sob a minha orientação.

Ao aceitar o desafio que é assumir o meu espaço de trabalho como espaço de pesquisa, assumo também meu papel como sujeito/protagonista desta pesquisa estando exposto aos rompantes ocasionados pelas movimentações políticas tanto dentro como

fora da escola. Muitas dessas movimentações permearão este trabalho pois, antes de mais nada, ser professor é, incondicionalmente, se posicionar politicamente diante da realidade social de nosso país. A pandemia ocasionada pela Covid-19 também provocou outros caminharas na reta final deste trabalho, pois a quarentena limitou a locomoção pela cidade e a busca de alguns materiais complementares não acessíveis via plataforma digital. Também será possível perceber o impacto da pandemia na minha escrita, a produção dessa tese ocorreu em meio às notícias de internações e notas de falecimento de muitos amigos queridos.

Possuo aproximadamente 14 anos de vivência em escolas da rede pública, exerci a função de professor de música durante 7 anos na rede municipal do Rio de Janeiro e concomitantemente 5 anos na de Mesquita, recentemente, completei 7 anos no Colégio Pedro II, sempre trabalhei do lado de cá do túnel. Para os que não conhecem a cidade do Rio de Janeiro, o tal túnel a qual me refiro divide a zona nobre do Rio de Janeiro do restante da cidade. Para além túnel, ao observar as reportagens dos grandes jornais e da imprensa televisiva, tudo vira zona norte, a cidade esquadrihada joga para o lado de lá (SANTOS 2010) a Baixada Fluminense, a zona oeste periférica¹, o chamado subúrbio da Leopoldina etc. Desta forma, torna tudo uma coisa só, uma imensa zona norte suburbana, mesmo que boa parte destes lugares não estejam exatamente na zona norte. Portanto, este trabalho, sediado no rico e militarizado bairro da Urca numa universidade que ali palpita e incomoda, se desloca multilocalizado (SUSSEKIND; PELLEGRINI, 2016) sendo tecido a partir do subúrbio, num diálogo povoado de interferências, com a necessidade de incluir no texto expressões utilizadas pelos estudantes *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), e dessa forma evitar traduções que pudessem desqualificá-los.

Minha experiência e minha formação como docente me fizeram estudar os documentos curriculares, os regimentos escolares, as normas que de alguma forma pautam as relações que se estabelecem na, da e com a escola. Isso também me ensinou a debater nos conselhos de classes a forma como avaliamos os estudantes e as lacunas deixadas pelos processos avaliativos enrijecidos e padronizados. Nos espaços escolares que frequentei, aprendi a dialogar com meus colegas de profissão, com os estudantes, suas famílias e com os sujeitos que entrecruzam nossos caminhos, que de alguma forma

¹ Me refiro a zona oeste cortada pela linha férrea e que comporta os bairros de Magalhães Bastos, Realengo, Bangu, Santa Cruz etc. Importante diferenciar da zona oeste banhada pelo mar que é considerada área nobre a possui construções luxuosas não acessíveis a maioria da população carioca: a Barra da Tijuca e suas adjacências.

compõem o que chamamos de comunidade escolar. Tais vivências não atenuaram minhas curiosidades sobre esse espaço, tão rico em aprendizagens e tão necessário para a minha formação enquanto sujeito “zanzante”. Se por um lado, a metáfora do mergulho me coloca com a responsabilidade de escrever sobre a riqueza do CPEI Realengo e suas questões, minha trajetória zanzante nos/com os cotidianos escolares, me tranquiliza quanto aos mergulhos, deslocamentos e escolhas dos caminhos.

Cheguei ao Colégio Pedro II – Campus Realengo II em março de 2014 após um longo processo seletivo no qual, ao final, ocupei a última vaga destinada ao cargo de professor de Educação Musical. Na derradeira etapa do processo, fui lotado no campus Realengo II para trabalhar com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e com o ensino médio. A vaga de Realengo ter sido a última a ser ocupada já nos dá pistas sobre a escola e os mapas abissais. Provavelmente, a maioria dos professores de música que chegaram ao final desse processo residia longe do bairro de Realengo.

Mergulhar nesse *espaçotempo* é percorrer, nos mais diversos sentidos, as redes que me constituem como professor e onde continuo a me formar nas relações que teço com meus colegas de trabalho, estudantes, servidores de diferentes funções e todo o tipo de gente com os quais lidamos no dia a dia.

Esta tese de doutorado é sobre as autorias curriculares realenguenses que ocupam as aulas de música, mesmo que provisoriamente, na tentativa de disputar espaço com os conhecimentos “sacralizados” nos documentos curriculares. Por isso zanza, não se distancia, não se opõe, não vai em outra direção. Os vestígios dessas autorias vão sendo deixados tanto na forma de compor as canções nas aulas de música, como na participação e engajamento dos eventos escolares oficiais (Kizomba, Semana do Hip-hop, setembro amarelo etc.) e não oficiais como a ocupação escolar de 2016. Portanto, a pesquisa me levou também a estudar o Colégio Pedro II, a trajetória histórica dessa instituição e seus documentos curriculares, com especial atenção aos da área da educação musical.

O primeiro capítulo escrevo sobre o Colégio Pedro II, com especial atenção a ideia de “tradição”, que se apresenta tanto nos textos oficiais da instituição como em teses e dissertações pesquisadas. Busco nesses textos os vestígios que elevaram o CPEI ao *status* de escola padrão e busco debater como essa posição de destaque oscila conforme a conjuntura política. Destaco, sobretudo, os documentos curriculares produzidos pelos docentes do CPEI que, por um período considerável, tornaram-se referência para produções curriculares nacionais.

No segundo capítulo me dedico a área de educação musical, a trajetória histórica da música como disciplina na educação básica durante o século XX e o pioneirismo das aulas de música no CPII, trago também os vestígios dos cotidianos escolares realenguenses e as canções compostas pelos estudantes nas aulas de música. Busco trabalhar com a riqueza de seus versos e melodias num movimento que joga para dentro de nossos encontros os debates sobre gênero, raça, violência, entre outros.

O terceiro capítulo é um diálogo com os textos estudados e as principais teorias que darão sustento a tese, ali apresento a ideia de uma pesquisa zanzante, que trafega por vestígios históricos mas negocia com as autorias do presente. O zanzar é um movimento em direção ao Sul epistemológico, descolonizador, antirracista, é uma provocação ao olhar hegemônico sobre a escola que desqualifica e marginaliza as invenções cotidianas, seja por não respeitarem ou se curvarem a uma certa ordem ou “tradição” canônica baseada na ciência eurocêntrica como valor supremo do conhecimento. Zanzo nos cotidianos e com eles zanzo pelas epistemologias do sul, nesse movimento me desloco pelas abissalidades produzidas por essa hegemonia eurocêntrica. Vou ao paradigma indiciário em busca do respeito primordial pelos conhecimentos da experiência e da vida que trazem ferramentas úteis que me ajudam a perceber os vestígios deixados pelas autorias dos sujeitos ordinários e suas teimosias criativas diante do já criado. Desaguo nas teorias dos cotidianos escolares, nos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) e na conversa como tentativa de compreensão da diferença que percebe o outro e suas subjetividades. Por fim, me deparo com a conjuntura política/econômica/social, a política de morte e a invisibilidade sustentadas por documentos escolares oficiais, que empurram para a invisibilidade saberes tidos como não importantes.

Ainda nesse esforço de ajustar o foco nos usos possíveis dos currículos nos cotidianos, no quarto capítulo escrevo sobre a Kizomba – Feira de Africanidades do Colégio Pedro II – Campus Realengo, evento anual que ocorre no CPII Realengo e debate as questões étnico-raciais. Organizado por uma equipe multidisciplinar, tal evento acontece desde 2015 em diversos formatos e é aqui que se dá a “linha na pipa”, o currículo é pátio, é corpo, é dança, mas também são as “vozes que não se calam”, são as experimentações de uma escola que se aproxima da zona fronteira e dialoga com outros saberes não hegemônicos.

No quinto capítulo proponho uma leitura tecida com as escritas da ocupação estudantil do campus CPII Realengo II, utilizando o que foi produzido como conhecimento pelos estudantes: textos nas redes sociais, programação de atividades,

conversas gravadas com relatos e narrativas da ocupação. A rebelião curricular ainda é currículo e ainda tem muito da tradição, é preciso dialogar com o escriturístico para que se compreenda o que se quer alcançar.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Esta pesquisa vem sendo tecida com a leitura de referencial teórico específico, perpassando pelos meus zanzares entre universidade, escola, grupos de pesquisa, práticas musicais e convivências familiares, tendo um conjunto de autores que fundamentam os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares como ferramenta fundamental de trabalho. As narrativas dos sujeitos dessa pesquisa se alimentam de suas próprias trajetórias, das suas marcas, dos seus gestos e suas maneiras de estarem no mundo. Caminho no sentido de desinvisibilizar essas narrativas, entendendo que elas estão presentes na escola e fazem parte dos processos de ensino/aprendizagem pelos quais passamos. Embora tais narrativas sejam produzidas como desimportantes ou inexistentes para a concepção hegemônica, que entende o currículo como uma lista de conteúdos, veremos que as vozes que não se calam também criam seus próprios currículos cotidianamente. Na tensão entre a escrita e a oralidade quando se descreve o que se sente, se olha e se canta, a escrita muitas vezes aparece limitadora por não dar conta dos pormenores existentes durante todo o processo de pesquisa - sobre isso, escreverei mais a diante, no decorrer da tese.

Muitas das conversas que compõem esse trabalho são frutos de encontros nos corredores dos prédios escolares, das reuniões informais com grupos de estudantes e/ou professores ou até das reuniões formais do projeto 'Realengando - tecendo os fios e desdobrando em conversas'. Outras vozes surgem pela produção de poesias e canções que me chegam por diversas vias: durante as aulas, nos projetos que dividimos com outras áreas do conhecimento ou até mesmo pelos estudantes que me acionam ao solicitar uma avaliação pessoal sobre suas produções artísticas em busca de alternativas no sentido de registrá-las.

Portanto, este trabalho é um convite, uma porta aberta ao mundo de possibilidades existentes, não só na escola aqui retratada, mas também nas trajetórias de vida dos participantes que respeitosa e descrevo em meu texto, tentando não falar por eles trazendo suas próprias vozes. É uma história de uma escola plural, viva, rica, onde muito se cria e pouco, ou nada se copia, sendo múltipla, muitas e uma só. Uma escola como outras escolas, uma história como outras histórias. Uma escola que se chama colégio, escorada em tantos outros sentidos, porém com uma história contada por mim.

Todas essas questões me obrigam a contar também parte da minha trajetória de formação, os lugares pelos quais passei e de que forma vou me constituindo enquanto sujeito na sociedade em que vivemos. Que caminhos me levam à profissão de professor

e que escolhas me fazem chegar a Realengo? Que processos me fazem pensar os currículos e como me enredo nesse *espaçotempo* de conversas tão complicadas?

Filhos do exílio

Sou filho do exílio, portanto, brasileiro nascido no exterior. Essa designação “formalizada” me acompanha a partir do momento que começo a preencher documentos oficiais e fichas cadastrais que exigiam e justificativa da minha naturalidade. Foram várias as vezes que na tentativa de preencher as lacunas dos formulários eletrônicos a atendente meio sem graça me avisava: “Olha, não tem essa cidade aqui no sistema, então vou deixar em branco, tá?” Nessas ocasiões costumo concordar para dinamizar o processo burocrático e ganhar tempo. A não existência de categorias que nos marquem nos campos cadastrais eletrônicos é um indício de como essas ferramentas excluem singularidades ou condições específicas, no meu caso: exilado. Minha compreensão de mundo e de exílio não nasce no formulário institucional, mas na ideia de não pertencimento como já cantavam na década de 1980 os Titãs:

Não sou brasileiro,
 Não sou estrangeiro.
 Não sou brasileiro,
 Não sou estrangeiro.
 Não sou de nenhum lugar,
 Sou de lugar nenhum.
 Não sou de São Paulo, não sou japonês
 Não sou carioca, não sou português
 Não sou de Brasília, não sou do Brasil
 Nenhuma pátria me pariu
 Eu não tô nem aí
 Eu não tô nem aqui
 (Titãs – Lugar Nenhum. LP – Jesus não tem dentes no país dos
 banguelas)

Essa canção ganha mais sentido em minha vida com o fim da União Soviética no ano de 1991. O país onde nasci e que salvou parte de nossa família dos porões da ditadura militar não resiste ao “colapso euro-soviético de 1989-1991” (HOBSBAWM, 1995, p. 460). O país do Nu, Pogodi², do ursinho Misha, mascote das olimpíadas de 1980 e do exército vermelho tão exaltado pelo meu pai nas histórias que nos contava na infância se “dissolvera no ar”.

² Animação russa que também eram exibidas em Moçambique devido a proximidade política entre os dois países, tinha como personagem principal um lobo que sempre se dava mal ao final dos episódios.

Nasci em Moscou no ano de 1976, minha mãe havia se exilado com toda a família naquela cidade em junho de 1970 e meu pai havia chegado à antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas dois meses depois. Nessa época ainda não se conheciam, mas suas trajetórias familiares eram bem parecidas. Venho de uma família de comunistas tanto por parte de pai como também por parte de mãe.

Minha mãe é filha de Luiz Carlos Prestes e Maria Ribeiro Prestes. Meu avô paterno foi um líder revolucionário brasileiro que muito jovem abandonou a patente de capitão do exército para comandar um movimento insurrecional na década de 1920, que ficou conhecido como a Coluna Prestes. Tal movimento tinha como objetivo lutar contra o governo do presidente Artur Bernardes e o regime oligárquico característico do período republicano anterior a 1930 (PRESTES, 1990). No período pré-Coluna Prestes, meu avô já apresentava preocupações com o nível de instrução de sua tropa, característica que sempre o acompanhou, inclusive com a nossa geração de netos ao final de sua vida. Seu depoimento, revela um pouco de como pensava naquela época.

Na alfabetização, eu empreguei o seguinte: cada soldado analfabeto entreguei a um soldado que sabia ler e escrever. E ensinava a ele como é que ele deveria ensinar ao analfabeto. Com grande êxito, não é? Em três meses, estavam todos já assinando o nome. Fizemos até uma festa para entrega de diploma para os que ficaram alfabetizados. (...) eu fiz um primeiro e segundo grau, preparando os soldados para poderem fazer exame para cabo, com o objetivo de elevar o nível de instrução desse grupo que eu pretendia levar à revolução, queria levar para a luta armada (PRESTES, 1990, p. 123).

Pelo depoimento de Prestes, pode-se ter uma noção do papel que ocupava e ocupa a leitura e a escrita em nossas relações familiares e do grau de importância que a formação escolar se inseria em nossa cultura familiar.

No período pós Coluna Prestes, meu avô toma contato com as teorias de Marx e se junta ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) tornando-se um dos nomes de maior expressão do partido no século XX. No entanto, Prestes passará praticamente 45 dos seus 92 anos de vida entre prisões, clandestinidade e exílio. É justamente na clandestinidade, no início da década de 1950, que conhece minha avó Maria, militante do PCB e responsável pela segurança em um dos aparelhos³ localizado no Jabaquara, São Paulo. Sobre esse período vovó conta:

³ Nome dado às casas que o PCB disponibilizava para membros do partido na clandestinidade.

Em Jabaquara, o Velho disputava com ele mesmo. A sua triste experiência do primeiro casamento e o presente que se anunciava brigavam entre si. Ele tinha medo de avançar e outra vez depositar sobre os ombros de uma mulher uma carga exagerada de responsabilidades. Não queria dividir o sofrimento de sua solidão com ninguém. Se sentia impedido de começar outra vez. Não queria repetir situações tão duras como a que trouxe a morte de Olga Benário, o nascimento de Anita num campo de concentração e a separação contínua de todos os mais próximos membros de sua família (PRESTES, 2012, p. 90).

Minha avó Maria era militante da base do PCB, filha do também militante João Rodrigues Sobral conhecido como “Camarada Lima”, analfabeto e um dos maiores fornecedores de carne do Recife, abandonou toda a sua vida profissional para se dedicar ao PCB no início da década de 1930, (PRESTES 2012). Maria em seu primeiro registro chamava-se Altamira Rodrigues Sobral, as perseguições sofridas pelo seu pai e as constantes trocas de identidade ainda na infância fez com que aos dez anos de idade o questionasse: “Afinal, qual é o meu nome verdadeiro? Mirian, Alzira ou Eunice?” O Camarada Lima prontamente lhe respondeu: “São todos esses nomes, depende do lugar onde você estiver morando” (PRESTES, 2012, p. 60). Minha avó se torna militante desde cedo, conta que era designada na adolescência a visitar as famílias dos presos políticos na década de 1940 para levar notícias do cárcere e manter a esperança dos que tinham sido forçosamente afastados de seus familiares.

No final da década de 1960, Maria e Prestes constituíam uma família com 10 filhos, Anita, filha de Olga e Prestes e que nunca chegou a morar com eles, João e Pedro, filhos do primeiro casamento de Maria e mais sete filhos do relacionamento entre os dois: João, Rosa, Ermelinda, Mariana, Luiz Carlos, Zoia e Iuri. No ano de 1969, pós Ato Institucional número cinco (AI-5), percebem que suas vidas e dos filhos correm riscos no Brasil. Com o recrudescimento da violência encampada pelos agentes do estado durante a ditadura civil/militar, minha avó aproveita uma viagem clandestina à URSS no mesmo ano para solicitar auxílio do governo soviético, como nos conta em sua biografia:

Conforme tinha combinado com o Velho⁴, perguntei aos camaradas do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) se seria possível a nossa família vir para Moscou. Os nove filhos em São Paulo eram um alvo fácil para provocações, corriam o risco de serem raptados. Em troca de suas vidas poderiam pedir a entrega do pai. Sem meias palavras, o camarada Yakov se pronunciou a favor e disse que a união soviética se honraria em receber um time de futebol composto de brasileiros legítimos. Me disse que era só preparar os documentos, sair do Brasil

⁴ Os mais próximos costumavam chamar meu avô pelo apelido de Velho.

até um ponto próximo da URSS, Itália ou França. O restante o seu governo providenciaria (PRESTES, 2012, p. 170).

Em nove de junho de 1970 a família parte para o exílio em Moscou, mesmo sabendo muito pouco da língua russa, esse era o único destino possível naquele momento. Minha mãe, Rosa, tinha 15 anos e encarava no auge da adolescência o aprendizado de uma nova língua, o cuidado com os irmãos mais novos (é a filha mais velha da união entre Maria e Prestes) e a continuidade dos estudos na União Soviética. Minha mãe não chegou a cursar a graduação, os filhos chegaram antes. Embora não tenha se enveredado pelo mundo acadêmico, minha mãe sempre foi uma leitora contumaz. Raro vê-la sem um livro por perto, leu e ainda lê quase tudo: biografias, romances, estudos sobre a ditadura no Brasil, literatura russa, moçambicana e brasileira, difícil citar uma obra que não tenha lido.

Meu pai chegou em Moscou em agosto de 1970 ainda sob forte impacto da invasão feita pelos agentes militares na casa dos meus avós paternos. Esse episódio culmina com a prisão não só dos meus avós como também de meu pai, tios e bisavós que moravam na mesma casa. Meu pai é filho de João Massena Melo e Ecila Massena. João Massena foi líder sindical e membro do Comitê Central do Partido Comunista desde a década de 1940, foi eleito vereador pelo estado da Guanabara em 1947 e teve seu mandato cassado em 1948, em 1962 foi eleito novamente, mas cassado em 1964. No ano de 1974, foi a São Paulo para uma reunião e não retornou. Posteriormente soubemos que fora sequestrado e assassinado pelos agentes do DOPS⁵. No ano de 2019, em nome da nossa família, fui à Brasília receber o novo atestado de óbito emitido após a conclusão das investigações da Comissão Nacional da Verdade e que afirma ser o Estado o responsável pela sua morte. Essa foi a última solenidade deste tipo ocorrida no governo Bolsonaro, algumas semanas depois os trabalhos com os familiares dos desaparecidos e mortos pela ditadura militar foram paralisados. João Massena, meu avô paterno, se constituiu dentro do PCB como militante da base⁶. Nascido na região de Palmares, no estado de Pernambuco, viajou para o Rio de Janeiro ainda adolescente após a morte precoce de seus pais. Massena, como ficou conhecido, foi preso pela primeira vez aos 17 anos no ano de 1936, por atividade

⁵ Departamento de Ordem Política e Social que atuou clandestinamente no sequestro, tortura e assassinato dos opositores ao regime militar nas décadas de 1960 a 1980.

⁶ Termo utilizado para designar os militantes do partido que vinham do chão das fábricas e possuíam pouca ou quase nenhuma formação escolar.

subversiva junto a imprensa clandestina do partido comunista como consta em sua ficha⁷ no DOPS. Por conta de sua atribulada vida política e pelo trauma que deixou o seu desaparecimento em nossa família, pouco sabemos sobre os detalhes de suas funções no partido, mas a narrativa escrita por meu pai sobre a ocasião da prisão em 1970, nos dá uma ideia de como era a relação entre eles.

Esta viagem eu jamais esquecerei em minha vida, pois eu estava algemado com meu pai, ele segurando minha mão para que a algema não nos machucasse e ficava me encorajando a todo momento. Aquilo talvez não fosse necessário, pois por dezenove anos eu assisti aos seus atos e creio que era o suficiente para que agisse com dignidade. Aprendi com ele a ter personalidade, firmeza nos meus atos e continuar na luta que, sei não terminará aqui e nem enquanto não alcançarmos a democracia e diminuirmos a desigualdade em nosso país. Como não sabíamos para onde eles estavam nos levando e nem qual eram as verdadeiras intenções, o pai, apertando a minha mão durante a viagem, disse: se te derem choque elétrico, grites, pois assim vai aliviar a dor” (MELO FILHO, 2017, p. 33).

Em 1973, Massena saiu da cadeia muito debilitado por conta das sessões de tortura e da vida degradante no cárcere, viajou clandestinamente para a URSS em 1973 onde realizou tratamento de saúde e, para desespero de minha avó, em seu retorno ao Brasil, voltou a militância. Minha avó Ecila foi sempre uma mulher muito forte, filha de dona Alice e criada desde pequena pelo padrasto Eduardo Rezende, a quem meus pais resolveram homenagear com meu nascimento. Dona Alice cresceu como doméstica em uma “casa de família” e ao chegar em “idade para casar” foi entregue ao primeiro pretendente que apareceu. Conseguiu se desvencilhar do relacionamento violento com vó Ecila ainda bebê e foram acolhidas por Eduardo Rezende. Foi o velho Rezende quem arrumou o primeiro emprego de minha avó Ecila como datilógrafa na sede do Partido Comunista no Rio de Janeiro. Rezende, apesar de sua condição de analfabeto, sempre frequentou tanto o Partido Comunista como foi um dos precursores do movimento negro no Rio de Janeiro. Por conta disso, o endereço da casa de minha avó em Cascadura, subúrbio carioca, se tornou por algum tempo o endereço da sede oficial do Grêmio Recreativo e Escola de Samba Quilombo dos Palmares.

Foi vó Ecila que, durante os períodos de clandestinidade do Massena, assumiu o sustento da casa com seu trabalho. Segundo ela esse era o combinado, ela deveria estar sempre bem empregada para que a família não fosse afetada financeiramente caso algo

⁷ Os arquivos do DOPS foram solicitados por nossa família ao Arquivo Nacional que nos enviou uma cópia no início dos anos 2000.

de ruim acontecesse com o vovô. Por ter morado durante quinze anos com minha avó, tive o privilégio de escutar muitas histórias de sua trajetória de vida. No dia que antecedeu seu casamento com meu avô, dona Alice, mãe de Ecila e mulher muita sábia, lhe disse: “Você sabe o que está fazendo né? Sabe que os comunistas são muito perseguidos em nosso país né? É isso que você quer para sua vida?” Aos 17 anos de idade minha avó responderia: “Sei disso tudo mas é dele que eu gosto.” No dia de seu casamento o próprio Massena lhe fez o seguinte questionamento: “Você sabe que vai se casar com um comunista né? E para um comunista se tiver que escolher entre o partido e o casamento, ele ficará com o partido.” Minha avó terminava a conversa comigo dizendo: “Eu sempre soube o que estava fazendo mas talvez não tivesse a noção do que aquilo significava”. Vó Ecila pariu os três filhos já na clandestinidade, circulando de aparelho em aparelho com os bebês e só foi ter um pouco de paz no final da década de 1950 quando os processos jurídicos contra os membros do PCB foram arquivados.

Voltando à década de 1970 em Moscou, meus pais se conheceram numa das festas realizadas para calouros brasileiros que chegavam à Universidade Patrice Lomumba no ano de 1972 e ali deram início a um relacionamento duradouro. Casaram-se em 1975, tendo como testemunhas o veterano militante do PCB Gregório Bezerra e a jovem estudante de medicina Nádia Pereira Cristina.

Eu sou o segundo de quatro filhos, Elisa, a mais velha, é de 1975, Andreia é de 1978 e Luisa de 1980, que nasceu em Maputo, Moçambique, segundo destino de nosso exílio. Ao se formar em 1978, meu pai recebeu a notícia de que não poderia retornar ao Brasil, pois seu nome figurava em listas de agitadores comunistas com militância no exterior. Sem a opção de trabalho na URSS, surge a possibilidade de lecionar química na Universidade Eduardo Mondlane, primeira universidade Moçambicana do período pós independência. Nos mudamos de mala e cuia para Maputo no ano de 1979, ali vivi minha primeira infância e é de Maputo que tenho as primeiras lembranças enquanto sujeito desse mundo.

Figura 1 – Eu e minhas irmãs Andreia e Elisa no quintal de nossa casa em Maputo



Fonte: arquivo pessoal

Nós somos continuadores da revolução moçambicana
 Nós somos continuadores da revolução moçambicana
 O nosso pai, é papá Samora
 A nossa mãe, é mama Josina
 O nosso tio, é tio Kaunda
 O nosso avô, é vovô Nyerere

Assim cantávamos na escola em saudação aos bravos libertadores dos povos africanos, a música era usada como forma de alimentar o sentimento nacionalista e promover a ideia de uma identidade nacional sob a liderança da FRELIMO⁸. Pela cidade de Maputo as referências pela luta da independência estavam pintadas nos muros, nos nomes das escolas, praças e ruas e também nas vestimentas dos soldados, sujeitos que aprendemos a cumprimentar desde pequenos quando passavam por nós.

Estudei na escola 3 de Fevereiro, dia do herói moçambicano e também dia em que foi assassinado o líder revolucionário Eduardo Mondlane⁹. Aprendemos desde cedo a cantar o hino de Moçambique na escola e a nutrir por esse país o respeito pela luta de

⁸ Partido fundado na década de 1960 e que se torna o único partido político oficial após a independência de Moçambique em 1975.

⁹ Um dos fundadores e primeiro presidente da Frente Nacional de Libertação de Moçambique – FRELIMO.

independência. Nos ensinavam que essa luta era contra a miséria ocasionada pela exploração da força de trabalho promovida pelo capitalismo e contra o colonialismo. A escola moçambicana também me ensinou a perceber as múltiplas linguagens que habitavam aquele espaço, a coexistência da Língua Portuguesa (língua oficial) e o changana¹⁰, a dança e a expressão corporal como parte complementar dessa linguagem e também os resquícios da educação colonial portuguesa, como castigos e violência física para aqueles que não cumpriam os deveres escolares. Ao ler hoje a letra que cantávamos enfileirados na entrada da escola, me surpreendo com o simbolismo dos versos, mas lembro que cantávamos com força e alegria.

Viva, viva a FRELIMO
 Guia do povo moçambicano
 Povo heroico qu'arma em punho
 O colonialismo o povo derrubou
 Todo o povo unido
 Desde o Rovuma até Maputo
 Luta contra o imperialismo
 Continua e sempre vencerá¹¹

Naquela época, Moçambique estava em guerra civil, alguns grupos paramilitares disputavam as regiões mais isoladas da capital com o apoio da África do Sul e dos Estados Unidos. Nossa vida era restrita a cidade de Maputo, foram raras as saídas para outros distritos e mesmo assim ainda lembro a tensão dos meus pais nessas ocasiões. Íamos à escola, acompanhávamos meu pai no grupo de teatro em que atuava e participávamos das atividades culturais dos brasileiros e dos moçambicanos. Em todos esses espaços a música sobressaía como uma linguagem fundamental na comunicação entre as pessoas, tanto o samba e as músicas de Caetano Veloso e Chico Buarque como a Marrabenta¹² do Fany Mpfumo, artista moçambicano muito popular na programação radiofônica. Talvez aí residam as primeiras sementes, os primeiros fios que me fariam escolher a música como profissão. Moçambique talvez seja um raro exemplo onde as lutas contra o colonialismo, o capitalismo e o racismo caminharam unidas desde sua independência em 1975.

Figura 2 – Antes de uma partida de futebol na quadra do clube Desportivo – Maputo, 1986.

¹⁰ Língua falada na região sul de Moçambique.

¹¹ Viva, Viva a FRELIMO foi o hino nacional de Moçambique de 25 de junho de 1975 até 30 de abril de 2002.

¹² Gênero da música moçambicana de grande sucesso radiofônico, que assim como o samba, também é dançado.



Fonte: Arquivo pessoal

Os laços com os familiares que permaneceram no Brasil eram reforçados pelos atos solidários de envio de produtos, geralmente de higiene pessoal e alimentos, itens que eram de difícil acesso na Maputo dos anos 1980. Naquela época, nossa comunicação com o Brasil era por meio das cartas, chegavam em maior parte as escritas por nossos avós e prontamente tentávamos respondê-los. A atividade das cartas era sempre muito interessante, minha mãe chegava e anunciava: “Hoje todos vocês vão escrever para seus avós”. Não era um pedido, era uma ordem que mais tarde, em piada interna, nomeamos como “ordens da KGB¹³”. As ordens da KGB deviam ser cumpridas. Confesso que eu era um dos que mais fugia da escrita das cartas e também era o que mais levava broncas do meu avô Prestes pelo sumiço nas correspondências. Hoje nas linhas que me escreveu, percebo o carinho e a dedicação com os netos e a preocupação com a formação

¹³ Sigla que representa o serviço secreto da União Soviética.

“científica” e compromissada com o progresso da sociedade e o “bem-estar do nosso povo”.

Rio, 1º, janeiro, 85.

Meu caro neto Eduardo.

Fiquei muito alegre com a sua cartinha, pois vejo que já vais alcançando a Elisa e que embora desejes vir a ser um grande futebolista, um futuro Pelé, não deixas também de estudar. Meus parabéns, pois imagino a alegria de teus pais. O mundo de hoje está passando por uma grande revolução científica e técnica, cada dia se inventam novas coisas, novas máquinas, os robôs-bonecos que são capazes de fazer coisas que, até agora, somente com a habilidade das mãos do ser humano era possível realizar. Isto eu te digo, para que compreendas a necessidade, que é cada vez maior da gente estudar, a fim de poder ganhar o necessário para viver. É começando nessa tua idade que a gente aprende a saber dedicar uma boa parte do dia ou da noite para o estudo. Começando assim, quando fores um rapazinho ou quando tiveres 20 anos ou mais saberás fugir das distrações para dedicar o tempo necessário aos estudos, principalmente das ciências, mas também tudo aquilo de bom e de útil que nossos antepassados foram capazes de descobrir ou de revelar através de seu talento e dedicação ao trabalho. Enfim, conto contigo para levar adiante nossa luta pelo progresso e pela felicidade e o bem-estar do nosso povo. (acervo pessoal)

Assim nos escrevia vovô, sempre com mensagens de incentivo ao estudo, mas também com alguns “causos” da Coluna Prestes que gostava de narrar em suas cartas. Eram histórias sobre o dia a dia das caminhadas e de como os soldados improvisavam na luta.

Aqui vou te contar uma pequena história que se passou na Coluna Prestes da qual participei. Tínhamos como soldado ou sargento um bom rapaz, mas tão distraído que deles todos troçavam. Na Coluna, cada um tratava de ter sempre um pouquinho de açúcar para adoçar o café, ou o chibéu, que era na verdade, na maior parte das vezes o nosso café da manhã – um pedaço de rapadura que punha-se em água até ferver e à qual acrescentávamos um pouco de capim-limão, ou outra folha de planta mais à mão, ou mesmo de casca de árvore. Mas o sargento que se chamava Ferreirinha, como era muito distraído, era sempre roubado, porque ele amarrava as trouxinhas com o açúcar na parte da frente do arreio e não via, enquanto marchava, que lhe roubavam o precioso açúcar. Resolveu ele então pendurar a trouxinha de açúcar no cabeçote do cavalo que ficando à sua frente não poderia mais ser roubada durante a marcha. Mas nisto aconteceu que a Coluna teve que atravessar um riacho bastante fundo... E o Ferreirinha querendo mostrar que o cavalo que ele montava atravessava bem o riacho, meteu a espora no cavalo que se atirou na água... e lá se foi o precioso açúcar derretido pela água do riacho... Quer dizer, não ser bobo nem precipitado, saber sempre calcular quais serão as consequências daquilo que se faz. Agora imagina você a troça que os outros soldados, particularmente os que lhe

roubavam o açúcar, fez do distraído Ferreirinha. Lê pois esta historinha e conta-as as tuas irmãzinhas com os beijos que mando para todas. Beija-te o avô, LCP. (acervo pessoal)

As cartas demoravam mais de um mês para chegar ao seu destino e algumas vezes extraviavam, as notícias familiares eram escassas e foram raras as vezes que meus pais conseguiram realizar ligações telefônicas entre os dois países.

Nosso exílio em Moçambique finda em 1987 com a possibilidade de revalidação do diploma soviético do meu pai no Brasil e com o agravamento da situação política ocorrida em Moçambique após a morte, num acidente aéreo suspeito, do presidente Samora Machel. Voltamos de vez ao Brasil em janeiro de 1987 com a promessa de nos tornarmos, enfim, brasileiros.

A música como possibilidade

Em minha adolescência a música permaneceu como prática cotidiana, primeiro com o violão, onde aprendi os primeiros acordes com meu pai, depois com a guitarra e os ensaios das bandas de rock com os amigos do subúrbio carioca. A diversão das tardes de sábado estava nos ensaios intermináveis ao som de Nirvana, Barão Vermelho, Titãs, Legião Urbana, Ramones e o que viesse. Nesse movimento ia conhecendo mais gente e criando uma rede de músicos suburbanos que se reuniam regularmente para organizar festas e tocar. Aos poucos também fui me aventurando na área de composição de canções, prática que carrego ainda viva nos dias de hoje.

Mais tarde me arrisquei no estudo da sanfona, resgatando a nordestinidade de meu avô paterno e montando trios e quartetos de forró para tocar nas festas juninas. Depois disso, os meses de junho e julho nunca mais foram os mesmos, incontáveis apresentações em festas espalhadas pela cidade passaram a fazer parte do calendário anual. Era uma forma de reencontrar os amigos músicos separados pela vida corrida, aproveitando o fato de que trios juninos não necessariamente precisam de ensaios, a vantagem do trio junino está na sanfona, que concentra num só instrumento a harmonia e a melodia, a Zabumba e triângulo completam o trio com a parte rítmica e, geralmente, um dos integrantes do trio passa a cantar as canções. Uma vez conhecido o repertório, que trafega pelos sucessos de Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, Trio Nordestino, Elba Ramalho entre outros, basta tocar as músicas em seus respectivos andamentos para que o baile aconteça.

A decisão de cursar a graduação em música veio aos 24 anos de idade, após uma vivência frustrada na área técnica de engenharia. Havia me formado como técnico em eletrotécnica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET) em meados da década de 1990 e ingressado no mercado de trabalho logo em seguida. A vontade de voltar a estudar música e cursar uma graduação me fez optar por disputar uma vaga no curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira. Fui aprovado em 2001 e por volta do quinto período pedi a transferência pra o curso de licenciatura em música, que me permitiria trabalhar no ensino básico como professor concursado.

Na graduação tive o primeiro contato com a pesquisa acadêmica, sob a orientação da Prof^a Dr^a Martha Ulhôa, fomos em busca dos registros sobre as matrizes da música popular brasileira nos periódicos do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Lembro-me que a quase ausência de relatos sobre a música praticada pelos negros no Brasil era invisibilizada e generalizada, deixando pistas como a referência aos “batuques” realizados pelos negros escravizados no Brasil. Mais em frente veremos como o IHGB e o Colégio Pedro II foram partes do projeto do Império que, em meados do século XIX, já buscava criar uma identidade nacional brasileira. Não por acaso, muitos dos professores do CPEI também foram membros do IHGB e contribuíram com as pesquisas da instituição.

O magistério e a docência

Em 2005 fui aprovado no concurso para professor de Educação Musical prestado para a prefeitura do Rio de Janeiro. Minha convocação foi no final de 2006 e em 28 de dezembro de 2006 assumi o meu primeiro cargo público.

Fui lotado numa escola em Marechal Hermes, subúrbio do Rio de Janeiro, que atendia estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e também os da Educação Especial. No primeiro ano de atuação, trabalhei exclusivamente com a Educação Especial, o que me obrigou a pesquisar sobre as possibilidades do ensino de música nessa modalidade e a aprender com os próprios estudantes sobre seus repertórios e a relação que mantinham com a música. Foi um ano rico de aprendizagens numa área de ensino que pouco conhecia.

No ano seguinte, passei a atuar com as turmas dos anos finais e a aprender com meus colegas a ser professor na adversidade. Trocávamos informações sobre os estudantes, compartilhávamos estratégias de atuação e formas de avaliação. Aprendi com

eles a perceber a presença da comunidade na escola e a me permitir pensar com os estudantes uma cartografia local específica. Isso já acontecia com os estudantes da Educação Especial e suas famílias, mas em menor escala.

Nesse percurso da docência atuei também como contratado no Colégio de Aplicação da UERJ (Cap-UERJ) no ano de 2007, rescindido assim que fui convocado na rede municipal de Mesquita em 2008. Em Mesquita, trabalhei nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Naquele período, o município recém emancipado ampliava a rede de escolas e trabalhava no sentido de organizar as políticas públicas da rede municipal. Em 2009, com a repercussão da nossa defesa pela manutenção do Ensino de Artes na EJA em sessão do Conselho Municipal, assumi o cargo de coordenador do ensino de artes na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Minha dissertação de mestrado: *Os Centros de Estudos como espaço-tempo de conversa/formação na Rede Municipal de Mesquita/RJ* (2016) é um recorte sobre os Centros de Estudos, reuniões mensais realizadas pelos coordenadores de área da SEMED com os professores da rede de Mesquita, lugar onde discutíamos currículo e democracia em busca de soluções locais para o sistema de ensino mesquitense. No ano de 2014 fui aprovado em concurso público para a vaga de professor de Educação Musical do Colégio Pedro II. Desde então, sigo trabalhando no Campus Realengo II com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio.

A docência é um percurso de aprendizagem, de certo modo, é um zanzar. Desde a minha chegada na rede pública de ensino carregou na lembrança a paciência dos colegas com a minha insegurança nos primeiros meses. Desconhecia os rituais básicos que cercam a docência nos cotidianos escolares. O preenchimento dos diários de classes, a convivência na sala dos professores, a “caixinha” do café no recreio, a disputa pelos armários para guardar nossos materiais, as conversas com os responsáveis, o cheiro gostoso vindo do refeitório na hora do almoço e tantas outras possibilidades que se apresentam de supetão.

Minhas vivências nas redes por onde passei também me fizeram questionar os documentos curriculares e a forma como se dispunham os conhecimentos a serem ensinados ali. A música em nossa sociedade nasce junto com a gente, ou mesmo antes. Carregamos esses conhecimentos desde os nossos primeiros dias, vamos tomando contato com as músicas que tocam nas mídias que acessamos, nas que são cantadas ou não, dentro de nossa casa ou nos lugares que passamos a frequentar cotidianamente. Ensinar música

na escola é, acredito, promover diálogos com todas essas trajetórias musicais presentes e permitir que a sala de aula seja também um espaço para todas as musicalidades possíveis.

À medida que investigava sobre as questões curriculares, fui me aproximando do campo dos cotidianos escolares. Primeiro com o livro *Fazer com paixão sem perder a razão* (2003) da professora Joanir Gomes de Azevedo e depois quando passei a frequentar o grupo de pesquisa da querida Prof^a Dr^a Inês Oliveira na UERJ, em 2013. Assim, fui sendo apresentado aos textos de Certeau, Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Boaventura de Sousa Santos e as infindáveis bifurcações que me levaram a outros tantos autores. Foi também numa das reuniões do grupo que conheci o trabalho da Prof^a Dr^a Maria Luiza Sússekind com quem posteriormente fui cursar o mestrado e agora o doutorado.

A ideia inicial desta tese nasce ao puxar os fios que me formam professor no percurso da minha atividade docente, no abandono do currículo como uma lista de conteúdos e cada vez mais na assunção das inventividades dos cotidianos escolares como elementos primordiais na minha atuação como professor. Nesse sentido, zango de lá pra cá e daqui pra lá, cruzo as páginas dos livros, o bosque do CPII Realengo e escuto a nova canção que a turma tenta terminar às pressas antes do sinal bater. “Troca a frase”; “muda o final”; “assim fica chato”; “professor não tô gostando”. Interrompo a atividade, escuto com calma cada questão e vamos no “desenrolo” encontrando outras possibilidades para os incômodos da canção que nunca termina.

Capítulo 1 – O Colégio Pedro II

Hino dos alunos do Colégio Pedro II

*Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande e brilhante Nação.
Nosso passo constante e seguro rasga estradas de luz na amplidão.
Nós sentimos, no peito, o desejo de crescer, de lutar, de subir.
Nós trazemos no olhar o lampejo de um risonho fulgente porvir.*

*Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência,
O livro é nosso escudo e arma a inteligência.
Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema
“Buscamos no saber a perfeição suprema”*

*Estudaram aqui brasileiros de enorme e subido valor.
Seu exemplo segui, companheiros, não deixemos o antigo esplendor.
Alentemos, ardente, a esperança de buscar, de alcançar, de manter,
No Brasil, a maior confiança que só pode a ciência trazer.*

(Música: Francisco Braga / Letra: Hamilton Elia, 1937)

Tabuada

*Ao Pedro II, tudo ou nada?
Tudo!
Então como é que é?
Tabuada!
Três vezes nove, vinte e sete.
Três vezes sete, vinte e um.
Menos doze ficam nove.
Menos oito fica um!
Zum! Zum! Zum!
Paratibum!
Pedro II!*

(Nilton Batinga)

Tomo como ponto de partida para a escrita deste capítulo a letra do Hino dos alunos do Colégio Pedro II (CPII), composto em parceria entre o ex-aluno da década de 1930, Hamilton Elia, e o maestro Antônio Francisco Braga. O hino foi composto para as comemorações do primeiro centenário da instituição em 1937. Apreendi o Hino do CPII no período em que me preparei para as provas do concurso, era conteúdo obrigatório na bibliografia a ser estudada. O hino também está presente nos documentos curriculares de música dos anos finais do Ensino Fundamental como objetivo específico e conteúdo da área da Educação Musical.

O Hino dos alunos do CPII é cantado em todas as solenidades oficiais da escola logo após a execução do Hino Nacional, nas primeiras vezes em que participei dessas

solenidades como professor, me espantei com o entusiasmo e a ênfase acentuada pelos estudantes no refrão “vivemos para o estudo, soldados da ciência / o livro é nosso escudo e arma a inteligência”. Vale ressaltar que esse último verso muitas vezes era cantado “o livro é nosso escudo e a arma a inteligência”. Ao final do hino os estudantes entoam a “tabuada”, prática simbólica compartilhada entre os membros da instituição. Geralmente um estudante mais velho grita: “Ao Pedro II, tudo ou nada?” e os outros respondem em uníssono os versos restantes.

Os versos, de certa forma, nos trazem várias das questões que pretendo discutir neste capítulo, começando com a presença das aulas de educação musical desde a fundação do CPII, mas também com a ideia de “brasileiros de enorme e subido valor”, com a crença de que o livro “arma a inteligência” e de que os estudantes do CPII vivem para o estudo, de certa forma, é bem capaz que vivessem boa parte dos seus dias para o estudo quando ainda havia o internato, já que até as saídas aos domingos eram controladas pelos ministros do Império segundo Cunha Júnior (2008). Veremos também que os hinos, tanto o do Colégio quanto os patrióticos, foram inseridos no programa de educação musical como parte de um projeto de nação, porém o uso desses elementos simbólicos muitas vezes serve como um elo de identificação entre os estudantes de diferentes gerações que frequentaram o CPII.

Na busca por investigar o contexto histórico em que foi criado o Colégio, me dediquei à leitura dos textos oficiais da instituição, fui à caça de indícios que poderiam me ajudar a “diluir a névoa”, como aponta Ginzburg (1989), que povoam as narrativas presentes nesses documentos que muito se assemelham aos textos sagrados. Parte considerável dos textos se dedicam à exaltação dos nomes que comandaram a instituição como reitores, ministros do Império (até 1889) e ex-estudantes que ocuparam posições de poder. Nesse emaranhado de histórias que se entrecruzam, escapam escritas sobre os cotidianos dos estudantes e professores que podem nos interessar na tentativa de criar uma aproximação com os “sujeitos ordinários” (CERTEAU, 2012) frequentadores desta instituição. Também me interessa puxar os fios de narrativas que exaltam a tradição existente na instituição, uma espécie de “força sobrenatural” que paira sobre corredores e às vezes parece determinar a conduta e o viés formativo dos estudantes. Puxar os fios

que exaltam *a tradição* é uma das leituras possíveis quando tomamos contato com os textos oficiais do CPII, mas não deve ser a única. Os textos tentam marcar os territórios políticos exaltando e divulgando acontecimentos específicos enquanto encobrem ou minimizam outros tantos.

O Colégio Pedro II mantém no campus Centro o Centro de Documentação e Memória da instituição (CEDOM). Boa parte dos materiais que apresento neste capítulo foram encontrados no CEDOM com a ajuda da bibliotecária que atenciosamente me indicava diversas publicações entre livros, teses e dissertações. Lembro-me que nos primeiros dias, ainda preocupado com o “vazio histórico” da pesquisa, a mesa foi se avolumando de publicações, tantas que eu não conseguia dar conta nas manhãs e tardes dedicadas ao CEDOM. Eram anuários, livros de memória, publicações com os documentos curriculares e projetos políticos pedagógicos sempre seguidos de um atencioso: “Se quiser, tem as atas oficiais, os periódicos e outras publicações *não* tão importantes” destacava a responsável pelo acervo histórico.

Especificamente sobre a história oficial do Colégio Pedro II destacam-se duas publicações, a primeira, escrita por Luiz Gastão Escragnolle Dória, publicada em 1937 em comemoração ao primeiro centenário do Colégio Pedro II, a segunda escrita por Beatriz B. M. dos Santos¹⁴, Elisabeth M. da Silva¹⁵, Vera Lúcia C. de Q. Andrade¹⁶ e Vera Maria F. Rodrigues¹⁷ publicada em 2018 com o título de *Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na Educação do Brasil*. Complementam esse material publicações lançadas pela instituição em datas comemorativas e os anuários.

As tramas tecidas com as informações dos textos oficiais me levaram às outras dissertações e teses em busca de informações complementares ou divergentes do que anunciavam os documentos oficiais. Se as narrativas “monumentais”, muito semelhantes aos textos sagrados, trabalham no sentido de exaltar o Colégio Pedro II, sua tradição e eficácia na formação de seus estudantes, busquei e utilizei outros textos suplementares para encontrar vestígios de outras práticas não anunciadas e que se mantêm à margem, invisibilizadas pela força da tradição.

1.1 – Tradição

¹⁴ Professora titular de História do Colégio Pedro II.

¹⁵ Membro da Comissão de Memória Histórica do Colégio Pedro II.

¹⁶ Professora aposentada da UERJ e do Colégio Pedro II.

¹⁷ Professora de matemática e ex diretora geral do Colégio Pedro II.

Para dar início à discussão sobre o uso do termo “tradição”, que comumente encontraremos nos textos referentes ao Colégio Pedro II e nas falas de professores e estudantes desta instituição, selecionei o seguinte trecho da carta de apresentação do livro *Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na Educação do Brasil*, publicado no ano de 2018 e escrita pelo então reitor Oscar Halac.

O nosso Colégio Pedro II, **o colégio-padrão**, o celeiro de grandes mestres, o germinador de lideranças admiráveis, o orgulho de seus alunos e alunas.

O Colégio Pedro II que tem espírito, que tem história, que tem um passado de glórias, **um presente de lutas e um futuro de esperança**. Sendo assim, esse Colégio merecia um livro de memórias como este, um velho livro onde os vultos de nossa história adquiriram visibilidade e circularam animados pela lembrança dos que tiveram a honra de lê-lo.

Um livro que encarna a memória do velho sino de bronze e que lhe pergunta pela história, pela tradição e pelo passado. (HALAC, 2018, p. 9, grifo nosso)

É possível, nesse pequeno trecho de apresentação, encontrar elementos que se apoiam num passado glorioso e num presente de lutas, ou ainda, numa escola que tem “espírito”, dando vida e “alma” a algo inanimado. A referência ao “velho sino de bronze” remete à época imperial na qual o sino era utilizado para anunciar a presença do imperador no prédio da escola, esses e outros diversos elementos se entrelaçam pelos escritos dos que oficialmente narram a história do Colégio Pedro II e alimentam o *status* de um colégio-padrão, título que oficialmente ostentou durante boa parte de sua existência, Essa posição de destaque foi alcançada quando a instituição era oficialmente a referência nacional para os programas do ensino secundário, ditando os rumos do que devia ou não ser ensinado nas escolas do país.

Na solenidade que marcou o primeiro centenário da instituição em 1937, o então ministro da Educação Gustavo Capanema disse em seu discurso:

Dessa ilustre fábrica saiu, para o plenário da vida brasileira, com a inteligência descortinada e o coração, todo um exército de trabalhadores esclarecidos e audazes, que se puseram ao serviço do país para aumentar-lhe a riqueza, a força, o império, a cultura e a dignidade.

Por tudo isto, o Colégio Pedro II se tornou um dos mais preciosos monumentos de **nosso patrimônio espiritual**. Na data de seu centenário, há, pois, um justo motivo para a alegria pública. (COLÉGIO PEDRO II, 1944, p. 39, grifo nosso)

Olhar para esse material histórico, para a produção textualizada de uma realidade (CERTEAU, 2012), nos faz buscar nos pormenores e nas entrelinhas os vestígios que possam denunciar o uso que os praticantes fizeram dos produtos que lhes foram impostos

e como ainda trafega pela instituição a moeda de troca chamada tradição. A ideia de escola como um patrimônio “espiritual” aproxima os depoimentos escritos sobre o Colégio Pedro II em épocas temporalmente distantes. Da mesma forma, a crença na instituição como “celeiro de grandes mestres” ou “ilustre fábrica” nos aproxima de um modelo instrucional de escola onde os conhecimentos trafegam em via de mão única, na tentativa de padronizar/disciplinar corpos e mentes, usando tais características como sinais de virtude e êxito do processo educacional.

Que conjunto de procedimentos pode garantir tal êxito? Quais conjuntos de conhecimentos são tidos como necessários para um futuro exitoso nas instâncias de poder do Estado? Quais fios ligam o Colégio Pedro II a um conjunto de práticas tidas como tradicionais, como afirma Dávila (2006)? Seria possível manter um conjunto de práticas que atravessasse os 183 anos de existência do Colégio Pedro II sem que elas tenham sido modificadas ou remodeladas? Até que ponto as diretrizes curriculares e os conteúdos contidos nos documentos curriculares estariam sob influência dessa tradição “modeladora de corpos e mentes”?

Para o historiador inglês Eric Hobsbawm (2015), embora o sentido da palavra tradição nos remeta quase sempre à sensação de algo que se repete inalteradamente por um longo período de tempo, nem todas as tradições são antigas e muitas delas foram inventadas. A ideia de tradição no CPPII pode se relacionar tanto com as práticas mais longevas, conservadoras e de caráter institucional quanto a atuação histórica de docentes e discentes relacionadas a objeções contra a censura e de caráter progressista. A tradição se relaciona tanto com uma ritualística que se mantém institucionalmente durante um longo período de tempo quanto à memória social da própria instituição. O termo “tradição inventada” é designado a apenas uma pequena parte dessas tradições e nos ajuda a perceber como o sentido de tradição, nas diversas formas que se emprega em relação ao CPPII, é amplo. Portanto, o termo tradição está sempre em disputa e seu uso se desloca por campos distintos, sejam eles progressistas ou conservadores. A preocupação com o uso da tradição como argumento para a legitimação de algumas práticas se justifica pelo fato de serem usados frequentemente nas discussões que definem os textos dos documentos curriculares, nesse sentido, discutir o uso do termo “tradição” nos ajuda refletir sobre os documentos curriculares e a forma como alguns conteúdos se mantêm e outros costumam se fazerem presentes nesse espaço de poder.

Para Eric Hobsbawm:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez. (HOBSBAWM, 2015, p. 7)

Segundo o autor a “tradição”, devido a sua invariabilidade, deve ser diferenciada do “costume” pois “o passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas, tais como a repetição” (HOBSBAWM, 2015, p.8). Prática fixa é a tentativa de repetir um ritual ou o uso de um artefato ou adereço que possua valor simbólico para determinado grupo social ou integrantes de uma instituição. Para Hobsbawm, a tradição seria o conjunto de rituais formais e o uso de acessórios que cercam a substância, portanto, nesse caso, não estariam englobados no quesito tradição atos ou gestos rotineiros por não possuírem função simbólica nem ritual importante.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN, 2015, p. 8)

Portanto, as tradições, tão presentes nos textos e discursos oficiais de ontem e de hoje, podem ser um fio condutor que dá sentido de pertencimento a algo maior, a uma ideia de escola modelo, padrão e exemplo de educação a ser seguido. Mesmo que algumas tradições sejam mais recentes elas ainda se baseiam no passado, na exaltação de uma escola sob a proteção do império.

Figura 3: Banner em comemoração ao aniversário de 183 anos do CPII.



Fonte: Página do Colégio Pedro II¹⁸

O conjunto de normas e rituais tradicionais, relacionados ao conceito de “tradição inventada”, são facilmente encontrados nos documentos, como por exemplo na premiação da Pena de Ouro, na execução do Hino dos alunos do Colégio Pedro II, na Tabuada e na exaltação de nomes de “enorme e subido valor” que frequentaram a instituição.

A premiação de Pena de Ouro foi retomada no ano de 1999 e é realizada sempre no dia 2 de dezembro, quando se comemora o aniversário do Colégio, fundado no dia do aniversário de Dom Pedro II. Tal premiação consiste em “homenagear o melhor aluno concluinte de 3ª série do Ensino Médio de cada uma das Unidades Escolares” (SANTOS et al. 2018, p.175). Essa tradição, segundo as autoras, teve origem na década de 1930 e foi interrompida no final da década de 1940. Porém, a prática de premiar os estudantes que se destacavam é anterior a década de trinta, remonta as primeiras décadas de existência do Colégio quando o próprio imperador participava das solenidades de entrega dos prêmios aos estudantes que se formavam bacharéis (DÓRIA 1997). A Pena de Ouro original era “a cópia fiel daquela com a qual a Princesa Isabel, Regente do Império, assinara, pelo Imperador D. Pedro II, Patrono do Colégio, a Lei Áurea” (SANTOS et al, 2018, p.176). Portanto, a premiação da Pena de Ouro, embora ocorra ainda nos dias de hoje, se relaciona simbolicamente com as referências do passado monárquico, com a prática meritocrática estabelecida no período do Império e também faz referência à assinatura da Lei Áurea, tudo respaldado pelas comemorações ao aniversário de nascimento do próprio Imperador. Seria a Pena de Ouro a representação do “mito do senhor benevolente” como descreve Nascimento (2016) sobre a elite escravocrata brasileira? Abdias afirma que a colonização portuguesa e os artifícios legais que utilizavam para dissimular a sua crueldade e violência trabalharam no sentido de criar uma ideia de escravidão “bondosa” e “humanitária”. Porém, a retomada dessa premiação no ano de 1999 parece soar mais como uma estratégia de defesa escorada no *status* de colégio-padrão do que uma reverência à assinatura da abolição da escravidão ou ao passado imperial, já que na década de 1990 o país passava por um processo de privatizações, consequência da agenda neoliberal assumida pelo governo Fernando

¹⁸ Disponível em: <https://cp2.g12.br/index.php> Acesso em: 20 dez. 2020.

Henrique Cardoso (FHC), logo, também estava em xeque o futuro das instituições federais.

Como nos ensina Hobsbawm:

Mais interessante, do nosso ponto de vista, é a utilização de elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas para fins bastante originais. Sempre se pode encontrar, no passado de qualquer sociedade, um amplo repertório desses elementos; e sempre há uma linguagem elaborada, composta de práticas e comunicações simbólicas. (HOBSBAWM, 2015, p. 13)

Neste sentido, torna-se necessário um mergulho nos textos que se aventuraram a narrar a história do Colégio Pedro II em busca dos vestígios desses rituais formais que ainda hoje são usados para justificar parte da ideia relacionada à excelência e tradição. Não obstante, é preciso considerar que a escrita histórica que sustenta o que chamamos de “tradição inventada” seleciona os fatos narráveis e está, provavelmente, sob influência de uma hegemonia que de certa forma pauta o que deve ou não entrar na “história” da instituição.

Contudo, na medida que há referência a um passado histórico, as tradições inventadas caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. (HOBSBAWM, 2015, p.8)

O retorno da premiação da Pena de Ouro no ano de 1999 pode ser um indício desse movimento, que busca no passado as forças necessárias para enfrentar as adversidades vividas pela instituição no segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso. As diversas políticas neoliberais implementadas por parte do governo FHC colocavam em risco as universidades federais e o próprio CPII.

Existe nesse jogo, entre passado e presente, uma forma de referenciar o passado supostamente “glorioso” como o segredo do sucesso. Usa-se, como no hino dos alunos do Colégio Pedro II, a trajetória dos “brasileiros de enorme e subido valor” para materializar tal tradição na formação dos estudantes. Tais tradições não são criadas apenas nos primeiros anos após o surgimento da instituição, elas vão sendo alteradas e reinterpretadas ano a ano. “Inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta” (HOBSBAWM, 2015, p.12).

É possível que durante os 183 anos de existência do Colégio Pedro II alguns rituais tenham caído no esquecimento e outros tenham surgido como resposta as transformações

sociais que destruíram “os padrões sociais para os quais as velhas tradições foram feitas” (HOBSBAWM, 2015, p.11). Não foram poucas as transformações sociais ocorridas desde 1837, sabemos que as instituições são compostas por sujeitos e suas ações, elas não possuem vida própria. O CPII foi um instrumento de poder importante nas mãos dos ministros do Império, assim como também o foi na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Na tentativa de consolidar a existência de um corpo único e de um espírito pedrossecundense institucional protegido sob a guarda do imperador, a “tradição inventada” surge como uma espécie de força que aglutina passado e presente. Assim, “toda a tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM, 2015, p. 21).

É possível encontrar também nos textos oficiais outros sentidos relacionados à tradição, a publicação referente aos festejos dos 175 anos da instituição informa que:

A política e as diretrizes, à proporção que o Colégio crescia cultural e pedagogicamente, foi ele levado a admitir em seu quadro docente e técnico, preferencialmente, os seus ex-alunos. Essa preferência foi a causa inicial, para que tivesse começado ainda que de modo incipiente e restrito, a tradição. A escolha recaía no ex-aluno que academicamente se distinguira ao longo de todo seu curso e aqueles que obtiveram o cobiçado prêmio Pantheon. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 29)

Nesse sentido, a ideia de tradição se afasta de uma questão ritualística específica como o prêmio Pantheon ou a entrega da Pena de Ouro. Em alguns trechos vemos a ideia de tradição alargada para além do que Hobsbawm define como tradição inventada.

A tradição centraliza um conjunto de fatos, hábitos e procedimentos, que fluem e materializam num processo dialético-hegeliano, através do êxito alcançado pelos seus ex-alunos, no enfrentamento de concursos, ocupando cargos públicos e empresariais, ganhando status profissional, pelo nível de excelência, principalmente oriunda da sua excelente formação e atuação ética profissional. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 29).

A ideia de tradição aqui apresentada está atrelada aos procedimentos implementados na formação dos estudantes. Tais procedimentos teriam sido fundamentais para o êxito profissional dos discentes em suas trajetórias pós-CPII. Se por um lado há relatos de uma tradição escolar que busca conservar o passado e seus métodos, do outro há também tantos outros relatos escritos em publicações oficiais da instituição que nos trazem histórias como a do professor José Rodrigues Leite e Oiticica, conhecido por seu posicionamento ideológico relacionado ao anarquismo.

Em 1910 submeteu-se a concurso público para professor do Instituto Benjamin Constant, tendo obtido o primeiro lugar. Mas não foi

nomeado, como também não o fora, um ano antes, ao lograr a primeira classificação no concurso para redator da Câmara dos Deputados. Em ambos os casos foi perseguição ideológica. A cátedra de Português do colégio-padrão conquistou-a em 1916, após sobrepor-se à intolerância religiosa e filosófica de compadres retrógados e despreparados. (SGISMUNDO, 1987, p. 81)

Esse episódio é um indício de que houve, entre os membros do corpo docente do CPII, sujeitos avessos às tradições ritualísticas conservadoras. Tais relatos dão conta inclusive da ausência do referido professor devido as prisões de cunho político sofridas nas décadas de 1930 e 1940. Outros estudos, como o da professora Licia Hauer (2007), narram a resistência de professores e estudantes do CPII durante o período da ditadura militar de 1964. Embora nesse período o Colégio tenha sofrido rigorosa ação de vigilância por parte do governo militar, professores e estudantes continuaram na luta contra a repressão e a falta de democracia dentro e fora da instituição, de certa forma, tais relatos constituem também uma tradição de resistência e luta presente na história do CPII e reforçam o seu compromisso com a liberdade de cátedra de seu corpo docente.

Mayer (1987), ao discutir a disputa de poder entre o antigo regime na Europa e as forças industriais, destaca a pouca atenção dada pelos historiadores à capacidade dos agentes do antigo regime (principalmente entre 1848 e 1914) de resistirem à nova ordem que surgia para disputar o poder. Segundo o autor, essa ruptura entre o antigo regime e as forças industriais não se esfacela criando um novo sistema da noite para o dia, livre das amarras do passado. A presença do antigo regime continuava nos altos cargos da burocracia estatal e em outras instâncias de poder. “Os velhos regimes da Europa eram sociedades civis e políticas com poderes, tradições, costumes e convenções diferentes” (MAYER, 1987, p. 16). Numa configuração que unia famílias reais, partidos da corte, generais, burocratas e a Igreja, o antigo regime possuía uma rede ampla para exercer seu poder. Conforme a força da nova classe burguesa crescia, os membros da nobreza estabelecidos nos serviços públicos escolhiam a dedo os novatos que assumiriam novos cargos. “Os recém-chegados tinham de passar por escolas de elite, ingerir o espírito corporativo e demonstrar fidelidade à antiga ordem” (MAYER, 1987, p. 22), enquanto os cargos mais altos ainda estavam reservados aos “bem-nascidos”. Por outro lado, embora a antiga nobreza tratasse de assimilar e se adaptar às novas práticas sem ameaçar seu *status*, a burguesia almejava o *status* de nobreza e assim enviava seus filhos para as escolas de elite com o sonho de algum dia tornarem-se aristocratas. Nesse contexto, os burgueses abraçavam o que o autor denomina de “alta cultura historicista”, o conjunto de

“linguagens, convenções e símbolos clássicos nas artes e letras” (MAYER, 1987, p.23).

Para o autor:

Os burgueses se permitiram ser envolvidos por um sistema cultural e educacional que defendia e reproduzia o ancien régime. Neste processo, minaram seu próprio potencial capaz de inspirar a concepção de uma nova estética e um novo entendimento. (MAYER, 1987, p.23)

É a crença na superioridade desse conjunto de símbolos clássicos presentes nas artes e nas letras de um período específico da história que Mayer chama da “força da tradição”. Se por um lado o antigo regime vai aos poucos perdendo seu poder político, por outro, o seu padrão estético nas letras e nas artes mantém o *status* de superioridade por meio, inclusive, das forças industriais que ascendiam economicamente aos patamares sociais mais elevados. E ninguém almejou tanto a nobreza quanto a burguesia de origem traficante mercadora e degredada que formaria a capital do Império.

Mayer nos ajuda a entender que embora a tradição possa ser localizada em rituais específicos, repetidos por longos períodos como nos ensina Hobsbawm, é possível também compreender a força da tradição num conjunto de aspectos que ocupa um *status* de superioridade (estética, cultural) em determinada sociedade. Isso pode nos auxiliar a compreender o motivo pelo qual latifundiários de outras regiões do país enviavam seus filhos para serem estudantes no internato do CPII. Por outro lado, os documentos curriculares podem nos dar pistas sobre o conjunto de conhecimentos que visa um ensino de excelência, porém, pela amplitude dessa documentação, nossa investigação se atém ao campo do ensino de música.

Um dos marcos em relação a organização pedagógica e administrativa do CPII se dá com a criação da Congregação, espécie de órgão colegiado que passa a decidir os rumos da escola. Desde a fundação do CPII, o regulamento original já previa a existência do Conselho Escolar, instância que seria responsável pelas questões pedagógicas. Porém, a primeira reunião deste Conselho só foi realizada no ano de 1880, mais de quarenta anos após o início dos trabalhos no Colégio. Logo em seguida, no ano de 1881, é criada a Congregação, órgão que, para além das questões pedagógicas, passa a deliberar também sobre as questões administrativas. Ali se darão as discussões sobre programas curriculares, questões disciplinares, deliberações sobre concursos para docentes e discentes e todo o universo de questões que de alguma forma dizem respeito à escola. Isso não quer dizer que tais discussões e negociações não ocorriam antes de 1880, porém, foram formalizadas em caráter de conselho e com as respectivas atas registradas a partir

desse ano. É na Congregação do CPIO que os catedráticos formularão os programas curriculares que durante parte do século XIX e início do XX se tornaram as referências nacionais das diversas áreas do conhecimento presentes nas instituições de ensino, muitos desses catedráticos foram autores de livros didáticos adotados nacionalmente em suas áreas de atuação, certamente a Congregação e seus membros também alimentaram a “força da tradição” no CPIO.

A preocupação com a ideia de tradição se justifica pelo uso recorrente desse termo nos discursos oficiais, nos textos que narram a trajetória histórica da instituição e nas falas dos estudantes e professores. A escolha do corpo docente e a seleção dos discentes sob a gerência dos ministros da corte podem ter sido fatores que levaram os membros do CPIO a adotarem rituais semelhantes aos dos monarcas. Em outros períodos, como por exemplo na década de 1930, surgem outras tradições inventadas em decorrência de uma conjuntura política calcada no nacionalismo. O CPIO e “seu passado glorioso”, na década de 1930, são usados como instrumento de poder e de fortalecimento de um sentimento nacionalista, porém, como já foi mencionado anteriormente, o sentido de tradição não se restringe apenas à via de mão única forçada pelos poderes vigentes e suas imposições, tornam-se tradições também as avaliações críticas e a disposição para a luta demonstrada no decorrer da existência do CPIO por parte de seus membros, sejam eles servidores ou estudantes.

As tradições são inventadas como nos ensina Hobsbawm, porém o uso dessas tradições escapa a qualquer tentativa de restringi-las a um quadro fechado. É provável que a presença dos ministros do império na fiscalização da rotina da escola e no controle de professores e estudantes tenha colaborado para uma formação idealizada a partir dos princípios e valores da corte. É possível que possa ter ocorrido por aqui algo semelhante ao que Mayer nos conta sobre a Europa, ou seja, a presença de agentes políticos próximos a corte que permaneceram em seus cargos de poder após a proclamação da república em 1889 e a crença em um conjunto de conhecimentos que representasse os saberes das elites. Assim como é provável que a tradição de luta e resistência de professores e estudantes do CPIO possa ter influenciado na formação de estudantes que passaram pelo CPIO.

O uso da tradição também pode ser compreendido como a tentativa de marcar e fixar a fronteira abissal entre as sociabilidades metropolitanas e coloniais como bem ilustra Santos (2019). Do lado de cá, do lado metropolitano, estão garantidos os saberes hegemônicos das artes clássicas, da música europeia de concerto e de todo o aparato que a sustenta, como o ensino da leitura e escrita musical e os solfejos para as apresentações dos corais. Não por acaso, parte desses conhecimentos estão descritos nos conteúdos dos

documentos curriculares atuais e nos que o antecederam. Embora os saberes não hegemônicos frequentem o lado metropolitano da linha, muitos deles como o rap e a música de origem afro-brasileira aparecem timidamente em tais documentos. Do lado de lá, onde reside o colonial, estão as expressões tidas como menos importantes ou inexistentes, os tambores e suas diversas linguagens e possibilidades, as práticas musicais que não utilizam a escala temperada, as formas de cantar que se distanciam dos padrões da música pop etc. São os “instrumentos de bater e não de tocar” como disse certa vez um estudante do ensino fundamental sobre os tambores, até na execução instrumental a linguagem da violência, frequente no lado colonial das linhas abissais, se faz presente. O uso da “tradição inventada” tenta garantir a fixidez da linha abissal, se apoiando numa única ideia de passado para justificar suas escolhas. Tais linhas, as abissais e as escritas, dão margem a uma lógica patriarcal, racista e machista, protegidas de forma tão eficaz que naturalizam os conhecimentos estabelecidos nos documentos curriculares, tornando-os parte de um sagrado que deve ser reverenciado. Sabemos, no entanto, que as linhas abissais se movimentam (SANTOS, 2010), que os sujeitos usam as regras estabelecidas a seu favor (CERTEAU, 2012) e que os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) não são espelhos dos documentos curriculares.

Tanto a “tradição inventada” de Hobsbawm como a “força da tradição” de Mayer, são facetas que nos ajudam a compreender a forma como o termo tradição ganha espaço na narrativa da trajetória histórica do CPII, porém, elas não encerram o sentido da palavra e nem seus usos. A tradição pode negociar com um passado imperial ou com um conjunto de saberes tidos como imprescindíveis, mas podem também fazer referências ao passado de lutas da comunidade escolar contra movimentos autoritários ou até a um passado mais recente com as lutas sindicais encampadas por professores e as ocupações estudantis.

Portanto, a “força da tradição” não está presente só nas solenidades como a da entrega da Pena de Ouro, no uso do uniforme, na apresentação do Pelotão da Bandeira ou no perfilar para a execução do hino nacional, está também nos próprios documentos curriculares que evidenciam apenas um conjunto de conhecimentos musicais, tratando essa pequena parte como o todo e tornando irrelevantes, ou até, como inexistentes, um sem número de conhecimentos abissalizados pela textualização do que deve ser estudado. A presença desses elementos nos documentos curriculares não garante que sejam de fato trabalhados nos cotidianos escolares e nem assegura a forma como devem ser usados por professores e estudantes em suas criações curriculares cotidianas. Porém, os documentos

representam as diretrizes que orientam os professores e, nesse sentido, ocupam um espaço de poder na estrutura burocrática escolar.

1.2 O Colégio Pedro II: da origem imperial às terras de Real¹⁹

“O Colégio é o Reitor, nele principiando e acabando a beleza e a utilidade do estabelecimento, respeitando a maior parte das disposições do regulamento do Colégio mais aos professores e inspetores de que aos alunos, a severidade da disciplina devendo passar mais sobre tais empregados do que sobre os discentes, fáceis de conduzir quando a vigilância e o respeito lhes assinala a estrada”

(Bernardo P. de Vasconcellos – discurso da inauguração do CPII -1838)

1.2.1 O surgimento do Colégio de Pedro Segundo

A fundação do Imperial Colégio de Pedro II ocorre em decorrência dos debates e decretos que vinham sendo publicados na década de 1820, no sentido de criar um sistema educacional oficial no Brasil. A Lei de 15 de outubro de 1827 que determina a criação das escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império” (BRASIL, 1827), em seu Art. 6º determina que:

Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã católica e apostólica romana, proporcionando à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

Segundo Saviani (2013), essa primeira Lei de educação de um Brasil independente deixa transparecer um viés iluminista ao garantir “o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2013, p. 126). Esse mesmo decreto oficializava o “ensino mútuo”, tendo como objetivo acelerar o processo de aprendizagem a um grande número de estudantes,

¹⁹ “Real” é o apelido dado a Realengo. É a forma como os estudantes se referem ao bairro e ao Colégio Pedro II de Realengo (CPII Real). Durante a ocupação estudantil de 2016 o movimento Ocupa Real aproveitou os vários sentidos do termo para promover debates no espaço ocupado. https://www.facebook.com/ocupaCP2real?locale=pt_BR

mantendo os custos baixos para os cofres públicos. A Lei de 1827 não surte efeito prático e em 1834, via Ato Adicional à Constituição do Império, “o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais” (SAVIANI, 2013, p. 131). Portanto, na década de 1830, o Brasil carecia de uma instituição que servisse de modelo padrão tanto para o município da Corte como para as províncias, e é nessa conjuntura que o então Ministro interino da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, percebe a chance de fundar uma escola secundária nos moldes europeus e que pudesse ocupar o lugar de escola padrão.

A criação do Imperial Colégio de Pedro II implicou no encerramento das atividades do Seminário São Joaquim (SSJ), pois o novo colégio ocuparia as suas instalações. O CPII não é a continuação do SSJ sob outro nome, há uma ruptura tanto na concepção de ensino quanto ao público que seria atendido pela nova instituição.

O SSJ atendia aos órfãos e além de oferecer a “instrução primária, preparava os estudantes para algumas profissões “como as de alfaiate, sapateiro, carpinteiro e marceneiro” (SANTOS, et al., 2018). Penna (2008) afirma que havia uma grande diferença entre as formações oferecidas pelo Seminário de São Joaquim e a proposta encampada pelo Colégio de Pedro II, o que levou acusações a Vasconcellos de criar uma escola para ricos e filhos das elites

Os próprios atores sociais da época tinham consciência desta diferença entre o que hoje chamamos de duas tradições curriculares diferentes, tanto que um dos senadores chamou a instrução que se dava no CPII de “educação de ricos, não de pobres” e outro afirmou que o fato de órfãos poderem ser admitidos no novo colégio era uma “mistura iníqua” e um “amálgama monstruoso” (PENNA, 2008, p. 175).

Pela fala dos senadores é possível perceber a oposição a uma concepção de escola que permitiria o convívio entre órfãos e os estudantes do CPII. A mistura iníqua ou monstruosa nas palavras do senador, afirmava a impossibilidade de convivência, num mesmo espaço, entre estudantes de origens sociais distintas. Certamente o senador achava que o mundo das letras e das artes não se adequava à formação dos órfãos.

Como o Seminário de São Joaquim atendia gratuitamente aos órfãos, Vasconcellos determinou que 29 vagas do CPII fossem destinadas à gratuidade, atendendo aos estudantes pobres com o mesmo número de vagas existentes no antigo SSJ antes do encerramento das atividades. Assim, Vasconcellos pretendia calar as críticas e afirmar que, embora a escola oferecesse outra formação, as portas estariam abertas aos

que não teriam condições de arcar com a anuidade. Sobre essa questão, Penna (2008) afirma que

O destino dos jovens do SSJ comprova que o CPII não era um lugar para a instrução de pessoas “pobres”: os órfãos não foram aceitos e acabaram sendo direcionados para um local onde poderiam aprender uma arte, já que não estavam aptos para seguir as letras. E, segundo, ficou confirmado pela origem dos primeiros alunos do Colégio de Pedro Segundo que, para colocar seu filho no CPII, um pai teria que ter uma boa condição financeira, porque esta criança teria que ter começado a sua instrução jovem, a retribuição anual era cara para os padrões da época, o curso era de sete anos, e, por fim, ao sair do colégio, o aluno não começaria a trabalhar, pois iria cursar alguma academia (PENNA, 2008, p. 136).

Sobre o baixo rendimento escolar de quatro estudantes do antigo seminário que requeriam uma vaga no CPII, afirmaria Vasconcellos: “nada de pesos mortos no corpo discente, frequentasse o colégio quem merecesse e aproveitasse” (DÓRIA, 2007, p.34). Vasconcellos dá pistas de como funcionaria a lógica formativa do CPII em seus primeiros anos: Um sistema rígido de vigilância e cobrança quanto ao desempenho de seus estudantes.

Outro acontecimento que favoreceu o surgimento do CPII pode ter se iniciado com a renúncia do Padre Antônio Feijó ao cargo de Regente do Brasil no ano de 1837. Tal ato fez com que o senador Pedro de Araújo Lima assumisse a regência interina e fosse confirmado como Regente Único em abril de 1838. Foi Lima que nomeou Bernardo Pereira de Vasconcelos como ministro interino da Justiça, ainda no ano de 1837, com o aval de Araújo Lima, Vasconcelos decidiu fundar um “estabelecimento modelo de letras secundárias (p. 23)” e resolvendo homenagear o futuro imperador D. Pedro II. Segundo Penna (2008),

Bernardo Pereira de Vasconcellos, além de garantir da legitimidade do Colégio de Pedro Segundo através do título de bacharel em letras, ao escolher o nome da instituição – Colégio de Pedro Segundo – fez ainda mais pelo colégio. Conseguiu a legitimidade do nome do próprio imperador à nascente instituição e ainda garantiu o melhor protetor que um estabelecimento criado poucos anos antes da antecipação da maioridade poderia sonhar. Desta forma o colégio ficou protegido tanto pela capa (título de bacharel em letras) quanto pelo nome do imperador para prosperar (PENNA, 2008, p. 175).

Segundo Garcia (2014), o Ato adicional de 1834 permitia que as províncias organizassem de forma autônoma seus sistemas de ensino e em resposta a essa decisão,

um grupo de políticos conservadores viu na criação de uma escola modelo a possibilidade de criar um padrão de educação a ser copiado pelas províncias.

O autor Cunha Junior (2008) descreve que o grupo político do qual Vasconcellos fazia parte era conhecido como ‘Regressistas’ e tinham como bandeira de luta “fortalecer a autoridade do poder central (...) defender a continuidade do regime escravista de produção” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p.22), entre outras intenções que visavam resgatar os princípios conservadores.

Ser regressista era difundir a ideia de que o período regencial havia sido um caos; era lutar contra a liberalidade política, fruto da autonomia dos governos provinciais; era fortalecer a autoridade do poder central para consolidar a Monarquia e consolidar a unidade territorial do Império. (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 22)

A criação do Colégio de Pedro II (CPII) fazia parte de um projeto de fortalecimento da Monarquia, carregando simbolicamente o nome do imperador sob um projeto de nação embalado pelo lema “centralização, ordem e civilização” (CUNHA JUNIOR, 2008).

Vasconcellos foi o responsável pela escolha do reitor, da primeira turma de professores e também pela redação do regulamento que funda a instituição. A intenção de controle do CPII por Vasconcellos era tão intensa que chegava a solicitar ao reitor maior atenção sobre “a matéria dada pelos professores” (DÓRIA, 1997, p.35). O primeiro reitor da Instituição, frei Antônio de Arrábida, havia sido tutor de Dom Pedro II e responsável direto por sua formação. A nomeação do frei Arrábida ao cargo de reitor anunciava a aproximação da igreja com o processo de formação de uma futura elite intelectual.

A ideia de uma escola pública de excelência **para todos** está incutida no projeto de Vasconcellos, porém, os mecanismos que pudessem garantir a entrada e permanência desses estudantes eram negligenciados, o “todos” a que se refere Vasconcelos estava restrito a uma totalidade balizada pelo seu olhar conservador. O CPII inaugura um modelo de escola secundária a ser seguida pelas outras instituições no país, porém, isso não se concretizou devido a uma série de fatores, principalmente da duração do curso que era de 7 anos. Segundo Penna (2008) “o colégio constituiria uma nova forma organizacional que mudou a instrução secundária porque foi o primeiro estabelecimento de instrução pública deste nível a adotar um currículo seriado e multidisciplinar” (p. 51). É possível que a idealização de um estudante padrão, pensada pelos fundadores do CPII no século XIX, tenha sobrevivido ao tempo sustentada pelo uso de uma ideia específica de tradição?

Talvez, porém, como já vimos anteriormente, o sentido de tradição é amplo e trafega tanto pelas características conservadoras tanto pelas atuações progressistas de docentes, discentes e comunidades escolares. Múltiplas correntes do pensamento educacional vão coexistir na instituição, algumas mais rigorosas com a disciplina, controle e ordem dos estudantes e outras mais afeitas à formação humanista e dialógica.

Dois eventos marcam o início das atividades do CPII: a solenidade de fundação do Colégio ocorrida no dia 2 de dezembro de 1837 no Paço Imperial e a aula inaugural em 25 de março de 1838. Ambas as atividades tiveram a presença de D. Pedro II.

Às quatro e meia da tarde de 2 de dezembro de 1837, dia da fundação do Colégio, chegava o jovem imperador de doze anos ao paço da cidade. (...) Na passagem de D. Pedro II crianças vestidas de anjo espalharam profusão de rosas e poesias análogas ao dia (DÓRIA, 1997, p. 23).

A descrição dos detalhes ocorridos nesse dia foi conseguida por Dória em um

ofício inédito do encarregado de negócios da França no Rio de Janeiro redigido a 3 de dezembro de 1837 (...) ao Ministério dos Estrangeiros de sua nação, regida na época por Luiz Felipe, rei dos franceses, não de todos pois alguns tentavam assassina-lo (DÓRIA, 1997, p. 23).

Na ocasião da aula inaugural do dia 25 de março de 1838, “quase todo o Rio de Janeiro intelectual” (DÓRIA, 1997, p. 25) se reuniria para ouvir o discurso de Bernardo de Vasconcellos.

Foi na figura do reitor que se centralizaram as discussões a respeito dos primeiros documentos curriculares redigidos pela instituição. Portanto, a ordem de Vasconcellos foi obedecida de forma rigorosa pelos primeiros ocupantes da reitoria, mantendo um controle rigoroso e negociando com os professores, tanto os documentos curriculares quanto as cargas horárias das disciplinas em meio aos signos da ciência, da nação, do elitismo e da religião. Para Penna (2008), a criação do CPII é impactante pois cria uma nova forma organizacional para o ensino secundário que antes era chamado de “aulas menores” e oferecido em cadeiras avulsas²⁰. “No Município da Corte, o ensino secundário era oferecido por alguns seminários religiosos e por poucos colégios particulares (...) predominando as aulas públicas avulsas” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 27). O projeto de Vasconcellos pretendia uma formação secundária abrangente que formasse os filhos da elite para um dia ocuparem o “mundo do governo imperial” (CUNHA JUNIOR, 2008, p.

²⁰ O termo cadeira se refere a disciplinas específicas ministradas por um professor.

27). Embora tenha sido criado para ser uma espécie de padrão a ser seguido por todas as instituições em território nacional, a maioria das instituições não assumiu a formação abrangente proposta pela grade curricular do CPII, limitando-se a oferecer o que era cobrado nos exames para acesso as academias superiores.

1.2.2 Expansão, memória e tradição

Desde sua fundação e até a década de 1850, o CPII funcionou em regime de internato e externato. Nos primeiros anos, tanto os estudantes do internato como do externato dividiam as salas de aula no mesmo prédio no centro da cidade do Rio de Janeiro. Eram meninos que em sua maioria iniciavam sua trajetória no Colégio aos 12 anos de idade, “a escravidão dominava a paisagem das ruas da Corte brasileira, especialmente na região onde estava localizado o prédio do CPII” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 70). Esse é um dos motivos que pode justificar a orientação para que, durante as aulas, os estudantes internos ficassem separados dos externos. “O espaço desordenado, viciado, anti-higiênico e pecaminoso das ruas era visto como ameaça a boa formação que se buscava implementar no interior do Colégio” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 70).

Como informa Dória (1997), na década de 1850 o Colégio passou pela primeira expansão cujo objetivo foi separar o externato do internato, no prédio do centro da cidade permaneceram os estudantes externos, migraram para o casarão alugado pelo governo imperial no bairro rural de Engenho Velho (atual Tijuca, próximo ao Largo da Segunda-Feira) os estudantes do internato. Cursavam o internato estudantes cujas famílias podiam arcar com uma quantia financeira considerável para a formação de seus filhos. A divisão internato *versus* externato guardava em si uma diferença entre as condições financeiras das famílias que matriculavam seus filhos no CPII, as poucas vagas com gratuidade eram destinadas ao externato. Nesse período existiam quatro classes no CPII: pensionistas de 1ª classe; pensionistas de 2ª classe; meio-pensionistas; externos. Na hierarquia estabelecida pela classificação dos estudantes, os de 1ª classe tinham direito a médico, remédios, alimentação, roupas lavadas e engomadas e auxílio de repetidores²¹ nas horas de estudo, enquanto os meio-pensionistas e externos não poderiam usufruir nenhum desses direitos.

²¹ Ex-estudantes que haviam obtido bom rendimento escolar retornavam a escola para trabalhar nas aulas de reforço, por isso eram chamados de repetidores. Muitos deles tornaram-se professores do CPII (DORIA, 1997).

Ainda na década de 1850, a reforma “Couto Ferraz” (BRASIL, 1854) tentou sedimentar a ideia de um sistema nacional de ensino institucionalizando a divisão entre primeiro e segundo grau. Esta reforma com viés centralizador tornava obrigatório o ensino para crianças maiores de 7 anos desde que não tivessem “impedimento físico ou moral”, porém, em seu Art. 69 não admitia a matrícula dos que padecessem de moléstias contagiosas, dos que não tivessem sido vacinados e nem dos escravizados. Uma das pretensões dessa reforma foi a de substituir as escolas Normais pela categoria de professor adjunto. Embora Ferraz tenha fechado a escola Normal de Niterói em 1849, esse tipo de estabelecimento continuou a funcionar em todo território nacional e o regime de professor adjunto, com a ideia pedagógica de formação na prática, não saiu do papel de acordo com Saviani (2013). A Reforma Couto Ferraz garantia, em seu Art. 27, aos filhos dos professores públicos “que tiverem servido bem por 10 anos” a admissão gratuita no CPII (BRASIL, 1854). Eis um indício de que o CPII passava a reservar parte das vagas gratuitas para filhos de professores da rede pública, uma porta de entrada na escola de elite para os filhos da classe média.

Pouco mais de duas décadas depois, o Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879 oficializa algumas rupturas com a reforma Couto Ferraz. Nesse sentido, a nova reforma inovou ao prever a criação de jardins de infância, bibliotecas e museus escolares (SAVIANI, 2013). Em relação ao ensino secundário, o decreto prevê a equiparação de escolas privadas ao Colégio Pedro II como exposto no parágrafo 8º do Art. 8:

Conceber as prerrogativas que goza o Imperial Colégio de Pedro II aos estabelecimentos de instrução secundária que seguirem o mesmo programa de estudos e, havendo funcionado regularmente por mais de 7 anos, apresentarem pelo menos 60 alunos graduados com o bacharelado em letras. (BRASIL, 1879)

O curso de bacharel em Letras no CPII prezava pela rigidez na cobrança dos exames avaliativos e os números anuais de formandos não passavam de 10, esse deve ter sido um dos motivos pelo qual a instituição continuou sendo a única a oferecer tal formação.

No ano de 1889 o internato do CPII foi transferido para o novo espaço em São Cristóvão, antiga Praça D. Pedro I e atual campo de São Cristóvão. As instalações pertenciam a uma ordem religiosa e foram vendidas à Fazenda Nacional no ano de 1888. Com essa mudança, as atividades no antigo internato foram encerradas.

Figura 4 – Batalhão escolar do CPII no ano de 1909.



Fonte: SANTOS et al, 2018

Na ruptura ocasionada pela instauração da república em 1889 e sob o impacto das mudanças do novo regime, o Colégio de Pedro II perdeu seu nome original e passou a se chamar Instituto Nacional de Instrução Secundária. A ruptura com a corte promoveu também o afastamento entre a igreja e os republicanos, num dos primeiros atos institucionais, o ensino religioso foi banido da grade de disciplinas.

Se, por um lado, esse desfecho pode ser considerado uma derrota para a igreja católica, já que a privou das benesses que gozava por sua vinculação com o Estado, por outro lado ela se fortaleceu pela unidade de doutrina e pela autonomia de que passou a gozar diante do poder político. Mas a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas. (SAVIANI, 2013, p.179)

Ao assumir o cargo de Ministro da Instrução, Benjamin Constant, que já havia atuado como docente no CPII, muda novamente o nome da instituição para Ginásio Nacional. Somente em 1911, com o apoio do ex-estudante e o então presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca, um movimento de preservação da memória coletiva consegue devolver o nome ao Colégio Pedro II (SANTOS et al, 2018).

Na década de 1920 o CPII passou a aceitar mulheres, nesse período houve uma expansão da rede pública e privada na área da educação. Muitos estudantes das famílias de classe média-alta migraram para as escolas privadas, tendo suas vagas no CPII ocupadas por estudantes de classe média ou pelos filhos da classe operária como informa

Dávila (2006). O CPII do século XX vai se tornando uma outra escola, passa a negociar com um outro corpo discente, cada vez mais distante da elite que o fundou.

No final de 1930, apoiado pelos militares e apesar de ter sido derrotado na eleição presidencial do mesmo ano, Getúlio Vargas assume provisoriamente a presidência do Brasil. A Velha República chega desgastada ao final dos anos 1920 mesmo tendo a presença de militares ocupando cargos de poder do governo Washington Luiz. A pressão feita por Getúlio Vargas e seus apoiadores das forças armadas dá início a Era Vargas (SKIDMORE, 2010). Assim como em 1889, a cúpula militar decide os rumos políticos do país em articulação com as elites e seus representantes políticos.

Para Dávila (2006)

O Estado Novo lançou-se à construção de prédios, mas, pelo menos, no caso da educação, o regime apenas deu uma nova face ao nacionalismo eugênico no Brasil. Até os aspectos que mais caracterizavam o Estado Novo – como o nacionalismo em efervescência; a mobilização da juventude em cerimônias públicas, que ecoavam as do fascismo europeu; e a implementação de políticas públicas que impedia tanto a mobilização popular quanto a participação política – tudo isso foi plantado nos anos entre a elevação de Vargas ao poder em 1930 e o advento do Estado Novo. (DÁVILA, 2006, p. 245)

Segundo Dávila, a ascensão de Vargas fez o CPII assumir um outro papel, “tornou-se um modelo simbólico do que uma escola devia fazer, de como os alunos deviam se comportar e o que deviam aspirar” (2006, p. 305). Tal simbolismo se deve a reforma assinada por Vargas e seu então Ministro da Educação, Francisco Campos. A reforma Campos confere ao Colégio Pedro II “uma posição privilegiada no texto da Lei” e ainda “o mantém como o referencial para o ensino secundário, explicitando sua condição de padrão em diversos artigos” (MASSUNAGA, 1989, p.117). O Colégio Pedro II permaneceu como uma instituição padrão de ensino secundário até o ano de 1942.

Durante a implementação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pela reforma Capanema, assistiu-se a quebra do padrão do Colégio Pedro II, devido ao fato de a referida Lei não considera-lo mais como a instituição padrão (HAUER, 2007, p. 21).

Apesar disso, nessa mesma época, o CPII passou a ser vigiado de perto tanto pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) quanto pela Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPS). Tanto o MES quanto o DESPS mantinham informantes entre professores e estudantes do CPII que eram responsáveis por relatar ações e movimentos que poderiam caracterizar a presença de comunistas na escola.

A autonomia dos catedráticos era um problema para o MES. Um documento anônimo enviado a Capanema discutia a existência de uma facção anti-Vargas entre os professores da escola. O informante anônimo acusava: “o Colégio Pedro II é atualmente um ninho de descontentamento com o governo. Nele se fala alto e bom som contra o regime de renovação do Brasil, dos seus governantes, e em especial do presidente Vargas e sua digna esposa... (DÁVILA, 2006, p. 307).

No aniversário do primeiro centenário do Colégio Pedro II, no ano de 1937, um calendário de festejos foi organizado para as comemorações oficiais que envolviam, inclusive, a participação do então presidente Getúlio Vargas. Em seu discurso na sessão magna realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e organizada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, Vargas afirmou que

Só o espírito evangelizador e as virtudes da fé podem explicar o milagre de termos conseguido amalgamar, na sociedade colonial, os fatores díspares e primários da nossa formação – indígenas na idade da pedra, escravos africanos em diversos estágios culturais e imigrantes peninsulares – integrados todos na civilização cristã. (Imprensa Nacional, 1944, p. 35).

Na mesma ocasião, disse Gustavo Capanema,

(...) se a educação visa a preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, afim que ele realize integralmente, no plano moral, político e econômico, a sua vida, para servir a Nação, se a educação tem esta grave finalidade, claro está que o Estado deve assumir a sua suprema direção, fixando-lhe os princípios fundamentais e controlando a execução deles. (Imprensa Nacional, 1944, p. 43)

Capanema reafirma a ideia de um projeto autoritário e de controle que via na educação uma ferramenta de formação poderosa e fundamental para o fortalecimento do ideário nacionalista, como revela no seguinte trecho de seu discurso:

A educação não pode ser neutra no mundo moderno.
E diremos agora que ela não pode ser neutra em nosso país, porque as tempestades do tempo presente já carregam os nossos céus com o estampido e a ameaça.
A educação, no Brasil, tem que se colocar agora decisivamente ao serviço da nação. (Colégio Pedro II, 1937)

O discurso de Capanema anuncia a conjuntura política da segunda metade da década de 1930, os conflitos internos e a intencionalidade de transformar o projeto de educação num projeto nacionalista. As ideias de Capanema contrastam com o movimento escolanovista que visava “organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la de vida em todas as suas manifestações” (SAVIANI, 2013, p. 245). O movimento Escola Nova amparava suas ideias nos estudos da biologia,

na psicologia e na sociologia sob influência dos estudos de John Dewey como também informa Saviani (2013) e via a escola como laboratório de democracia.

Nesse mesmo período é possível verificar nos documentos curriculares de Educação Musical a presença dos hinos pátrios e os indícios do Canto Orfeônico, projeto que alcançou visibilidade nacional ao ser conduzido por Heitor Villa-Lobos, que lotava os estádios de futebol com milhares de estudantes perfilados entoando canções de cunho nacionalista. O projeto de Canto Orfeônico não é apenas o estabelecimento de uma nova tradição na representação de civismo em nosso país, mas também marca, com seu repertório, o início de uma tradição no ensino de música na escola. Os ecos dessa tradição ressoam ainda hoje nas aulas de música do ensino básico e no repertório estudado pelos estudantes das licenciaturas em música.

Na década de 1950 foram inauguradas mais três unidades do CPM: Seção Norte; Seção Sul e Anexo Tijuca. Posteriormente passaram a se chamar, respectivamente, Unidade Escolar Engenho Novo II, Unidade Escolar Humaitá II e Unidade escolar Tijuca II. Tais unidades atendiam aos estudantes do ginásio e do colegial, modalidades que se referem aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. No ano de 1961, um grande incêndio atingiu o prédio do Internato do CPM em São Cristóvão sem deixar vítimas e acelerou as obras de um novo prédio no mesmo terreno. O regime de internato perdurou até o ano de 1969 quando, por decreto, ficou estabelecido o regime de externato para todas as unidades.

Na década de 1960, como relata Hauer (2008), o Colégio Pedro II sofreu as consequências do golpe civil/militar de 1964. A tensão e as incertezas que envolveram a posse de João Goulart deram início a uma década tenebrosa em nossa história recente. Antes do golpe, no ano de 1963, estudantes do CPM já se organizavam para exigir “maior participação nas decisões administrativas e por um ensino mais voltado para a realidade brasileira” (HAUER, 2008, p. 262). Com o golpe instaurado, deu-se início a um período de perseguições, censura e prisões dos que insistiam em contrariar o novo regime.

Após o golpe militar de 1964, houve, no Colégio Pedro II, logo nos primeiros meses, mudanças significativas nas diversas Unidades Escolares que o constituem. Muitos diretores foram substituídos imediatamente após o golpe, assim como coordenadores e membros da Congregação. (HAUER, 2008, p. 265)

Nesse período, professores e estudantes que participavam de movimentos políticos passaram a ser perseguidos, “Muitas vezes, professores e alunos eram retirados de sala e submetidos a interrogatórios.” (HAUER, 2008, p. 266). Ainda em 1964, o

professor Hélio Marques foi cassado após um mês de detenção no III Batalhão da Polícia Militar e o professor Bayard Boiteux foi demitido. Outros professores foram impedidos de lecionar, principalmente os da área de humanidades (HAUER, 2008).

Outra medida que afetou a organização estudantil no CPII logo após o golpe de 1964 foi o fechamento, por ordem do governo militar, dos grêmios estudantis. De acordo com a nova gestão os grêmios estudantis deveriam elaborar um novo regimento que os colocasse sob a monitoria de algum setor pedagógico da instituição.

No ano de 1967, após reforma administrativa, o CPII deixa de ser subordinado ao Ministério de Educação e Cultura e se transforma, via decreto nº 245²², numa Autarquia Federal. Essa mudança criou o cargo de Diretor Geral que foi prontamente ocupado pelo professor Vandick L. da Nóbrega. Nóbrega havia assumido a direção do internato por indicação do governo militar em 1964 e foi nomeado a diretor geral pelo então presidente Humberto Castello Branco.

Segundo Hauer (2008)

No período entre 1964 e 1969, pouca mudança houve em relação ao ensino, e a preocupação com a transformação da realidade continuou. Porém, esse período se caracterizou pela arbitrariedade, vigilância, controle e punições. (HAUER, 2008, p. 269)

No final de década de 1960 e início da de 1970, a decretação do Ato Institucional nº 5 provocou mudança na forma como passaram a ser tratados estudantes e professores que se opunham ao regime ditatorial imposto no Brasil.

Podemos observar, a partir de 1969, nos documentos da Polícia Política, que os nomes dos alunos e servidores do Colégio, que antes apareciam nos informes sobre o Movimento Estudantil direcionados aos departamentos de investigação, passavam agora a constar em documentos ligados ao Exército ou à Marinha, arquivados na sua maioria nos seguintes setores: Secreto, Comunismo, Terrorismo, Alvarás ou Confidencial. (HAUER, 2008, p. 277)

No início da década de 1970, uma das estratégias utilizadas pela direção geral para enaltecer o regime militar foi recorrer a distribuição de prêmios aos estudantes. Naquele ano, o Diretor-Geral promoveu o concurso temático intitulado “A revolução de 64 julgada pelos estudantes de 70”. Por um lado, estudantes passavam a ser premiados pelos trabalhos que enalteciam o governo militar, mas por outro, a perseguição e violência contra os estudantes continuavam a produzir silenciamento e assassinatos.

²² 28/02/1967 – transforma o CPII em autarquia e da outras providências.

O governo militar assume a repressão como política de educação, como nos conta Cunha (1989):

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou opressão. (CUNHA, 1989, p. 36)

Nesse mesmo período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assinou diversos acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID) com o intuito de reordenar o sistema educacional brasileiro. Tal acordo, a princípio sigiloso, veio à tona após denúncia de um deputado durante a gestão do MEC por Tarso Dutra em 1967. Os acordos MEC-USAID alteraram as políticas educacionais nos diversos níveis de formação, do ensino primário ao universitário, passando pela elaboração a publicação de material didático (CUNHA; GOÉS, 1989).

Na década de 1970, a Lei 5692/71²³ impediu que o CPII continuasse a oferecer a modalidade ginásial, o quantitativo de estudantes passou por uma redução gradual até 1979.

Em março de 1979, a nova direção que assumiu o Colégio Pedro II o encontrou esvaziado. De dezessete mil alunos de outrora restavam apenas quatro mil alunos. A partir de 1979, aumentou-se para 10 mil o número de alunos (SEGISMUNDO, 1989: 66), ou seja, o Colégio Pedro II só conseguiu reverter este quadro com o início da abertura política. (HAUER, 2007, p.53)

Com a reabertura política a instituição ganha novo fôlego e volta a oferecer as vagas relativas à 5ª e 8ª série na época por meio de um convênio realizado com a prefeitura do Rio de Janeiro. No ano de 1981, foi publicado o primeiro Plano Geral de Ensino (PGE), documento elaborado por grupos de professores que restabeleceu a participação do corpo docente na formulação dos programas curriculares oficiais do CPII (SANTOS et al, 2018). Nesse período, o então professor responsável pela elaboração do PGE, Wilson Choeri, cria a expressão “Novo Velho Colégio Pedro II”.

Não podemos deixar de comentar a significativa expressão (...), como representativa da força da tradição, elemento de permanência de um modelo de escola que, apesar das mudanças implementadas, expressa o desejo de não abandonar sua configuração original. De modo que seja novo no sentido de estar aberto às inovações da ciência e tecnologia, e

²³ Lei de Diretrizes e Bases de 11 de agosto de 1971

velho afim de preservar, ampliar e redimensionar em novos postulados a herança histórico-cultural. (SANTOS et al, 2018, p. 106)

Qual seria a “configuração original” a que se refere o texto? Não há como saber, pode ser tanto ao passado de vigilância e rigidez disciplinar quanto ao histórico de luta política e autonomia pedagógica presentes na trajetória do CPII, o sentido de tradição está diluído e à mercê do uso de quem dele se apropria. Certamente o autoritarismo do período ditatorial deve ter deixado muitas marcas nos que conseguiram chegar à reabertura política. Os exilados retornavam aos poucos ao país e a reabertura “lenta e gradual” permitiu que o CPII voltasse a escutar as vozes da escola.

No ano de 1984, uma nova expansão ampliou a atuação da escola para toda a educação básica, passando a atender também aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram criadas, nessa ocasião, mais quatro unidades carinhosamente apelidadas de Pedrinhos: São Cristóvão I, Tijuca I, Humaitá I e Engenho Novo I (SANTOS et al, 2018).

No início dos anos 2000, com a nova política governamental de expansão das escolas técnicas federais (Institutos Federais), deu-se início a criação de novas unidades do CPII. Tal expansão procurou chegar nos lugares aos quais os jovens não precisariam percorrer grandes distâncias para terem acesso às unidades de ensino da Rede Federal. Nesse derradeiro movimento foram criados os Campus Realengo I e II, Niterói e Duque de Caxias. Em Realengo também foi fundado o Centro de Referência para a Educação Infantil e a Escola de Música de Realengo.

Figura 5 – Execução do Hino Nacional e Hino dos Alunos do Colégio Pedro II pela Banda do Corpo de Bombeiros e corais do CPII no ano de 2017



Fonte: Santos et al, 2018

Em seus 183 anos de existência, o Colégio Pedro II passou por diversas transformações e mudanças que nos impedem de considerá-lo uma instituição petrificada ou conservada ao longo do tempo. Sua expansão, para além da unidade Centro, herdada do antigo SSJ, fez crescer o número de estudantes atendidos pela instituição. Embora as marcas dos tempos do império ainda estejam presentes nos prédios e nos símbolos que representam o Colégio, a atuação de docentes e discentes, seja na era Vargas ou no período da ditadura militar de 1964, também simboliza o que representa o CPII e sua história. Nesse sentido, pode-se considerar que a tradição se relaciona com os fragmentos dessa história, trazendo para o presente tanto o passado imperial quanto o passado de lutas sociais.

Ao estudar os documentos curriculares da educação musical do CPII é possível encontrar os indícios da influência católica, a aproximação com o movimento nacionalista da era Vargas e, nos documentos mais atuais, a presença das vozes que resistiram em 1964. A expansão do CPII pelos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e Duque de Caxias ampliou o contingente de estudantes e impôs novos desafios à medida que avançava para as zonas periféricas do nosso estado. O CPII não é mais a escola dos filhos da elite brasileira, o concurso por sorteio permitiu que estudantes, outrora eliminados nos exames de seleção, pudessem progressivamente frequentar a instituição. Cabe ressaltar que o sorteio só acontece para a entrada dos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais. Tanto nos anos finais do ensino fundamental como para as vagas do ensino médio, permanece o exame de seleção com 50% das vagas destinadas aos estudantes advindos de escolas públicas e outros 50%, aos das escolas privadas.

1.2.3 Tradição e disciplina

Embora o discurso de Vasconcellos nos primeiros anos da escola colocasse na conta dos professores a responsabilidade pela condução dos trabalhos no CPII, não são poucas as menções sobre castigos e apreço a disciplina encontradas nos textos oficiais. Uma das virtudes mais citadas por Dória (1997) a respeito dos reitores era sobre o apreço a disciplina e a capacidade de vigiar e impor respeito diante dos discentes. No período imperial, vigorava no CPII uma política de punição bem rígida como relata o autor

Qualquer sociedade humana baseia manutenção no prêmio e no castigo, ideias derivadas de princípios eternos, o bem e o mal. Para premiar dispunha o reitor de meios, de outros para castigar. Tinham estes a

seguinte ordem: - repreensão, trabalhos nas horas de recreio, prisão com trabalho na cafua, comunicações aos pais para elevação de punições, expulsão do Colégio, com vénia do Inspetor-Geral da instrução Pública (DÓRIA, 1997, p.84).

A cafua era um quarto destinado a reclusão dos estudantes que cometiam infrações na escola. Nas orientações descritas no regimento escolar, o quarto para a reclusão deveria ser arejado, com entrada de luz e condições adequadas para que os estudantes pudessem realizar as tarefas escolares. No entanto, a cafua era um quarto mal arejado e com pouca luz, na unidade centro era localizada próximo ao “lugar dos despejos” do Colégio. O próprio imperador chegou a exigir melhorias para o quarto de reclusão, medida que jamais foi atendida.

Fumar constituía crime passível de prisão simples, privação de recreio por três dias, na reincidência recolhidos os delinquentes à cafua, sob uma escada. Ali o estudante de História Natural podia solitariamente recordar a matéria, à passagem rápida do rato ou ao voejar das baratas (DÓRIA, 1997, p.105).

A tentativa de vigilância e controle das atitudes e dos corpos dos estudantes pelos inspetores e professores é também uma marca da tradição. Sobre esse tipo de dispositivo escreveu Foucault (2013)

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (FOUCAULT, 2013, p. 165)

Para o autor, o uso de instrumentos simples, como o olhar hierárquico e a sanção normalizadora, resultariam num procedimento específico do poder disciplinar: o exame. Porém, segundo Foucault (2013), o aparelho disciplinar não funcionaria sem um sistema de punição que pudesse dar conta das burlas.

Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se de ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2013, p. 172)

O castigo era a maneira como se ajustavam os corpos, como se corrigiam os desvios, como se “moldava” o estudante obediente e disciplinado. Pelos relatos

encontrados, percebe-se que a figura do reitor era bastante acionada quando se tratava de disciplina e punição.

A 25 de outubro de 1879, o professor Goldschmidt pedia providências ao reitor Fonseca Lima contra a falta de aplicação de dois alunos do 5º ano, cujos nomes declinava, “alunos esses que nunca estudam a lição, confiados nos seus colegas dos quais procuram obter cola”. Desejava o professor fossem punidos, rogando a S. Ex^a o reitor que o ajudasse não só para o progresso dos alunos, mas ainda para a moralidade do Colégio. (DÓRIA, 1997)

São dezenas de relatos sobre punição, algazarra estudantil, não obediência aos inspetores e tentativas de saídas sem a devida permissão da escola ou dos responsáveis. O pedido de mais inspetores era justificado pelo reitor Fonseca Lima como uma resposta “a tendência tão natural da mocidade de ir ao encontro às leis disciplinares” (DÓRIA, 1997, p. 120). Se a tradição aciona a ideia de um corpo a ser disciplinado, consequência da ordem implantada no decorrer dos anos de existência da escola, a pista que encontramos aqui é a da existência de outros corpos indisciplinados, fugazes, zanzadores que permanecem em plena atividade usando à sua maneira suas camuflagens. Como nos ensinou a antropologia ou mesmo Foucault, se existe o interdito é porque existe a burla/o crime. Poucos são os relatos que nos aproximam do cotidiano dos estudantes do CPII no século XIX, eis um trecho raro que desliza para uma narrativa mais “humanizadora” desses estudantes

As seis da manhã, os alunos do internato entravam na capela. Sobre o altar, diz Vieira Fazenda, havia velho livro de orações, impresso em Lisboa, no qual se pedia pela saúde do Rei, do Vigário e do povo da paróquia. Caso o estudante menos prevenido não substituísse tais palavras pelas do Imperador, Reitor e Colégio, era alvo de risota. Acontecia tal quando o aluno, à mingua de prática ou por descuido, lia automaticamente. (DÓRIA, 1997, p.104).

A vigilância não se restringia aos estudantes, o corpo docente também era acompanhado de perto pela administração do Colégio. No texto de Dória (1997) são muitos os relatos sobre as faltas e atrasos dos docentes, fatos que frequentemente geravam debates sobre como a Reitoria puniria tais infrações. O problema ganha uma nova dimensão a partir da divisão do Colégio em internato e externato. Muitos professores tinham dificuldade para se deslocar entre as unidades e o valor pago a eles não cobriam os prejuízos com as passagens. Embora o cargo de professor do Colégio Pedro II resultasse em prestígio e fosse referência importante na carreira, muitos optaram por

abandonar a instituição em busca de melhores salários nas escolas privadas. Num dos primeiros encontros do Conselho Escolar, o professor Macedo relata sua experiência:

Quanto a polícia das aulas entendia o professor Macedo “absolutamente desnecessária a presença de quem quer que fosse além do professor para manter a ordem”. Tal coisa, ao seu ver. “Redundaria em menoscabo do professor que conscienciosamente cumpria dever”. Acentuava Macedo a “que por mais numerosa que fosse a classe, quem não sabia manter a disciplina, não merecia o nome de professor ipso facto desmoralizado”. “O aluno – dizia Macedo – tateia o pulso do professor e de achá-lo forte ou fraco torna-se bom ou mal”. (DÓRIA, 1997, p. 134)

Embora a ideia de uma disciplina rígida com os estudantes seja um dos elementos sustentados por escolas de viés conservador e tradicional, pode-se perceber que no período pós-império outras formas de “ser professor” eram possíveis. Sigsmundo (1987), relata a sua experiência nas aulas do professor Fernando Antônio Raja Gabaglia na década de 1920.

Aos educandos tratava liberalmente, de tal sorte que a ordem não primava em suas aulas. Pedacos de giz e aviões de papeis cruzavam os ares até o quadro-negro onde ele grafava nomes e compunha paisagens. Sons imitando animais faziam-se ouvir paralelos aos ensinamentos do mestre compreensível e imperturbável. Desde que alguns interessados prestassem atenção pouco se lhe dava que a turma se esbaldasse em conversas (...). No fim do mês, por ocasião do julgamento das provas, todos obtinham o grau necessário, nem que fosse o mínimo pré-fixado, e ao cabo do ano letivo ninguém era reprovado. (SIGSMUNDO, 1987, p.86)

Gabaglia foi uma importante figura no período estadonovista pois, ao assumir a direção do externato, conduziu com muita habilidade os impasses e as tensões ocorridas entre o CPII e o governo de Vargas. Em um desses episódios ocorridos no ano de 1940, três estudantes do CPII se envolveram numa confusão com as tropas de cadetes da Escola Militar que marchavam em frente ao colégio. Tal incidente foi responsável por gerar atrito entre o então ministro da Guerra, Gaspar Dutra e o da Educação, Capanema.

Os três alunos que gritaram da janela foram expulsos. Os outros dezenove na sala de aula foram suspensos por seis dias, e o incidente foi registrado em suas fichas permanentes de modo que garantisse que “fato de igual natureza jamais ocorreria, a bem das tradições de educação e civismo dos nossos estudantes e da estima e atenção que todos devemos aos jovens e briosos Cadetes”. (DÁVILA, 2006, p.297)

Um mês após a confusão com os cadetes, o ministro Capanema exigiu de Gabaglia uma lista com todos os estudantes judeus matriculados na escola. Uma das razões que poderia justificar esse pedido foi a presença de um sobrenome judaico na lista dos

estudantes expulsos (DÁVILA, 2006). Gabaglia se negou a fornecer a tal lista alegando que a escola não mantinha registro das crenças dos estudantes e, em vez disso, “forneceu a Capanema uma lista de alunos com nomes aparentemente judaicos, totalizando pouco mais de 5% dos alunos” (DÁVILA, 2006, p. 299). Esse episódio dimensiona o grau de exposição dos docentes e discentes do Colégio Pedro II nos anos 1930/1940 e como seus atos repercutiam na esfera política brasileira.

Nos movimentos sociais que antecederam o golpe de 1964, encontramos vestígios da participação dos estudantes do CPII tanto na luta por uma educação mais igualitária como também na reivindicação por maior participação nas decisões administrativas da escola. Para além das questões internas do CPII, os estudantes se envolveram também no debate sobre as questões políticas e econômicas e nas lutas por meia tarifa nos transportes coletivos, descontos em materiais escolares e livros didáticos (HAUER, 2007).

Além da posição de destaque que sempre ocupou na educação secundária em nosso país, é provável que a atuação dos estudantes e professores nos movimentos pela democratização da educação no início da década de 1960 tenha chamado a atenção dos militares que tomaram o poder em 1964.

A violência e o caráter antidemocrático do golpe de 1964 não está apenas na força bélica utilizada para se chegar ao poder. A força do autoritarismo e violência imposta pelo regime ditador pode ser dimensionado pelos 17 atos institucionais, 130 atos complementares, 11 decretos secretos e 2.260 decretos-leis publicados durante os seus 20 anos de vigência.

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão. (CUNHA; GÓES, 1989, p. 36)

Como estratégia de vigilância e controle, nomearem diretores, permitiram a infiltração de olheiros e o recrudescimento da repressão dentro da escola. As reformas implementadas pelo governo militar foram silenciando e esvaziando o Colégio. O sistema de vigilância implementado tinha as marcas da polícia política, produzia relatórios regulares sobre a conduta e atuação de estudantes e professores nos movimentos sociais. Em outubro de 1968, com o aumento da repressão na escola e o fechamento do Grêmio do CPII de São Cristovão, estudantes arrombaram a sala do grêmio, isso fez com que o setor de repressão dentro da escola agisse rapidamente. “Nessa ocasião foram aprendidos

vários materiais do grêmio, inclusive um mimeógrafo” (HAUER, 2007, P. 79). Esse acontecimento levou a uma greve estudantil que durou por aproximadamente dez dias. Muitos dos estudantes que participaram ativamente desses movimentos foram expulsos ou impedidos de renovar suas matrículas, alguns estudantes e ex-estudantes permaneceram na luta contra o governo autoritário e violento que se estabelecera, muitos deles se tornaram vítimas das atrocidades cometidas pelo Estado brasileiro.

Os movimentos sociais que ainda hoje lutam por memória, verdade e justiça em favor das famílias que tiveram membros brutalmente assassinados pelo regime militar costumam usar o seguinte lema: “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”. Por entender que esse lema também representa luta e resistência no momento presente, minha solidariedade e respeito às famílias de Marcos Nonato da Fonseca, Kleber Lemos, Roberto Spigner, Lucimar Brandão Guimarães, Alex Xavier Pereira e Fernando Augusto da Fonseca, todos ex-estudantes do CPII assassinados no início da década de 1970 pelos agentes a serviço do Estado (HAUER, 2007).

Na década de 1980, com a reabertura política, os estudantes do CPII voltaram a atuar tanto na refundação da Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas (AMES) como nos movimentos pelas “Diretas Já” em 1984. Mais recentemente, outros movimentos como o surgimento de “frentes negras”, Coletivos feministas e LGBTQI+ nos diversos campi dos CPII e a ocupação escolar de 2016 indicam que o corpo discente permanece no campo político, levantando suas bandeiras e promovendo ações de debate dentro da escola.

Atualmente, o *Código de Ética Discente* do Colégio Pedro II (2017) publicado no ano de 2017 é o documento que pauta os direitos e deveres do corpo discente. Nele encontram-se definidas as finalidades do código de ética discente, os princípios e ideais do estudante do Colégio Pedro II, os direitos, os deveres e as medidas relativas aos descumprimentos dos deveres por parte dos estudantes. Cabe ressaltar que estudantes representantes dos quatorze campi do CPII compuseram a comissão que construiu a proposta do *Código de Ética Discente*.

Nota-se que as vozes dos estudantes do CPII compõem a trajetória histórica da instituição. Ao zanzar pelo passado, pelos resquícios que os relatos nos trazem dos tempos mais longínquos aos atuais, percebe-se a presença dessas vozes por vezes tão dissonantes. São vozes que interrompem as narrativas históricas disciplinares de uma tradição que supostamente “padroniza os corpos” e nos apresenta um outro lugar afeito ao debate e ao contraditório. Interessante perceber que as vozes estudantis ressoam com mais força

justamente nos momentos de maior tensão política. Foi assim na década de 1930/1940, na ditadura militar em 1964 a até no golpe de 2016, relatado pelo documentário “Democracia em vertigem” (2019) dirigido por Petra Costa, e com a ocupação dos campi pelos estudantes do CPII. Portanto, a tradição do CPII é uma ritualística como nos sugere Hobsbawm, é uma crença num conjunto de conhecimentos estabelecidos por uma elite como nos ensina Mayer, mas, nesta tese, o sentido de tradição do CPII também está nessas trajetórias de lutas presentes nos corpos e vozes daqueles que se negaram a acatar os comandos autoritários dos ditadores e seus asseclas.

1.4 O Colégio Pedro II de Realengo

O bairro de Realengo faz parte da zona oeste, a maior região administrativa do município do Rio de Janeiro²⁴. Essa região é composta pela parte litorânea, área considerada nobre por conta de sua proximidade da praia e pelos imóveis de alto padrão espalhados pela Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e adjacências. Os bairros de Realengo, Bangu, Santíssimo, Senador Camará e grande parte da zona oeste suburbana encontram-se entre dois maciços: o Maciço da Pedra Branca e o Maciço de Gericinó. O Maciço da Pedra separa os bairros da zona oeste litorânea dos da zona oeste suburbana. Já o Maciço de Gericinó separa a zona oeste suburbana dos municípios da baixada fluminense, principalmente o município de Nova Iguaçu. Segundo Lucena (2010), tanto a formação topográfica como o crescimento demográfico/urbano desordenado de Bangu e adjacências, teriam sido fatores relevantes nas mudanças climáticas da região, fazendo com que seguidamente esses bairros atingissem as temperaturas mais elevadas da cidade no período de verão.

Denomino essa região como zona oeste suburbana, pois entendo como Fernandes (2011) que

Sem dúvida, o ponto alto do significado e da interpretação histórica do subúrbio do Rio de Janeiro parece ter retido apenas aquela tradição de se vê-lo sob o ângulo do desprestígio social, ou como local dos que não têm direito a cidade, um problema que Soares expôs seguramente ao assinalar que esse significado se instala do Rio de Janeiro a partir do início do século XX. Depois dos primeiros anos desse mesmo século, a palavra subúrbio foi ganhando um sentido de desprestígio social e passou a ser representação única e exclusiva dos bairros e subúrbio

²⁴ Dados coletados no Instituto Rio - <http://www.institutorio.org.br>

ferroviários ocupados por classes médias e baixas. (FERNANDES, 2011, p. 36)

Na década de 1930, a zona oeste era chamada de “sertão carioca” (SANTOS, 2018), devido as poucas moradias e a cultura agrária presente na região. Mesmo depois da construção da linha férrea, da implementação do complexo militar e da Fábrica de Tecidos em Bangu, a região não se afastou da alcunha sertanista que lhe empunha um caráter de zona periférica rural da cidade do Rio de Janeiro.

Apesar de a existência de uma estação ferroviária, de uma fábrica de tecidos e de todo um complexo político-militar na região, a imprensa ainda nos anos de 1930 continuava a definir a região como sertão carioca: algo periférico, pouco desenvolvido e, principalmente, agrário, na medida em que tomam como referência o centro – a Cidade. (SANTOS, 2018, p. 40)

A estação ferroviária de Realengo foi inaugurada no ano de 1878, efeito do processo de industrialização que vinha se estabelecendo no Brasil no final do século XIX. No mesmo período, no ano de 1893, foi inaugurada a Fábrica de Tecidos de Bangu, complexo industrial inspirado no modelo inglês e que prezava pela organização racional do espaço e construção de moradias para os operários que ali trabalhavam. No caso de Realengo, a estratégia adotada pelo Estado foi a instalação de instituições militares. Ainda no período do Império foi construído no bairro o novo Arsenal de Guerra e em seguida a caserna e a fábrica de cartuchos. Nascia um bairro planejado, repartido em quadras regulares, praças e passeios públicos (SANTOS, 2018).

Viana (2009) afirma que na primeira metade do século XX o desenvolvimento do bairro de Realengo se deve a presença da Escola Militar²⁵ e da fábrica de cartuchos.

O comércio concentrou-se na região central, principalmente no entorno da praça da igreja de Nossa Senhora da Conceição. Diversas atividades econômicas relacionavam-se com as necessidades dos alunos militares, tais como restaurantes, pensões, alfaiatarias, lavanderias e locações de domicílio. (VIANA, 2009, p. 48)

A partir da década de 1930, a Fábrica de Tecidos Bangu assume como estratégia o processo de alienação patrimonial, loteando e retalhando as terras de propriedade da Companhia. Esse processo de loteamento e arrendamento de terras acelera o crescimento do bairro de Bangu. Na década de 1960, parte dos terrenos ainda não loteados foram vendidos para a Companhia Estadual de Habitação (CEHAB), responsáveis pela

²⁵ Entre os anos de 1913 e 1944, o bairro de Realengo, no subúrbio da Zona Oeste do Rio de Janeiro, sediou a Escola Militar do Realengo, instituição destinada à formação acadêmica de oficiais do Exército Brasileiro. (VIANA, 2009)

construção de alguns conjuntos habitacionais na região como: Vila Aliança no ano de 1962, Vila Kennedy em 1964 e D. Jaime Câmara no ano de 1968. (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Viana, uma série de ocupações irregulares e invasões de terrenos nas décadas de 1970 e 1980 foram desfigurando a arquitetura construída pelos militares em Realengo. Muitas propriedades da União foram vendidas a terceiros e “reformas desfiguraram a arquitetura dos antigos prédios, alguns construídos no século XIX” (p. 52). A fábrica de cartucho encerrou suas atividades no final da década de 1970, tendo seus portões fechados e o terreno abandonado.

Os amplos espaços da fábrica, estando fechados e à primeira vista ermos e abandonados, passaram a dar vazão à delinquência (...) essas condutas traziam riscos e despertavam grande inquietações naqueles que precisassem transitar nos arredores da fábrica, principalmente se esses transeuntes fossem jovens e/ou crianças. (SANTOS, D., 2018, p. 51)

Com o movimento de reabertura política e a luta pela democratização da década de 1980, o Movimento Pró-Escola Técnica em Realengo (Movetec) passa a pleitear o espaço da antiga fábrica de cartuchos e sonhar com a construção de uma escola técnica naquele local. Tal movimento, que representava a união de 72 associações de moradores das zonas norte e oeste, insistiu desde 1983 na luta por uma escola que pudesse oferecer o ensino médio para os jovens de Realengo. Eram poucas as vagas nessa modalidade oferecidas pelo poder público na região. Foi o Movetec que negociou junto ao exército a cessão do terreno da antiga fábrica de cartuchos para a construção de uma escola de referência na região (SANTOS, 2018). Como consequência da ação do Movetec, o Decreto Municipal nº 13.679 de fevereiro de 1995 transforma as ruínas da Fábrica de Cartucho do Exército (FCE) em Patrimônio Histórico da Cidade do Rio de Janeiro e, destina seu espaço à construção da escola técnica tão almejada

Quando o Movetec faz contato com o CPII, em 2001, com a ideia de abrir na zona oeste uma unidade da centenária instituição de ensino, sua intenção também era de ressignificar parte de história e da identidade do bairro de Realengo. (SANTOS, D., 2018, p. 47)

Para os integrantes do Movetec, uma instituição como o CPII, além de criar novas vagas e oportunidades para os filhos da zona oeste, poderia contribuir para o fim da “mística em torno da região como sertão carioca” (SANTOS, 2018, p. 47). Embora a região tivesse crescido sob o aparato das instituições militares e da fábrica de tecidos, o déficit de oferta de vagas para o ensino médio ainda era uma reivindicação da comunidade local.

No dia 6 de abril de 2004, no pátio da Escola Municipal Gil Vicente²⁶ e em caráter provisória, era inaugurada a nova unidade do CII denominada: Unidade experimental de Realengo (SANTOS, 2018). Embora a nova sede estivesse localizada em Realengo, a aula inaugural para os estudantes da zona oeste foi realizada no salão nobre do CII Centro. Era o início de uma nova expansão e, talvez, o simbolismo do salão nobre do Campus Centro e, quem sabe, a lembrança do ressoar do velho sino de bronze fossem necessários para impulsionar o embrionário projeto do CII Realengo.

Após a concretização do CII de Realengo, aproveitando a política de expansão da rede federal de ensino no governo Lula, duas outras unidades foram construídas; uma no município de Niterói e outra em Duque de Caxias. Diferente da luta encampada pelos movimentos sociais da zona oeste e que culminou na unidade do CII de Realengo, as unidades de Duque de Caxias e Niterói foram consequência de articulação entre representantes políticos desses municípios, o governo federal e o Colégio Pedro II (SANTOS et al, 2018). Segundo a reportagem do Portal G1 de Notícias²⁷ de 16/08/2007 sobre a inauguração do CII Realengo, o presidente se posicionou da seguinte forma: “Lula ressaltou que o Colégio Pedro II sempre foi retratado como uma instituição de ensino para as elites e que seu governo está expandindo para permitir o acesso de todos os estudantes de áreas carentes”. O investimento na expansão do CII vinha no embalo do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 pelo governo federal e amparado pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 que tratava sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo Carbonese et al. (2015),

A proximidade entre o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação indicou que aquela política assumiu a pauta defendida por esse Compromisso, enfatizando a necessidade da participação da sociedade nas ações que impulsionariam a melhoria da qualidade da educação. Outro ponto que evidencia a proximidade entre o PDE e o Compromisso é a participação de setores empresariais em sua constituição. (CARBONESE et al. 2015, p. 15208)

O movimento de expansão do CII para as zonas periféricas urbanizadas do Rio de Janeiro permitiu que as famílias que habitavam tais regiões pudessem ter a chance de matricular seus filhos na instituição. O passo dado rumo a zona oeste periférica não só com o CII mas também com o Instituto Federal – Realengo, marca o compromisso

²⁶ A Escola Municipal Gil Vicente está situada a 700 m (distância percorrida a pé, de acordo com o aplicativo Google Maps) da entrada principal do Colégio Pedro II -Campus Realengo (Santos, 2018).

²⁷ <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL89363-5601,00.html>

daquele governo com uma parcela da sociedade que teve pouca chance de frequentar as instituições federais de ensino.

Os setores empresariais e suas armadilhas especulares tentaram implementar nos sistemas educacionais uma lógica numérica a fim de medir e hierarquizar sistemas distintos utilizando-se de uma lógica de ranqueamento (PRESTES e SUSSEKIND, 2017). Diante do que propunha o ‘Todos Pela Educação’, a expansão do CPII para as periferias não necessariamente negociava com suas intenções, isso porque, a desqualificação e demonização dos professores, como aponta Sussekind (2014), da rede pública tão alardeada pela organização não funcionava na perspectiva do CPII, que passou ocupar o topo dos ranques escolares. Como nos ensina Pinar, as políticas de avaliação em larga escala e o ranqueamento entre as escolas acaba por culpabilizar os professores e torna-los os únicos responsáveis pelo suposto fracasso no desempenho dos estudantes (SSUSSEKIND, 2014).

O convênio com a prefeitura para a unidade provisória do CPII Realengo foi encerrado ao final do ano letivo de 2004. Isso obrigou a transferência dessa estrutura provisória para o Centro Comunitário da Capela Nossa Senhora Estrela da Evangelização e São João Paulo II²⁸ (SANTOS, D., 2018) durante o ano letivo de 2005. Nas últimas semanas de 2005 se concretizou o processo de cessão da área da FCE ao CPII, tal fato permitiu que fossem realizadas as primeiras obras das futuras instalações do CPII e, enfim, se estabelecesse no novo e definitivo endereço na rua Bernardo de Vasconcellos, 940. Se na fundação do CPII Bernardo de Vasconcellos era o então ministro articulador de um novo modelo de escola secundária para as elites da corte, agora seu nome apareceria como endereço fixo da unidade suburbana de Realengo.

Figura 6 – Vista aérea do Complexo Escolar Realengo em 2009

²⁸ Centro pertencente a paróquia São José de Magalhães Bastos, bairro vizinho a realengo. Tal convênio se deu por intervenção do Pe. John Cribbin (1936-2011), para evitar que a instituição fosse para outra região da cidade (Santos, 2018).



Fonte: SANTOS et al, 2018

No ano de 2006, mesmo que precariamente, a escola passa a funcionar no terreno da antiga FCE com turmas do ensino médio nos turnos da manhã, tarde e noite. Em 23 de dezembro de 2006 se formaria a primeira turma do ensino médio regular da nova unidade. A consolidação do Campus Realengo dependeria da continuidade das obras para a ocupação completa de todo o terreno doado. Essa continuidade se deu graças a assinatura de um Termo de Cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2008, que garantiu os recursos necessários para que fossem realizadas as obras de ampliação do Complexo Escolar de Realengo. No ano de 2010 foi criada a Unidade Escolar de Realengo I, que ofertaria os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na mesma portaria, a Unidade Escolar Realengo passou a ser denominada Unidade Escolar Realengo II, ofertando além do Ensino Médio, os anos finais do Ensino Fundamental e o PROEJA²⁹. (SANTOS et al, 2018)

No ano de 2012, com a presença do Ministro da Educação Aluísio Mercadante, de autoridades locais, de diretores administrativos do CPII e de integrantes do Movetec, deu-se por fim, a inauguração oficial do Complexo Escolar de Realengo. “Iniciando as comemorações, apresentou-se a fanfarra³⁰ da Escola de Música sob a entusiasmada regência da professora Niágara da Cruz Vieira” (SANTOS et al, 2018, p. 291). A apresentação da fanfarra ocorria em todas as solenidades oficiais da escola e, geralmente, com a participação do Pelotão da Bandeira. O Pelotão da Bandeira do CPII Realengo é

²⁹ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi criado pelo Decreto nº 5.478 e teve por finalidade atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. <http://portal.mec.gov.br/proeja>

³⁰ Banda de música com instrumentos de metal e percussão.

um grupo que atualmente se mantém ativo sob a coordenação de um professor de música. O grupo é formado por estudantes da 3ª série do ensino médio e em suas apresentações ostentam as bandeiras do Brasil, do Estado do Rio de Janeiro, do Município do Rio de Janeiro e a do CPII. Esse talvez seja um dos rituais que mais aproxima o CPII Realengo à ideia de tradição baseada no culto aos símbolos nacionais.

No ano de 2012, eram 2.115 estudantes frequentando o Complexo escolar de Realengo com turmas que iam da Educação Infantil ao Ensino Médio (SANTOS et al, 2018). O Perfil Discente do CPII de 2018³¹ indica que 80% dos estudantes de Realengo II seriam moradores da zona oeste. Quanto a cor/raça, aproximadamente 40% se consideram preto ou pardo, 48% se consideram branco, 0,06% indígena e 10,82% não declararam. O efetivo discente de Realengo II chegou a 1.200 estudantes somando-se os anos finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio.

Figura 7 – Vista aérea do Colégio Pedro II – Complexo Escolar CPII Realengo em 2020



Fonte: Extraída do Google Maps em 10/12/2020

1.4.1 Um zanzar pelas terras de “Real”

Entrei pela primeira vez no Campus CPII Realengo II em março de 2014, após o final do longo processo seletivo para professor de Educação Musical iniciado em meados de 2013. Embora a experiência como professor tenha me levado trabalhar nos diversos

³¹ Disponível em: <http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Nov/Perfil%20Discente%202018.pdf>
acesso em: 8 fev. 2021

segmentos da educação básica, minha preferência era por trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental. Havia sido classificado em 14º, num concurso para 14 vagas, portanto, não haveria margem para escolha, sabia que ficaria com a última vaga, ou melhor, com o que não havia sido escolhido pelos antecessores. Para a minha surpresa, foram justamente as vagas de Realengo, as últimas a serem preenchidas. Nesse sentido, esse não era um problema, Realengo desde o início era a minha primeira opção, tanto pela vantagem de percorrer no contra fluxo do trânsito matinal, como pelo fato de trabalhar com os estudantes da zona oeste suburbana que, no meu entendimento da época, deveriam ser parecidos com os estudantes das escolas de Marechal Hermes e Oswaldo Cruz onde já havia trabalhado.

Oriundo do mesmo processo seletivo, chegava junto comigo para dividir as turmas nas aulas de música dos Anos Finais o professor Leonardo Stefano, amigo de longa data, havíamos trabalhado juntos em outros projetos na área da educação. A equipe de música de Realengo II seria composta por 4 professores, portanto, a minha chegada e a do professor Leonardo representaria 50% da força de trabalho da equipe. Outros dois colegas comporiam a equipe, um concursado e outro sob o regime de contrato. Pela alta rotatividade de professores em Realengo, devido aos contratos temporários e lotações provisórias, não encontramos por ali nenhuma forma específica a qual deveríamos seguir ou partir em relação ao ensino de música nas turmas regulares. Lembro-me de ficar assustado com o tamanho do terreno que a escola ocupava e com os prédios que passaria a percorrer já que as salas das turmas dos 8ºs e 9ºs anos em que iria trabalhar ficavam no Bloco A e a sala de música no Bloco C. Quem nos guiou e apresentou a escola em nosso primeiro dia de CPII Realengo foi o então diretor do Campus, o professor Miguel Villardi. Nesse dia, fez questão de percorrer todos os espaços do Campus e nos apresentar os professores que porventura cruzavam nosso caminho.

A princípio, quem coordenava a nossa equipe era a professora Maria Cristina, coordenadora também do Ensino Médio Integrado de Música. Foi ela quem nos apresentou os documentos curriculares de Educação Musical, as antigas apostilas e alguns modelos de avaliação para que pudéssemos ter ideia de como era feito o trabalho de ensino de música na escola. Desde nossos primeiros dias em Realengo tivemos autonomia para planejar nossas aulas e propor projetos no Campus. Foi ela também que nos deu as primeiras dicas sobre o entorno do Colégio, mais precisamente, as dicas de onde almoçar e quanto aproximadamente teríamos que caminhar. Mensurar essa caminhada não era apenas calcular a distância entre o restaurante e a escola, observar a temperatura era

fundamental, de acordo com ela, mesmo uma curta distância poderia se tornar uma longa caminhada. Como havíamos chegado em março, pegamos ainda um período de muito calor que geralmente ocorre entre os meses de novembro a abril.

O concurso de 2013 foi de extrema importância para o Campus de Realengo II, grande parte dos professores aprovados foram lotados naquela unidade. Essa talvez seja uma das características que tenha favorecido as parcerias entre disciplinas e levado a elaboração de projetos em conjunto como a Kizomba - Feira de Africanidades do Colégio Pedro II, que relatarei mais adiante.

Conhecer o bairro de Realengo foi um processo à parte, para além dos almoços diários era preciso saber onde comprar o básico: pilhas para os equipamentos eletrônicos, marcador de quadro branco, lojas de impressão e encadernação; supermercados, entre outros. Esse processo não envolveu só as caminhadas no entorno da escola, mas também as dicas dadas por professores, estudantes e trabalhadores da educação com quem passamos a conviver diariamente. Foram nessas conversas que me levaram a conhecer a roda de samba do Terreiro de Crioulo, evento que ocorre no primeiro sábado de cada mês e se tornou uma parceria local importante para a realização da Kizomba; o trabalho do Lata Doida, grupo de música que utiliza instrumentos musicais construídos com resíduos e materiais descartados encontrados no bairro; o Viaduto de Realengo, a praça do Guilherme³² e o Ponto Chic³³ como locais de apresentações musicais e encontro da juventude local.

Esse ir e vir de Realengo se tornou um processo de aprendizado sobre o bairro, sobre a escola, sobre as trajetórias de vida das pessoas com quem passei a conviver. Era preciso assumir a minha ignorância sobre as experiências musicais das dezenas de estudantes com quem passei a conversar diariamente e, mais do que isso, era preciso negociar com eles uma forma de ensino de música que não descartasse as experiências.

³² Praça Guilherme da Silveira localizada em Bangu próxima a estação da Super Via.

³³ Polo cultural e gastronômico localizado no bairro de Padre Miguel onde acontecem rodas de samba e bailes ao ar livre.

Capítulo 2 – A Educação musical na escola

2.1 A Educação musical escolar no Brasil

Traçar um breve panorama histórico do ensino da música no Brasil inclui o desafio de estar atento as narrativas que se voltam à Grécia Antiga, na tentativa de encontrar uma origem, um fundamento e justificar a hegemonia da música eurocêntrica diante de outras práticas e sistemas musicais existentes no planeta. Segundo a concepção helênica, a música seria responsável por promover o bem-estar que determinaria as normas de uma conduta moral, enquanto a música de “baixa qualidade” a destruiria (FONTERRADA, 2008).

Não é de se admirar que ainda hoje, em boa parte da bibliografia dedicada ao tema, os jesuítas sejam considerados os primeiros professores de música do Brasil. Portanto, nessa perspectiva, a música se delimita ao fazer musical eurocêntrico e suas variantes, descarta-se de antemão a possibilidade de se chamar de música ou manifestações musicais, às práticas ritualísticas dos povos indígenas que por aqui viviam antes da chegada dos europeus.

Luciano Gallet (1934) afirma que embora houvesse música no Brasil antes da chegada dos colonizadores, essa música teria desaparecido após o trabalho de catequese realizado nas populações indígenas pelos jesuítas. Assumir esse apagamento seria ignorar a violência imposta aos povos nativos com a chegada dos colonizadores e seu projeto civilizatório, seria também crer que a população nativa, como se num passe de mágica, esquecesse todos os elementos culturais que pudessem dar sentido às suas *teoriaspráticas* cotidianas, seus rituais e sua maneira de estar e ser na sociedade. A intenção aqui não é de me aprofundar nas discussões sobre a música indígena, mas destacar que a educação musical não pode ser apartada de um projeto civilizatório colonizador e epistemicida. Segundo Bastos (2008), a invisibilidade criada a partir das ideias de Gallet sobre o desaparecimento da música indígena e a incompatibilidade de seus sistemas musicais com os europeus teria retroagido a fábula do triângulo das três raças a um segmento de duas: a “branca” e a “negra”, nessa configuração, a música branca contribuiria com a harmonia e a melodia enquanto caberia a música negra a parte rítmica. Essa lógica de pensar a música a partir dos conceitos europeus por si só já estabelece uma hierarquia na qual a música indígena simplesmente é posta para o lado de lá da linha abissal (SANTOS, 2010) enquanto a música negra, para esse tipo de pensamento, se limitaria às práticas percussivas. Vale destacar que dentro dos parâmetros categorizados como elementares na

música ocidental, a melodia e harmonia ocupam um lugar de superioridade diante do ritmo.

Escrever sobre educação musical é assumir a existência de duas linhas de força que tensionam o entendimento de música no Brasil, “a alternância entre reprodução de modelos europeus e descoberta de um caminho próprio, de um lado, e a dicotomia entre erudito e popular de outro,” (TRAVASSOS, 2000, p. 7) são questões que vêm à tona regularmente pelo menos desde o século XIX. De certa forma, a educação musical escolar no Brasil também enfrentou/enfrenta esses tensionamentos. Os vestígios desses debates podem ser encontrados nos programas de ensino, nos decretos publicados pelos governos e nas metodologias adotadas pelos professores. Observamos também que em paralelo à implementação da educação musical escolar em nosso país há o desenvolvimento de uma cadeia produtiva que engloba músicos, produtores artísticos, técnicos de áudio e posteriormente de vídeo, num trabalho que chega aos ouvidos da população pelos meios de comunicação e grande mídia. Cada vez mais, o contato com a música precede a experiência escolar e desafia o campo da educação musical a um diálogo permanente com as trajetórias de escuta e a vivência musical dos estudantes.

2.1.1 Breve histórico da educação musical no Brasil

O ensino de música nas instituições escolares no período colonial brasileiro se dá a partir do crescimento de uma elite branca e mestiça que precisava de escolas para formar seus filhos. Segundo Loureiro (2003)

Funcionando em regime de internato, os colégios controlavam rigorosamente seus alunos. Desta forma, além de aulas, eles participavam de cerimônias religiosas e outras festividades em que o canto, sobretudo o cantochão, estava sempre presente. Juntamente com a palavra, o canto era um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas para cativar os alunos e fortalecer-lhes a fé. (p. 45)

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, passaram a surgir as escolas leigas e, mesmo nelas, a música continuava a fazer parte dos programas de ensino, mantendo sua forte conotação religiosa e influência da tradição jesuítica. Com relação a formação de músicos no Brasil, a criação da Capela Real após a chegada da família real portuguesa em 1808 ampliou a possibilidade de formação profissional do músico de orquestra.

Como vimos no capítulo anterior, a fundação do CPEI é fruto do movimento que intencionou criar um modelo centralizador de educação no Brasil com a finalidade de

educar os filhos das elites. Esse modelo padrão se antecipa a reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854), criando um sistema de ensino secundário e seriado para servir de modelo às outras províncias. É provável que o modelo adotado pelo CPII tenha influenciado a reforma de Ferraz, inclusive na seleção dos conhecimentos que deveriam compor os programas de ensino.

A experiência da educação musical como disciplina escolar no Brasil tem o CPII como uma das instituições pioneiras a sistematizar o ensino de música de forma seriada na escola secundária. O ensino de música aparece como componente curricular obrigatório nos planos de ensino do Colégio desde sua fundação no ano de 1837 (GARCIA, 2014; COLÉGIO PEDRO II, 2018). Sob o nome de Música Vocal, essa área do conhecimento consegue se estabelecer como disciplina obrigatória, pelo menos até meados da década de 1850, quando as concepções de ensino clássico-humanista e ensino científico passam a disputar a hegemonia da grade curricular oficial (VECHIA; LORENZ, 2011). Conforme a concepção de ensino científico ganhou força e espaço na grade curricular, o ensino de música, por outro lado, passou a sofrer desprestígio ora se tornando disciplina não obrigatória ora retornando a grade curricular formal.

Segundo Fuks (1991), os centros urbanos no Brasil passavam por uma transformação, consequência do crescimento de uma classe média urbana que se movimentou para a criação de sociedades “cuja finalidade era o cultivo da música vocal e instrumental e seu ensino aos associados” (FUKS, 1991, p. 96). Esse movimento teria aquecido o mercado musical, aumentando a demanda pela compra de instrumentos musicais e de publicações relacionadas ao assunto. Essa mudança de comportamento social ampliou as práticas musicais para além do que acontecia nas cortes e nas igrejas.

O codinome “Música Vocal” já nos oferece alguns indícios do que era trabalhado como conhecimento musical no CPII em seus primeiros anos. Ainda sobre o período colonial afirma Fonterrada (2008)

Durante o período colonial, a situação pouco mudou: a educação musical, assim como a educação geral, estava diretamente vinculada à igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e ao repertório europeus, e a preceitos básicos de ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado (FONTERRADA, 2008, p. 209).

Garcia (2014) descreve que a presença de membros da igreja nos cargos de direção na fase imperial do CPII e a formação dos professores de música do Colégio atreladas às suas atividades na Capela Real reforçam a ideia de que a “Música Vocal”,

ensinada nos primeiros anos do CPII, poderia ser baseada no repertório sacro europeu ou na música “erudita” de concerto. Garcia nos lembra que o ensino de música durante os séculos XVIII e XIX continuava “sendo feito predominantemente em regimentos militares ou nas catedrais” (GARCIA, 2014, p. 71).

A música não foi descrita como componente curricular obrigatório na Lei de 15 de Outubro de 1827 (BRASIL, 1827), referente à regulação da educação no Brasil. Já nas reformas Couto Ferraz (BRASIL, 1854) e Leôncio de Carvalho (1879), ambas redigidas após o surgimento do CPII, o ensino de música se faz presente sendo obrigatório em pelo menos um dos segmentos de ensino. Na reforma Couto Ferraz o ensino de música consta no grupo de conhecimentos relativos ao ensino secundário e em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”. Embora o decreto seja posterior à implementação das atividades musicais no CPII, nota-se que o ensino de música se caracteriza pelo domínio da leitura de partitura, seus símbolos e pela prática coletiva do canto. É possível que esse repertório trafegue entre a música sacra e erudita devido a formação dos professores de música naquele período. Na reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879) a música passa a compor tanto os programas do ensino primário como também o secundário. Em seu art. 4º sobre as disciplinas que comporiam o ensino primário encontra-se a seguinte menção: “rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto”. O ensino de música também aparece no art. 9º da mesma lei, listado na relação de disciplinas relativas ao ensino nas escolas Normais. Nesse caso o item é nomeado como “música vocal”. Portanto, o decreto de 1879 reafirma a música como disciplina oficial a ser ensinada nas escolas primárias e secundárias e ainda como disciplina obrigatória nas instituições responsáveis pela formação dos professores.

A presença do ensino de música no curso de formação de professores nos sugere que as atividades relacionadas à música nas escolas ficavam a cargo desses professores e talvez não na de músicos ou professores especializados no ensino de música. Sobre a prática musical nas Escolas Normais no Brasil no século XIX, Rosa Fuks afirma:

Se, na aprendizagem musical fora da escola, a preocupação estava voltada para os talentosos, únicos alunos que mereciam a atenção e os cuidados dos mestres, na escola a atenção voltava-se para os alunos considerados “afinados”. Somente estes participariam da única prática musical da escola brasileira daquela época – o canto coletivo. Aos alunos considerados “desafinados” eram condenados a um silêncio musical, já que eram impedidos de participar deste canto, sendo rotulados de “alunos ouvintes” (FUKS, 1991, p.98)

O gargalo existente na formação de professores de música no Brasil sempre foi um problema a ser enfrentado, tanto nas primeiras tentativas da implementação do ensino de música nas escolas quanto ainda na recente Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que trata a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” do componente curricular de Artes.

Na segunda metade do século XIX, o movimento republicano e as ideias positivistas passaram a ser assunto nas conversas da elite intelectual brasileira. O burburinho da nova classe média, que adquiria *status* e poder político, também enfatizava a necessidade de se cantar em língua nacional. “Tratava-se, inegavelmente, de um discurso nacionalista que sintonizava com o fortalecimento do romantismo musical brasileiro” (FUKS, 1991, p. 99). O ensino de música nas escolas ainda se baseava num conhecimento formal e num jeito erudito de cantar. Segundo Gomes (2007), a forma de se ensinar o canto tinha como referência o canto erudito, e as prescrições teóricas relacionadas ao domínio da leitura e escrita musical eram trabalhadas com o exercício de solfejos.

Nesse contexto, um outro debate que buscava “organizar” o ensino de música e aproximá-lo do campo das ciências vai tomando corpo. Sobre essa tendência, Gomes (2007) afirma que

A sistematização das ideias de Pestalozzi e Fröebel, gestadas durante o império, aplicadas numa proposta educacional e organizadas nas reformas educacionais de São Paulo, encontram na música uma das áreas de conhecimento que sintetizava os princípios necessários para a aplicação dessas novas filosofias. Organizada como disciplina escolar a música trazia os elementos fundamentais que possibilitavam a criação dessa nova sensibilidade requerida. (GOMES, 2007, p. 4)

Para essa concepção de ensino, a música favoreceria no desenvolvimento intelectual dos estudantes, ajudando-os a racionalizar seus sentidos por meio da decifração dos códigos musicais, tanto na leitura como na escrita de partituras. Em relação ao ensino de música no Estado de São Paulo, que havia assumido o método intuitivo como padrão para seu sistema de educação, a solução encontrada pelos educadores musicais foi a elaboração de métodos analíticos como os de autoria de João Gomes Junior e A. Gomes Cardim publicados entre os anos de 1912 e 1919. Gomes (2007) explica que

Dentre as práticas musicais, a mais adequada às necessidades educacionais da escola da República, foi certamente o canto coral por sua possibilidade de prática em conjunto, sem individualizar o ensino, adaptando seu conteúdo privilegiando os cânticos escolares e cívicos. (GOMES, 2007, p. 5)

O método desenvolvido por João Gomes Junior não se restringia ao uso da leitura de partitura, fazia uso também da comunicação gestual por meio da técnica que em português denominou de manossolfa. Tal recurso atribui a cada articulação da mão um som musical e tenta estabelecer uma correlação entre esse movimento e a memória de determinada melodia. Fuks (1991) acredita que a industrialização do Estado de São Paulo aliada a cultura do café teria provocado um progresso tecnológico e educacional no Estado, isso explicaria o pioneirismo dos educadores musicais de São Paulo e a quantidade de materiais relativos ao ensino de música nas escolas publicados por eles.

A introdução do método analítico de música na educação de São Paulo avança para a criação de provas orais e escritas nos exames de suficiência, caminham no sentido de reformular o ensino de música à medida que consolidavam a disciplina nos programas de ensino. Na esteira da implementação desse método, outros debates vão ganhando força:

Discorrendo sobre a necessidade do cuidado com a escolha das canções, as prescrições relacionadas ao repertório e a estrutura musical da composição são mais diretas e pontuais, revelando a necessidade de um conteúdo em acordo com as finalidades educacionais, demonstrando que certos educadores viam como necessário criar um repertório composto especialmente para a atividade escolar, adequado aos objetivos educacionais e com as características da música considerada culta. (GOMES, 2007, p. 9)

Na década de 1910 começam a surgir publicações específicas para o uso nas escolas. Tais publicação traziam coleções de hinos e canções com arranjos “simplificados” que poderiam ser utilizados nas aulas de música. O próprio João Gomes Junior no início da década de 1920 publicou o Orpheon Escolar, prenúncio do que se tornaria um símbolo nacional da educação musical na década seguinte, sob o comando de Villa-Lobos. Segundo Loureiro (2003)

João Gomes Junior, introdutor da manossolfa no Brasil (...) inspirado nas ideias do francês Jacques Dalcroze e em observações realizadas em escolas da França e da Suíça, Gomes Junior propõe um novo modelo para o ensino de música, em que se destaca o canto coletivo, organizado com várias vozes, com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais. (LOUREIRO, 2003, p. 54)

O desenvolvimento do método analítico e a busca por um repertório específico para as aulas de música nas escolas demonstram, já no início do século XX, a necessidade de adaptação e organização dos conhecimentos musicais em conformação com o ensino

das outras disciplinas³⁴ escolares. Fazer da música uma disciplina ou um componente curricular escolar acarretou dividir, segmentar e organizar tais conhecimentos em ordem crescente de dificuldade, tendo como base um padrão eurocêntrico de fazer e ouvir música.

Na década de 1920, o movimento modernista passa a fomentar importante debate na busca por uma identidade genuinamente brasileira no campo das artes.

No Brasil, as ideias nacionalistas provocavam o fortalecimento da identidade nacional; como os pesquisadores húngaros, os brasileiros embrenhavam-se pelos sertões e restingas, cruzavam rios e abriam caminho nas matas; iam nos mais distantes lugarejos, buscando deles arrancar a alma brasileira, expressa na música, na dança e nas outras formas de arte. (FONTERRADA, 2008, p. 213)

Segundo Travassos, esse movimento teve como um de seus principais teóricos e articulistas o professor Mario de Andrade, e Villa-Lobos como um representante no campo da música, além disso, o autor relata que “o modernismo procurou instituir um novo modo de relacionamento entre a alta cultura – dos letrados, academias, conservatórios, salões – e as culturas populares” (TRAVASSOS, 2000, p. 16). Embora o movimento tentasse abalar as barreiras existentes entre o “erudito” e o “popular”, a designação “popular” se reduzia à música feita por Pixinguinha, Donga e Ernesto Nazaré, músicos negros e oriundos das classes menos favorecidas. Nas décadas de 1920 e 1930, no Rio de Janeiro, o samba passava por uma transformação e as batucadas realizadas por grupos constituídos nas favelas, ganhava espaço principalmente no período do carnaval (TEIXEIRA, 2015). Não há vestígios da participação de músicos “populares” e nem de suas práticas musicais nos documentos referentes à educação musical daquela época. Segundo Fuks (1991), o movimento modernista lutava contra a subjugação da arte aos modelos europeus dominantes desde o início da colonização no Brasil. No entanto, afirma a autora, embora os modernistas renunciassem o modelo europeu, o movimento era influenciado pelos movimentos da vanguarda europeia.

A ruptura política institucional promovida por Getúlio Vargas na década de 1930 prometia um Brasil industrializado e, para isso, seria preciso reformar o sistema educacional e acreditar na “força e união da nação”. Nesse contexto nacionalista e embalado pelo movimento modernista da década anterior, o Canto Orfeônico torna-se um marco na história da educação musical do Brasil. Conduzido pelo compositor Heitor

³⁴ O termo correto seria componente curricular, porém, como referenciamos os documentos curriculares oficiais do CPEI, optamos por utilizar a terminologia adotada nesses documentos.

Villa-Lobos e oficializado via decreto Nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o Canto Orfeônico torna-se a forma pela qual se ensinaria música nas escolas em um projeto de alcance nacional. Tal projeto reuniu um conjunto de políticas públicas de ensino de música nas escolas, por meio do canto coral e de divulgação da música brasileira nos espaços públicos. Embora as aulas no Colégio Pedro II já utilizassem a música vocal desde a sua fundação, o projeto dos Orfeões traz para o repertório tanto as canções populares de tradição oral, como também os hinos patrióticos de cunho nacionalista. Cabe ressaltar que as canções populares ou folclóricas de tradição oral eram reescritas e arranjadas para que pudessem fazer parte do repertório escolar da época. Villa-Lobos que teve contato com o método analítico da Gomes Junior, se inspirara também no método desenvolvido por Zoltán Kodály (1882-1967), que havia conhecido em uma de suas viagens à Europa (FONTERRADA, 2020). Tal método consistia em iniciar as crianças no repertório da música popular de tradição oral, com ênfase na leitura musical e na articulação vocal. Para Kodály, a iniciação musical deveria ser feita com música de “qualidade inquestionável” e seguir um processo que levasse ao encontro da “melhor música” da tradição musical europeia (SWANWICK, 2014).

Os hinos pátrios surgem nos programas de educação musical do Colégio Pedro II nos anos de 1930, conforme descrito no anexo 2, servindo a uma política que se instalava em âmbito nacional. O ensino dos hinos e as apresentações dos grandes corais em espaços públicos eram a promoção do “novo Brasil”. Os corais das escolas eram reunidos no estádio do Vasco da Gama - naquele período, o maior do Brasil - e, ali, segundo Dávila (2006), estudantes uniformizados “cantavam em uma, duas ou quatro vozes hinos sobre a pátria, a raça e Vargas” (p. 246). Para Dávila, o programa implementado por Villa-Lobos “uniu tanto as aspirações educacionais de progressistas como Anísio Teixeira quanto a visão autoritária do Estado Novo” (p. 247). Portanto, o programa de Ensino de Música do CPEI de 1931 e sua divisão em três partes, dando conta da música vocal, do ensino da teoria musical e promovendo a escuta da boa música branca europeia, ajuda a compreender a definição de Dávila sobre o projeto de Villa-Lobos:

Villa-Lobos contrapunha a brancura – definida pelo progresso, pela beleza e pela virtude – à negritude, que personificava a rebelião, os maus hábitos e os problemas de hereditariedade. Seu programa era uma alegoria educacional, disciplinar e nacionalista da jornada que se afastava da negritude, passava pela mistura de raças e chegava a brancura. (DÁVILA, 2006, p. 249)

Para Loureiro (2003), três nomes representam o ensino de música no Brasil nas décadas de 1930 e 1940: Heitor Villa-Lobos que, além do trabalho desenvolvido nas escolas públicas com o canto orfeônico, foi diretor da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA); Liddy Chiafarelli Mignone que introduziu seu curso de iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música; Sá Pereira que, junto com Mignone, também introduziu o curso no Conservatório e em seguida trabalhou no Instituto Nacional de Música na formação de futuros professores de música. Tanto Mignone quanto Pereira, evidenciavam em suas metodologias a importância da psicologia da aprendizagem e “a atividade lúdica como predominante na criança, sendo resultado de uma necessidade biológica (...)” (PAZ, 2000, p. 45).

Segundo Fuks (1991), tanto o “canto orfeônico” como a “iniciação musical” foram movimentos na educação musical embalados pelas ideias do movimento da Escola Nova e sob a influência das propostas de J. Dalcroze, “pedagogo suíço que, através de sua metodologia, revolucionaria o ensino da música em geral e interferiria na que era realizada no Brasil” (FUKS, 1991, p. 100).

Com o fim da Era Vargas, em meados da década de 1940, o projeto de canto orfeônico nas escolas perde o seu papel de destaque. Segundo Loureiro (2003) uma ruptura estética pró-criatividade mudaria o cenário da educação musical, tendo como representantes desse movimento Liddy Mignone e Sá Pereira.

Dentre seus princípios fundamentais estavam a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito a liberdade de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando, contribuindo também para uma inter-relação harmoniosa entre as pessoas e os grupos humanos. (LOUREIRO, 2003, p. 65)

No ano de 1948, é criada no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues, seu fundador, pretendia “renovar métodos e processos de educação através da educação criadora” (COSTA, 2010) possibilitando que as crianças pudessem expressar e liberar os impulsos criadores. Mignone percebeu na proposta da Escolinha paralelos com a sua forma de ensinar música e sua perspectiva em relação aos estudantes.

Para o ensino de música, uma nova metodologia seria introduzida baseada num ensino intuitivo e ativo da música, com ênfase no aluno. A fundamentação desse processo de ensino-aprendizagem encontra-se nas ciências que explicam o comportamento e o processo de aprendizagem humanos, isto é, na biologia, na psicologia e na sociologia. (LOUREIRO, 2003, p. 67)

Nos anos que se seguiram, a formação de professores de música ainda era um gargalo que impedia o oferecimento do ensino de música nas escolas. Algumas tentativas frustradas esbarraram na falta de apoio político, o que dificultava a legalização dos cursos como também a certificação dos estudantes formados para a atuação nas escolas. Foi o que aconteceu com a iniciativa tomada pela Comissão Estadual de Música em São Paulo com sua tentativa de arregimentar expoentes da música para que trabalhassem na formação de jovens professores de música. O curso ocorreu de 1960 a 1963, mas não obteve a certificação necessária para que fosse legalizado (FONTERRADA, 2020).

O golpe militar de 1964, para além de ter sido um movimento antidemocrático, violento e autoritário, foi um golpe contra a educação como afirmam Cunha e Góes (1989). Os acordos MEC-USAID, anteriormente citados, promoveram mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, favorecendo a iniciativa privada e modificando os programas de ensino em nosso país. A ditadura militar no Brasil é marcada pela negação da arte como expressão humana e de ações que buscavam silenciar cantores e compositores que a criticavam no Brasil. Se por um lado a música se tornou instrumento de luta contra a repressão nas vozes de Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil entre outros, a Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 tratou de eliminar a educação musical como disciplina escolar e em contrapartida, determinou no Art. 7º

Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

A Lei 5.692/71 imprime um caráter tecnicista a educação brasileira e reduz a oferta do ensino das artes nas escolas regulares, assim como as outras disciplinas do campo das ciências humanas. Segundo Paes (2018), o governo militar elegeu a música como um de seus principais inimigos pois via, tanto na música popular como na erudita, forças que pudessem “influenciar negativamente a juventude”. Em seu estudo, que inclui análise de vasta documentação do Departamento de Ordem Política e Social, Paes encontra diversas citações que reforçam a vigilância feita pelo Estado aos artistas dos mais variados gêneros musicais.

A criação da atividade Educação Artística nas escolas gera um outro entrave, a formação de professores que pudessem dar conta do que determinava a nova lei.

Ao negar-lhe a condição de disciplina e coloca-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e

quase total aniquilamento do ensino de música; os currículos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área. (FONTERRADA, 2008, p. 218)

A criação da atividade de Educação Artística nos programas curriculares e, por consequência, dos cursos superiores polivalentes³⁵ para professores de Educação Artística causam ainda hoje entraves burocráticos aos que se habilitam a trabalhar na área. Muitos estados e municípios ainda promovem concursos públicos baseando-se na polivalência do professor de artes.

Com relação à documentação pesquisada no Núcleo de Documentação e Memória do CII, não obtive nenhum programa de ensino de música que tenha sido publicado nas décadas de 1960 e 1970. É provável que o clima de opressão e perseguição instaurado no CII naquele período tenha gerado esse silêncio. Também não encontrei em nenhuma documentação, qualquer indício de que o CII tenha adotado a atividade Educação Artística ou extinguido o ensino de música em suas unidades.

O enfraquecimento do governo militar e a reabertura política na década de 1980 permite aos poucos o retorno dos exilados políticos e embala o país para o movimento das Diretas Já. Em meados de 1988 é promulgada a nova Constituição Federal que em seu art. 205 afirma

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E segue no item II do referido artigo afirmando a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. O capítulo III da Constituição Federal já demonstrava a necessidade de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação que pudesse por um ponto final à lei de 1971. No ano de 1996, no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei Nº 9.394 estabeleceria as novas diretrizes e bases da educação nacional, nela, a educação musical passa a fazer parte do campo das Artes, dividindo essa categoria com as artes visuais, a dança e o teatro. A lei de 1996, portanto, não promove grandes mudanças ao que já vinha sendo aplicado em relação ao ensino de música nos sistemas educacionais públicos e privados. No entanto,

³⁵ Chama-se de polivalente pois o professor deveria dominar quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e dança. (FONTERRADA, 2008)

a abrangência do ensino das artes nessa lei vai da educação infantil ao ensino médio. Tal lei foi precedida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicações que tinham por objetivo orientar o trabalho dos educadores nas suas respectivas disciplinas. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornou “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens” (BRASIL, 2018), nela, o ensino de música está na área de línguas e tornou-se uma “unidade-temática” juntamente com Artes visuais, dança, teatro e artes integradas. No Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II 2017/2020 (Colégio Pedro II, 2018) consta o seguinte trecho relativo a BNCC

A LDB também prevê em seu artigo 26 que os currículos das três etapas da Educação Básica deverão ter uma Base Nacional Comum, que deverá ser complementada por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada a partir das características locais, da cultura, da economia e das necessidades dos estudantes. (p. 5)

Portanto, nossos documentos curriculares também passarão por modificações que os aproximem do que propõe a BNCC para a unidade-temática Música. Aprovada em meio a turbulência do pós-golpe de 2016, a BNCC e seu caráter instrutivo de alcance nacional tem gerado muitos debates no meio acadêmico, principalmente na área da Educação. Para Sussekind (2019),

A BNCC é arrogante, indolente e malévola, e, com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo. (SUSSEKIND, 2019, p. 92)

Adequar todos os documentos curriculares dos sistemas educacionais de nosso país à Base Comum implica em reforçar o caráter escriturístico (CERTEAU, 2012) deste documento, criando instrumentos que favorecem as ações epistemicidas e a uma monocultura fundamentada nos conhecimentos eurocentrados.

Desde o ano de 1991, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) vem promovendo encontros nacionais e regionais entre estudantes, professores e pesquisadores que atuam nos diversos níveis e contextos de ensino. Os encontros da ABEM têm se consolidado como um espaço importante para o debate sobre o ensino de música nas escolas e a divulgação das pesquisas realizadas em todo o Brasil. O Fórum Latinoamericano para a Educação Musical (FLADEM), fundado no ano de 1995, é outra organização que busca ampliar o debate sobre educação musical promovendo encontros

entre estudantes, pesquisadores e professores de toda a América Latina. O FLADEM tem como um de seus objetivos fortalecer a identidade latino-americana por meio da educação musical³⁶ e busca outras formas de refletir o ensino da música para além das utilizadas na Europa e na América do Norte.

Recentemente, o Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), um dos responsáveis pela formação dos professores de música no Rio de Janeiro e, referência nacional na área de ensino de música, emitiu a seguinte nota³⁷:

O colegiado do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), em reunião extraordinária realizadas nos dias 8 e 22 de janeiro de 2021, após uma série de debates com convidados nacionais e internacionais, e em sintonia com as reivindicações feitas pelo corpo discente, decidiu vir a público para reconhecer que, apesar dos importantes avanços das últimas décadas, os cursos de música oferecidos ainda são marcados por um forte eurocentrismo, refletindo o racismo estrutural que, historicamente, tem caracterizado a sociedade. Valorizando a luta pela justiça social, o respeito às diferenças, a pluralidade de ideias e reconhecendo a importância do trabalho crítico com diferentes epistemologias e legados histórico-culturais dentro do contexto da universidade pública brasileira, este colegiado se compromete, a partir do diálogo fundamental com as(os) discentes e a sociedade em geral, a promover mudanças concretas, a curto, médio e longo prazo, nos currículos e, de forma mais ampla, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (IVL/UNIRIO, 2021)

A nota do IVL, instituição que também me formou, aponta para a necessidade de um amplo debate sobre a formação de professores de música e que, inevitavelmente, tem a ver com as invisibilidades promovidas pelos documentos curriculares em relação a todas as manifestações musicais não eurocêntricas. Mais do que isso, se propõe a debater e ouvir as vozes que há muito tempo foram silenciadas ou tidas como menos importante nos conservatórios de música Brasil a fora.

Atualmente, o ensino de música no CPII ocorre a partir da educação infantil e prossegue até a 1ª série do ensino médio. A educação musical no CPII ainda mantém seu status de disciplina, assim como as outras áreas do conhecimento que compõem o Projeto Político Pedagógico Institucional. No Conservatório de Música sediado no Campus Realengo II, funciona o curso de Ensino Médio Integrado em Técnico em Instrumento

³⁶ Informação contidas na página do Fórum Latinoamericano para a Educação Musical: Disponível em <https://www.fladembrasil.com.br/historia> acessado em 4 de fevereiro de 2021.

³⁷ Informação contida na página do IVL em <http://www.unirio.br/cla/ivl/news/nota-do-colegiado-do-instituto-villa-lobos-sobre-racismo-estrutural-e-eurocentrismo-em-seus-cursos> acessado em 10 de fevereiro de 2021.

Musical. O curso oferece três habilitações: Flauta transversal, piano e violão, atende aos estudantes que buscam uma formação profissional na área de música.

2.2 Vestígios do ensino de música no CPII por meio de seus programas de ensino.

Minhas visitas ao CEDOM em busca de material para a pesquisa me colocaram em contato com documentos da memória do CPII e com os vestígios do ensino de música no colégio. Dos materiais encontrados e estudados, selecionei três programas curriculares de diferentes épocas por perceber que neles encontram-se os vestígios da trajetória do ensino de música no CPII. Entendo que tais documentos representam momentos distintos, tanto da implementação do ensino de música na escola como também ao momento político que foram publicados. Trago também para este debate o programa de educação musical que consta no atual *Projeto Político Pedagógico Institucional 2017/2020* (2018) do CPII. Os programas curriculares variam em suas formas, porém algumas características como a separação dos conteúdos por tópicos e séries permanecem na maioria dos casos. O primeiro é o Programa de Ensino do Imperial Colégio de Pedro II para o ano de 1879 e aprovado pelo Aviso do Ministério dos Negócios de Império em 22 de abril de 1879 (vide anexo 1), o segundo é o Programa de Ensino para o ano de 1931 (vide anexo 2), publicado num momento de ruptura política/institucional. O terceiro está no Plano Geral de Ensino do ano de 1981, (vide anexo 3), consequência da reabertura política no Brasil pós ditadura militar. Selecionei o programa de música dos anos finais do ensino fundamental do atual PPPI (vide anexo 4), por representar o segmento retratado nos documentos anteriores. Ao fazer um paralelo desses planos com a trajetória histórica do ensino de música nas escolas, percebe-se que cada um deles representa, em seu tempo, parte do que se pretendia ensinar sobre música aos estudantes.

2.2.1 O Programa de Ensino para o ano de 1878.

O programa de música do ano de 1878 está dividido em 1ª e 2ª turma. Cada turma representa um grupo específico de séries: a 1ª turma está relacionada ao 1º, 2º e 3º ano; a 2ª turma ao 4º, 5º, 6º e 7º ano. Segundo o texto inicial do documento, o programa está em conformidade ao Decreto Nº 6.884 de 20 de abril de 1878. Embora o programa não apresente nenhuma informação sobre a obrigatoriedade do ensino de música, o

decreto 6.884 determinava em seu art. 4º que as aulas de música fossem lecionadas duas vezes por semana e em grupos multisseriados, conforme já indicado anteriormente.

O programa da 1º turma apresenta o subtítulo “Estudo rudimental”. Em forma de tópicos, o documento especifica 18 subitens a serem estudados, a maioria relativos à teoria musical e ao domínio da leitura e escrita de partitura. O subitem 6, “do estudo do solfejo e da respiração”, é um indício de que a música vocal poderia estar presente nas aulas. Ao final dessa lista de conteúdos a serem estudados, há a indicação do livro *A.b.c. Musical, por A. de Garanudé*.

O programa da 2º turma apresenta o subtítulo: Estudo vocal, nessa parte, a lista de conteúdos está dividida em nove subitens relacionadas ao estudo de escalas, intervalos e solfejos e assim como no programa da primeira turma, há a indicação do livro *Solfejos, por A. de Garanudé*.

O programa do ensino de música de 1878 é baseado numa ideia tradicional do ensino da música, traz no corpo do texto os vestígios da tradição da música vocal e dos elementos da leitura e escrita da música de origem europeia. Embora o documento apresente a prática de exercícios vocais, não temos pistas do repertório utilizado nas aulas.

2.2.2 O Programa de Ensino para o ano de 1931.

A reforma Francisco campos de 1931 instituiu o ensino secundário em dois cursos seriados: fundamental e complementar. O curso fundamental era composto da 1ª até a 5ª série e o complementar, “obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior” (BRASIL, 1931), consistia em mais dois anos de estudos. As aulas de música eram oferecidas da 1ª a 3ª série. Portanto, o programa de 1931, conforme descrito no Anexo 2, está dividido em três partes e cada parte se dirige a uma série específica. Precedendo ao programa de cada série, há uma indicação da quantidade de horas semanais dedicadas a disciplina. Na 1ª e 2ª séries – duas horas semanais – na 3ª série – uma hora. Cada programa aparece dividido em três partes, são elas: I - canto e solfejo, II - teoria musical e III - audição fonográfica.

O programa da 1ª série se caracteriza pelas instruções ao preparo para o canto e solfejo em uníssono e posteriormente a duas vozes. A sugestão de repertório se restringe ao “Hino Nacional, Hino à Bandeira e outros hinos patrióticos”. São apresentados também os elementos básicos iniciais para a leitura de partitura com a observação de que o ensino teórico só deveria ser ministrado “quando a classe houver adquirido gosto pelo

canto coral”. A parte referente à audição fonográfica divide-se em dois subitens: “reprodução fonográfica de trechos da boa música” e “Grandes períodos da história da música – época clássica”. Ao final dessa parte o programa sugere que os trechos das músicas escutadas devam ser repetidos várias vezes, “procurando-se fixa-los na memória dos alunos”.

O programa da 2ª série sugere o trabalho do canto a duas vozes e o preparo para o canto a três vozes e como repertório obrigatório indica Hinos patrióticos e Hinos das nações que têm relações frequentes com o Brasil, indica ainda canções regionais e tradicionais, brasileiras e estrangeiras. O ensino da teoria musical segue com o acréscimo de outros elementos gráficos e sinais de expressão, relacionando esse trabalho ao da audição fonográfica. A parte referente à audição fonográfica também está dividida em dois subitens: “repertório sinfônico e lírico” e “grandes períodos da história da música – época romântica”

O programa da 3ª série indica o trabalho do canto a três vozes e o repertório segue a mesma indicação da série anterior. São acrescentados os solfejos a três vozes e exercícios de ditados de quatro ou oito compassos. Em relação à teoria musical são acrescentadas “noções de acordes”, estudo sobre a classificação das vozes humanas e noções sucintas de tecnologia musical. A justificativa para o último item seria o de “compreender o vocabulário referente a música de câmara, sinfônica e teatral, de modo que terá inteligentemente notícias sobre concertos ou representações teatrais”. Sobre as audições fonográficas, o programa da 3ª série sugere: “repertório de música de câmara” e “grandes períodos da história da música – época contemporânea e moderna”.

2.2.3 O Plano Geral de Ensino de 1981

Durante o período da pesquisa tive acesso aos planos gerais de ensino dos anos de 1981, 1982 e 1983. A escolha pelo plano de ensino do ano de 1981, conforme Anexo 3 se dá pelo fato de tal documento ter sido o primeiro programa redigido, com a participação dos professores, no período pós ditadura militar. O Plano Geral de Ensino de 1981 foi resultado do Primeiro Encontro Pedagógico de Professores (SANTOS et al, 2018) que teve a função de organizar e renovar a estrutura pedagógica do CPII buscando o estreitamento entre a administração e o corpo docente da instituição.

O documento traz em sua página inicial o nome do subchefe de departamento de educação musical, dos coordenadores e dos docentes. Essa informação nos permite

observar que a escola possuía naquela época 15 professores de música, desse total, 14 eram mulheres e apenas um homem fazia parte da equipe. Curiosamente, o único professor era quem ocupava o cargo de subchefe de departamento.

O plano de ensino de 1981 foi organizado de forma seriada e abrange os conteúdos relativos a 5ª série do 1º grau até a 2ª série do 2º grau. Em todas as séries, o plano de ensino mantém uma ordem padrão com os seguintes itens: Objetivo geral da disciplina; primeira tabela subdividida em unidades programáticas e conteúdo programado; segunda tabela subdividida em unidades didáticas e objetivos específicos por unidades didáticas; bibliografias; estratégia didático-pedagógica. O documento a qual tive acesso não apresentava nenhuma inconsistência ou falta de página e mantém a numeração sequencial do início ao fim. Porém, não há, no referido documento, o programa estabelecido para a 8ª série do 1º grau. Não sei precisar se a 8ª série não possuía aulas de música ou se o documento está incompleto. Existe também a possibilidade de não ter existido turma de 8ª série nesse período por conta de reestruturação do ensino fundamental que havia sido extinto na década de 1970.

O texto referente ao “objetivo geral da disciplina” é o mesmo em todas as séries conforme exposto no Anexo 3:

Desenvolver a pessoa humana individualmente, e em seu meio: despertar para o gosto musical; desenvolver a criação musical criadora; desenvolver o sentimento cívico através da prática e participação nas comemorações cívicas e patrióticas; usar e desenvolver sua voz, como principal instrumento musical; Expressar-se em música individualmente e em grupo; desenvolver suas aptidões musicais, abrindo caminhos para possível despertar vocacional; entrosar a E. musical com as demais matérias do currículo, através de várias de suas atividades. (Colégio Pedro II, 1981, p. 146)

O documento, de forma geral, divide o ensino de música no 1º grau da seguinte forma:

- 1) Elementos da teoria musical.
- 2) História da música brasileira e das américas.
- 3) Exercícios de canto e folclore musical.

Como sugestão de repertório são indicados: Hino do Colégio, Hino Nacional e Hino da Independência na 5ª série. Na 6ª série não há menção a repertório específico, apenas a indicação de “conjuntos vocais” e “cânones”. Na 7ª série há Hino da Proclamação da República, canções cívicas e música popular.

O plano de ensino relativo ao 2º grau não apresenta os conteúdos de teoria musical como nas séries anteriores, sugere a “experiência na criação melódica e rítmica”, mantém o estudo da história da música nomeada como “história da música universal” delimitando os períodos “da pré-história ao classicismo” e do “romantismo à música contemporânea”. Sugere também o ensino das formas musicais relacionadas à música de concerto e os instrumentos musicais tanto da música erudita como da popular. O plano do ensino do 2º grau não sugere um repertório específico a ser trabalhado, mas mantém em seus conteúdos o estudo da “emissão do som falado e cantado, respiração, dicção e impostação.

2.2.3 O Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II 2017/2020

O Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II 2017/2020 (PPPI) (COLÉGIO PEDRO II, 2018) é o “documento que reúne, de forma clara, as diretrizes e estratégias voltadas para as demandas da comunidade escolar” (p. 1). O PPPI é fruto de um trabalho coletivo que gerou novos debates sobre as concepções de ensino e como estas deveriam ser apresentadas textualmente. Esse documento passou a ser elaborado a partir do ano de 2014, o documento anterior datado de 2002 se encontrava desatualizado em relação a nova legislação que equiparou o CPII aos Institutos Federais³⁸. Atualmente o ensino de música no CPII é dividida em cinco grupos: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio Regular; Ensino Médio Integrado. As aulas de música no Ensino Médio Regular se restringem à 1ª série. A equipe de Educação Musical atualmente é composta por 55 professores que estão espalhados pelos 14 campi da instituição. Cada professor está submetido à coordenação de educação musical do campus a que pertence. Isso permite que seu trabalho esteja circunscrito às séries pertencentes ao segmento em que atua (educação infantil, anos iniciais etc.). Em alguns casos, o professor que se dedica ao ensino médio regular acaba por complementar a sua carga horária nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

As descrições textuais contidas nos documentos curriculares, que contém indicações do que deve ser ensinado em cada etapa da formação dos estudantes, fazem parte de um conjunto de documentos oficiais que regulam a atuação dos professores em

³⁸ Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012

suas instituições. Embora muitos professores se referenciem a esses documentos como sendo os currículos oficiais, sabemos que existe uma distância considerável entre o que está escrito como conteúdo e o que acontece nas salas de aula. Isso se dá devido as inventividades e imprevisibilidades das criações curriculares cotidianas, mesmo que se tente manter um regime conservador de controle dos corpos e gestos durante as aulas.

A disposição dos conteúdos descritos no PPPI não segue uma norma específica para os diferentes segmentos, as equipes tiveram autonomia suficiente para propor formas diferenciadas de apresentação dos programas. Tanto os professores da educação infantil como os dos anos iniciais do ensino fundamental optaram por um documento não seriado. Assim sendo, os conteúdos são descritos em tópicos que não necessariamente representam a ordem em que devem ser trabalhados.

Já os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio estão seriados e organizados de forma a serem trabalhados sequencialmente. O quadro relativo aos conteúdos dos anos finais está dividido em três colunas, conforme descrito no Anexo 4: performance, objetivos específicos e conteúdos, em cada uma dessas colunas estão descritos os tópicos a serem trabalhados. As únicas indicações específicas de repertório presentes nos documentos dos anos finais são os hinos patrióticos. Diferente dos documentos estudados anteriormente, onde a música popular aparece de forma genérica, nesse documento tanto o rock como o samba são especificados. O estudo da teoria musical e da história da música eurocêntrica permanecem com bastante frequência em todo o documento. Destaco também a menção feita no texto de apresentação à lei nº 10.639/2003 a respeito do ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena, assim é notório o esforço do departamento de Educação Musical no sentido de incluir nos documentos curriculares a presença da música afro-brasileira e indígena.

O conjunto de programas de Educação Musical contidos no PPPI 2017/2020 do Colégio Pedro II tenta abranger uma grande diversidade de metodologias e maneiras de se trabalhar a música na escola. A possibilidade de um documento não seriado na educação infantil e nos anos iniciais, dando os professores o poder de escolha de percurso curricular com suas turmas, configura um avanço importante na maneira de se elaborar tais documentos respeitando o tempo de aprendizado e seus desdobramentos. Desta forma, há poucas brechas para que se instale um sistema autoritário de cobrança e “vigilância curricular” e supõe mais espaço para negociações entre professores e estudantes.

2.2.4 Vestígios de uma arquitetura curricular: a escritura como tecnologia de poder.

As investigações feitas nos documentos curriculares de educação musical do CPEI foram estimuladas pela curiosidade de achar vestígios que pudessem recompor os fios de uma trama esgarçada, puída, desfigurada sobre o ensino de música na escola. Em alguns momentos fiz a mesma pergunta de Certeau (2012) “onde se origina o prazer de ver o conjunto, de superar, de totalizar o mais desmesurado dos textos humanos?” (p. 157) Minha impressão diante desses documentos se assemelha ao dos que tentam conhecer a cidade olhando do alto, “a vontade de ver a cidade precedeu os meios de satisfazê-la” (CERTEAU, 2012, p. 157). Assim, percorri meus olhos pelas tabelas onde foram assinalados os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada série. O único sinal de vida nos escritos reside na constatação de que tais documentos foram produzidos/textualizados por um professor ou grupo de professores que tomaram decisões a respeito do que deveria ser marcado como conhecimento válido. Ao considerar a escrita como uma prática mítica, que reorganizou nos últimos quatro séculos, “os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer a sua história” (CERTEAU, 2012, p. 203), Michel de Certeau afirma que a origem do conhecimento ou saber não estariam mais no que se narra, mas naquilo que a sociedade produz como texto. O autor nos ensina que nessa concepção “o progresso é do tipo escriturístico” (p. 204) e tudo que se considera político, científico ou escolar deve ser apartado do mundo da oralidade para que garanta seu *status* no universo das “verdades ocidentais”. Para o autor, escritura é “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (p. 204). Sendo assim, o escriturístico se caracterizaria pela presença de três elementos: a página em branco, o texto e a elaboração de um sistema que tem como alvo uma “eficácia social” que atua sobre a sua exterioridade.

Os documentos curriculares não apresentam as marcas de quem os usa, são manuais que insinuam uma ação ou um modo de como se deve fazer. Mesmo assim as maneiras de usos são infinitas pois estão sujeitas às mil interferências criativas dos *praticantespensantes*. É um produto elaborado e direcionado à um grupo específico de professores de música, mas, ainda assim, esse mesmo produto não tem a capacidade, por si só, de controlar a maneira pela qual os sujeitos ordinários os utilizam. Da mesma forma que os caminhantes escrevem os textos urbanos no uso que fazem da arquitetura da cidade, como aponta Certeau (2012), os professores também criam seus próprios

currículos em seus zanzares escolares cotidianos. “Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada” (p. 159). Sendo assim, os documentos curriculares tentam imprimir representatividade a uma forma específica de ensinar e pensar a educação musical e acionam os métodos (que ensinam a ensinar) e os relacionam a conjuntos específicos de conhecimentos expostos em listas que cegam ou escamoteiam as diversas formas de se fazer e criar educação musical. Porém, tais artimanhas não se constituem como vias de mão única, não garantem um itinerário expresso e contínuo e estão à mercê do uso de seus praticantes (CERTEAU, 2012).

A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto”. As coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas de seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior. (CERTEAU, 2012, p. 205)

O jogo escriturístico curricular possui uma arquitetura, algo que o caracteriza não só pelo conteúdo, mas também pela forma. Suas separações, seus compartimentos, os tópicos que o isolam de uma exterioridade e delimitam a fronteira de um conhecimento a ser ensinado são as marcas que almejam vencer a barreira do tempo. Se configuram ali como as marcas de uma tradição, um modo de fazer (ou conservar) documentos curriculares.

Morelli (GINZBURG, 1989) nos ensina que as pistas deixadas pelos falsificadores de obras de artes quase nunca estão nas partes principais, mas sim nos pequenos detalhes. Por conta disso, ao invés de buscar tais indícios na boca ou nos olhos dos personagens retratados em um quadro, nos sugere olhar os lóbulos das orelhas. Por não ser uma parte tão importante da obra, segundo Morelli, o falsificador não dedicaria tanto tempo e técnica para reproduzir com exatidão tais detalhes. Seria possível utilizar a técnica moreliana para analisar os documentos curriculares de música? Onde estariam os lóbulos das orelhas desses documentos? Assumiríamos uma base ou um modelo para a comparação? Para responder essas perguntas sigo as pistas de Certeau (2012). Para ele, a escritura se constitui de um suporte (a folha em branco), um código (o texto) e uma elaboração de um sistema que seja eficaz socialmente atuando sobre uma exterioridade. É desse terceiro elemento que me aproximo para investigar “um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente” (CERTEAU, 2012, p. 204). Tal investigação só é possível se me

permitir zanzar pelos documentos curriculares, pelos vestígios das escrituras historicizadas, inventando outros percursos que ajudem a expandir o presente (SANTOS, 2019) e a identificar as linhas abissais.

Para Boaventura (2019), as epistemologias do Norte contribuem para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Ao afirmar que “as epistemologias do Norte concebem o norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido” (SANTOS, 2019, p. 25), o autor português denuncia um mecanismo de exclusão que invalida todo e qualquer tipo de conhecimento produzido fora dos parâmetros elaborados pelo Norte. “Nesses termos, a única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental” (SANTOS, 2019, p. 25). A hegemonia da música ocidental eurocêntrica nos programas curriculares de educação musical anuncia a presença das linhas abissais (SANTOS, 2010; 2019). São os documentos curriculares, no âmbito escriturístico, que definem o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas. Retornando a Morelli, o “lóbulo da orelha” está na forma como se promove essa exclusão, na insistência de uma escrita que chancela o que se quer exaltar pois são produtos de uma “mesma indústria”. Se por um lado exaltam a produção e o modo de se fazer música no Norte, por outro, escondem, invisibilizam e desqualificam os sons “incompreensíveis” do Sul.

Para Schwarcz (2012), embora a relação com os povos indígenas e com os negros escravizados no Brasil desde o início da colonização portuguesa tenha sido pautado pela violência e segregação, tentou-se reconstruir a história de forma positiva. Essa tentativa partia de ações como a destruição de registros sobre a escravidão existentes nos arquivos nacionais no período pós abolição no século XIX ou ainda o investimento

Na imagem de um paraíso racial e a recriação de uma história em que a miscigenação aparecia associada a uma herança portuguesa particular e à sua suposta tolerância racial, revelada em um modelo escravocrata mais brando, ainda que mais promíscuo. (SCHWARCZ, 2012, p. 42)

Soma-se a essa tentativa, o processo de embranquecimento da população brasileira iniciado ainda em meados do século XIX com a chegada dos primeiros imigrantes europeus. Naquele período, as pressões externas e internas iam enfraquecendo o sistema escravocrata e a política da eugenia ganhava terreno ao vislumbrar um futuro branco por meio da miscigenação.

Quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor mas também uma

qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada. (SCHWARCZ, 2012, p. 44)

Mbembe (2014) ao debater sobre o velho mito da superioridade racial, afirma ser a raça uma “ficção útil”, de caráter móvel, inconstante e caprichoso cuja função serviria para desviar “a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verossímeis – a luta de classes ou a luta dos sexos, por exemplo” (p.27). O hemisfério ocidental considerava-se o centro do mundo e utilizava seus mitos para fundamentar seu poder.

A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável. Falar delas é, antes de mais, assinalar uma ausência – a ausência do mesmo – ou ainda uma presença segunda, a de *monstros* e de *fósseis*. (MBEMBE, 2014, p. 39)

Segundo o autor, durante muito tempo a noção de raça serviu para “nomear as humanidades não europeias (...) representando-as como se fossem seres menores ou o “reflexo pobre do homem ideal” (p. 39) separados por um tempo e diferenças intransponíveis. Assim, produzem o Negro como um ser submisso, como um corpo a ser explorado pelo seu senhor e, por conta disso, um corpo sem memória, sem virtudes.

Nascimento (2016) alerta que a “sobrevivência dos traços culturais africanos” (p. 129) no Brasil fora manipulada por estudiosos com o objetivo de sustentar uma sociedade brasileira não racista e harmoniosa. Para Nascimento, tais manipulações se tornavam aparente pelo uso do termo “infiltração” ao se descrever a forma como os traços culturais africanos marcavam as características brasileiras. Era mais uma evidência de que a contribuição africana só seria aceita caso fosse de forma sutil, “disfarçada, atuando na clandestinidade” (NASCIMENTO, 2016, p. 129).

Ao verificar os documentos curriculares estudados, os traços culturais de matriz afro-brasileira e/ou indígena trafegam por uma presença sutil, beirando uma ausência. O amplo domínio dos saberes eurocêntricos não deixa espaço na narrativa escriturística para que ressoem outros sons, outras músicas, outras formas de escutar e se relacionar com a música. Tais práticas quando descritas aparecem sob o manto da generalização, como no uso do termo “música popular”, que pode ser qualquer gênero musical que não se enquadre nos padrões da música erudita de concerto europeia.

Como vimos anteriormente, a música europeia foi uma ferramenta utilizada para a catequização dos nativos e reafirmação do poder da igreja católica tanto no período

colonial como no Brasil império. A música dos povos indígenas foi reduzida aos “zumbidos incompreensíveis” e a dos africanos escravizados aos “batusques”. Há um debate no campo da etnomusicologia sobre a impossibilidade de o termo “música” dar conta de designar todas as expressões sonoras e acústicas organizadas pelos seres humanos (ARAÚJO, 1992). Nessa perspectiva, a “música” teria se consolidado como a prática ocidental de se fazer música e, portanto, todas as experiências que se distanciam do modelo europeu se tornam “quase música” ou algo semelhante a música. A música que pode ser escrita, que se aparta do mundo da oralidade, passa a ser mais música do que aquela que soa incompreensível aos ouvidos ocidentais.

Todos os documentos curriculares estudados para construção deste capítulo são pautados pelos parâmetros e conceitos da música ocidental europeia. Além dos elementos gráficos necessários para o domínio da leitura e escrita no pentagrama, o canto vocal é outro elemento recorrente. Excetuando-se o programa de 1878 (Anexo 1), nota-se que os hinos pátrios constituem o conjunto indicado como repertório específico para o exercício do canto vocal. Os hinos aparecem pela primeira vez no programa de ensino de 1931 provavelmente por serem peças importantes na implementação do programa de canto orfeônico de Villa-Lobos. Nos programas subsequentes, os hinos tornam a aparecer praticamente no mesmo segmento (atuais anos finais do ensino fundamental) para os quais foram indicados na década de 1930. Para Fuks (1991) o canto orfeônico simboliza a utilização da música pela instituição escolar pois o “canto cívico-disciplinador dos anos 1930 (...) atuava no sentido cívico-disciplinar, no pedagógico-disciplinar (controle dos comportamentos) e no musical-disciplinar” (p. 101). Essa função da educação musical, ao ser elaborada como um produto disciplinador, se articula com outros elementos escriturísticos presentes nos documentos curriculares que caracterizam a escola. Talvez essa tenha sido a artimanha para consolidar uma das formas pela qual a educação musical se instalaria no espaço de poder escolar tornando-se um componente curricular.

Outra presença recorrente a partir do programa de 1931 é a indicação para o estudo da história da música, delimitando essa história aos períodos barroco, clássico, romântico, impressionista e contemporâneo da música de concerto europeia. Eis um indício de que a ruptura proposta pelos modernistas em relação às influências europeias não fora atendida. A política baseada na eugenia e na miscigenação como processo de embranquecimento da população torna-se mais forte do que as preces modernistas em busca de identidade cultural brasileira, mais do que nunca, a Europa continuava a ser um modelo padrão. O ensino de história da música continuava a ser sobre a história da música

européia de concerto. Outras metodologias e formas de pensar e fazer a educação musical nas escolas surgem nos documentos curriculares a partir da década de 1980 (Anexo 3), principalmente tópicos relacionados a criação de música e a experimentação sonora. É possível perceber também os vestígios de outros movimentos como o da “oficina de música”, que defendia a prática musical como jogo (REIS e OLIVEIRA, 2013), as sugestões para a experimentações sonoras baseadas nas ideias de Murray Schafer, a organização e distribuição dos conteúdos curriculares semelhantes à concepção sugerida por Keith Swanwick.

Os programas curriculares são documentos fixos e textualizados, são normativas oficiais que imprimem a existência de uma ordem hierarquicamente estabelecida, apenas a leitura livre de “funcionários autorizados” (CERTEAU, 2013) seria tolerada. Para Certeau a tentativa de retirar a autonomia semântica do leitor

Condena à sujeição os consumidores que agora se tornam sempre culpados de infidelidade ou de ignorância diante da “riqueza” muda do tesouro assim posto à parte. Essa ficção de tesouro escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobredetermina a sua relação com o texto. (CERTEAU, p. 242)

Como observamos, são documentos que negociam e carregam em si as marcas dos debates políticos educacionais de suas épocas. Algumas marcas parecem ter atravessado gerações de professores, permanecendo nos documentos curriculares como uma reverência ao passado e às tradições. Desta forma, contribuíram para a consolidação de um tipo de educação musical específica, uma monocultura musical baseada numa única história, num único repertório e na notação musical eurocêntrica. Tais documentos reforçam o tensionamento existente entre a música popular e a música erudita, empurrando para as fronteiras da abissalidade todo o tipo de música que pouco negocia com a monocultura eurocêntrica.

O texto base do atual PPPI 2017/2020 assume uma concepção de currículo que oriente a escola a

Refletir sobre os impactos sociais das proposições curriculares, a questionar as vozes dominantes que privilegiam determinados grupos sociais e culturas em detrimento de outros, a valorizar as diferenças e a multiplicidades de papéis que toda a comunidade escolar pode desempenhar na escrita curricular tornando-a um espaço em que as diversas vozes podem se fazer ouvidas. (p. 24)

Tal trecho é destinado a uma orientação mais geral a todas as disciplinas e sugere que os programas curriculares atuais não caminhem numa única direção ou abriguem apenas um único tipo de conhecimento. Tais orientações já ressoam como um chamado para que as vozes da escola ocupem a própria escrita curricular e que esse seja um espaço menos monolítico e mais sujeito à diversidade.

Não é possível, somente por meio da análise dos documentos curriculares, saber se foram capazes de efetivar o tipo de educação musical que propunham. Os documentos marcam as intencionalidades de quem os redige e suas percepções a respeito do corpo discente e o processo de aprendizagem. São os vestígios deixados por esses processos que nos ajudam a refletir sobre as criações curriculares e o ensino de música no CPII. Torna-se necessário, portanto, ir às escolas e vivenciar as criações diárias entre professores e estudantes em suas conversas complicadas (SUSSEKIND, 2014). Não nos interessa percorrer pelas escritas míticas curriculares sem mergulhar nos cotidianos e suas mil maneiras de fazer, ali o currículo ganha vida e as interações nos defrontam com a diversidade incontrolável de nossas salas de aulas. Talvez essa experiência possa nos fazer olhar com outros filtros para os documentos que tentam direcionar o ensino de música, quem sabe, essas outras tantas formas de se fazer e pensar música na escola possam criar outros currículos *pós-escritos* que representem os caminhos e descaminhos traçados por professores e estudantes em seus cotidianos.

2.3 OS CURRÍCULOS *PENSADOSPRATICADOS* NAS AULAS DE MÚSICA EM REALENGO

Como um elogio aos currículos, a um processo que nos exige viver e pensar a escola sem excluir as vozes que não se calam, que divergem, que desobedecem e que resistem, me aventuro nessa escrita. Sendo assim, descreverei aqui os vestígios dos currículos *pensadospraticados* nas minhas aulas de música entre os anos de 2014 e 2018. Esse processo me fez revisitar os materiais utilizados nesse período em busca da relação deles com as aulas de música e seus possíveis desdobramentos. Em busca dos resquícios dessa memória, revisei registros fotográficos e vídeos feitos por mim ou pelos estudantes. Busquei também cadernos com anotações sobre as aulas, *folders* de apresentação das atividades musicais na escola e cópias das avaliações trimestrais que realizei com essas turmas. O resultado desse processo é, de certa forma, um currículo pós-

escrito, uma memória de negociação entre o escriturístico e os currículos *pensadospraticados*.

Dividirei o relato de minha atuação na escola em Realengo em três frentes de trabalho: a educação musical com os estudantes do nono ano de ensino fundamental; a educação musical na 1ª série do ensino médio; o desenvolvimento de pesquisa e extensão, consequência das andanças, conversas e curiosidades a respeito da nossa comunidade escolar. Todas as atividades aqui descritas foram realizadas entre os anos de 2014 e 2018.

Embora eu tenha também trabalhado em Realengo com os oitavos anos do ensino fundamental, essa atividade foi a título de complementação na carga horária e, portanto, em nenhum dos períodos constituiu a maior parte dela.

Nosso trabalho no CPII não se resume a entrar em sala de aula e ministrar aulas de música. No subitem “missão, visão e valores” descritos em nosso PPPI 2017/2020 constam que cabe ao CPII:

Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade. (p. 8)

Busquei, portanto, pautar meu trabalho no tripé ensino, pesquisa e extensão, dividindo minha carga horária de modo que pudesse dar conta de minhas atividades numa “concepção de educação solidária, inclusiva e emancipatória” (p. 21), trazendo “para o cotidiano das práticas pedagógicas as discussões presentes na sociedade contemporânea” (p. 21), assim como determina o nosso PPPI 2017/2020.

Antes de refazer alguns percursos curriculares e relatar as criações cotidianas das aulas de música de Realengo, farei uma breve cartografia sobre as turmas, os espaços físicos destinados as aulas de música e a sistematização do nosso trabalho enquanto equipe de educação musical.

2.3.2 A Educação Musical em Realengo II

As aulas de Educação Musical nos 9º anos aconteciam em encontros semanais com duração de 1h45min. As turmas eram compostas por aproximadamente 35 estudantes, não mais do que isso, e, nossos encontros ocorriam tanto nas salas do Bloco A, onde ficam as turmas do ensino fundamental, como no Bloco C onde se localiza a sala de música de Realengo II. Entre os anos de 2014 e 2016, as aulas de música do ensino fundamental eram organizadas no horário nos dias pares: segundas, quartas e sextas, por

conta dessa organização, era comum as aulas de Educação Musical de diferentes professores estarem no mesmo horário o que implicava na divisão e revezamento da sala de música. Com o passar do tempo, passamos a solicitar ao grupo de trabalho responsável pela organização dos horários do campus Realengo II maior atenção para essa peculiaridade.

Já as aulas de Educação Musical com as turmas do ensino médio, embora fossem também encontros semanais de 1h45min, reuniam um número menor de estudantes, pois as turmas eram divididas. Nesse segmento, enquanto a primeira metade frequentava a aula de Educação Musical, a segunda frequentava às aulas de Artes Visuais, cada curso mantinha a duração de um semestre. No meio do ano letivo era realizada a troca e os estudantes que haviam frequentado as aulas de música passavam a frequentar as aulas de Artes Visuais e vice-versa. As aulas de música do ensino médio se concentravam nos dias ímpares: terças e quintas. Todas as aulas de música do ensino médio eram realizadas na sala de música.

Desde que cheguei ao CPII já existia uma norma de distribuição semanal das disciplinas em dias pares e ímpares. Nos dias pares, segundas, quartas e sextas-feiras, o ensino fundamental era atendido pelos professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Musical, Língua Estrangeira (francês e inglês), Educação Física e Desenho. Nos dias ímpares, terças, quintas e sábados: História, Geografia, Ciências Sociais e Artes Visuais. Essa distribuição valia tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Ainda com relação ao ensino médio, outras disciplinas como Biologia, Física, Química e Filosofia passavam a integrar a grade curricular. Como professor de música atuante tanto no ensino fundamental como no ensino médio, acabei por frequentar dois grupos distintos de professores. Costumava-se dizer que eram duas escolas bem diferentes, assim a escola dos dias pares e a escola dos dias ímpares existiam. Talvez essa tenha sido uma das vantagens que me fez realizar parcerias com os professores das mais diversas disciplinas. A divisão entre dias pares e ímpares entre as disciplinas passou a ser flexibilizada a partir do ano de 2017, à medida que os campi ganhavam autonomia para a construção de seus horários e adequavam essa lógica às suas próprias realidades.

No ano de 2014, a utilização da sala de música estava condicionada aos acordos prévios semanais. Com o passar do tempo, criamos uma escala semanal para as turmas, o que geralmente ocasionava a alternância das aulas de música entre a sala de música e as salas do Bloco A. Grande parte dos estudantes comentava que preferia a saída para a

sala de música, era uma forma de zanzar pelo bosque, cruzando o campus e apreciar outra paisagem para além do quadro branco. Como professor, a minha preferência também sempre foi pela sala de música que já deixávamos previamente arrumada para as atividades planejadas. Na sala de música tínhamos a disposição alguns instrumentos musicais que ficavam guardados numa pequena saleta de uns 6 m², nela ficavam espalhados pelas estantes os violões, teclados, tam-tans e percussão em geral. Tínhamos também uma guitarra, um contrabaixo elétrico e um amplificador. O ambiente da sala de música possuía tratamento acústico, mas as paredes finas e as frestas das portas não conseguiam isolar por completo os sons dos tambores ou de instrumentos de maior intensidade sonora. Era comum ouvir reclamações dos estudantes das salas vizinhas que algumas vezes batiam em nossa porta com pedidos para que tocássemos “mais baixo”. Com o passar do tempo fomos adquirindo outros equipamentos, uns vinham da própria coordenação de Educação Musical, outros como a TV, chegavam em forma de doação. Havia ainda um terceiro grupo de equipamentos e instrumentos que trazíamos de nossas casas e que possibilitavam gravar com melhor qualidade os trabalhos realizados na escola.

As reuniões da equipe, chamadas de reuniões pedagógicas semanais (RPS), aconteciam às sextas-feiras na parte da tarde e era um momento de troca e conversa sobre nossas atividades, perspectivas e planejamento. Nelas aproveitávamos para conhecer outras formas de pensar e fazer educação musical na escola e, muitas vezes, promovíamos troca de materiais e indicações de referências bibliográficas. Não tínhamos um espaço coletivo de reunião com os professores das outras disciplinas que compunham a grade curricular a não ser os Conselhos de Classe que ocorriam trimestralmente conforme o calendário escolar oficial.

A nível departamental, nossos colegiados ocorriam geralmente duas vezes ao ano, sempre no início de cada semestre letivo e reuniam todos os professores de Educação Musical do CPII. Geralmente esses encontros eram realizados no Espaço Musical localizado no Campus São Cristóvão II. Nos colegiados eram debatidos temas relacionados aos programas curriculares e a sua adequação às normativas oficiais. Algumas vezes, parte do tempo era dedicada às falas de convidados externos ou às oficinas musicais. Aproveitávamos também esses encontros para rever antigos companheiros de trabalho e amigos da época da graduação, de certa forma, também se tornavam encontros de confraternização.

2.3.2 As aulas de música nos 9º anos do ensino fundamental

As aulas com os 9º anos exigiam uma organização mais atenta aos documentos curriculares devido ao calendário de avaliações, principalmente em relação às avaliações escritas. O ano letivo era dividido em três trimestres, o que contabilizava aproximadamente entre oito a dez encontros por período. Ao final do trimestre, tínhamos que atribuir um grau de 0 (zero) a 10 (dez) pontos para cada estudante. As avaliações, necessariamente, deveriam oferecer no mínimo dois instrumentos de natureza diferentes e, por uma decisão do Departamento de Música, ficou definido que utilizaríamos uma graduação de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos para atividades realizadas durante as aulas e outros 0/5 pontos relativos à prova escrita realizadas na semana de provas ao final de cada trimestre. Os 5 pontos a serem definidos nas atividades de sala de aula poderiam ser divididos em mais de uma atividade de acordo com o planejamento de cada professor.

Portanto, pensar num percurso curricular de ensino de música, necessariamente era pensar em todas as variáveis que envolviam o calendário oficial, as características de cada turma e as instruções descritas no programa de música e, mesmo assim, ainda ser surpreendido pelo novo, por algo que não tinha sido previsto e pelas mil formas de “uso” resultantes das inventividades dos *praticantespensantes* nos cotidianos.

Minha forma de trabalhar com o programa de música do 9º ano consistia em traçar uma trajetória histórica da música no século XX realizando audições, indicando leituras de textos relativos a cada gênero musical e praticando os ritmos e melodias desses gêneros com os estudantes. Essa trajetória baseada na música ocidental estava sujeita às interferências de outros gêneros musicais que surgiam como “visitantes indesejados” e também as interferências feitas por mim ou pelos estudantes a respeito do que debatíamos.

Entedia que dessa forma, elementos como “estruturação musical”, “forma”, “textura”, “timbre” e “intensidade” seriam contemplados à medida que fôssemos debatendo e experimentando esses fazeres com os instrumentos musicais que estavam a nossa disposição na sala de música. Esse também era o ponto de partida para que pudéssemos efetivar uma relação pautada pela conversa e que nos levasse a definir em conjunto os instrumentos avaliativos a serem utilizados durante as aulas. O percurso entre a sala do Bloco A e a sala de música com as turmas do 9º ano era um evento a parte, principalmente nos primeiros encontros do ano. Alguns iam com passos apressados para serem os primeiros a chegar enquanto outros aproveitavam para zanzar pelo bosque, se perder momentaneamente pelo Bloco C e reencontrar a sala uns 15min depois de nossa

chegada. Sempre combinava com as turmas que a caminhada rumo a sala de música serviria também para realizarem as paradas necessárias como as idas ao banheiro e/ou aos bebedouros. Porém, em várias ocasiões os estudantes esperavam chegar à sala de música para solicitar a saída. O momento de caminhada também servia para conversarmos sobre o que faríamos na aula. Os mais extrovertidos perguntavam sobre o tipo de música que eu escutava, quantos instrumentos tocava ou se a prova de música seria difícil. Certamente a nossa aula já começava nessa caminhada, nos zanzares fugazes, na dispersão e no reencontro no ambiente da sala de música.

Com o passar do tempo percebi que alguns debates retornavam frequentemente às aulas em diferentes épocas do ano como os relativos às questões raciais. Isso me fez pensar como essas ausências passavam a ecoar em sala e as inquietações a respeito desse debate muitas vezes resultavam em relatos dos próprios estudantes sobre discriminação e preconceito sofridos em algum momento de suas vidas. Certa vez, utilizei o samba “Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?” do Grêmio Recreativo Escola de Samba Paraíso de Tuiuti que em parte de seus versos diziam

Eu fui mandinga, cambinda, haussá
Fui um Rei Egba preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se plantava gente

Os relatos sobre o samba e as trajetórias de vida de alguns estudantes se confundiam, o debate não se restringia apenas as células rítmicas ou a forma como os instrumentos e timbres estavam organizados. Se estendia para além do que poderia caber em nossos documentos curriculares. Tais debates puxavam outros exemplos de samba e também outros gêneros musicais, principalmente o rap. Dessa forma, passávamos a construir uma imensa concha de retalhos com sugestões de escuta, leitura e experimentações que poderiam ser realizadas em grupos ou individualmente. Muitas dessas sugestões eu desconhecia, assim passei a escutar o que produziam Djonga³⁹, BK⁴⁰, Rincon Sapiência⁴¹, Mc Carol⁴², Emicida⁴³ entre outros.

³⁹ Raper brasileiro cujo trabalho encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/user/DjongadeBironga> acessado em 20 de maio de 2021.

⁴⁰ Raper brasileiro cujo trabalho encontra-se disponível em https://www.youtube.com/channel/UC00DIzrNfhYeXh9Z01fk_9w acessado em 20 de maio de 2021.

⁴¹ Raper brasileiro cujo trabalho encontra-se disponível em https://www.youtube.com/channel/UCTR_tkH-7XWytiLHGJnWspQ acessado em 20 de maio de 2021.

⁴² Raper, funkeira e ativista cujo trabalho encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCokhkBVgNsQ2UYRyb0TnIEA> acessado em 20 de maio de 2021.

⁴³ Raper brasileiro cujo trabalho encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/user/emicida> acessado em 20 de maio de 2021.

Muitas vezes, os debates promovidos em sala de aula enveredavam para temáticas sobre democracia, liberdade, formas de saber e aprender, etc. Foram esses descaminhos e sugestões que acabaram por nos levar a criar rodas de conversas como atividade de autoavaliação trimestral. Passamos assim a definir a quantidade específica de pontos que poderiam ser destinados a essas autoavaliações e os critérios necessários para realizá-las. A problemática dessa prática era que cada turma decidia critérios específicos, o que me obrigava a anotar cuidadosamente as definições para cumprir o que havia sido acordado entre nós. Algumas turmas queriam definir suas notas apenas baseadas nos critérios disciplinares, outras em quantidades de trabalhos realizados no trimestre. Definir com as turmas questões relativas às autoavaliações nos levava a debates extensos e na maioria das vezes não consensuais. Muitas vezes ressoavam problemas de comunicação e desentendimento entre os próprios estudantes, o que me obrigava a apaziguar os ânimos e lembrar que as decisões não eram individuais e que deveriam contemplar a coletividade.

Outro momento importante para os estudantes nesse processo era a aula que antecedia a semana de provas. Como as avaliações escritas somavam 5 pontos, a tensão gerada pela pressão por bons resultados fazia com que exigissem uma “revisão sobre a matéria”. Como as aulas eram pautadas em experimentações sonoras, audições e debates, tinham dúvidas sobre como esses temas apareceriam nas avaliações escritas. Essa demanda estudantil me obrigava a criar estratégias para tranquilizá-los e, ao mesmo tempo, fazer com que as avaliações não se tornassem mais um motivo para desencadear reações de desespero e ansiedade. Nessas aulas, portanto, passei a utilizar questões semelhantes as das provas como forma de explicitar a lógica contida nas perguntas e respostas. Também era uma forma de ajustarmos o que seria validado como certo ou errado, levando-se em consideração uma gama de possibilidades. Cada professor de música do ensino fundamental trabalhava com 8 ou 9 turmas anualmente, com isso atendíamos cerca de 300 estudantes, ou seja, eram 300 provas a serem corrigidas ao final de cada trimestre. Fazíamos parte de um pequeno grupo de professores que num curto período de tempo e com um grande volume de provas deveria dar conta de consolidar os resultados de todas as turmas. Isso se dava porque após a semana de provas ocorriam os conselhos de classe e o encerramento oficial do trimestre, onde as notas já deveriam constar nos boletins *on-line* dos estudantes.

As aulas com os 9º anos me ensinaram abrir frentes de trabalhos distintas, embora fossem baseadas num mesmo documento curricular. Aprendi a escutar com mais

cuidado as vozes que se aventuravam a debater os temas propostos e a fazer música em nossas aulas, inundando-as com novos conceitos e versos. Passei a me preocupar mais com o processo do que com os supostos resultados aferidos nas avaliações escritas. Os desentendimentos que eventualmente ocorriam nas rodas de conversa em decorrência das autoavaliações nos ajudavam a repensar nossa relação de trabalho e a criar outras possibilidades. Mesmo com todos cuidados tomados nos processos avaliativos, alguns estudantes chegavam ao final do ano sem somar o quantitativo suficiente para a aprovação. Embora fosse um número bastante reduzido de estudantes, era um grupo que muito me preocupava. Em algumas turmas, percebi mais de uma vez, um movimento de negociação que visava aumentar ao máximo os valores das notas das autoavaliações com o intuito de ajudar os que haviam ficado com a notas na fronteira entre a aprovação direta e o período de provas finais. Alguns estudantes usavam como referência a nota mais baixa da turma e vinham antes de nossas conversas com sugestões do tipo: “professor, precisamos alcançar x valor em nossa autoavaliação” ou “professor será que poderíamos aumentar o valor para ajudar os que precisam de nota?” Sempre foram conversas complicadas e que traziam para os debates variáveis complexas e tentativas de uso das rodas de autoavaliações para outros fins. Sempre lia essas ações como formas solidárias de pensar coletivamente a turma, as relações de amizades ali compartilhadas e a vontade de seguirem juntos na jornada escolar.

2.3.3 Criação de canções no ensino médio

A divisão das turmas do ensino médio entre as disciplinas de Artes Visuais e Educação Musical permitia que trabalhássemos com aproximadamente 15 estudantes por turma. Ao estudarmos o programa de educação musical do ensino médio (vide anexo 4), percebemos que grande parte dos conteúdos poderiam ser abordados com atividades de criação coletiva de canções. Tanto eu quanto o professor Leonardo Masquio, que chegou comigo a Realengo em 2014, havíamos trabalhado com composição de canções em turmas do ensino básico antes da nossa chegada ao CPII. Masquio (2018), descreve parte dessas práticas em sua dissertação que teve como objetivo compreender as concepções e práticas pedagógicas envolvidas na criação musical com os estudantes do ensino médio. Lembro-me que ao definirmos a composição de canção como prática a ser desenvolvida nas/com as turmas do ensino médio, traçamos como objetivo principal a gravação e o registro das canções como forma de memória daquilo que realizaríamos com os

estudantes, embora tivéssemos metodologias diferentes. Esse objetivo foi concluído no ano de 2016 com o perfil Canções de Realengo⁴⁴ num site de compartilhamento de música no qual reunimos as produções dos estudantes daquele ano.

Existiam dois tipos de turmas do ensino médio: as turmas compostas pelos estudantes que vinham do ensino fundamental do próprio CPII e as turmas formadas pelos que haviam sido aprovados via concurso de seleção para o ensino médio. Enquanto as turmas formadas pelos estudantes do CPII já estavam familiarizadas com a escola, com os colegas e já conheciam minimamente a dinâmica das aulas de música, as turmas formadas pelos concursados encaravam um processo de interação com os novos colegas, novos professores e com uma outra cartografia escolar que os obrigava a compreender as formas de avaliação e “sobrevivência” na nova instituição. No processo de formação das turmas, geralmente as do turno da manhã eram de estudantes que já estudavam no CPII enquanto as turmas da tarde, em sua maioria, formadas pelos aprovados no concurso. Grande parte das turmas oriundas dos 9º anos do CPII haviam sido meus estudantes e isso, de certa forma, influenciava na maneira como seguíamos a nossa relação no ensino médio.

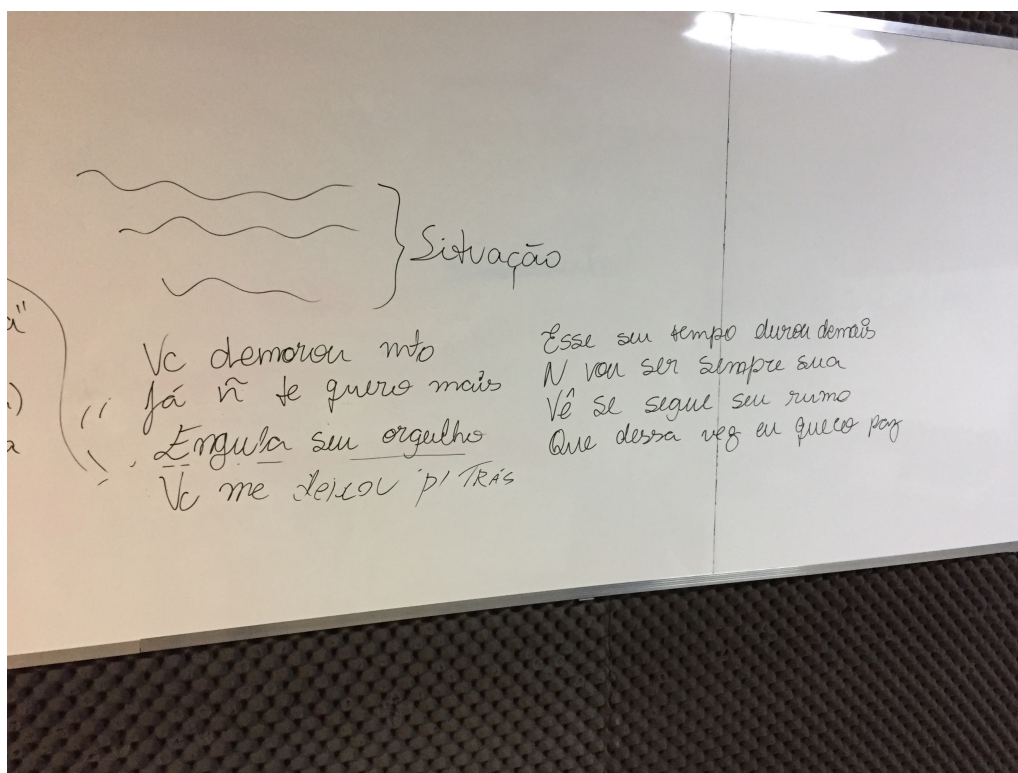
As avaliações semestrais nas turmas do ensino médio nos davam mais tempo para o desenvolvimento das atividades com os estudantes e também para debater com eles a forma como se dariam os processos avaliativos. A regra de 5 pontos para as provas escritas e outros 5 pontos para as atividades desenvolvidas nas aulas continuavam a valer no ensino médio. Com isso, as atividades de criação de canção e os estudos sobre cada etapa a ser desenvolvida poderiam se tornar atividades avaliativas. Em contrapartida, as provas escritas passavam a se basear nos relatos dos estudantes sobre suas participações e colaborações no que havia sido desenvolvido nas aulas. Esse foi o caminho que encontramos para não descolar as provas escritas das atividades realizadas em sala de aula e assim, torna-las também uma espécie de relatório individual do que havia sido desenvolvido no semestre.

Os processos de criação de canções nos levavam a debater as temáticas sugeridas pelos estudantes, a estudar os gêneros musicais propostos e a encontrar caminhos para uma escrita que favorecesse a participação coletiva. O trabalho com composição de canções nos impunha desafios na criação de melodias, na escolha dos instrumentos a serem utilizados, no auxílio individual aos estudantes que gostariam de realizar o

⁴⁴ Disponível em <https://soundcloud.com/user-520634140> acessado em 20/02/2021

acompanhamento instrumental e na escrita dos versos que seriam cantados. Nesse movimento, misturavam-se diversos gêneros da música pop, referências sonoras/timbrísticas e escritas sinuosas que traziam para a aula de música temáticas presentes em nossa sociedade. Para além das canções de amor, tais composições abordavam questões sociais como o racismo, a violência policial, a violência doméstica, o machismo, a solidão entre outros. Em alguns casos, os estudantes sugeriam a divisão em grupos, o que acarretava mais de uma canção por turma. Evitávamos ao máximo esse tipo de situação pois demandava, quase sempre, em encontros extras para que pudéssemos dar conta das gravações finais.

Figura 8 - Quadro branco da sala de música com esboço de uma canção de turma do ensino médio



Fonte: arquivo pessoal, 2017

O quadro branco se tornava um espaço onde os estudantes escreviam suas ideias, seus versos ou palavras soltas. Alguns traziam rascunhos prontos feitos em casa ou no pátio da escola, enquanto outros passavam a sugerir palavras pressionados pela necessidade em colaborar com alguma coisa. Durante o processo, alguns grupos pediam auxílio na criação de melodias e no ajuste da métrica dos versos e assim seguiam cantando, modificando e ajustando suas criações. Como exemplo de uma dessas

composições transcrevi abaixo os versos da canção “Para desapaixonar”⁴⁵ composta em 2016.

Para desapaixonar

É triste, brigar com você é triste
 Porque você sempre insiste em me machucar
 É triste, estar com você é triste
 O meu coração insiste em não desapaixonar
 Aperta meu braço, me puxa de lado
 Sem dó nem compasso, me perco em seus passos
 Engulo os meus gritos, me afogo em quem sou
 E quando eu estou na rua
 Você está no bar
 E essa saudade sua
 Se converte em medo, receio, anseio de quando você chegar
 É triste, brigar com você é triste
 Porque suas mãos insistem em me machucar
 É triste, estar com você é triste
 O meu coração insiste em não desapaixonar
 Aperta meu braço, me puxa de lado
 Corrói nossos laços construindo espaços
 Engulo os atritos me afogo em quem sou
 É triste, estar com você é triste
 Viver com você é triste mas você insiste.

O grupo decidiu compor uma canção sobre relacionamento abusivo e violência doméstica. Era um grupo composto majoritariamente por estudantes mulheres e que frequentemente se posicionavam em relação às questões de gênero ou raciais que eventualmente surgiam em nossas aulas. Algumas integrantes desse grupo, no decorrer de suas trajetórias escolares, se envolveram em outras atividades que desenvolvi na escola. Muitas das parcerias que realizei com os estudantes em busca de apoio para o desenvolvimento de pesquisa ou para a realização da Kizomba se iniciaram nos processos de composição de canções com as turmas do ensino médio. Talvez o alargamento das fronteiras de nossas aulas, que nos faziam debater tanto às questões relacionadas à música quanto às temáticas estabelecidas por cada grupo, tenha encorajado esses estudantes a percorrer outras trajetórias de formação dentro do espaço escolar. Não era apenas na aula de música que isso ocorria, equipes de outras disciplinas mantinham projetos que negociavam com conhecimentos que supostamente estariam fora do que determinava os seus documentos curriculares. Em algumas ocasiões, negociamos com os professores de sociologia uma parceria que permitia o uso das canções nas performances que os estudantes deveriam apresentar como atividade avaliativa naquela disciplina. A relação

⁴⁵ Disponível em <https://soundcloud.com/user-520634140/pra-desapaixonar> acessado em 20/02/2021.

com os estudantes e os professores de outras disciplinas foram tecendo uma rede de apoio para outras parcerias e novos participantes.

Nossos currículos são criações cotidianas como aponta Oliveira (2012) e, nesse sentido, as canções se tornaram campos de debates e registros autobiográficos. Tais autorias se distanciavam da lista de “objetivos” e “conteúdos” impostos pelos documentos curriculares oficiais unificados que foram sendo preenchidos pelas vozes dissonantes e dissidentes presentes nas salas de aula. Assim, enquanto uma turma cantava - “eu vou usar o que eu quiser, não vai ter ninguém pra me ensinar a ser mulher, eu vou ser quem eu quiser, magrinha, gordinha, loira, morena, pretinha, quem eu quiser” - outra seguia dizendo - “desculpa se me atrasei, você se acompanhou da sua solidão, desculpa se me atrasei, você ficou sozinha na escuridão”. Não existia rota pré-fixada nas decisões poéticas ou melódicas, era um campo em constante disputa até que os versos ficassem prontos. Eram muitas as divergências e, não raros, os descontentamentos com termos ou expressões que se consolidavam na escrita definitiva.

Não era ausência de conteúdo nem negligenciamento em relação ao que deveria ser ensinado. Os currículos *pensadospraticados* nas aulas de música eram criações coletivas que nos faziam assumir ignorâncias, entendendo que assim abríamos espaços para outros saberes.

Na etapa final de cada processo todas as canções foram ensaiadas e gravadas, permitindo assim que os estudantes escutassem e trocassem impressões sobre suas produções musicais. Desta forma, as canções romperam os limites das aulas e passaram a frequentar os pátios da escola nos fones de ouvido dos estudantes, num movimento onde não mais permitiu saber o seu alcance e nem onde foram executadas.

Assim, penso o processo de elaboração das canções como uma formação no “entre-lugar” (BHABHA, 1998) no contato entre as diferenças e na produção de hibridismos. É entre-lugar pois trabalha na fronteira na qual as presenças das vozes são sempre dissonantes e negociam sentidos provocando deslocamentos entre os conteúdos curriculares e os saberes locais. Tais deslocamentos não são movimentos previamente programados ou simétricos, resultam da interação entre os diferentes, fazendo com que esse contato seja o suficiente para provocar no outro algum tipo de resposta. São também criações curriculares marcadas pelo deslocar das linhas abissais, que num movimento astucioso (CERTEAU, 2012), joga para dentro da escola os saberes tidos como menos importantes, justamente por serem produzidos como inexistentes. A canção como resultado final se torna um corpo híbrido “que acolhe a diferença sem uma hierarquia

suposta ou imposta (BHABHA, 1998, p.22)”, não dá mais para reclassificar as partes nem saber seus autores. O registro final, feito em gravação de áudio, materializa os anseios e ainda assim provoca divergências quanto ao timbre utilizado, o instrumento “mal tocado” ou a voz cantada na “hora errada”. Cada canção é uma espécie de retrato, uma tentativa de paralisar o tempo e registrar em palavras e melodias a ação criativa e provisória dos estudantes.

2.3.4 As atividades de pesquisa e cultura

No ano de 2015, alguns estudantes do ensino médio me pediram para realizar uma roda de conversa sobre ditadura de 1964 e exílio, pois sabiam da minha trajetória de vida e gostariam de aprender mais sobre o assunto. Haviam sido meus estudantes nas turmas do ensino fundamental e se interessavam tanto pelas questões culturais levantadas nas aulas de música como pelos fatos históricos que marcaram aquele período. A partir dessa iniciativa a roda de conversa foi se desdobrando em várias outras e, no ano de 2016, comecei a rascunhar a possibilidade de criar um grupo de pesquisa. Nossos encontros passaram a ter uma periodicidade, mas ainda não eram oficializados. Por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), no ano de 2017 criei o primeiro projeto de Iniciação Artística⁴⁶ da equipe de música do CPII Realengo II e no mesmo ano, fundei o Grupo de Pesquisa em Educação Musical e Cotidiano Escolar (GPPMUCE). Esses dois passos nos ajudaram a caminhar com mais tranquilidade em relação aos projetos que nossa equipe pretendia desenvolver na escola.

O projeto de Iniciação Artística aprovado em 2017 permitiu que em seu primeiro ano tivéssemos nove bolsistas em nossa banda. A bolsa oferecida pelo PROPGPEC aos estudantes era de extrema importância para a concretização de projetos que necessitavam de mais horas de dedicação na escola. Com isso, podíamos acompanhar os ensaios, debater repertório e ajudar na parte de produção das apresentações musicais. Os estudantes participantes se dividiam entre o canto e a execução de instrumentos como guitarra, baixo, percussão, teclado e violão. Entendíamos que o projeto de Iniciação Artística era da equipe de música, portanto, todos os professores participavam dos ensaios

⁴⁶ O Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural é destinado a alunos que participam de projetos de diferentes Departamentos Pedagógicos do CPII, com ênfase no aprofundamento das linguagens artísticas e das vivências culturais. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/> acessado em 2 de fevereiro de 2021.

e se comprometiam a ajudar nas diversas etapas de cada produção. No decorrer do processo e por conta do repertório que necessariamente continha canções baseadas na cultura afro-brasileira, a banda foi batizada com o nome de Banda SulReal. Era uma provocação em relação ao repertório e a nossa maneira de trabalhar que consistia em ouvir, debater e reorganizar nossa rotina, colocando para dentro as diferenças e questões trazidas pelos próprios estudantes. No ano de 2018 a Banda SulReal passou para a coordenação do professor Leonardo Masquio para que eu pudesse me dedicar ao grupo de pesquisa com os estudantes do ensino médio. A Banda SulReal era um espaço de inspiração e de produção musical intenso, em seu segundo ano de existência já somavam 15 bolsistas e mais alguns voluntários. Isso nos exigia não só pensar e ajudar nos arranjos, mas também lidar com um grupo que envolvia estudantes de turmas e faixas etárias distintas. Enquanto uns já possuíam desenvoltura técnica em seus instrumentos e uma certa experiência em apresentações musicais, outros estavam começando a exercitar os primeiros acordes.

No ano de 2018, pude dar prosseguimento a oficialização do grupo de pesquisa com os estudantes. Naquele momento, os que haviam dado início ao processo em 2015 não estavam mais na escola e os remanescentes estavam na última série do ensino médio, período bastante conturbado por conta do ENEM⁴⁷. Após submissão de proposta ao edital do PROPGPEC, o projeto de Iniciação Científica “Realengando: puxando os fios e desdobrando conversas” foi aprovado com direito a quatro bolsas para estudantes do ensino médio. A proposta do projeto era a de investigar as manifestações artísticas e culturais do entorno da escola buscando os vestígios, realizando leituras e promovendo debates que pudessem enriquecer nossas experiências. A experiência com o grupo de pesquisa realimentou debates que já vinham sendo travados nas aulas regulares como também nos fez convidar outros atores tanto de dentro como de fora da escola para enriquecer nossas experiências. Numa dessas oportunidades, recebemos a professora Sonia Santos, coordenadora pedagógica da Universidade Lusófona de Guiné Bissau para uma roda de conversa sobre sua trajetória enquanto ativista antirracista e seu trabalho no país africano. Em outra oportunidade, fomos convidados pela direção de uma escola municipal localizada num bairro vizinho a realizar um debate sobre o acesso dos estudantes da zona oeste aos centros culturais e de lazer da cidade. As atividades geravam produções textuais de todos os tipos: poemas; textos; rascunhos com ideias e questões a

⁴⁷ Exame Nacional do Ensino Médio

serem debatidas. Os encontros às sextas-feiras a tarde eram também de desabafos, interrupções para “causos do dia” e comentários sobre a conjuntura política.

A poesia, desde os primeiros encontros no ano de 2015, foi uma forma de expressão recorrente vinda dos estudantes. Alguns me entregavam apenas o texto enquanto outros se aventuravam na leitura e interpretação dessas produções.

Pronúncia de um Vagabundo

Eles falaram que eu não era direito
 pensei no que seria direito
 e direto é tudo o que eu não tenho.
 Vivo temendo, vivo correndo.
 temendo até na hora de dormir:
 “Será que vou morrer aqui?”
 correndo atrás da liberdade,
 “Será que um dia eu vou parar de sorrir?”
 São tantas perguntas,
 que já não busco resposta
 pois tudo o que passei,
 foi culpa do destino?
 Ele me fez nascer, me machucou
 viciou minha mãe, me maltratou,
 me jogou na rua, fiquei incapaz.
 Hoje, abandonado na central,
 assalto pra comer. tiro deles o ter,
 mas já me tiraram o direito... de ser.
 (poema de uma estudante do ano 2015)

Outra característica importante tanto do projeto de Iniciação Artística quanto o de Iniciação Científica era o suporte que nos davam para a realização da Kizomba, projeto que descreverei mais adiante. A Banda SulReal desde o seu primeiro ano de existência passou a assumir o compromisso de fazer o show de abertura do evento. Essa foi uma das formas que encontramos para antecipar um trabalho que já estava consolidado no calendário escolar e por outro lado, nos exigiam garimpar um repertório específico baseado em pesquisas sobre a música afro-brasileira. Já o projeto de Iniciação Científica dava direito a uma taxa de bancada para custeio das atividades realizadas pelo grupo. Nesse sentido, direcionávamos nossas atividades tanto para a Kizomba como também para a Semana do Hip-hop, evento organizado pelos estudantes em comemoração ao 12 de novembro, dia mundial do hip-hop.

A experiência com os projetos de pesquisa e iniciação artística ampliaram a nossa convivência com grupos específicos de estudantes, muitos deles passaram também a se relacionar entre si por meio desses encontros. Ali trocavam experiências de vida e também se solidarizavam uns com os outros nos momentos de aperto. Ao longo desse

período, à medida que avançávamos em nossos debates, aprendíamos sobre a trajetórias daqueles estudantes e tomávamos contato com questões locais específicas.

Capítulo 3 – Zanzar: entre a abissalidade e os vestígios de liberdade.

Zanzando por aí

*La se vai Cafuringa
Dirigindo o seu carango
Já passou por Cachambi,
Por Bangu, pela Gamboa.
Já vai chegar no Quitungo,
Columbandê e Cubango.
Pode ir a Quitandinha,
Marambaia e Maxambomba.
Se o carango for manhoso,
Vai chegar no Curuzu.
Vai também a Carangola,
Cubatão e Caxambu.*

(GASPAR, 2011)

Retomo neste capítulo ao rastro de uma ideia surgida enquanto escrevia a dissertação de mestrado. Naquela ocasião, fui em busca de um termo que pudesse me ajudar a traduzir o conjunto de operações necessárias para a realização da pesquisa. Ao investigar os Centros de Estudos em Mesquita (MASSENA, 2016), me deparei com a necessidade de percorrer documentos e conversas, entre as referências teóricas metodológicas e as inventividades de professores em seus cotidianos escolares. Passei, portanto, a utilizar o termo zanzar para traduzir essa movimentação inconstante entre as conversas e leituras, entre os rastros das pistas deixadas pelos sujeitos da pesquisa e suas criações silenciosas. Pelos mesmos motivos, retorno ao uso do zanzar em busca de uma arteficialidade (SANTOS, 2019), que dança por caminhos criativos e ziguezagueia por entre as vozes que não se calam, assim evito um certo fetichismo por um método ou técnica. Minha pesquisa se dá no meu local de trabalho, ali convivo diariamente com questões burocráticas relativas ao meu cargo de professor de Educação Musical, mas também com as inventividades dos sujeitos que compõe comigo uma rede complexa de trocas de saberes que escapam aos documentos oficiais e às avaliações. A necessidade de zanzar parte da descrença num sistema cartesiano que reduz as realidades possíveis a apenas uma, a que interessa ao poder hegemônico. Portanto nossa resistência consiste em viver os cotidianos escolares em sua plenitude, zanzando entre as poesias e os sinais que nos

apresentam outras escolas possíveis, inventadas diariamente pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) dos cotidianos. Segundo Oliveira (2012),

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. (p. 8)

Ao justificar o uso do neologismo *praticantespensantes*, afirma:

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. (p.8)

Nossos *praticantespensantes*, zanzadores e autores dos próprios currículos, ocupam a escola e deixam soar suas poesias em canções, mesmo que elas sirvam apenas para compor a nota do final de semestre.

O Zanzar proposto aqui é uma opção criativa que se contrapõe a uma tentativa de “mecanizar” os movimentos da pesquisa, o que certamente nos levaria a reprodução de clichês e a trafegar por números, enquetes estatísticas etc. Zanzar é o que fazem os estudantes quando pedem para sair da aula usando a desculpa de ir ao banheiro, mas que em muitas vezes, intencionam outras rotas não necessariamente a anunciada. A saída da sala esquadrinha outras possibilidades zanzantes, depende do que se vai encontrar pelo caminho, dos olhares que vigiam, do tempo que se tem pra retornar sem “dar bandeira”. Zanzar é arrastar o termo de origem afro-brasileira, utilizado pejorativamente para designar movimentos desnecessários ou irrelevantes e usá-lo de outra forma. Entendendo que esse zanzar é ação provocativa, é “dar um perdido” e se camuflar nas sombras para obter alguma vantagem num território marcado pela vigilância. Os traficantes de escravos que cruzaram o Atlântico cometendo um dos crimes mais perversos da humanidade, transformavam vidas em mercadorias. As trajetórias de vida e toda a bagagem de conhecimento que carregavam os sujeitos sequestrados eram descartadas ou tidas como desnecessárias. Segundo Simas e Rufino (2018), o Atlântico seria uma imensa encruzilhada por onde atravessaram sabedorias de outras terras. Os corpos sequestrados no continente africano seriam

Suportes de memórias e de experiências múltiplas que lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si e ao mundo (SIMAS; RUFINO, 2008, p. 11).

Essa reinvenção perpassa por inundar com outras práticas e fazeres a cultura dominante, um modelo “civilizatório” que barbarizou os corpos pretos em busca de lucro, riqueza e poder. Os mecanismos letais responsáveis pela diáspora negra e pelo racismo continuam atuantes e presentes também na escola e nos currículos.

Na definição do *Novo Dicionário Banto do Brasil* (LOPES, 2012), zanzar significa: vaguar, andar à toa. Tal expressão se originaria da palavra *nzanza*, pertencente ao grupo etnolinguístico banto cujo significado seria andar de ramo para ramo. Segundo Lopes, “dentro do quadro da presença afro-negra no Brasil, verifica-se uma predominância das culturas bantas” (p.19), que teriam colaborado para a formação da cultura brasileira por meio de línguas como o *quicongo*, o *umbundo* e o *quimbundo*. Tais grupos étnicos, sequestrados de suas nações de origem, chegaram ao Brasil via tráfico negreiro ocorrido entre os séculos XVI e XIX (SCHWARCZ, 2017) e, embora tenham sido massacrados pela violência da escravidão e pela consequente exclusão social promovida pelo racismo, deixaram suas marcas em nossa cultura, religião, música e também no vocabulário, principalmente na língua falada.

Zanzar é captar no uso deste termo outras possibilidades de movimentação na pesquisa. O fonema /z/ desta palavra me remete ao zumbido dos insetos ou metaforicamente ao zumbido produzido nos cotidianos escolares e abafados pelas ruidosas máquinas barulhentas (CERTEAU, 2012). Para Certeau,

Uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (p. 39).

Uma metodologia zanzante favorece a criação, a ideia de sempre existir outras possibilidades no emprego dos produtos impostos e a usá-los a meu favor. Se uma série de procedimentos burocráticos nos impõe formas específicas de se trabalhar, seja com os documentos curriculares ou com os estudantes enfileirados em carteiras nas salas de aulas, como os processos de autoria curricular apresentam formas tão variadas? Me resta duvidar da eficácia dos documentos curriculares quanto a sua capacidade de garantir o mesmo aprendizado para grupos distintos de sujeitos e buscar nos cotidianos o que tem

sido desperdiçado como experiência (OLIVEIRA, 2012; SANTOS, 2019; SÜSSEKIND, 2014)

O verbo zanzar está carregado de um sentido de desqualificação dos que zanzam, ou seja, os menos importantes zanzam, já outros: trafegam, circulam, transitam etc. Essa desqualificação invisibiliza as marcas valiosas deixadas pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), tornando seus zanzares como algo sem importância, jogam para o lado de lá da linha abissal tudo que é produzido nos zanzares diários de professores e estudantes. Vale ressaltar que ao se apropriar da palavra de origem africana, o colonizador imprime um sentido pejorativo ao termo, operando também pelo viés racista. 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* (OLIVEIRA, 2012).

Utilizo o zanzar como provocação, mas também como forma de chamar a atenção para os movimentos astuciosos, invisíveis, silenciosos, classificados como sem importância e que acabam por agregar outros sentidos as nossas andanças pelo espaço escolar. Esses vestígios quase imperceptíveis são abafados diariamente pelas máquinas barulhentas, dispositivos oficiais que trabalham para estabelecer um sentido bem restrito a noção de escola.

Os zanzantes não são máquinas, não reproduzem movimentos monótonos *ad aeternum*, são criativos e improvisam com o que lhes é dado ou com o que está em suas mãos no momento, nos cotidianos. Portanto, zanzar é dialogar com o zumbido tido como menos importante, esse murmuro produzido artesanalmente no escuro, é ir atrás do que nos incomoda mesmo que esse incômodo não esteja aparente. Uma pesquisa zanzante se faz em um movimento corporal/teórico/epistemológico/político, conduzido pelos zumbidos ordinários dos cotidianos periféricos de Realengo (ou ao sul). 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.

O movimento zanzante desta pesquisa não é apenas o caminhar pelos corredores e pátios da escola, mas também zanzar pelas produções de diversos autores que me ajudam na elaboração deste trabalho, à medida que dialogam com as questões surgidas durante o processo, abrem fendas, crateras e abismos que me permitem refletir outras

questões para além dos dados estatísticos oferecidos pelo setor administrativo da instituição. Zanza-se pelas bordas, pelos atalhos e encruzilhadas, que empurram e borram as fronteiras à espreita de uma produção que não possui espaço para onde possa registrar suas formas de uso (CERTEAU, 2012), apenas deixa os rastros de suas inventividades.

3.1 – Zanzar ao sul

Iniciei a carreira no magistério aprendendo com os professores mais experientes que se tornaram amigos e parceiros de conversas dentro e fora da escola. Me permiti também aprender com os estudantes, com suas questões sempre emergenciais e os enfrentamentos e acordos que volta e meia fazíamos em nossas aulas. Quando iniciei minha carreira de professor na rede pública de ensino, em uma escola no subúrbio carioca no ano de 2007, as dificuldades enfrentadas nos primeiros dias me pareciam impossíveis de superar. Percebia um descompasso entre o que aprendera na graduação sobre as escolas e a maneira como as coisas aconteciam nas minhas aulas de música.

O estranhamento inicial foi sendo inundado por aprendizados sobre a localidade onde os estudantes moravam, o que faziam nas horas de lazer e o que escutavam em casa ou nas festas que frequentavam. Essa aproximação e escuta dos estudantes, o diálogo com suas vivências musicais, por mais óbvia que pudesse parecer, se tornou minha forma de trabalhar com educação musical, mergulhando nos cotidianos das escolas que frequentei. Essa era a minha artimanha para abrir as portas cujo acesso não tinha e exercitar o olhar para o outro lado da linha abissal (SANTOS, 2010). O que eu não sabia? Quais conhecimentos ignorava e que estavam presentes tanto em minha sala de aula como no dia a dia dos estudantes? Mais tarde, ao ter contato com a obra de Boaventura de Sousa Santos, percebi que minha tentativa caminhava na direção que propunha o autor quando nos convida a olhar para o Sul. Já me incomodavam os mecanismos sutis de poder que promoviam nos documentos curriculares, relações hierárquicas quanto ao que deveria ser ensinado, desqualificações das práticas musicais que se distanciavam de um padrão eurocêntrico e as invisibilizações promovidas pela falta de referências sobre as práticas musicais não “mercadológicas”.

Portanto, este projeto tem um compromisso teórico e epistemológico com o Sul pois, refere-se à “produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência” (SANTOS, 2019, p. 17) de grupos invisibilizados e tidos como não capazes de produzir conhecimento.

O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações. (SANTOS, 2019, p. 17)

Não foram poucas as vezes que estudantes me apresentavam produções capazes de dialogar com nossas discussões em sala de aula, o que sempre me provocou curiosidade pela forma como pesquisavam suas escutas e relacionavam as temáticas estudadas com seus próprios repertórios. Lembro-me que no decorrer de uma aula sobre as canções de protesto no período da ditadura militar no Brasil (1964/1985), uma estudante apresentou a canção “Chapa” do rapper brasileiro Emicida, propondo um paralelo entre o desaparecimento de corpos dos ativistas políticos na década de 1970 com o que denunciava o rapper em sua canção.

Chapa (Emicida)

Chapa, desde que cê sumiu
 Todo dia alguém pergunta de você
 Onde ele foi? Mudou? Morreu? Casou?
 Tá preso, se internou, é memo? Por que?
 Chapa, ontem o sol nem surgiu, sua mãe chora
 Não dá pra esquecer que a dor vem sem boi
 Sentiu, lutou, ei “jhow” ilesa nada
 Ela tá presa na de que ainda vai te ver
 Chapa sua mina sorriu, mas era sonho
 Quando viu acordou deprê
 Levou seu nome pro pastor, rezou
 Buscou em tudo, Face, Google, IML, DP
 (...) Mal posso esperar o dia de ver você
 Voltando pra gente
 Sua voz avisar, o portão bater
 Você com um riso contente
 Vai ser tão bom, tipo São João
 Vai ser tão bom, que nem réveillon
 Vai ser tão bom, Cosme Damião
 Vai ser tão bom, bom, bom

“Chapa” atravessou nossa aula e jogou meu planejamento para o espaço, nos fez assistir na aula seguinte o vídeo clipe produzido pelo próprio Emicida em parceria com o movimento Mães de Maio⁴⁸. Em seguida, pipocaram narrativas dos próprios estudantes sobre a violência em suas comunidades e de como conviviam com essa realidade. O rap “Chapa” é uma produção elaborada por gravadora de médio porte e que não trafega pela

⁴⁸ Movimento surgido em São Paulo em decorrência do elevado número de homicídios ocorridos em maio de 2006. O ocorrido levou mães e parentes das vítimas a juntarem-se num coletivo em busca de reparação, memória, verdade e justiça. <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/movimento-independente-maes-de-maio/>

invisibilidade do mercado fonográfico, ou seja, habita o lado de cá da linha abissal. A gravadora possui todo o aparato de divulgação amparado nas plataformas digitais modernas largamente utilizados pelas grandes empresas do setor. No entanto, a canção de Emicida negociou não só com a temática da nossa aula sobre ditadura, censura e sumiço de pessoas, mas denunciou a continuidade de uma política violenta responsável pelos sumiços de corpos nas zonas tidas como “sem lei”, nas favelas, diariamente barbarizadas pelos agentes do Estado e sua política genocida. Em nossa aula, a canção rompeu com uma temporalidade fixa, possibilitando trabalhar de outra forma com acontecimentos temporalmente distantes. As autorias curriculares nos obrigam a sair da zona de conforto e a aprender com os corpos e vozes que chegam em nossa aula, preenchendo-as com outros sentidos e saberes.

Santos (2019) afirma ser o problema da autoria uma questão complexa para as epistemologias do Sul. Segundo o autor, as epistemologias do Norte privilegiam o individualismo autoral caracterizado “por distinções como as de sujeito/objeto, conhecedor/conhecido, mente/corpo e teoria/prática” (SANTOS, 2019, p. 88). Já para as epistemologias do Sul “os conhecimentos mais relevantes ou são imemoriais ou são gerados no âmbito das experiências sociais de opressão e das lutas contra essa opressão” (SANTOS, 2019, p. 88). Portanto, assumo neste trabalho a responsabilidade de trazer para a minha escrita autorias curriculares ao Sul, evitando individualizar as vozes e os conhecimentos coletivos, sabendo que o processo de escrita não dará conta de traduzir a oralidade nem a performatividade. Como nos ensina Santos, “a fronteira entre a arte e o conhecimento oral é muitas vezes difícil de determinar” e na perspectiva da ecologia dos saberes, onde conhecimentos escritos e orais se misturam, tais conhecimentos podem ser danças, canções, documentos ou histórias. Assim sendo, Santos afirma existir um terceiro tipo de conhecimento que não parte simplesmente da reprodução do oral ou do escrito, mas está na performatividade. São os corpos que dizem sem falar, que enfrentam sem gritar e que se apresentam numa zona fronteira onde os aparatos de avaliação ou classificação dos corpos estudantis não os enxerga. A cegueira é provocada justamente pela hegemonia da escrita nos espaços escolares, pelo entendimento de um saber capturável, descritível e pelo predomínio de uma lógica especular que quer, refletido nos papeis, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Para que nosso objetivo siga no sentido de visibilizar ações ou leituras de mundo ao Sul, segundo Santos (2019) precisamos desafiar as epistemologias dominantes em dois níveis diferentes: identificar e validar conhecimentos não reconhecidos pelas

epistemologias dominantes e transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes. Para cumprir com essas duas atribuições, Santos nos orienta a seguir com quatro instrumentos que nos ajudariam a trilhar uma pesquisa ao Sul, são eles: Percorrer as linhas do mapa abissal; exercitar a sociologia das ausências e das emergências; praticar a ecologia dos saberes e, a tradução intercultural.

Para Santos (2019), as epistemologias do Sul levantam questões complexas que nos exigem um trabalho cognitivo a ser efetuado tanto no âmbito das instituições de investigação convencionais como fora delas, nos campos sociais onde a resistência ao capitalismo, colonialismo e patriarcado se fazem presentes. Por esse motivo, as tarefas metodológicas exigidas pelas investigações ao Sul, encontrarão barreiras que trabalharão no sentido de desqualificá-las quanto a sua credibilidade, já que se afastam das metodologias tradicionais eurocêntricas e zanzam por outras categorias e caminhos pouco frequentados pelas epistemologias do Norte. Por isso nos alerta Boaventura:

O trabalho de descolonização epistemológica implica processos sociais e culturais distintos em zonas que foram vítimas de colonialismo histórico, por um lado, e em regiões que foram responsáveis pela colonização, por outro. (SANTOS, 2019, p.182)

Essa pesquisa se dá na escola, num *espaçotempo* repleto de interferências, território de colonização e resistências, cada vez mais tensionado por forças conservadores a serviço do capital, cujo único objetivo é transformar o processo de educação em produto. Assim, existe uma dimensão colonizadora atualizada nas narrativas que exaltam padrões de excelência e cultuam uma tradição educacional responsável pela exclusão de grupos sociais fragilizados da escola. Para isso as enquetes estatísticas, baseadas em uma lógica econômica dominante, enraizadas nas epistemologias do Norte e chanceladas por argumentos cientificistas, tentam a qualquer custo descartar outras possibilidades de experiências escolares, invisibilizando os currículos que não negociam com sua lógica de pensamento. Tais ações se dão por iniciativas de grupos empresariais influentes, que atuam no poder legislativo, no executivo a nível federal, na grande mídia e se espriam pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Seus tentáculos visam por um lado o lucro por meio das verbas destinadas à educação pública e por outro, a desqualificação e demonização de professores, principalmente os da rede pública de ensino. Para Pinar “a fantasia de melhoria alimentada pelos testes padronizados coloca os professores numa situação de autodestruição” (SUSSEKIND, 2014 p. 94) pois tenta transformá-los em mágicos capazes de resolverem todos os tipos de problemas nas

escolas. Além disso, esse discurso encontra amparo na máxima neoliberal que almeja o Estado mínimo para os cidadãos e máximo para os empresários na medida que prega a privatização ou intervenção de instituições públicas que não apresentem bons resultados. Vale destacar que na perspectiva neoliberal os bons resultados estão atrelados ao desempenho dos estudantes num conjunto específico de conhecimentos, geralmente relacionado aos conhecimentos da matemática e da escrita, bem distante dos conhecimentos da área das artes.

Porém, não só as ações econômicas empresariais operam a máquina capitalista, o poder estatal opera uma necropolítica cujo “controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros” (MBEMBE, 2018, p. 17). Assim sendo, nesse tipo de Estado, o racismo tem como função determinar os que vivem e os que morrem, localizando os corpos alvos dentro de suas próprias casas nas zonas periféricas dos grandes centros urbanos e nas favelas. Na cidade do Rio de Janeiro são centenas de corpos negros perfurados pela munição estatal, inclusive de crianças e adolescentes que se tornam vítima por conta da cor da sua pele e do endereço onde residem. Para Mbembe

O Estado Nazi é visto como aquele que abriu caminho para uma tremenda consolidação do direito de matar, que culminou no projeto da “solução final”. Ao fazê-lo, tornou-se o arquétipo de uma formação de poder que combinava as características do Estado racista, Estado assassino, Estado suicidário. (p. 19)

O desafio de identificar as linhas abissais, desnudar os mecanismos da necropolítica (Mbembe, 2018) e abrir espaços para ouvir, sentir, registrar as vozes subalternas em nossos cotidianos escolares é um compromisso político. Tal compromisso nos exige atenção em relação aos vestígios deixados pelas criações curriculares cotidianas, na frase, uma conversa, fragmentos textuais, melodias ou uma poesia, tornam-se a ponta de um novelo que nos leva a outras leituras de mundo e a outras formas de conhecimento. A linha abissal que divide as sociabilidades também corta as nossas salas de aula.

3.1.1 – Linhas abissais e cartografias

Para Santos, as linhas abissais estabelecem uma distinção entre visível e invisível, tais linhas “dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 32). Nessa configuração,

saberes, culturas ou corpos não eurocêntricos ou tidos como não importantes para a concepção *ocidentalocêntrica* de ciência ou para o avanço do capitalismo são jogados para o outro lado da linha. “Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical” (SANTOS, 2010, p. 32), então, provoca a inexistência dessa produção e a impossibilidade de “copresença dos dois lados da linha” (2019, p. 32). Para dar conta desse processo de invisibilização, Santos argumenta que é preciso identificar as linhas abissais pois esse seria o “(...) impulso fundador das epistemologias do sul e da descolonização do conhecimento” (2019, p.28). Identificar as linhas permitiria o deslocamento para outros “horizontes relativamente à diversidade epistemológica do mundo” (SANTOS, 2019, p. 28). Santos segue ainda afirmando que “identificar a linha abissal é o primeiro passo no sentido de a ultrapassar, quer ao nível epistemológico, quer ao nível político” (2019, p.28).

As linhas abissais dividem as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais. Segundo Santos (2010) a “dicotomia regulação/emancipação apenas se aplica a sociedades metropolitanas” (SANTOS, 2010, p. 32). Do lado de lá, nos territórios coloniais, aplica-se a dicotomia apropriação/violência. Para que as sociedades metropolitanas mantenham seu domínio e continuem a promover o apagamento do lado de cá da linha, precisam defender e promover o funcionamento de duas linhas abissais globais: a que concede a ciência moderna o monopólio de verdade, negando e desqualificando qualquer outro tipo de conhecimento que não negocie com suas bases fundantes e o campo do direito moderno que trabalha reduzindo ao legal e ilegal e considerando as “duas formas relevantes de existência perante a lei” (SANTOS, 2010, p. 34), essa dicotomia deixaria de fora territórios com outras lógicas de organização.

No entanto, Santos (2019) nos alerta para as formas de lutas a serem implementadas contra exclusões abissais e as não-abissais. Segundo o autor:

Do ponto de vista das epistemologias do Sul, as exclusões não-abissais e as lutas contra elas ganham uma nova centralidade uma vez reconhecida a existência da linha abissal. A agenda política dos grupos que lutam contra a dominação capitalista, colonial e patriarcal deve, por isso, aceitar como princípio orientador a ideia de que as exclusões abissais e não-abissais funcionam em articulação e que a luta pela libertação só será bem sucedida se as várias lutas contra os vários tipos de exclusão foram devidamente articuladas. (SANTOS, 2019, p. 44)

Para Santos, a diferença entre os grupos sociais atingidos pelas exclusões abissais e as não-abissais reside no fato de que a vítima da exclusão abissal tem a sua humanidade diminuída. Por isso, afirma o autor, identificar os diferentes tipos de luta implica em

compreender que os instrumentos utilizados nas lutas das exclusões não-abissais nem sempre servirão aos que pertencem ao lado colonial da linha abissal.

Ao contrário das lutas contra as exclusões não-abissais (que são pela transformação dos termos da lógica regulação/emancipação), as lutas contra as exclusões abissais implicam uma interrupção radical da lógica apropriação/violência. (SANTOS, 2019, p. 49)

Talvez essa diferença explique o fato de estudantes negros, mesmo uniformizados, terem a sua entrada negada no transporte público ou ainda, ao frequentar o shopping após a saída da escola, serem perseguidos ou vigiados ostensivamente pelos seguranças. Embora a lei garanta que o estudante utilize o transporte público, uma outra lei, não escrita, mas praticada, usurpa esse direito. Da mesma forma, quando um estudante negro de seis anos de idade orienta o seu professor a “andar junto a parede quando tá dando tiro na favela”, ele revela um saber, um conhecimento vital para a sua sobrevivência. Quando a escola dificulta a entrada do estudante atrasado sem se interessar pelo motivo de seu atraso, ela nega justamente aos moradores das áreas de conflito o direito a aprender. Para esse estudante, a barreira do horário escolar é menos letal do que a saída de casa na hora do tiroteio.

Pesquisar a partir das epistemologias do Sul nos exige trabalhar cartograficamente com o campo da pesquisa em busca de identificar as zonas limítrofes das linhas abissais, a copresença. Embora a cartografia seja a tentativa de localizar no tempo e no espaço os elementos da nossa pesquisa e as abissalidades provocadas pela lógica dominante, constata-se também que os elementos dos nossos mapas distorcem a realidade (SANTOS, 2011) por meio de mecanismos que ampliam ou reduzem sua capacidade de representação e orientação. Para Santos,

Os mapas são distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis de correspondência. Imaginando a irrealidade das ilusões reais, convertemos correspondências ilusórias em orientação pragmática(..) (SANTOS, 2011, p. 198).

Para dar conta desta pesquisa, trabalho com a dimensão cartográfica da zona oeste do Rio de Janeiro para que seja possível localizar as linhas abissais que delimitam as realidades sociais da cidade e do bairro de Realengo. Localidades como o Miolo do Canal, Batan, Sete-sete, Vintém e Selvinha surgem como possibilidades de moradia e por onde zanzam os estudantes. Suas fronteiras também não estão precisamente delimitadas pelos mapas oficiais e nem pelo *google maps*, talvez nem seja possível delimitar com tanta

precisão a linha que divide asfalto e favela. Essa linha difusa que se propõe a uma cisão fronteiriça não é localizável, mas começa a se fazer presente à medida que nos aproximamos dela (BHABHA, 1998). Basta a fala de um estudante para arrastar essa fronteira até as proximidades de nossa sala de aula, desta forma, joga para dentro das nossas experiências elementos invisibilizados pelos documentos curriculares. Assim, ao me perguntar se eu conhecia o Canal e diante da minha afirmativa indagar: “mas não conhece o Miolo do Canal, que é onde o bicho pega, eu duvido que tenha ido lá”, o estudante nos fornece os indícios que anunciam a fronteira dentro da fronteira e deixa escapar a presença de outras formas de poder que atuam na ausência do Estado. Estaria ali naquele espaço a atuação da dicotomia apropriação/violência? Ao visibilizar as suas condições de moradia e as restrições violentas a que está sujeito, o estudante nos faz compreender que entre sua moradia e a escola existem outras barreiras e que nem sempre chegar no horário determinado pela escola depende apenas de sua vontade. Entender e negociar com essas realidades é abrir um diálogo com as diversas formas de se compreender a relação que nossos estudantes tentam manter com a escola. À medida que essas vozes ecoam em nossa sala de aula e são escutadas, passa-se a compreender os atrasos e as dificuldades não como descompromisso ou desinteresse, mas como resultado de uma exclusão social ocasionada pela falta de políticas públicas que garantam a vida em zonas de conflito armado.

Sigo também no sentido de traçar uma cartografia curricular para pensar os distanciamentos e os pontos de convergência existentes entre os diversos elementos que constituem o Colégio Pedro II de Realengo. Por isso, zanzamos pelas produções textuais dos estudantes, pelos documentos curriculares, pelas criações performáticas cotidianas que inventam uma nova escola a cada dia e nos obrigamos a escutar as vozes que não se calam. Creio que seja possível sobrepor as cartografias, tanto geográficas quanto curriculares, em busca de deslizamentos das linhas abissais e de outras nuances que possam nos ajudar a perceber a movimentação dessas linhas e de como se comportam a medida que elementos tidos como não curriculares passam a tensionar os currículos oficiais marcando sua presença na escola. Por isso utilizamos como ponto de partida os textos que contam a história do CPEI e as pistas que os documentos curriculares nos deixam sobre qual música se pretendia ensinar oficialmente.

As linhas abissais, por não admitirem a copresença, trabalham na lógica da subalternização do “outro” e, ao assumirmos os documentos curriculares como marcas abissais, temos ali textualizados os limites do que deve ou não ser considerado válido

enquanto conhecimento deste lado da linha. Os conhecimentos tidos como não-abissais também disputam espaço nos documentos curriculares tendo como vantagem a sua presença maciça nos meios de comunicação da grande mídia. Para Santos (2019) a teoria crítica moderna acreditou que “toda a humanidade poderia ser emancipada através dos mesmos mecanismos” (p. 42), se pautando principalmente num projeto comum de direitos humanos universais. Porém, não levou em consideração que para a modernidade ocidental, “não há humanidade sem sub-humanidades” (p. 42). Não à toa, desfilam pelos documentos curriculares da educação musical os compositores brancos europeus, o ensino da escrita e da leitura da pauta musical e a flauta doce como instrumento padrão para o processo de musicalização. Ao assumir esse conjunto de saberes como elementares, básicos ou introdutórios, as linhas abissais se deslocam provocando inexistência e consequente invisibilidade ou até a inferioridade hierárquica dentro do campo da música. Nessa dinâmica, perguntamos onde se localizam nesses documentos a música afro-brasileira ou a produzida pelos povos indígenas? Como são hierarquizadas as manifestações musicais que não cabem nos padrões de escrita da música ocidental? Como são classificados os instrumentos musicais que não possuem altura de nota específica como os tambores? O currículo textualizado é a própria linha abissal criando a música e a sub-música. Se por um lado exalta a música de concerto e todo o aparato ritualístico que a cerca, por outro invisibiliza e desqualifica toda e qualquer manifestação musical que não negocia com tais rituais e suas ferramentas de composição, criação e registro (escrito). Quando a feira Kizomba coloca para dentro da escola a roda de samba do Terreiro de Crioulo, o Jongo do Afrolaje ou a fala de Vanda Ferreira⁴⁹, negocia outros currículos, movimenta as linhas abissais e propõe uma nova cartografia curricular.

As evidências deixadas pelas inventividades curriculares cotidianas transformam os documentos curriculares em estátuas, presos a um modelo específico de passado, que exalta uma tradição. Os elementos ali colocados, como num mapa meticulosamente organizado, deixam as marcas das exclusões não-abissais e as abissais. As não-abissais aparecem como elementos folclorizados, exóticos ou sob a alcunha de “entre outras”, as abissais simplesmente são produzidas como inexistentes. Nesse sentido, os currículos

⁴⁹ Vanda Ferreira é uma ativista do movimento negro com mais de 50 anos de atuação. Foi professora da rede pública de educação, diretora do Instituto de Pesquisas e Estudos da Língua e da Cultura Yorubá, coordenadora do Projeto Zumbi dos Palmares, pioneiro na formação e capacitação de gestores e educadores sobre a história e cultura afro-brasileira. Atuou também no sistema prisional onde foi diretora geral da Divisão da Educação e Cultura do Sistema Penal da Secretaria Estadual de Justiça do Rio de Janeiro. Disponível em <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/vanda-ferreira-medalha-chiquinha-gonzaga> acesso em 6/06/2021.

também se tornam um campo de luta por emancipação e contra os mecanismos que promovem exclusão social e as abissalidades. Somente uma outra cartografia curricular, compromissada em visibilizar as ausências e trabalhar numa lógica não hierarquizante, nos ajudaria a diminuir a tensão entre documentos curriculares e as autorias cotidianas de professores e estudantes.

3.1.2 – Sociologia das ausências e das emergências

Por meio de rebuscados mecanismos de poder, fruto do colonialismo histórico, o capitalismo se utiliza das artimanhas de um conjunto de conhecimentos tidos como superiores, ou irrefutáveis, para tornar visível somente as exclusões não-abissais, ou seja, as produzidas do lado ocidental da divisão abissal. Nesse jogo, no qual as regras são estabelecidas pelos beneficiários do próprio sistema, tudo que é produzido do lado de lá (não eurocêntrico) é tido como não existente ou quando muito “folclorizado” como pertencente a um mundo mágico criado pelo pensamento “não científico”. Tal mecanismo trabalha no sentido de minimizar o amplo conjunto de experiências praticadas ao Sul e tidos como sem importância pela tradição científica eurocêntrica.

No campo da educação musical, historicamente optou-se por um conjunto de conhecimentos balizados em teorias de musicalização vindas da Europa. Desta forma, elementos que não dialogam com tais princípios musicais tornam-se excluídos ou tratados como elementos estranhos à educação musical. Segundo Santos (2010b), essas experiências estão a ser desperdiçadas. Para contrapor a esse mecanismo epistemicida, o autor sugere uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental que denomina de razão indolente. Sem esse movimento, toda e qualquer análise social, “por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito” (SANTOS, 2010b, p.94). Para contrapor a razão indolente, Santos propõe se pensar uma racionalidade cosmopolita que, ao contrário da razão indolente, trabalharia no sentido de expandir o presente e contrair o futuro. Com esse movimento, acredita ser possível “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2010b, p.95). Portanto, para expandir o presente, uma sociologia das ausências e para contrair o futuro uma sociologia das emergências.

Para Santos, a razão indolente se apresentaria sob duas formas: a razão metonímica e a razão proléptica. A razão metonímica se fundaria na “ideia da totalidade

sob a forma de ordem” (SANTOS, 2010b, p. 97) e a razão proléptica, baseada na ideia de evolucionismo e progresso, consequência de uma concepção de futuro concebida a partir da monocultura do tempo linear.

A razão metonímica não negocia com outras possibilidades de existência pois se considera a única forma possível de compreensão de mundo. Para isso, se utiliza das dicotomias e estabelece hierarquias entre as partes, condicionando a existência de uma pela outra. Assim sendo, “a modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica não só tem uma compreensão limitada de mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria” (SANTOS, 2010b, p. 98). O desafio proposto pelo autor em relação as dicotomias seria o de abandonar a dependência existente entre esses pares proposto pela razão indolente. Dessa forma seria possível pensar a mulher sem contrapor a ideia de homem, o negro ou indígena sem o branco e assim por diante. Nesse sentido, a educação musical escolar assume um *status* de poder e exclui o que supostamente não seria uma “música escolar”, cria a dicotomia música/sub-música hierarquizando os conhecimentos e empurrando para a abissalidade o que de alguma forma empobreceria o *status* escolar do ensino de música. Ao abandonarmos tal dicotomia, colocamos para dentro outras possibilidades de educação musical, tanto as já estabelecidas quanto as tidas como sem importância. Nesse sentido, ampliamos as discussões para fora do “cercado” da disciplina, entendendo que junto aos outros saberes e as outras músicas, estão as relações de opressão e desqualificação do “outro” tido como inexistente. Esse é um dos desafios dessa tese, o de lidar com outros conhecimentos que extrapolam o campo da educação musical e passam a coexistir tanto em nossa sala de aula como nas atividades extra-classe que vão sendo propostas à medida que surgem.

A árdua tarefa de dilatar o presente para se contrapor a racionalidade ocidental dominante nos obriga a enfrentar a monocultura do tempo linear, do conhecimento válido, da classificação social, da superioridade do universal e do global e da produtividade (SANTOS, 2019). Tal enfrentamento exige a proliferação de totalidades e de mostrar que qualquer totalidade é composta de heterogeneidade. Por conta disso, a sociologia das ausências só se realiza com a crítica sistemática ao conhecimento hegemônico científico para “desmonumentalizar as monoculturas eurocêtricas” (SANTOS, 2019, p. 51). Tal crítica, necessariamente precisa ir além do pensamento crítico eurocêntrico. Para isso precisa reconhecer e dialogar com outros conhecimentos, expondo a produção de ausência que desenha o lado de cá da linha abissal. Nesse sentido, a sociologia das ausências é uma luta contra o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Já a sociologia

das emergências busca a valorização simbólica, analítica e política da forma de ser e de saberes, reveladas pelas sociologias das ausências. É preciso desnaturalizar e deslegitimar os mecanismos que produzem as múltiplas ausências e são utilizados para sub-humanizar grupos sociais específicos.

Ao zanzarmos pelos documentos curriculares em busca de suas movimentações e formações como os currículos *pensadospraticados* em nossa escola, que totalidades nos sinalizam a presença do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado? Que vestígios denunciam a tentativa de sub-humanizar os corpos presentes no espaço *escolarrealenguense*? Em uma das atividades realizadas com os estudantes do ensino médio, que visava dar início ao processo de composição de canções, me deparei com a seguinte poesia:

Na favela

Tensão da morte dia a dia,
da vida perdida de um tiro que vem de trás
da arma bem conhecida,
mas que pro poder significa paz

Coloca os de preto na favela
assim aumenta o temor,
mas esquece do menino na rua,
sem educação porque é de cor.

Não entre lá porque o lugar é de risco.
Mas de risco para quem?
Massa pobre, segregada,
mês a mês contando os vinténs.

(Vanda⁵⁰, arquivo pessoal Massena, 2019)

A poesia de Vanda nos emudeceu, seu texto silenciou qualquer possibilidade prescritiva curricular que pudesse fingir dar conta do que era trazido naquele momento para a sala de aula. Seus versos dissecavam palavra por palavra a política de morte estabelecida em sua comunidade e, ao mesmo tempo, tentava negociar com nosso currículo. Sua proposta de letra para a nossa canção era o eco da violência estatal disfarçado de política de segurança pública.

Quais eram os corpos sujeitos à política de morte trazidos por Vanda? Eram os mesmos corpos que cruzavam a cidade em direção à nossa escola diariamente com seus

⁵⁰ Nome fictício que busca preservar a identidade da estudante diante de sua poesia/denúncia contra as ações violentes encampadas pelos Estado.

uniformes, suas bolsas, cadernos nas mãos e, como escrevia Vanda, vontade de conversar. Se os uniformes tentavam criar uma identidade visual homogênea, equalizando os corpos estudantis e apagando momentaneamente os vestígios de suas origens, se as máquinas barulhentas silenciam jovens, Vanda invertia essa lógica, deslocava e denunciava territórios e, assim, expunha uma fenda abissal, existente entre escola e favela. Em palavras tecidas e ritmadas a estudante exigia a não objetificação dos corpos condenados, reafirmando sua existência e resistência à medida que negava seu “*status*” de um corpo-alvo. Ao caminhar nesse sentido, Vanda nos dá um recado muito duro, torna aparente toda a nossa ignorância sobre o processo violento e diário, vivido por grande parte dos estudantes e denuncia uma das linhas abissais mais violentas que cruzam parte das sociabilidades existentes na cidade do Rio de Janeiro. Vanda escreve no presente pois sua urgência está condicionada ao papel genocida do Estado que se apresenta como um “exterminador de futuros”. Não há futuro nem para Vanda nem para seus companheiros de comunidade caso dependa das ações do poder público no lugar onde mora. Só é possível aprender quando se assume a própria ignorância, ou seja, o desconhecimento sobre os saberes dos outros (SANTOS, 2019).

Vanda, quando nos traz a poesia “Na favela”, escancara a existência da linha abissal urbana que divide favela/asfalto/escola, denuncia a ação violenta do Estado genocida que por meio de seus agentes sentencia à morte corpos de cor. Assim como Santos (2014), Vanda percebe que essa população não é sujeita aos direitos humanos, mas sim objeto do seu discurso. Como nos ensina o filósofo martinicano Franz Fanon (1968) ao comparar a ação das forças policiais em países capitalistas com o que acontecia nas colônias:

Nas regiões coloniais, ao contrário, o gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantem contato com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de napalm, a não se mexer” (FANON, 1968, p.28)

Vanda é desobediente, se utiliza da poesia, linguagem escrita também reconhecida e estabelecida nos espaços escolares, num movimento *tático* (CERTEAU, 1994). É *tático* porque não conta com um próprio e nem com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A *tática* se insere no não lugar, depende do tempo para “captar no voo possibilidades de ganho” (CERTEAU, 1994, p. 46). Em sua investida, Vanda nos obriga a enxergar e a aprender com ela outras trajetórias curriculares. Se a escola, como nos ensina Certeau, se preocupa com a “salvaguarda da pureza” da língua (CERTEAU, 2012),

não temos o controle do “uso” dessa língua pelos sujeitos comuns (CERTEAU, 1994). Sua poesia cria uma fronteira, um entre-lugar “onde algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1998, p. 24). Num movimento corajoso, de hibridismo, ressignifica o uniforme que a qualifica ou desqualifica, nega a designação de objeto-estudante e se inscreve naquele espaço como uma voz dissonante que anuncia a própria diferença, como voz subalterna (SPIVAK, 2008) que sabe do seu direito de falar sobre sua vida, suas angústias e sua condição de sobrevivente.

3.1.3 – Ecologia de saberes

Nesse mapa desenhado por linhas abissais, as fronteiras de um sistema de exclusão anunciam a produção de ausências, privilégios, invisibilidades, inexistências e epistemicídios, sustentadas por uma epistemologia baseada na ciência moderna e que opera no sentido de monopolizar a verdade. A forma de atuação desse sistema confere privilégios extra cognitivos a quem os detém e, desta forma, valida apenas um conjunto de conhecimentos: Os que negociam com a lógica imposta pela ciência moderna eurocêntrica (SANTOS, 2010b). Ao operar dessa forma, não reconhece o que é produzido como conhecimento fora das fronteiras de seus domínios e que não dialogam diretamente com suas metodologias ou conceitos fundantes. Assim sendo, as epistemologias do Norte, garantem ao grupo dominante o *status* da produção de verdade e, desqualifica, invisibiliza, torna sem importância tudo que é produzido para além das linhas abissais. Porém, esse sistema não perduraria se não servisse aos interesses do capitalismo, do colonialismo, do patriarcado e também a um processo de globalização monopolizado pelas ideias neoliberais (SANTOS, 2010b).

Para Santos,

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. (SANTOS, 2010b, p.157)

Ao propor uma relação que horizontaliza as hierarquias estabelecidas pela ciência eurocêntrica, a ecologia de saberes reconhece a pluralidade do mundo e intenciona trazer

para o lado de cá da linha abissal conhecimentos tidos como não existentes. Ao dar visibilidade a esses conhecimentos, permite que eles se cruzem também com as ignorâncias. “Assim sendo, na ecologia de saberes, a ignorância não é um estado original ou ponto de partida” (SANTOS, 2010b, p.157). Segundo Santos, a ignorância só é uma forma desqualificada de ser quando alimenta uma relação hierárquica na qual o aprender está condicionada ao esquecimento do já se sabia. “A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (p. 157). Para a monocultura implementada pelas epistemologias do norte, a ignorância significa o não domínio de um conhecimento específico, logo, representa uma posição hierárquica de inferioridade. A ecologia de saberes, ao considerar a possibilidade da existência de mais de uma forma de saber, trata a ignorância como elemento associado ao sabido/conhecido/aprendido já que não existe um detentor absoluto dos saberes e nenhum deles se coloca em posição de superioridade ao outro.

No espaço escolar, uma série de regras estão estabelecidas por leis, decretos, portarias, instrumentos burocráticos e muitas outras formas visíveis e invisíveis que ajudam a operar essa máquina expansionista (CERTEAU, 2012), visando garantir uma escolarização baseada no modelo de escola “herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa” (OLIVEIRA, 2012, p.41) que legitima exclusões. A partir dessa concepção os documentos curriculares ocupam um lugar de destaque, já que determinam o que deve ou não ser ensinado na escola e aprendido pelos estudantes. Na base desse modelo está a crença no potencial civilizatório de seus currículos, capazes de levar o “saber supremo” a estudantes ignorantes como nos ensina o hino dos Alunos do Colégio Pedro II:

(...)Vivemos para o estudo
Soldados da Ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência (...) (Elia, Braga, 1937)

Os documentos curriculares elaborados em outras instâncias e de forma autoritária simbolizam apenas um dos instrumentos desse sistema de exclusão e inferiorização em pleno funcionamento nos espaços escolares. Políticas nacionais se sobrepõe às questões locais, criando uma única medida para equalizar as “defasagens” captadas por avaliações duvidosas e ineficazes em larga escala (SUSSEKIND; MASSENA, 2017). Com isso, criam máquinas de silenciamento e de ocultação da diferença como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada às pressas pelo Conselho Nacional de Educação e

homologada pelo então ministro da educação do governo Temer, Mendonça Filho. O ativista Ailton Krenak (2019) nos lembra que:

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega as pluralidades das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019, l.101)

Como pensar a ecologia de saberes em espaços controlados pela lógica burocrática/administrativa? Como trafegar com outros conhecimentos inseridos num sistema monocultor que encastela os conhecimentos sustentados pelas epistemologias do Norte?

Nossa porta de entrada para o trabalho com a ecologia de saberes é a conversa, seja ela nas aulas de música, na elaboração de projetos em parceria com outros professores e estudantes ou na produção de eventos, dividindo responsabilidades e pensando na comunidade escolar como um todo. Entender que existe uma infinidade de formas de fazer e pensar a escola e aprender com essa diversidade é trafegar pelas nossas ignorâncias, entendendo cada conversa como um processo necessário para a compreensão de outras possibilidades do fazer. Mia Couto (2011) nos convida a “quebrar o mundo de armadilhas em que se converteu o nosso próprio olhar” (2011, p. 98) e “estar disponível para que outras lógicas nos habitem” (2011, p. 99). Desta forma, acredita o autor, nos tornamos criaturas de fronteira, “costureiros de diferenças e viajantes de caminhos que atravessam não outras terras mas outras gentes” (2011, p. 106). São nessas travessias, nesses deslocamentos e conhecimentos que percebemos os fluxos zanzantes, a instabilidade como parceira do processo de trocas.

São esses saberes, captados nas sombras, no suspiro, no movimento fugaz de quem se camufla para não ser notado, que interessam a essa pesquisa. São neles que se escondem as produções cotidianas, no “uso” dos produtos e nas inventividades tanto combatidas pela tentativa de regulação e disciplinarização dos corpos (FOUCAULT, 2013). Por esses caminhos tortuosos, que nos obrigam a zanzar por tantos saberes invisibilizados, que sussurram, rabiscam, poetizam sob o barulho maquinal, tomamos o rumo incerto de apostar nos pormenores dos fazeres cotidianos, na expectativa que nos ensinem muito mais sobre a escola do que aprendemos nos currículos da graduação.

Ao zanzar pelos corredores, salas de aulas e pátios escolares, o que vivenciamos é bem diferente da régua monocromática de saberes e competências presentes nos documentos curriculares. Naqueles *espaçostempos* existem outros falares, jeitos e

trejeitos que se cruzam, se abraçam ou até fogem das aulas em busca de outros currículos dissipados pelos espaços menos frequentados. Embora seus uniformes intencionem uma unidade corpórea, isso está longe de ser verdade. Suas vozes são divergentes, como observamos tanto no pátio, nas rodas de *slam* ou nas composições em sala de aula que só quem habita os cotidianos não duvida. Os desejos e leituras de mundo se contradizem, se complementam e não necessariamente negociam com o que lhes é imposto pela escola.

Alguns movimentos se coletivizam, ganham força com parcerias institucionais, mesmo que na sombra do que não está institucionalizado. Em Realengo, vimos crescer tanto o movimento de professores em parceria com os estudantes para a realização anual da Kizomba (feira de africanidades que detalharei mais adiante), como o surgimento por iniciativa dos estudantes da Frente Negra – Coletivo Papo de Preto. Tais movimentos fogem ao que é imposto curricularmente como obrigatório dentro da instituição, negociam com saberes que estão fora da escola tanto geograficamente como epistemologicamente. Em algum ponto, Kizomba e Frente Negra unem suas forças para um bem comum, a luta antirracista. Nesse sentido, por mais que digamos que estejam fora da escola, certamente não estão, pois, os corpos pretos com suas subjetividades e suas questões cruzam nossa escola todos os dias. Existe um tensionamento entre os documentos curriculares e a atuação dos coletivos que geralmente trabalham com questões sociais graves e presentes no território escolar. Se os documentos curriculares muitas vezes relacionam o racismo a um tempo passado de escravidão, as estudantes do coletivo Papo de Preto criam outros currículos em que escravidão, racismo e exclusão social estão no tempo presente. Desta forma, visibilizam as diferenças, propõem outros caminhos para os debates sobre o racismo e negociam com os professores a presença de outras vozes no *espaçotempo* escolar.

3.1.4 – Tradução Intercultural

O desafio da tradução intercultural se apresenta ao se perceber, nas sutilezas dos cotidianos escolares, os processos que distorcem as atitudes, os posicionamentos e as falas dos sujeitos ordinários. Essas atitudes e suas diferenças, muitas vezes são ressignificadas pelas instâncias de poder e tratadas como desleixo, preguiça ou falta de responsabilidade. Para Santos (2019) é preciso identificar o conjunto de conhecimentos de uma luta social, destacando as dimensões de um movimento de resistência específico, seu contexto, “grupos sociais envolvidos ou afetados, riscos e oportunidades, etc” (SANTOS, 2019,

p.59). Nesse sentido a tradução visa “reforçar a inteligibilidade recíproca sem dissolver a identidade” (SANTOS, 2019, p. 59) trabalhando no sentido de “identificar complementaridades e contradições, plataformas comuns e perspectivas alternativas” (SANTOS, 2019, p. 59).

Não estamos num terreno onde grupos sociais apresentam diferenças flagrantes. Não pesquisamos sujeitos de outros grupos linguísticos ou que vivam afastados dos centros urbanos de uma grande cidade. É sutil porque, “o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade” (SANTOS, 2010b, p. 129). E quanto mais sutil essa diferença se apresenta, mais difícil se torna identificar os elementos que possam nos ajudar nesse processo. Porém, é preciso lembrar que as desigualdades visíveis justificam as invisíveis.

Sobre o caráter político do trabalho de tradução, Santos nos ensina que

A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática. (SANTOS, 2010b, p. 129)

Não adianta caminhar abraçado apenas às ciências humanas e sociais, pois este caminho nos levaria as mesmas armadilhas já mencionadas anteriormente, a uma leitura de realidade baseada nas “realidades hegemônicas ou canônicas” (SANTOS, 2010b, p. 129). É preciso encontrar os elementos específicos nos caminhos trilhados, nos zanzares dos cotidianos, nos textos enviados para as discussões em sala de aula e nas propostas vindas dos estudantes e que atingem a nossa ignorância em diversos aspectos, principalmente pelo pouco conhecimento que temos sobre a localidade em que trabalhamos e a vida de nossos estudantes.

Como partir para um processo de tradução num campo tão nebuloso como os cotidianos *pensadospraticados* de Realengo? Santos (2010b) sugere que sigamos na tentativa de responder cinco questões: o que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?

A tentativa deste trabalho é a de traduzir os zanzares cotidianos dos *praticantespensantes* de Realengo a partir das suas criações e inventividades, tendo a conversa como ferramenta fundamental de troca e negociação de sentidos entre os anos de 2014 e 2018, quando se construiu o campo da pesquisa. Por ser uma pesquisa acadêmica, que deve respeitar as regras estabelecidas pelo programa da pós-graduação, a

escrita se torna o suporte no qual será apreciado, avaliado e divulgado. É importante sinalizar que alguns movimentos extrapolam o espaço escolar, vagueiam pelas vizinhanças do espaço geográfico do prédio do CPII Realengo II e se espraíam pelas redes sociais em textos, áudios e vídeos. Portanto, ao assumimos os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares como metodologia desta pesquisa, nos cabe tomar todas as precauções para que a riqueza da oralidade não se esvazie quando for textualizada. O processo de tradução se torna necessário a partir do momento que as inventividades curriculares do CPII Realengo, se pautados pelo viés hegemônico e pelo entendimento de escola que figura na grande mídia, são invisibilizadas pela força dos documentos oficiais e reduzidas aos *rankings* escolares divulgados pelo INEP. Nosso esforço é para evitar o desperdício da experiência entendendo que, assim como em Realengo, outras instituições passam pelos mesmos processos de desqualificação e invisibilização de seus cotidianos. Me embrenho por entre as trilhas dessa pesquisa como professor e assumo a tradução como um compromisso político com a escola e seus sujeitos. Os zanzares buscam tecer um trabalho que possa retornar à comunidade escolar e também, abrir espaço para dialogar com outros professores, sejam da área da educação musical ou de outras áreas do conhecimento.

3.2 – Zanzar uma operação indiciária, tática e estratégica.

3.2.1 – Paradigma indiciário

No início deste trabalho, ainda quando o projeto era um pequeno esboço separado por tópicos, suspeitava que em algum momento, na leitura dos documentos que me propus a pesquisar e atento às vozes dos cotidianos escolares, os indícios pudessem sugerir presenças não anunciadas. Assumiria diante dos elementos que me surgiriam no decorrer da pesquisa o papel de detetive, buscando nos sinais nem sempre aparentes, os rastros de uma produção silenciosa. Sobre essa forma de seguir na pesquisa, encontrei no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) uma forma de captar os sinais que me levariam a outros elementos e assim fui seguindo, conduzido por vestígios e pistas nem sempre tão aparentes mas de muita relevância para a tessitura deste trabalho.

Para além do uso do paradigma indiciário, minha tentativa é de trabalhar em consonância com a ideia de “uso” e “consumo” de Certeau (2012), como também utilizar as “estratégias” e “táticas” também de Certeau (2012) como forma de perceber a atuação de um poder efêmero e fugaz.

Ao resgatar uma trajetória histórica do uso do paradigma indiciário, Ginzburg nos ensina que

Por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (...). A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo” (GINZBURG, 1989, p. 143).

Ginzburg retorna ao “método morelliano”, uma técnica desenvolvida pelo especialista em pintura Giovanni Morelli para verificar possíveis falsificações e/ou equívocos de atribuição autoral em obras de arte. O método de Morelli consistia em não se basear nas características principais das obras como: olhos, boca, sorriso etc. Para Morelli, era “necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1989, p. 144). Assim, o investigador voltava sua atenção para os lóbulos das orelhas, as unhas ou as formas dos dedos das mãos e dos pés em busca de vestígios que pudessem denunciar o autor ou o falsário pela forma como desenhara os elementos menos importantes.

Ginzburg utiliza o próprio paradigma indiciário para encontrar pistas que aproximam Morelli, Arthur Conan Doyle, autor das histórias do detetive Sherlock Holmes, e o “pai” da psicanálise moderna, Sigmund Freud. Nesse sentido, mesmo que para Morelli as pistas se apresentem como signos pictóricos, para Holmes como indícios e para Freud como sintomas, um elemento unia os três personagens, todos haviam tido contato com o modelo da semiótica médica “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis a observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (GINZBURG, 1989, p. 151).

O paradigma indiciário não surge com Morelli, é bem provável que suas raízes estejam na forma como os caçadores conseguiram remontar o caminho de suas presas, observando os pequenos detalhes que elas deixavam pelo caminho. Ao farejar, registrar, interpretar e classificar as pistas, eles aprendiam a “fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheio de ciladas” (GINZBURG, 1989, p.151). Ginzburg suspeita que a partir do domínio desse conjunto de operações tenha surgido a ideia de narração, pois o caçador seria o único capaz de narrar histórias ao ler, “nas pistas mudas deixadas pelas presas, uma série coerente de eventos” (ABIDEM, p.152). A narração precede a escrita, não é apenas um

exercício de memória, combina sequencialmente fatos e suas consequências que visam fazer sentido não só para quem narra, mas principalmente para quem as escuta e engendra conversa, só existe com o outro.

Quais pistas nos apresentam os cotidianos escolares realenguenses? Como trabalhar com documentos oficiais, textos e canções produzidos na coletividade e ainda estar atento às vozes dissonantes e aos sinais sutis dos cotidianos? Por mais que o paradigma indiciário coloque lado a lado a decifração e a adivinhação, sustentando que ambos utilizam técnicas muito similares para alcançar seus objetivos, é importante destacar que o processo de decifração se baseia no passado, mesmo que seja um passado recente, enquanto a adivinhação tenta projetar um possível futuro a partir de um conjunto de indícios. Portanto, nossa escolha é pela decifração do que nos chega dos cotidianos, ampliando nosso campo de pesquisa para além dos minutos contados dentro da sala de aula. Dessa forma, nosso campo de atuação invade as páginas dos livros e documentos oficiais, os corredores, os pátios, as vizinhanças locais e se estende pelas subjetividades dos que narram suas trajetórias de vida e, de alguma forma, colocam para dentro dos cotidianos escolares suas próprias experiências. Pelo caminho nos deparamos com as narrativas monumentais dos textos oficiais do Colégio Pedro II, com os documentos curriculares atuais e de outros tempos, mas também com os cheiros das árvores do bosque em disputa com o da comida da cantina e com o som das vozes que percorrem o pátio, os corredores e as salas de aula. O vento quente e abafado do meio-dia anuncia a chegada dos meses mais quentes do ano, mas também sinaliza que nos aproximamos do final do ano letivo. No percorrer desses caminhos, muitas vezes os passos são interrompidos para uma conversa rápida sobre alguma aula, para escutar algum trecho de música autoral no fone do celular de um estudante, ou, até mesmo, para ser informado de uma fofoca de corredor que alguém escutou e quer confirmar a veracidade. Estes caminhares vão nos dando as pistas para pensar essa imensa rede de rastros e informações que nos ensinam sobre a escola, alimentam nossas relações afetivas e nos mantém atentos quanto as dinâmicas ocorridas em nossos cotidianos.

3.2.2 – Uso e consumo / estratégias e táticas

Certeau nos alerta a respeito dos usos (infinitos) que os praticantes fazem daquilo (finito) que lhes dão para o consumo. Para o pensador francês, se por um lado a produção industrial fabrica produtos para fins específicos, por outro, indica a existência de

consumidores que inventam novos usos para tais produtos. Desta forma, o pensador francês sugere a existência de uma prática autoral cotidiana, suas singularidades e a impossibilidade de reproduzi-las.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e especular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2012, p. 39).

Portanto, para Certeau (2012), a dimensão da produção (industrial; de grande mídia; dos documentos curriculares, etc) é barulhenta, imperial, expansionista, é visível, divulgada e se coloca em evidência. Já a dimensão dos “usos”, é silenciosa, é astuciosa e extremamente difícil de ser “capturada”. Segundo o autor, essa seria uma “lógica operatória cujos modelos remontam talvez as astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados (p. 37)”. Zanzar pelos cotidianos escolares nos permite perceber tanto uma produção barulhenta quanto a silenciosa, como um zumbido. A dimensão barulhenta é mais fácil de ser observada pois está publicada em documentos oficiais, em práticas institucionais, em horários pré-estabelecidos em posições hierárquicas bem definidas, esta por exemplo nas perguntas e nas respostas. Já a produção silenciosa é astuciosa, difícil de ser capturada pois se utiliza das brechas e frestas que se abrem no interior de um poder estabelecido, o que permite o uso criativo dos produtos pelos praticantes dos cotidianos.

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem a superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. (CERTEAU, 2012, p. 159)

Certeau argumenta que ao praticar esse espaço, ao vivenciá-lo, o sujeito inventa novas operações e formas de fazer, cria uma poética espacial própria jamais imaginada pelos arquitetos ou engenheiros, burla as regras de um espaço programado. Nesse sentido, os praticantes se tornam autores de uma “experiência poética e mítica do espaço” (CERTEAU, 2012, p. 159). No entanto, as “organizações colonizadoras cujos produtos não deixam lugar para os consumidores marcarem sua atividade” (p. 88) operam no sentido de excluir ou esconder a autoria que decorre dos usos desses produtos.

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção do tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 2012, p. 89)

Assim como Santos (2010; 2019), Certeau aponta a quase invisibilidade dos que não operam com “produtos próprios”, suas autorias são abafadas pelas produções barulhentas e tidas como sem importância diante de uma produção racionalizada.

Que produtos próprios nosso campo de pesquisa apresenta aos seus usuários? Que usos fazem desses produtos e onde deixam suas marcas (se é que deixam marcas)? São perguntas difíceis de serem respondidas, porque o uso não é uma operação “reproduzível”, pois se os documentos curriculares e as imposições e regramentos escolares “dispõem do poder de estender suas conquistas às vastas regiões do seu meio ambiente” (CERTEAU, 2012, p. 89), mesmo esse poder, que dispõe de aparatos de vigilância e controle (inspeção, lista de chamadas, cadernetas, avaliações etc), corre o risco de se tornar apenas aparente diante do uso dos praticantes. É no uso de todo esse aparato que nossa pesquisa se interessa, na autoria que ignora as instruções fornecidas pelos fabricantes e inventa caminhos próprios com os conhecimentos de um dado instante. O Colégio (como se estabelece nos documentos oficiais) intenciona a “fabricação” de um sujeito por meio da imposição de suas regras, porém entre esse sujeito idealizado e as pessoas “reais”, que Certeau chama de usuário praticante dos cotidianos, existe uma grande distância. O modelo estabelecido de escola, de professor, de estudante, ignora as muitas formas de ser professor e de ser estudante criadas nos cotidianos.

No cabo de guerra estabelecido entre os saberes chancelados pelos documentos curriculares e os saberes invisibilizados, que se apresentam no uso dos produtos, os aparatos de repressão atuam como forma de manter silenciadas as “operações perigosas”. Pedidos de silêncio, advertências, suspensões resguardam o regramento e se apresentam assim que o uso “incorreto” de determinado produto escolar é identificado ou torna-se visível. Embora possam causar danos à vida profissional dos professores e à trajetória acadêmica de estudantes, esses praticantes não silenciam sua criatividade e insistem em praticar e a inventar seus atos de resistência, usando a seu favor os pontos cegos onde a estrutura panóptica vacila.

Em busca de um esquema que pudesse ajudar a pensar a tensão e os desdobramentos que ocorrem entre os que detém “o lugar próprio” e os que usam e inventam “mil maneiras de fazer”, Certeau aponta para a distinção entre estratégias e táticas.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa etc). (CERTEAU, 2012, p. 93)

Segundo o autor, a estratégia seria “uma vitória do lugar sobre o tempo”, a tentativa de fixar uma estrutura hierárquica que domina o lugar pela vista. É uma vitória sobre o tempo porque tenta ser o mesmo ontem, hoje e amanhã, utilizando para isso a conquista de “campos próprios”. Aprisiona o presente, como nos ensina Santos (2019), na tentativa de criar um passado único e projeções de futuro. Desta forma, dá continuidade ao processo de apagamento e invisibilização de qualquer tipo de resistência ou autoria fora de seus domínios. Ali, o poder é preliminar e não apenas o efeito ou atributo desse saber, o desejo de conquistar precede a criação das estruturas de vigilância.

Com relação as táticas, segue o autor

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar se não o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. (CERTEAU, 2012, p. 94)

As ações táticas se valem do tempo, golpeiam onde o campo de visão já não alcança ou não dá conta de alcançar. Se aproveitam do não domínio de um “próprio” para burlar os aparatos disciplinares, se esquivando e saindo do campo de visão de quem os tenta controlar. Para o Certeau, “a tática é a arte do fraco” (2012, p. 95) e “o que ela ganha não se conserva” (2012, p. 95). Se a estratégia tem o poder como meta, a tática se caracteriza pela ausência deste poder, por não ter um lugar próprio e usar os produtos que lhe são impostos das mais diversas formas, se aproveita da oportunidade, da expansão do presente e usa o tempo a seu favor.

As estratégias e táticas não são categorias fixas, não dão aos seus usuários a segurança de uma conquista estabelecida. Não compõem uma dinâmica binária, mas pós binária prevendo o devir estratégia, o fluxo. As duas categorias estão à mercê do tempo, das investidas que geram poderes momentâneos, de um incansável jogo de vigilância e burla.

Trabalhar com o esquema das estratégias e táticas na pesquisa dos cotidianos escolares requer compreender como estrategicamente o espaço funciona, quais elementos trabalham no sentido de criar um “próprio” onde o poder se estabelece. Essa estrutura que almeja a fixidez constrói aparatos de vigilância para que seu status estratégico se mantenha por todo tempo, mas qualquer totalidade, sabemos, é plural. As interferências táticas que invertem as posições de poder no campo, conseguem suas vitórias diárias utilizando “o senso da ocasião”.

3.3 – Zanzando nos/dos/com os cotidianos escolares

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos exigem viver a escola explorando todos os sentidos (ALVES, 2001) - cheiros, sons, texturas e até sabores – a primeira impressão é a de uma pesquisa de fontes infinitas e de fronteiras alargadas demais para serem enquadradas num projeto acadêmico “padrão”. Não há cercado capaz de conter o que os cotidianos nos apresentam com histórias que surgem e se entrelaçam numa imensa rede de subjetividades, de solidariedade, de afetos e de mil presenças. Por esse motivo, mergulhar nos cotidianos é um desafio metodológico e nos exige lidar com o incomensurável, com o difuso e com o embolar e desembolar constante dos fios que vão se “desnovelando”.

3.3.1 – Uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares

Os estudos com os cotidianos escolares surgem no início dos anos 1990 (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2017) quando um grupo de pesquisadoras do currículo assumem os cotidianos como “espaço de produção/criação/invenção de conhecimentos” (p. 14). Baseadas na discussão do livro de Ezpeleta e Rockwell (1989), que passam a alimentar “o interesse voltado ao conhecimento da escola de outro modo” (p. 10). Ezpeleta e Rockwell trafegam por uma ideia de “construção social da escola”, entendendo

que cada escola “mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento” (p.11). Segundo as autoras

A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. (EZPELETA; ROCKWELL; 1989, p. 11)

As autoras contrapõem uma ideia estatal da escola “documentada”, a uma outra, que surge com suas “múltiplas realidades cotidianas” (p. 13). Segundo elas, essa escola não estaria documentada pois passaria longe da homogeneidade que habitam os documentos, estaria encharcada “com as determinações e presenças civis de variadas características” (p. 13). E como pesquisar nessa multiplicidade se os instrumentos usuais de pesquisa caminham no sentido de encontrar o homogêneo?

Em busca de entender como os professores resolvem localmente suas questões e de como cotidianamente são enredados os conhecimentos, Alves e Oliveira (2008) nos incentivam a conversar, entrevistar, discutir e escutar as professoras no sentido de captar os múltiplos contextos cotidianos. Nos interessam as inventividades curriculares que cotidianamente os sujeitos teimam em criar, as artimanhas e os usos (CERTEAU, 2012) que fazem dos produtos e, como trafegam silenciosamente alimentando os currículos escolares com sua criatividade.

Utilizando a metáfora do pergaminho de Certeau (2012), Alves (2008) afirma que devemos tentar explicar as origens de nossos conhecimentos percebendo as redes nas quais estão enredados (2008). Com isso, a autora aponta para quatro aspectos que ajudariam nesse caminhar: mergulhar com todos os sentidos, evitando a predominância da visão, sentido bastante exaltado num mundo cada vez mais dominado por telas e dispositivos eletrônicos na modernidade; entender que a ciência moderna, com seus conceitos e teorias, por um lado nos orienta e por outro cria limites do que está sendo estudado, e portanto é preciso compreender o significado desses limites; ampliar os movimentos necessários, bebendo em todas as fontes aprendendo a “lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo” (p. 17); assumir uma nova maneira de escrever que possa se expressar em múltiplas linguagens e que dê conta das especificidades do que se estuda sem praticar dicotomias ou classificações hierárquicas que reforcem as práticas da ciência moderna dominante. Alves nos alerta para a importância da cultura narrativa nos cotidianos escolares, segundo a autora

Nesses viveres cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. (ALVES, 2008, p.35)

Portanto, para os estudos nos/dos/com os cotidianos o que interessa são as pessoas (ALVES, 2008), os praticantes e suas experiências vividas, a riqueza que conseguimos captar no momento presente e desta forma combater a razão indolente (SANTOS, 2010) e sua insistência num futuro ilusório e mentiroso. O que interessa para Certeau é ouvir o que os praticantes dizem e fazem, recusando às generalizações. Esse “real” que acontece nos cotidianos “exige de nós, pesquisadores, uma viagem aos processos de constituição da ciência moderna e dos limites que impôs aos diversos campos de pesquisa” (OLIVEIRA, 2008, p.53). Portanto, nos exige atenção máxima para que se evitem os clichês ou lugares comuns que as enquetes estatísticas e as pesquisas financiadas com interesses mercadológicos na área da educação tentam nos impor.

Zanzar pelos cotidianos é perceber que habitamos as teias de uma rede complexa de trocas e reconhecer que a pesquisa, os currículos e a docência se criam entre esses deslocamentos. Para Manhães (2008) “a tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza” (p. 81). Por isso, segundo o autor, essa forma de lidar com o conhecimento ultrapassaria a mera busca por “verdade”, nos jogando num mar de incertezas, negando a “existência de uma única e privilegiada perspectiva” (p.81). Portanto, atuar em rede, é atuar na coletividade, é exercer a democracia caminhando ao lado de dúvidas e instabilidades, abrindo espaços para aprender com outras práticas não hegemônicas, sabendo que os resultados são sempre provisórios.

Como os sujeitos desta pesquisa transitam pelo emaranhado de fios desta rede? Como se deslocam, aparecem e desaparecem em zanzares ligeiros quase imperceptíveis? Para Elias (1994)

Cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outra por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela” (ELIAS, 1994, p.22).

Desta forma, ao assumir o cargo de professor de educação musical no Colégio Pedro II de Realengo em março de 2014, passei a fazer parte desse emaranhado de fios que se entrecruzam em Realengo e esses foram tecidos a minhas outras redes. Conseqüentemente, as conversas e narrativas que trago para este trabalho perpassam pelas vidas que tangem de alguma forma a minha trajetória profissional e afetiva. Muitos dos sujeitos que emprestaram suas vozes para esta pesquisa, se tornaram mais do que colegas de trabalho ou ex-estudantes, tornaram-se amigos e parceiros de conversas sobre a vida e sobre o mundo. Com eles aprendi sobre outras realidades possíveis, formas diferenciadas de acessar a escola, outras maneiras de se fazer o café e até onde guardar as coisas na sala dos professores sem que elas se perdessem.

Os sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) desta pesquisa, não zanzam desgarrados dos sentidos da rede que compõem. Criam vínculos de dependência com seus colegas de turma (no caso dos estudantes), de dia de trabalho (no caso dos professores) ou também de área de atuação (como os professores de uma determinada área do conhecimento). Criam vínculos por conta dos mais diversos interesses, sejam eles as questões étnico-raciais levadas adiante pelo Coletivo Papo de Preto e pela organização da Kizomba ou, pelos eventos esportivos que reúnem estudantes de diversas modalidades e permitem que possam viajar com seus colegas de equipe para os campeonatos. Além disso, estes mesmos sujeitos possuem vínculos de dependência com suas famílias, com amigos fora da escola, nas redes sociais, etc.

Portanto, como conduzir o estudo nos/dos/com cotidianos sem invisibilizar as múltiplas formas de criar conhecimento e ao mesmo tempo, manter fios que possam nos conduzir nos momentos de tormenta? Essa questão nos leva aos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) e a tentativa de aprender com os praticantes desses cotidianos e todo seu potencial criativo.

3.3.2 – Currículos pensadospraticados

A escola, na concepção estatal, capitalista, burguesa e *ocidentalocêntrica* teria a função de combater a “ignorância” e para isso, acolhe um conjunto de conhecimentos tidos como elementares para a formação dos cidadãos. Nessa concepção, ser “ignorante” é não assumir como primordiais um conjunto de conhecimentos específicos validados pela chancela da ciência moderna, possuidora do monopólio da verdade (SANTOS, 2010). A escola fez parte de um projeto civilizacionista que historicamente, junto a outros

mecanismos sociais, trabalhou/trabalha na manutenção da monocultura dos saberes hegemônicos. Em nosso país, esse sistema está amparado por leis, decretos, resoluções e pela própria Constituição Federal que em seu texto garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola,” além de assegurar a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 206). Embora o texto constitucional tente garantir as premissas básicas para o funcionamento dos sistemas educacionais, não é isso que vemos nos relatos diários produzidos por moradores de zonas de conflito cujo trajeto casa/escola ou escola/casa, torna-se extremamente perigoso. Nas favelas vigora a dicotomia apropriação/violência (SANTOS, 2010), caveirões do ar e do asfalto representam o Estado em sua necropolítica.

Para além das regulamentações estatais, a ideia de escola em nossa sociedade perpassa pelas experiências escolares de cada sujeito que frequenta ou frequentou essas instituições, como também pela ideia hegemônica da escola como espaço onde se aprende um conjunto de conhecimentos necessários à vida e ao mercado de trabalho. No caso do Colégio Pedro II, é preciso pontuar ainda, a existência de uma narrativa que exalta a tradição e o papel da instituição na história do nosso país.

Nos últimos anos, com o avanço do capitalismo neoliberal, vimos alastrar-se sobre o entendimento de escola uma lógica econômica baseada em enquetes estatísticas e movimentos especulares (MASSENA; SÜSSEKIND; 2017) priorizando um olhar numérico/matemático sobre as instituições em detrimento do que é produzido nos cotidianos como conhecimento. Tal movimento surge no Brasil no final da década de 1990 (FREITAS, L., 2018) e trouxe consigo a sistemática baseada na ideia da unificação curricular, avaliações em larga escala e responsabilização (principalmente por parte de professores). Freitas aponta que esse movimento visa combinar o liberalismo econômico com o autoritarismo social.

Um outro elemento, de fundamental importância para este trabalho, que permeia a discussão sobre escola e aprendizagem, é o currículo. Para Silva (2016) “o currículo seria um objeto, que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explica-lo” (SILVA, 2016, p.11). Ao se esquivar da responsabilidade em definir o termo “currículo”, Silva afirma não ser possível descrevê-lo, sem que essa descrição esteja atrelada a uma teoria específica sobre currículo. Não me aterei aqui às diversas teorias sobre currículo, mas a forma como os documentos curriculares ocupam um lugar de destaque na escola quando está em discussão o que deve ou não ser ensinado/aprendido. Assumo os cotidianos escolares como *espaçotempo* de criação e

autoria curricular que expandem o presente e possibilitam interações entre as diferentes formas e leituras de mundo. Isso não quer dizer que os documentos curriculares sejam isentos, neutros e que trafeguem meramente pela esfera normativa/administrativa/burocrática da instituição. Neles também estão presentes as disputas políticas internas, as hierarquizações entre as diversas áreas do conhecimento e também as disputas entre os conhecimentos que ocupam maior ou menor destaque nos documentos curriculares de cada disciplina.

Na área da educação musical não é diferente, ainda é possível encontrar nesses documentos vestígios de um tempo no qual os hinos tinham importância na formação de “cidadãos patriotas”, muito provavelmente sob influência dos eventos corais de caráter nacionalista liderados por Villa-Lobos na década de 1930 (DÁVILA, 2006) ou ainda, notar a ausência de referências sobre as práticas musicais dos povos indígenas ou da cultura afro-brasileira.

Os documentos curriculares trazem orientações que teoricamente pautam o trabalho dos professores. Neles é possível encontrar as diretrizes principais da instituição, os temas a serem ensinados pelos professores em cada ano de escolaridade (se forem seriados) ou por segmento (educação infantil, anos iniciais, anos finais, ensino médio e ensino de jovens e adultos). No CPII, o Projeto Político Pedagógico Institucional (COLÉGIO PEDRO II, 2018) é o documento que contém as “diretrizes e estratégias voltadas para as demandas da comunidade escolar” (p. 1), além de conter as

descrições das políticas de ensino, programas, projetos e rotinas acerca das atividades docentes, discentes e administrativas do Colégio Pedro II, bem como a descrição dos componentes curriculares elaborados pelos Departamentos e demais setores pedagógicos. (p.1)

É com base nesse documento que periodicamente os debates acerca do que deve ou não ser ensinado/aprendido por professores e estudantes são encaminhados. O formato e a disposição dos componentes curriculares de cada programa também são resultados de debates ocorridos nos departamentos e suas deliberações. Porém, como veremos nesse trabalho, os documentos curriculares trafegam pela via *escriturística* (CERTEU 2012), tentam “produzir a sociedade como um texto” (CERTEAU, 2012, p. 204). Nessa perspectiva, as oralidades, as trocas e aprendizados dos cotidianos são abafados pelos textos que dizem como deve ser a escola. Projetam os possíveis aprendizados muitas vezes pautados pelos instrumentos de avaliação comuns as outras disciplinas, como por exemplo as avaliações escritas ou baseadas no modelo de múltipla escolha. Muitas vezes,

tais opções podem reduzir os processos avaliativos a uma lista de nomes a serem decorados ou a descrição de movimentos relacionados a história da música. Nesse “jogo” de poder estabelecido entre os componentes curriculares, não raramente o ensino de língua portuguesa e matemática surgem como o exemplo e serem seguidos em relação à posição hierarquicamente inferior que ocupam as outras áreas do conhecimento.

Neste trabalho, optamos em entender o currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) dos *pensantespraticantes* das escolas. Nessa perspectiva, os currículos são consequência dos encontros, debates, discussões, negociações e conversas que acontecem na escola entre os *pensantespraticantes* desses cotidianos. Segundo Oliveira,

Compreendidos como criação invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico, os currículos praticados, aqueles criados nos cotidianos das escolas – que, segundo a argumentação aqui desenvolvida sobre a indissociabilidade práticoteoriaprática, reflexão, seriam melhor nomeados como pensadospraticados – podem e merecem ser estudados, de modo que os compreendamos para além daquilo que neles obedece ao status quo, e que se impõe como norma. (OLIVEIRA, 2012, p. 11)

Oliveira argumenta que essa perspectiva permitiria que outras experiências fossem desinvisibilizadas, promovendo a troca entre saberes, temporalidades, culturas numa aproximação com a ideia de ecologia de saberes de Santos (2010). Nesse sentido, pesquisar os currículos *pensadospraticados* nos levaria a não compactuar com as hierarquias estabelecidas entre os conhecimentos nos espaços escolares. Assim sendo, inundar as nossas pesquisas e visibilizar essas práticas nos faria caminhar no sentido de promover a emancipação social da sociedade.

Cabe ressaltar que a emancipação social é aqui entendida como “um conjunto de lutas processuais sem fim definido” e a democracia como um sistema social no qual as relações entre sujeitos individuais e sociais, seus conhecimentos e modos de estar e compreender o mundo se baseiam no reconhecimento mútuo, no qual não há lugar para hierarquias apriorísticas ou fixas. (OLIVEIRA, 2012, p. 12)

Um dos objetivos citados pela autora é o de “criar a possibilidade metodológica da visibilização dos diferentes” (OLIVEIRA, 2012, p.13). Sinalizar essa diferença é perceber que o modo hegemônico de operar o entendimento do que é escola produz ausências, não presenças e dicotomias que contribuem para o entendimento *escriturístico* de escola, ou seja, uma escola textualizada, presa nas dicotomias, nos binarismos, na linearidade do tempo e nas histórias únicas. A proposta dos currículos

pensadospraticados é de romper com “as monoculturas que dominam a sociedade capitalista ocidental” (p.13) multipresenciando os currículos sem promover o desperdício das experiências e possibilitando a copresença das várias formas de ler e de pensar o nosso mundo.

Além disso,

Podemos compreender os currículos pensadospraticados para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que é repetição, é esquema, é estrutura. Podemos buscar os modos como se tecem, as circunstâncias sob as quais são desenvolvidos e que neles interferem, compreendendo-os em sua complexidade e processos constitutivos. (OLIVEIRA, 2012, p.92)

Desta forma Oliveira afirma ser possível “ampliar a compreensão dos limites das previsões e planejamentos da escola oficial” (2012, p. 93) que transforma protagonistas e autores dos currículos em meros consumidores de produtos definidos pelos grupos hegemônicos. Tais grupos e suas estratégias tentam a qualquer custo apagar os usos que os *pensantespraticantes* fazem de seus produtos e suas táticas para burlar os caminhos previstos por quem os criou. Nesse jogo estabelecido pelo poder hegemônico os documentos curriculares tornam-se ferramentas de controle do trabalho dos professores tendo numa ponta o discurso da unificação curricular como sinônimo de qualidade e na outra as testagens em larga escala como sistema de verificação do trabalho docente e desempenho dos estudantes.

Assumir os currículos *pensadospraticados* como método de trabalho e de leitura das autorias que acontecem nos cotidianos escolares é uma ação política que negocia com a ideia do sul global. Entendo que essa perspectiva nos ajuda a desinvisibilizar no interior das instituições escolares outras formas de conhecimentos e outras formas de leitura de mundo. Como sinaliza Oliveira,

Isso significa dizer que, nas suas atividades cotidianas, os praticantes pensantes criam currículos com aquilo que sabem, desejam e em que acreditam, por meio de negociações de sentidos e possibilidades com as dinâmicas das turmas, dos conhecimentos, das trajetórias culturais e sociais dos alunos, com as circunstâncias móveis e imprevisíveis de cada dia de trabalho, sem necessariamente criarem coerência com modelos de práticas. (OLIVEIRA, 2012, p. 97)

Nos afastamos das propostas curriculares oficiais numa tentativa de vivenciar os currículos propostos e criados em Realengo. Um currículo tecido por estudantes e professores e suas ricas trajetórias de vida com suas formas de entender o mundo. Sob a guarda de uma ordem que se ampara num discurso de tradição e respeito ao passado, sob

a pressão exercida pelo governo federal para que se adote a BNCC e sob a cobrança das famílias que assumem as ideias do movimento escola sem partido, outros currículos se apresentam. Assim, em seu ensaio sobre a ocupação escolar, Nancy⁵¹ relata sobre as experiências vividas por ela enquanto estudante:

Conscientizei-me dos espetáculos corpóreos que tinham como palco as instituições de ensino para, a partir disso, observar mais de perto os beijos, mãos dadas e outras tantas inadequações gestuais que – mesmo sob pena de punição – os estudantes se recusavam a abandonar. (Nancy, 2017)

Com isso, Nancy joga para o currículo a importância das relações de afeto entre seus colegas de turma e de escola. Já não se tratava de cumprir as regras institucionais, mas a de romper as barreiras impostas pelas paredes que dividiam não só fisicamente as turmas, como também as que compunham o conjunto de regras responsáveis pela disciplina dos corpos naquele espaço. Tanto os beijos como as mãos dadas tornam-se gestos desobedientes e passam a compor o repertório das burlas diárias, sujeitos à punições. Nesse sentido, ao esvaziar a escola da humanidade que compõem os corpos que a frequentam, invisibiliza-se também todas as relações de afeto que permeiam as convivências nesse *espaçotempo*.

3.3.3 – Escrita e conversas: zanzando de lá para cá e daqui pra lá

Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não lêem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros.

Mia Couto

Para Mia Couto é preciso ler os outros e, para isso, nos convida a quebrar as armadilhas permitindo que o “mundo seja mais nosso e mais solidário” (COUTO, 2011, p. 95). O autor moçambicano nos convoca a “quebrar o mundo de armadilhas em que se converteu o nosso próprio olhar” (COUTO, 2011, p. 98), e aqui peço licença para ampliar essa quebra, estendendo-a a todos os sentidos como nos ensina Alves (2001) e não só ao da visão. Além disso, escreve o autor, não podemos ficar restritos ao recinto chamado

⁵¹ Nome fictício que busca preservar a identidade da estudante

“razão” e para isso sugere que deixemos entrar a “luz da poesia na casa do pensamento” (COUTO, 2011, p. 100). Complementando esse itinerário de rupturas, solicita que não nos deixemos levar pela armadilha da identidade nem pela hegemonia da escrita. Segundo o autor, os cotidianos nos ensinam todos os dias sobre nós e sobre aqueles com quem trocamos e aponta para possibilidade de não sermos um, mas vários. Para Mia a armadilha da escrita se dá ao minorizar a oralidade e, por conta disso, sugere que ensinemos a escrita a “conversar com a oralidade” (COUTO, 2011, p. 103).

A tensão entre escrita, oralidade e os atravessamentos das conversas que nos formam diariamente nos cotidianos são elementos cruciais neste trabalho. Durante o percurso de pensar e elaborar a escrita, me peguei a refletir em soluções possíveis que não transformassem as conversas, expressões e zanzares dos cotidianos vazias de sentido para quem as lesse. A escrita está estabelecida como o meio pelo qual os pesquisadores se fazem entender. Mesmo numa pesquisa que escorregue pelos cotidianos e converse sobre música, criação e leituras de mundo, nada escapa, no fim das contas, às escolhas que faremos entre as palavras que traduzirão nossos zanzares.

Quando proponho aos estudantes que componham suas canções coletivamente, faço uma tentativa de alargar os horizontes estabelecidos pela “arquitetura” escolar. Essa provocação visa deslocar o lugar do professor como o “passador de conteúdo” para o de autor com os estudantes das melodias e canções que vão surgindo. Mais adiante retornarei a essas práticas, por agora, pontuo que ao trazer esse processo para a sala de aula me aproximo de zonas fronteiriças nas quais outras presenças são anunciadas como propõe Bhabha (1998). Tais presenças, vão deixando marcas nos textos que viram canções e que são também espaços de disputa durante o processo de composição. É também nesse contexto, que as *conversas complicadas* (SUSSEKIND, 2014) se dão. Muitas vezes essas conversas nos levam a outros autores, citados como exemplo de uma batida eletrônica, de uma levada ou ainda, como uma forma de expressão vocal. Em muitos casos, são vozes que denunciam o racismo, a violência, a exclusão social sem abrir mão de um vocabulário próprio. Tal repertório, frequentemente, me faz solicitar aos estudantes ajuda para compreender as gírias utilizadas e o uso que se faz das palavras.

Eu vou roubar o patrimônio do seu pai
Dar fuga no Chevette e distribuir na favela
Não vão mais empurrar sujeira pra debaixo do tapete
E nem pra debaixo da minha goela, eu sou ladrão!

(Djonga, *Melo do Ladrão*, 2019)

Essas vozes anunciam uma outra escola, apresentam algo que está emudecido nos documentos curriculares. Elas atravessam os muros e brincam do lado de cá, ressoam nos fones de ouvidos e nas vozes dos estudantes nos saraus. São os próprios estudantes que denunciam a linha abissal (SANTOS, 2010) que corta os documentos curriculares de música e jogam para o lado de cá toda a “não música”.

Segundo Pinar, nossas conversas são complicadas () 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 (...) 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. (SÜSSEKIND, 2014, p. 31)

Nesse emaranhado de vozes e de sentidos que atravessam as salas de aula “professores e estudantes são opacos para si mesmos e para outros” (SÜSSEKIND, 2014, p. 31). Não há como captar tudo o que acontece em nossas aulas nem como cada estudante presente se relaciona com as conversas que vamos tecendo. Segundo Sússekina (2019), tais conversas complicadas preenchem nossos currículos com as diferentes presenças, e ausências, fazendo desses currículos uma “tessitura de experiências”.

Porém, as vozes, os silêncios, embates e debates ocorridos em nossas aulas não cumprem um roteiro pré estabelecido, sequer se limitam a caminhar dentro de um cercado determinado pela disciplina. E é justamente esse não limite, essa aproximação com outras fronteiras que nos ajudam a perceber as tantas outras formas de conhecer o mundo presente naquele espaço. As conversas muitas vezes nos possibilitam observar as expressões faciais, os movimentos corporais e a diversidade presente na rede de subjetividades, na percepção e leitura de mundo de cada um. Essas narrativas, são preenchidas por alguns códigos que não domino. Portanto, falam em suas várias camadas de compreensões possíveis, dialogam por meio de memes, se referem a um colega pelo apelido e escrevem/compõem canções sobre suas vidas usando tanto as regras estabelecidas por uma “escrita escolar” como também as aprendidas “na rua”.

As conversas complicadas não comportam o consenso, muito pelo contrário, trafegam pelo dissenso, o “que torna possível entender melhor os currículos como *espaçostempos* de negociação e de multiplicação de sentidos” (SÜSSEKIND, 2019, p. 5). Nos torna também capazes de praticar a escuta, de aprender com a diferença e de conhecer um pouco mais sobre nossos estudantes e a localidade onde trabalhamos. Escrever sobre essas conversas é um processo de tradução entre o acontecimento e a narração do fato,

como nos ensina Evaristo (2017), neste lugar há um espaço em profundidade onde “explode a invenção”. Em sua “escrevivência”, a autora afirma buscar a voz de quem fala, a primeira narração que antecede a escrita a traz consigo a lembranças das vivências. Nesse processo de escrever sobre as vivências ou sobre um passado que já não existe no momento em que se escreve, “como lidar com uma memória ora viva, ora esfacelada” (EVARISTO, 2017, p. 11)? A autora busca solucionar essa questão com “o invento para cobrir os vazios das lembranças transfiguradas” (EVARISTO, 2017, p. 11). Tal invento serviria para cobrir os vazios, preencher as lacunas para que as memórias parecessem inteiras. Nesta pesquisa, as lacunas surgirão e as deixarei para que sejam preenchidas pelos inventos de quem lê, sabendo que a tentativa de entregar uma realidade única seria uma contradição com tudo o que venho produzindo enquanto possibilidades de se pensar e refletir sobre os currículos *pensadospraticados* nos/dos/com os cotidianos escolares.

3.4 – O Tsunami Conservador/Neoliberal e a Necropolítica.

Embora tenha produzido a maior parte da escrita desse trabalho no ano de 2020, o processo entra a minha entrada no programa de Pós-Graduação em Educação da UniRio e a finalização da pesquisa englobam o período entre 2017 e 2021. O recorte feito pela pesquisa antecede a minha entrada no programa e se dá com a minha chegada ao Colégio Pedro II no ano de 2014. Porém, essa marcação não é exata à medida que, por diversas vezes, retorno ao meu processo de formação como sujeito praticante nessa sociedade e alargo as fronteiras do recorte temporal deste trabalho. É necessário pontuar que escrevo diante de uma das maiores tragédias da humanidade, a pandemia da COVID-19. Neste momento, o Brasil é o segundo país com mais mortes no mundo e o ministério da saúde, órgão que deveria ser o responsável pelo direcionamento das ações para a contenção do avanço da pandemia segue revezando ministros. Após a demissão de dois ministros em curto espaço de tempo, o ministério foi conduzido por um militar não médico especialista em logística e que, segundo as investigações da comissão parlamentar de inquérito instaurado no Senado Federal, pode ter atrasado o início da vacinação no país por negligenciar a assinatura de contrato para a compra de vacinas. O surto da doença impediu atividades presenciais coletivas em escolas e espaços públicos, como também o comércio, na tentativa de evitar aglomerações e diminuir o número de contágios. O temor era de que o sistema de saúde precário não pudesse suportar o número excessivo de doentes, já que a doença, até o momento, não possui um tratamento específico e a oferta de vacina ainda

não é suficiente para imunizar toda a população. A reitoria do Colégio Pedro II em portaria publicada no dia 2 de julho de 2020 reiterou a impossibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas, afirmando garantir as 800 horas presenciais após o atingimento de dados sanitários seguros. No mesmo documento, orientou que as atividades remotas ou não presenciais deveriam ser inclusivas e capazes de considerar as vulnerabilidades dos estudantes, com foco no apoio emocional e cognitivo.

Escrevo, portanto, entre cuidados com a Iara, minha filha de três anos de idade e os combinados feitos com minha companheira Elaine, para que possamos dar conta das tarefas de casa e dos compromissos profissionais e acadêmicos. Toda essa nova dinâmica, que mudou nossas vidas, certamente influencia a minha redação e por isso trago também um recorte do panorama político que se estabeleceu em nosso país nos últimos anos com o avanço do conservadorismo e das reformas de viés capitalista/neoliberal.

3.4.1 – Entre o golpe de 2016 e o obscurantismo

Os ataques à jovem democracia brasileira, cujo principal estágio foi o golpe político/jurídico/midiático e misógino sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, ainda estão em curso. De lá pra cá, acompanhamos o congresso nacional implementar uma agenda de reformas neoliberais que atende aos anseios de empresários, grandes investidores e busca engordar a fatia de lucro de seus negócios. Com a precarização das relações de trabalho, cortes no sistema previdenciário e uma série de outras mudanças que no mínimo fragilizam as relações do Estado com as instituições (públicas) e sua função social, principalmente com a população mais pobre.

A outra faceta desse movimento (SÜSSEKIND, 2014a; MASSENA; SÜSSEKIND, 2017) foi o avanço dos conservadorismos que culminou na eleição de Bolsonaro à presidência da república. Num pleito realizado sob os efeitos da campanha midiática anti esquerda e potencializada por movimentos populares conservadores e/ou de direita e com grande influência nas redes sociais, vimos a reedição da Marcha da Família com Deus pela Liberdade e o aparecimento de redes de informações que despejaram mentiras, as chamadas *fake News* (SÜSSEKIND, 2019), sobre a reputação de candidatos progressistas e da esquerda, incidindo diretamente no resultado das eleições.

No campo da educação, observamos (MASSENA; SÜSSEKIND, 2017) não só a padronização e controle curricular que vimos denunciado (SÜSSEKIND, 2014a; 2014b; 2019; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018; OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2019) mas também

a reverberação de movimentos conservadores como o Escola sem partido e o surgimento de políticas pró militarização das escolas públicas (MACEDO, 2017) como também a precipitação, por parte do governo golpista, para a implementação da Base Nacional Comum Curricular e seus não menos *nefastos* derivados para o ensino médio e a formação de professores (SÜSSEKIND, 2019). Vale sublinhar, no encaminhamento de reformas educacionais, o apoio prestado de diversas formas por grupos empresariais e suas fundações (SÜSSEKIND, 2014a; 2019; MACEDO, 2017).

Podemos afirmar, portanto, que esse *tsunami conservador* (SÜSSEKIND, 2014a) além de alimentar as grandes corporações capitalistas, tem seus fluxos de águas tormentosas reforçados pelos conservadorismos de viés cristão, e, seus percursos desenhados de modo a reforçar também as *linhas abissais* (SANTOS, 2010) em seu caráter patriarcal e colonialista. Outros sinais desse movimento podem ser vistos na deposição de Dilma Rousseff, no assassinato brutal da vereadora Marielle Franco⁵², na pouca presença de mulheres na configuração ministerial da atual presidência da república e no legislativo – ou, mesmo, pelas narrativas das mulheres presentes - e pela militarização progressiva das instituições. Tudo isso sustenta as inúmeras operações da polícia militar que, como resultado, deixaram corpos pretos e periféricos ensanguentados nas calçadas das favelas e nos portões das escolas no Rio de Janeiro (SÜSSEKIND; GOMES, 2019).

Se um sistema democrático é o que permite a “participação do conjunto de membros de uma sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito a sua vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2009, p. 13) parece que há muito a caminhar. Como pensar um sistema democrático com tamanha desigualdade, com hierarquias estabelecidas entre as classes sociais, entre gêneros e cor da pele dos indivíduos? Se a liberdade é uma das principais características desse sistema, dificilmente conseguiríamos garanti-la sem que haja um conjunto bem amarrado de acordos entre os participantes ou sem que sejam elaborados mecanismos que impeçam qualquer tipo de relação hierárquica entre seus membros (OLIVEIRA, 2009). A luta por liberdade foi sempre uma luta por “direito a autodeterminação e a autonomia” (OLIVEIRA, 2019, p. 25).

⁵² Marielle Franco, vereadora do PSOL, negra, lésbica e moradora de favela, defensora e militante da causa dos direitos humanos, foi covardemente assassinada no Rio de Janeiro em abril de 2018. Após a prisão de dois homens, acusados de seu assassinato, os resultados das investigações permanecem nebulosas até hoje.

Por outro lado, se o Estado nazista inaugurou historicamente a consolidação do direito de matar (MBEMBE, 2018), cada vez que políticas públicas se aproximam de políticas de morte, ou necropolíticas, entendendo *esses outros* como uma ameaça mortal cuja eliminação torna-se necessária, passamos a funcionar também como um Estado nazista, assassino. Nesse sentido, observando atentamente o presente momento de pandemia, o filósofo camaronês Mbembe afirma⁵³ que nossos corpos passaram a ser ameaças à sociedade, sendo ideias, como as do presidente Bolsonaro, de que *alguns terão que morrer para não parar a economia* ou de que seria preciso “priorizar o tratamento de jovens e deixar os mais idosos morrerem” exemplos explícitos de necropolíticas, ou, mais especificamente, do *necroliberalismo*.

O sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer”, diz Mbembe. “Essa lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo, que deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado⁵⁴.

As políticas de morte operam, aliadas em comunhão ao patriarcado colonial e capitalista e se nos aproximarmos do arcabouço vocabular e conceitual de Certeau, como *máquinas barulhentas* que nos ensurdecem para as falas das pessoas *ordinárias*, como diz CERTEAU (1994), ou subalternas, como é para Preciado (2019), e nos fazem tomar as outras pessoas *como idiotas*, ou, menos importantes e dispensáveis, ou ainda, *invisíveis e produzidas como inexistentes* (SANTOS, 2019). Mas as vozes subalternas não estão caladas⁵⁵.

O poder que alavancou o golpe de 2016 possui vários tentáculos, é jurídico, é midiático, é político, é religioso e no uso de suas atribuições, vimos crescer os ataques violentos a grupos sociais que se distanciam dos padrões heteronormativos, de raça, de classe ou gênero, numa tentativa de invisibilizar e até criminalizar suas lutas por dignidade e justiça. Se desde a nova constituição (CF/88) e principalmente sob governos progressistas das últimas décadas testemunhamos a constituição progressiva das instituições democráticas com a ampliação do acesso a todos os níveis de educação e, por exemplo, ampliação dos direitos civis para casais homoafetivos (Res. n.175 de

⁵³ <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>

⁵⁴ Idem. <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>

⁵⁵ E, na situação de pandemia, denunciam. Dias, Nathaly. Blogueira de baixa renda. Acesso 01.04.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=t4r6o3nbEC4>

14/05/2013), a criminalização do racismo e da homofobia (Lei 7716/89), era de se esperar que caminhássemos também no sentido de romper com as hierarquias estabelecidas por uma moral cristã conservadora e sua sanha por corpos padronizados. No entanto, a subalternização dos corpos à moda colonial parece ainda operar e a reagir com ferocidade. Jessé Souza afirma que

O pressuposto nunca refletido no caso é a separação da raça humana entre aqueles que possuem espírito e aqueles que não o possuem, sendo, portanto, animalizados e percebidos como corpo. (SOUZA, 2017, p. 17).

Segundo Souza, a distinção entre espírito e corpo estaria na base desta moral cristã que considera o espírito como uma espécie de força que disciplina o corpo. O corpo, nesse caso, seria habitado por paixões incontroláveis, dentre elas as principais seriam o sexo e a agressividade (SOUZA, 2017). Mesmo que se tenha obtido vitórias no campo jurídico, são os corpos de mulheres tanto cis quanto trans, de pretos pobres e/ou favelados que figuram violentados nas páginas dos jornais como já mencionado. Sob o véu de um suposto sistema democrático, reside um outro que para além de articular o Golpe de 2016, manteve em pleno funcionamento a máquina de aniquilar os corpos subalternizados. Entendemos como subalterno todos que são taxados como o “Outro homogêneo” (SPIVAK, 2010), os que perderam (ou nunca tiveram) o direito à cidadania e raramente ou quase nunca têm a possibilidade de vocalizar o que pensam.

Esse Outro subalterno de Spivak é tido como o sujeito inexistente pois, para além de habitar o lado de lá da linha abissal, onde as Leis não possuem as mesmas validades, sua leitura de mundo e seus conhecimentos são tidos como menos importantes ou simplórios para a epistemologia *ocidentalFALocêntrica* dominante. Se para os membros de um lado vigora uma sociabilidade metropolitana, baseada nas leis e nos direitos humanos, do outro vigora uma sociabilidade colonial cuja violência é o principal instrumento do poder soberano para manter seu domínio (SANTOS, 2010).

Santos argumenta que com a queda do Muro de Berlin, o sistema capitalista conseguiu neutralizar a alternativa socialista e de quebra levou junto também a socialdemocracia ao estilo europeu (SANTOS, 2019). Assim, o capitalismo passou a reinar de forma absoluta e a expandir seus tentáculos sem a preocupação de explicar as frequentes crises que ocasiona, tornando o estado de crise permanente como a única forma possível, mesmo que para isso, tenha como consequência a miséria de uma imensa maioria da população e a destruição do planeta. Entendemos que os ataques perpetrados

pelo sistema globalizante/capitalista contribuem para o que temos chamado de tsunami neoliberal conservador (SÜSSEKIND, 2014a; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019)

É exatamente o que viemos vivendo no Brasil desde o contexto que precedeu o Golpe de 2016 com os impactos do Tsunami conservador sobre a CF/88 (Brasil, 1988) e na produção de leis devastadoras dos direitos de cidadania, de trabalho e de aposentadoria; sobre a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), desfigurada e impedida de seguir seus próprios princípios; sobre o orçamento do Estado sequestrado e desviado para os mais espúrios interesses e prioridades; na saúde pública, notadamente a da mulher; sobre a Petrobrás e suas funções, etc. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 6)

Para justificar os cortes nos investimentos em saúde, educação e previdência social, agentes políticos, representantes da “elite do atraso” (SOUZA, 2017), com base em relatórios e cartilhas de instituições como o Banco Mundial ou o Fundo Monetário Internacional, se utilizam da máxima neoliberal que prega “Estado mínimo” para eliminar cada vez mais os direitos da população. Tal elite, entende que o Estado deve lhe servir (SOUZA, 2017), portanto, usa seu poder em benefício próprio relegando a população do que seria seu de direito. Sustentam que o Estado deve priorizar a criação de um clima favorável para os negócios em detrimento das necessidades e do bem-estar da população (HARVEY, 2013). A lógica neoconservadora, centralizada nos valores morais, cristãos e da família tradicional, se utiliza de um dualismo maniqueísta que busca desqualificar e invisibilizar as lutas sociais. São os movimentos sociais que ao lutarem contra a invisibilidade, por direitos e pela própria vida, tencionam o necropoder que tem como alvo os corpos desqualificados ou desumanizados pelo racismo, pela misoginia ou pela transfobia, assim como também, se contrapõem à moral cristã que considera tais corpos como ausentes de espírito e portanto, indisciplinados e não merecedores de uma vida digna.

Para Mbembe (2018) “a modernidade esteve na origem de vários conceitos de soberania” (MBEMBE, 2018, p. 8) porém, a crítica política contemporânea dos representantes das epistemologias do norte teria desconsiderado essa multiplicidade e tornado “o conceito de razão um dos elementos mais importantes tanto do projeto de modernidade quanto do território de soberania” (MBEMBE, 2018, p. 9). Para o autor, tal paradigma considera a razão como a verdade do sujeito e a política como o exercício da razão na esfera pública. Portanto, nesse caso, “a soberania baseia-se na crença que o sujeito é o principal autor controlador do seu próprio significado” (MBEMBE, 2018, p.10). Porém, Mbembe nos sugere olhar para categorias mais palpáveis e menos abstratas como por exemplo a vida e a morte, ao invés de considerar a razão como a verdade do

sujeito. Relacionando a ideia de biopoder de Foucault, o estado de exceção e o estado de sítio, e, no caso de pandemia, o autor sustenta (MBEMBE, 2018) que matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, também prerrogativa atual do necropoliberalismo. Tal sistema de poder divide a espécie humana em grupos estabelecendo uma “cesura biológica entre uns e outros” (MBEMBE, 2018, p.17) delegando ao racismo e a outras formas de discriminação o papel regulador entre quem o Estado deve matar ou deixar viver.

De que forma os braços da necropolítica poderiam agir também nas instituições escolares? Estariam os documentos curriculares a serviço de uma necropolítica curricular? Indícios não nos faltam para identificar nesses documentos a presença hegemônica dos conhecimentos do norte, eurocêntricos e brancos. Como veremos nos próximos capítulos, os currículos de educação musical, por exemplo, são dominados pelos conceitos musicais europeus, por uma forma de escrita musical que privilegia quem as criou, por uma história da música europeia, branca e que deixa a marca de um poder estabelecido na área da educação musical.

A própria ideia de que um documento único como o portador de uma nova formação para os cidadãos já em sua concepção camufla as diferenças entre os diversos sujeitos e suas formas de conhecer o mundo. As consequências dessa necropolítica curricular são as vidas que ficam pelo caminho, a taxa alta de evasão e reprovação e a forma como são tratados os que não “alcançam os objetivos”. Se para Mbembe a necropolítica dá a quem detém o poder o direito de praticar uma política de morte, a necropolítica curricular trabalha no mesmo sentido, impondo por meio de seus documentos curriculares uma única forma possível de escola. Decide quais os conhecimentos serão validados e quais merecem ser apagados, abissalizados, tornados como não existentes, consequências de uma política curricular epistemicida.

Desta forma, a BNCC funciona como uma necropolítica curricular assim como as atuais reformas na área da educação, que trabalham supostamente para equalizar o que não é equalizável. Não nos surpreende a ausência das vozes dos professores nos debates promovidos pela grande mídia sobre a escola.

Capítulo 4 – No chão da escola tem Kizomba

Bosque não se cala

É dia de festa, é dia de luta

Força ancestral que inspira e muda

Sem temer o açoite, cadeia ou senzala

Liberdade é alma, bosque não se cala

Bate no tambor, bate palma

Canta o versador, bate palma

Marca a pele, bate palma

Peita o feitor

No chão da escola tem Kizomba

É festa é África, Kizomba

Terreiro e jongo na Kizomba

Real Engenho é Kizomba

(Música: Edu Prestes e Leonardo Masquio / Letra: Edu Prestes,
Leonardo Masquio, José Carlos Flores, Gabi Liaño e Valesca
Almeida)

4.1 – Vozes que não se calam

Início este capítulo relembrando a melodia da canção “Bosque não se cala” que se tornou o hino oficial da Kizomba. Era um final de tarde de agosto do ano de 2016, a data do evento se aproximava e tínhamos acabado de sair do conselho de classe⁵⁶. Cansados, mas ainda com energia suficiente para debater as questões pendentes e pensar a programação, Leonardo, professor de música puxou o desafio: “que tal fazermos um samba para a Kizomba?” Éramos cinco professores, além do Leonardo e eu que atuávamos na educação musical, estavam presentes: Gabrielle professora de biologia, José Carlos professor de geografia e Valesca de história. Tínhamos ocupado a

⁵⁶ Reunião entre os professores de uma determinada turma que ocorrer ao final de cada trimestre e tem por finalidade debater o desempenho dos estudantes em cada disciplina e repensar possíveis estratégias pedagógicas. Os conselhos de classe fazem parte do calendário oficial e suas datas são definidas pela Pró-Reitoria de Ensino.

extremidade de uma das mesas na sala dos professores com nossas anotações, rascunhos e pendências relativas à Kizomba. Naquele instante a reunião tornou-se uma roda de composição e ali nasceu o nosso samba “Bosque não se cala”. As frases foram sendo cantadas pelos professores com ideias soltas, sopradas rapidamente enquanto tocávamos os acordes. Seguíamos procurando ajustar o que vinha sendo cantado com a melodia que já se esboçava. O bosque, o terreiro, a palma, o “Real Engenho” e toda aquela energia vivida na Kizomba de 2015 surgiam como memória de um encontro necessário e cercado de afetividades. O bosque, símbolo da nossa Kizomba, lugar destinado às rodas de samba, ao jongo, aos bailes do final de tarde era uma lembrança obrigatória não só pela Kizomba, mas também por ser o ponto de encontro importante para os estudantes em seu dia a dia escolar. O samba da Kizomba foi o combustível que precisávamos para sair dali com a canção pronta e com a incumbência de gravá-la e transformá-la em nosso instrumento de divulgação da edição de 2016 que se aproximava.

Escutar a canção tema da Kizomba reacendeu em minha memória as articulações que fizemos para que em tão pouco tempo tivéssemos arranjado e gravado o samba com as vozes das estudantes de Realengo. Num curto espaço de tempo, caminhamos com a finalização do arranjo e a gravação de uma base para ajudar o registro das vozes, enquanto acionávamos grupos de estudantes que gostavam de cantar e que poderiam embarcar nessa produção coletiva. Recorrer às nossas redes de amigos e parceiros musicais foi fundamental para o êxito do processo de gravação. A participação do professor de música Alexandre Alvim⁵⁷ tocando cavaquinho, violão e parte da percussão no “Bosque não se cala” é um exemplo de como nossas redes também eram de solidariedade. Foi esse sentimento que nos fez trabalhar juntos noite adentro gravando, conversando, aparando as arestas do arranjo, editando e finalmente mixando a base que serviria de referência para a gravação das vozes dos estudantes na escola.

O samba da Kizomba foi criado em 2016, ano de golpe jurídico/midiático, de greve dos professores do CPII e da eclosão do movimento de ocupação estudantil que reivindicava maior participação e protagonismo por parte dos estudantes nas decisões políticas no âmbito das políticas educacionais. Portanto, era mais do que necessário cantar sobre vozes que não se calariam, sobre o terreiro, sobre o feitor que seria “peitado”, num

⁵⁷ Músico profissional desde 1991; licenciado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, professor de Artes na rede municipal de Nova Iguaçu (RJ) e também de Educação Musical na rede municipal do Rio de Janeiro. Mestre em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

movimento de resistência que teria tanto as vozes de professores como também a dos estudantes. As sessões de gravação com os estudantes foram realizadas na própria escola, reuníamos pequenos grupos, íamos gravando aos poucos e escutando precariamente o resultado do que ia acontecendo. Quando a gravação ficou pronta veio a ideia da produção de um vídeo clipe no bosque com a participação de outros estudantes. Lembro-me que esse vídeo rompeu os muros da escola e chegou a ter cerca de duzentas mil visualizações nas redes sociais.

O termo quizomba é a “forma brasileira para o quimbundo quizomba” (LOPES, 2011, pg. 573) que significa festa ou festejo.

O vocábulo, antes em desuso, voltou a circular na década de 1980, com a grafia africana, graças a atuação do cantor e compositor Martinho da Vila, um divulgador da cultura angolana no Brasil. Em 1988, Martinho concebeu, para a escola de samba Unidos de Vila Isabel, o enredo Kizomba, a festa da raça, de belo e forte conteúdo afro, com a qual a agremiação se sagrou a campeã do carnaval carioca no ano de centenário da abolição da escravidão no Brasil. (LOPES, 2011, pg. 573)

O termo Kizomba (assumindo a escrita utilizada no samba da Unidos de Vila Isabel) foi sugerido pelo professor José Carlos Flores e prontamente acolhido pelo grupo que se articulava na organização e viabilização do evento em 2015. A força do samba enredo “Kizomba, a festa da raça” composto por Luís Carlos da Vila, Rodolfo e Jonas, nos inspiraria a seguir com nossa festa que misturaria dança, turbantes, bonecas, jongo e falas marcantes sobre o racismo, lembrando sempre que se por um lado “Anastácia não se deixou escravizar”, por outro, “o pagode é o partido popular”. Estávamos convictos que a nossa Kizomba precisaria reunir festa e debate, dança e reflexão, celebração e consciência sobre as questões raciais que atravessam a nossa sociedade.

4.1.1– Consideração sobre branquitude, racismo e a Kizomba

Minha identificação com as vítimas do racismo e da desigualdade social se dá pelo fato de entender que a luta contra a opressão e contra a subalternização de parte da população é uma luta por justiça social e pela dignidade humana. Ao me tornar professor da rede pública, passei a ter contato diariamente com estudantes oriundos das mais diversas classes sociais de nossa sociedade, estudantes brancos, pretos, indígenas (mais raramente) e em sua maioria filhos da classe média precarizada. Designo como classe média precarizada a parcela da população que ao longo dos anos têm se tornado vítima

da economia neoliberal que prega o Estado mínimo para as pessoas e máximo para as empresas e grandes corporações (HARVEY, 2013). Foi essa a parcela da população que nos últimos anos viu seus direitos trabalhistas e previdenciários serem pulverizados pela lógica do livre mercado que protege o lucro empresarial e precariza a vida de milhares de trabalhadores. O contato com esses estudantes, nossas conversas diárias sobre música, sobre experiências de vida me levaram a suspeitar de uma suposta neutralidade dos documentos curriculares e de como a escola como instituição, invisibilizava as questões raciais.

Sou um homem branco, da classe média, morador da zona norte da cidade do Rio de Janeiro e descendente de europeus e nordestinos. Venho de uma família de esquerda cujo posicionamento político de meus pais e avós alimentou nossa formação em relação as opressões e a desigualdade social e racial em nosso país. Desde pequenos aprendemos sobre a luta de classes, sobre a exploração do homem pelo homem na sociedade capitalista e sabíamos que essas lutas poderiam nos levar ao aprisionamento ou até a morte, como foi o caso do meu avô Massena. A questão racial nunca foi um tema central nas conversas familiares, porém, o fato de termos passado parte da infância exilados em Maputo certamente contribuiu para que entendêssemos os problemas gerados pela colonização portuguesa em Moçambique e os rastros da violência racial deixadas naquele país. Outro fato, essa já relacionado a nossa volta ao Brasil, foi o posicionamento antirracista do meu bisavô paterno, Eduardo Rezende. Rezende era um homem negro, padrasto de minha avó que para além da militância política no Partido Comunista Brasileiro, mantinha estreito relacionamento com os movimentos negros antirracistas. Considero também como uma etapa importante da minha formação o relacionamento com minha esposa Elaine Barbosa, mulher negra, advogada e ativista antirracista com quem passei a frequentar eventos e a conhecer inúmeras referências do movimento negro brasileiro. Portanto, a pauta antirracista foi se tornando uma pauta familiar compartilhada nas conversas entre amigos, entre outros membros de nossa família e alimentada pelas referências bibliográficas que iam surgindo.

A Kizomba não é um movimento espontâneo surgido ao acaso em uma escola da zona oeste suburbana do Rio de Janeiro. Ela é a resultante desse murmuro cotidiano, das vozes sussurrantes que povoam também os espaços escolares com suas questões. O grupo responsável por organizar o projeto em seu primeiro ano era majoritariamente de professores brancos, assim como era majoritariamente branco o corpo docente do CPII Realengo II. Por conta disso, é preciso entender, como nos ensina Schucman (2020) que

O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, por meio dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. (SCHUCMAN, 2020, p. 29)

Portanto, mesmo numa escola pública onde a assunção do cargo de professor se dá por meio de concurso público, para além da constatação da pouca presença de professores pretos, era preciso se contrapor ao discurso meritocrático enraizado na ideia da democracia racial brasileira. Ainda segundo Schucman:

Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoado como realidade. (SCHUCMAN, 2020, p. 29)

Para Nascimento (2016), a ideia de democracia racial surge para reforçar uma política genocida cujo alvo era/é o povo preto e que tinha na figura do miscigenado, a primeira etapa para o embranquecimento da população brasileira. Para o autor,

O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O “problema” seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. Tal proposta foi recebida com elogios calorosos e grandes sinais de alívio otimista pela preocupada classe dominante. (NASCIMENTO, 2016, p. 84)

Dávila (2006) observou esse processo de embranquecimento ao comparar as fotografias dos docentes da primeira década do século XX com as dos anos 1930/40. Segundo o autor, uma política racista de branqueamento do corpo docente atuou no sentido de dificultar por meio de políticas específicas que candidatos pobres ou afrodescendentes iniciassem sua formação no magistério a partir da década de 1930. Pouco se sabe, ainda hoje, sobre os professores pretos que atuaram no sistema educacional na virada do século XIX para XX, os arquivos fotográficos pesquisados por Dávila não continham informações sobre os fotografados nem seus nomes.

Um conjunto similarmente limitado de fontes fala das origens sociais desses professores, ou do caminho que deram a suas carreiras. Norma Fraga, uma professora de cor aposentada que estudou no sistema escolar público do Rio e no Colégio Pedro II durante o Estado Novo,

sugere que esses professores de cor vinham principalmente de famílias pobres e haviam sido educados por instituições religiosas de caridade. (DÁVILA, 2006, p. 158)

Sobre o processo que pode ter favorecido ao branqueamento do corpo docente da cidade do Rio de Janeiro, afirma:

Ainda que os reformadores da educação vissem a profissionalização como um processo meritocrático e técnico, era uma ação inerentemente política que produzia vencedores e perdedores. No caso da profissionalização do ensino, a política envolvia valores combinados de raça, classe e gênero. O quadro imaginado de professores – com efeito, o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram – era branco, feminino e de classe média. (DÁVILA, 2006, p. 148)

Portanto, realizar um evento antirracista nos obrigava a pensar em nossas próprias trajetórias, no nosso corpo docente e o que nossos corpos brancos poderiam representar nas relações de poder estabelecidas na comunidade escolar. Nossas vozes e nossos corpos anunciavam uma limitação que só seria rompida com um movimento solidário, de resistência e que pudesse trazer para o espaço escolar as vozes que nunca se calaram, a sabedoria de negras e negros que se dispuseram a nos ensinar e a acreditar numa outra escola.

A hegemonia dos elementos musicais eurocêtricos nos documentos curriculares de Educação Musical, apontada no capítulo 2, era um indício de que outros programas de outras disciplinas poderiam também ter passado pelo mesmo processo. Portanto, era necessário a demarcação de um posicionamento antirracista para além da nossa equipe de música. São essas vozes, companheiras e solidárias que se encontram, como escrevo mais adiante, para a organização e produção da Kizomba. É provável que o fato de a equipe organizadora ser formada por professores brancos possa ter facilitado nos trâmites burocráticos para a consolidação do evento. Por outro lado, é possível que o desinteresse e a invisibilidade da temática antirracista no espaço escolar possam ter contribuído para que essa movimentação pré Kizomba sequer fosse notada. Em nenhum momento observamos entraves ou resistência institucional. Esse fato destoia dos relatos que frequentemente escuto sobre a tentativa que outros colegas, professores da rede pública, enfrentam em suas escolas. Muitos me relatam a forte resistência que sofrem nas tentativas de realizar eventos sobre a temática antirracista em suas instituições. Talvez a branquitude somada a ignorância tenha nos levado a elaborar nos primeiros anos um evento baseado no que achávamos que seria interessante para nossos estudantes, sem ao

menos escutá-los. A organização da Kizomba torna-se também um processo de formação para os professores, à medida que passamos a escutar as vozes sussurradas dos corredores, nas salas de aulas ou nos pátios. Hoje percebo que essas vozes estiveram sempre presentes em nossa escola, mas poucas vezes foram ouvidas. Como nos ensina Nilma Lino Gomes (2017)

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização. É bom sempre lembrar que os avanços sociais e a desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil, entendidos como parte das lutas sociais e da história de resistência, caminham junto com a luta contra a ditadura, pela redemocratização da sociedade, contra o neoliberalismo e a globalização neoliberal. Nesse sentido, não se trata de uma luta isolada, apesar da sua especificidade. (GOMES, 2017, p. 95)

A Kizomba se constituiu aos poucos como um espaço de debate antirracista tanto num formato acadêmico de palestras e rodas de conversas como também assume a festa, o baile e a roda de samba. Assume assim, a necessidade da centralidade do corpo de negros e negras, enfrentando inclusive os aspectos morais e civilizadores que rodam as instituições escolares.

O processo de regulação do corpo negro se deu (e ainda se dá) de maneira tensa e dialética com a luta pela emancipação social empreendida pelo negro enquanto sujeito. Esta tem no corpo negro o seu principal ícone político e identitário. O corpo negro pode ser entendido como existência e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com sua corporeidade produz saberes. (GOMES, 2017, p. 98)

Assim como essas vozes e corpos povoaram a Kizomba, no decorrer da pesquisa percebi que precisaria da presença delas nas páginas que escrevo, promovendo outros pontos de vista que complementassem este trabalho. Por conta disso, pedi aos ex-estudantes e professores participantes ativos do evento, que emprestassem suas vozes no sentido de enriquecer esse texto com outros olhares e impressões. Essas narrativas surgem entremeadas as minhas memórias e aos documentos que pude reunir durante o período da pesquisa. São relatos que se complementam ou se distanciam do que escrevo, surgem como as vozes que não se calam, uma espécie de murmuro que também constitui o processo de formação que tento descrever. O conjunto de conhecimentos que nos levaram a elaborar e realizar a Kizomba não estavam escritos em manuais escolares nem nas normativas da escola. Tais conhecimentos foram sendo compartilhados e criados no decorrer de nosso percurso, a maior parte deles no modo oral e de forma fragmentada.

Portanto, minha preocupação não é com a identificação da autoria pois entendo a Kizomba como uma criação coletiva surgida das demandas da própria escola. Para preservar o anonimato dos participantes, optei por não os identificar nos trechos transcritos, entendendo que as narrativas compõem as tramas de uma imensa rede tecida pelos *praticantespensantes* nos/dos cotidianos escolares. Também compreendo que por serem vozes de um coletivo, de um movimento pró Kizomba, não existia a necessidade de identifica-los em relação ao lugar hierárquico que ocupavam. Essas narrativas foram registradas em conversas sobre a Kizomba realizadas no mês de novembro de 2020. Devido a pandemia da COVID-19, as conversas foram realizadas em ambiente virtual e seguindo as normas estabelecidas no termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Os participantes foram selecionados a partir da sua relação com a organização, produção e participação na Kizomba. Os primeiros contatos foram possibilitados por meio das redes sociais ou grupos do aplicativo *Whatsapp* ainda ativos. Foram conversas que tinham como temática principal a Kizomba e as questões raciais na escola. Todos os estudantes participantes se autodeclararam pretos e todos os professores participantes se autodeclararam brancos.

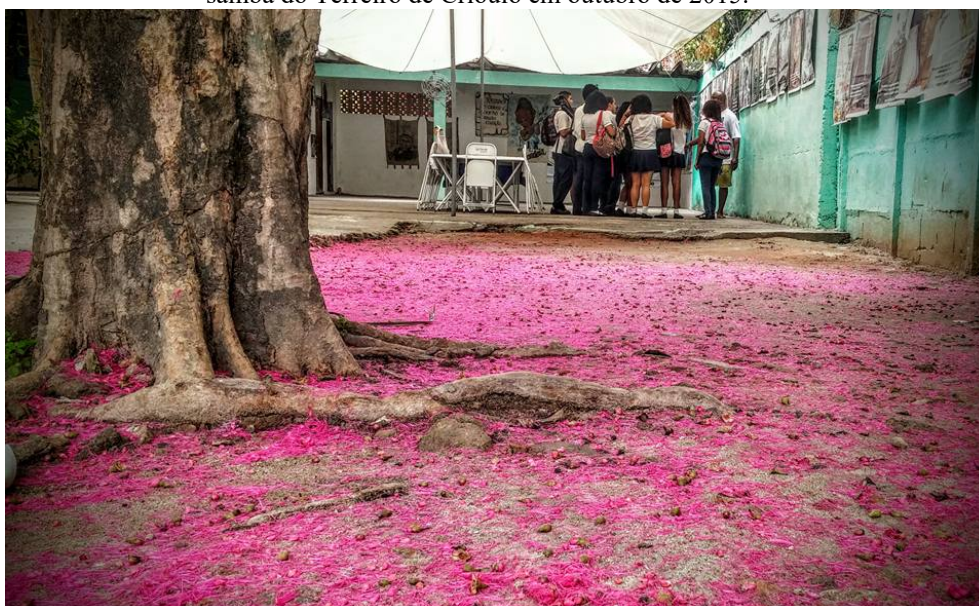
4.1.2– Indícios de uma criação coletiva

A primeira Kizomba ocorreu no dia 28 de novembro de 2015, uma semana após o dia da consciência negra comemorado anualmente no dia 20 de novembro. A escolha da data teve relação direta com o mês em que se reafirma a luta antirracista pela consciência negra. No primeiro ano de evento tivemos pouco tempo para organizá-lo, por conta disso, contávamos com a solidariedade de professores que percebiam a importância de se abordar aquela temática em nossa escola. Identifiquei pelo menos duas movimentações que podem ter colaborado no sentido de unir grupos distintos de professores para a organização da Kizomba: a realização do evento Conexão Brasil/África, em setembro de 2015; a mobilização de um grupo de professores que passou a frequentar o samba do Terreiro de Crioulo, roda de samba que ocorria uma vez por mês num quintal próximo à escola. Alguns desses professores entendiam aquele evento como uma forma local de resistência e de reafirmação da cultura afro-brasileira.

As demandas estudantis por um debate antirracista na escola também nos impeliram a buscar outras formas de promover eventos que contemplassem seus anseios.

Eu comecei a pesquisar se havia alguma roda de samba ali perto, nos arredores da escola, foi quando eu descobri a roda do Terreiro de Crioulo e passei a frequentá-la com um grupo de professores. Desde a primeira vez, eu achava que deveria levar aquele evento para dentro da escola, pelo o que ele representava para Realengo e pelo fato de ser realizado acerca de duzentos metros da nossa escola. Foi aí que me veio a ideia de produzir um documentário com os estudantes sobre o Terreiro de Crioulo. (Conversa sobre a Kizomba, 2020)

Figura 9 - Estudantes de Realengo em trabalho de campo no quintal onde é realizado a roda de samba do Terreiro de Crioulo em outubro de 2015.



Fonte: arquivo pessoal

Uma outra coisa relativa a Kizomba tem a ver com o Terreiro de Crioulo. A gente gostava de frequentar a roda de samba deles aos sábados após a saída da escola. Um dos professores que estava nesse grupo sugeriu de levar aquela roda de samba para dentro da escola. Dessa ideia partiu também uma articulação entre professores no sentido de promover um evento com a roda do Terreiro de Crioulo. Porém, outros professores começaram a articular um evento que fosse possível trazer a roda e ao mesmo tempo trabalhar questões que já estavam presentes em nossa escola de forma esparsa ou em eventos isolados de uma ou duas disciplinas. O grande ganho foi a interdisciplinaridade, foi ver outros professores abraçando a ideia e enxergando naquele ato uma possibilidade de ser para além de fazer uma roda de samba no bosque da escola. (conversa sobre a Kizomba, 2020)

A ida ao samba do Terreiro de Crioulo passou a ser frequente entre os professores dos dias ímpares que trabalhavam também aos sábados. Quando se afirma que eram duas escolas distintas, a dos dias pares a dos dias ímpares, essa diferença se dá em relação aos grupos que se formavam a partir desse convívio. Como as aulas de música ocorriam tanto nos dias pares como também nos dias ímpares, acabávamos por conviver com os dois grupos e, de certa forma, sendo também um elo importante dessa relação.

Em setembro de 2015, em parceria com uma professora de Língua Portuguesa, decidimos organizar o evento Conexão Brasil/África. O objetivo era promover na escola duas rodas de conversa sobre as temáticas étnico raciais, trazendo convidados que pudessem dialogar sobre o assunto com estudantes e professores. Nesse dia, recebemos pela manhã a professora Dr^a. Viviane Moraes (Aza Njeri), especialista em literatura moçambicana e o professor moçambicano Arlindo Cornélio Ntunduatha, que na época concluía seu doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Na parte da tarde a mesa foi formada pelo Procurador do Ministério Público do Trabalho Dr. Wilson Prudente, pela Desembargadora aposentada Dr^a Ivone Caetano, pela Prof^a e ativista Vanda Ferreira e por José Carlos Brasileira, ativista na luta pelos direitos humanos da população encarcerada e fundador do Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela. Para o evento, optamos por fazer a abertura com a leitura do texto escrito por mim para a ocasião.

(...)Escolhemos a data com bastante antecedência mas mesmo assim, o evento cai justamente na semana em que Cristian Soares da Silva, um menino de 13 anos, morador de Manguinhos é morto numa ação da polícia. Em entrevista à imprensa o delegado logo ressaltou que o menino tinha duas passagens por roubo e duas por furto. Seria uma espécie de justificativa?

Ao ouvir a notícia, nem havia olhado as imagens, não precisava... eu já sabia que era um menino negro, mais um morto enquanto corria na favela. Por um instante me questiono se apenas essa semana um menino negro foi morto na favela... mas lembro de Claudia da Silva Ferreira que teve o corpo arrastado pela viatura policial na Intendente Magalhães, lembro de Alan Lima e Chauan Cezário baleados na Palmerinha porque correram ao avistar uma viatura policial e constato que raras são as semanas sem mortes nas comunidades cariocas. Raras são as semanas que não vemos um corpo negro na TV representando a máxima de que “bandido bom é bandido morto” e pra essa gente, o bandido tem cor, endereço e profissão... é traficante.

Segundo a Anistia Internacional 77% dos jovens entre 15 e 29 anos assassinados no Brasil são negros.

O Sistema Nacional de informação Penitenciária (INFOPEN) nos garante que, mais da metade dos presos (54%) é parda ou negra, tem entre 18 e 29 anos (55%) e pouca escolaridade (5,6% são analfabetos; 13% são apenas alfabetizados e 46% têm o ensino fundamental

incompleto). Somente 2 mil presos (0,4%) têm formação superior completa.

Por outro lado, segundo o Censo do Poder Judiciário, 84% dos juízes se declararam brancos, 15% pardos e apenas 1,4% se declararam pretos.

Observamos, portanto, que é preciso trazer essas discussões para os espaços públicos, para a mídia, para a escola... é preciso debater os caminhos para uma sociedade na qual a cor da pele não seja uma justificativa para assassinato, estigmatização ou qualquer tipo de discriminação.

Na semana em que perdemos o grande historiador e ativista Joel Rufino, damos um passo importante no sentido de discutir o racismo em nossa sociedade e tenha certeza que sairemos daqui hoje mais atentos às questões que muitas vezes, por falta de conhecimento, negligenciamos.

10/09/2015 (arquivo pessoal)

Figura 10 – Cartaz de divulgação do evento Conexão Brasil-África

CONEXÃO BRASIL-ÁFRICA
um olhar sobre a cultura e a literatura no Brasil e nos países africanos de língua portuguesa

DATA – 10/09/2015
COLÉGIO PEDRO II - REALENGO

PROGRAMAÇÃO
Locais – Auditório do Bloco C
Auditório da Escola de Música

MANHÃ	TARDE
9h – Abertura 9:10h – Apresentação de seminários (8º ano) 10:20h – Aula com o professor Arlindo Cornélio Ntunduatha – Moçambique 10:40h – Aula com a professora Viviane Moraes - UFRJ	14:20h – Mesa-redonda: A situação da população afrodescendente no Brasil hoje – aspectos jurídicos Debatedores: Dr. Wilson Prudente – Procurador do Ministério Público do Trabalho Dra. Ivone Caetano – Desembargadora aposentada da Vara da Infância e Juventude José Carlos Brasileiro – Presidente do Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela Profª. Vanda Ferreira – Assessora especial da Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM – Rio.

ORGANIZAÇÃO
Prof.ª Priscila Menezes (L.P.)
Prof. Eduardo Prestes (Mus.)

Figura 11 - Prospecto de divulgação do evento Conexão Brasil-África



Fonte: acervo pessoal

A realização desse tipo de evento implicava em um conjunto de articulações para que não ficasse esvaziado. Nesse dia contamos com a parceria dos professores que optaram em levar suas turmas ao auditório onde seria realizado o evento ao invés de seguir com as atividades em sala de aula. Por ter sido um evento de participação facultativa aos estudantes e a comunidade escolar, contar com a solidariedade dos colegas professores era de extrema importância para que o evento não fosse esvaziado.

Foi um somatório de todas essas coisas: os estudantes se rebelando e reverberando os racismos sofrido na escola; nós professores frequentando e conhecendo a localidade e essa narrativa de que a unidade de Realengo tinha sido fruto de uma luta das associações de moradores havia um sentimento de uma necessidade de aproximação com essa comunidade. Somava-se a isso a quantidade de eventos que aconteciam na escola e que levavam os estudantes para outros espaços com dinâmicas deferentes da sala de aula e para mim isso era bom. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

A ida ao Terreiro de Crioulo e posteriormente o desenvolvimento de um documentário pelos estudantes, assim como o evento Conexão Brasil/África, antecederam a Kizomba e trouxeram elementos que nos ajudaram a pensar a dinâmica escolar e a segmentação de grupos de professores separados pela área de atuação e dias de trabalho. Percebemos também que debater sobre as questões étnico-raciais em

Realengo era uma demanda da comunidade escolar e que repercutia na forma como esse debate passou a retornar a nossas salas de aulas.

Figura 12 – José Carlos Brasileiro relata sua trajetória de vida e luta para os estudantes de Realengo no evento Conexão Brasil-África.



Fonte: acervo pessoal

Os debates ocorridos no evento Conexão Brasil-África repercutiram de forma positiva, tanto por parte dos palestrantes que ficaram surpresos com a quantidade de estudantes presentes no auditório, quanto por parte dos próprios estudantes que nos procuraram para pedir que outros encontros naquele formato fossem realizados. A fala de José Carlos Brasileiro sobre sua trajetória no sistema prisional silenciou o auditório por cerca de 30 minutos e muitos estudantes ficaram emocionados. Naquele dia nossos convidados nos ensinaram que pouco sabíamos sobre as lutas antirracistas e que esse conhecimento era de extrema importância para a nossa comunidade escolar.

4.2– Kizomba: é dia de festa, é dia de luta

Lembro da primeira Kizomba de 2015, eu era muito pequena, tinha 13 anos e a gente não sabia bem o que esperar. Naquele evento eu tive a oportunidade de falar com o José Carlos Brasileiro, são memórias muito boas para guardar e não sei se na época eu valorizei tanto isso. Hoje eu vejo como essa participação foi importante na minha trajetória de estudante e para pensar as questões relacionadas a negritude em geral e a minha também. Pensar nisso de uma forma positiva negociando com tantas coisas que aconteciam naquele evento era maravilhoso. Era muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, gente

falando do cabelo, gente falando de roupa, de jongo, eu nunca tinha entrado em contato com essas coisas antes. É muito sobre entrar em contato com experiências que a gente não teria no espaço escolar e de uma forma tão feliz, tão agradável, tão festiva. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

A primeira Kizomba, realizada no dia 28 de novembro de 2015, foi certamente a mais difícil de se organizar por conta do curto tempo que tínhamos para levantar os recursos necessários e pela não inclusão do evento nos editais específicos da nossa instituição. A realização desse primeiro evento se deu pela contribuição voluntária de estudantes, professores e seus familiares na compra de rifas e no que foi arrecadado com a venda de *bottons*, ideia surgida nas últimas semanas que antecederam o evento. A produção da Kizomba recebeu apoio financeiro tanto do SINDSCOPE (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II) como da ADCPII (Associação de docentes do Colégio Pedro II), entidades que atenderam prontamente a solicitação que fizemos de ajuda de custo em suas respectivas assembleias. Outra forma de divulgação que obteve sucesso foi a confecção de camiseta com a temática feita sob encomenda e que, no primeiro ano, ficou restrita ao grupo dos professores. Nos anos seguintes, a camiseta foi amplamente divulgada e acabou se tornando um “uniforme” da Kizomba, tanto para professores como para os estudantes.

Daí surgiu a ideia da rifa de um celular, depois a camiseta do evento e assim foram sendo criadas estratégias para arrecadar o mínimo para a ajuda de custo no transporte dos convidados. Até o evento acontecer no ano de 2015, eu não tinha noção do que seria. Para mim seria como outro evento qualquer. (conversa sobre a Kizomba, 2020)

Pra mim uma das coisas mais marcantes da Kizomba era a camiseta, tanto nos dias que antecedia o evento, a busca cada vez maior por parte dos professores como também no dia do próprio evento, ver aquela escola vestida daquele jeito era muito emocionante. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

O nosso desafio era montar um evento que reunisse elementos da cultura afro-brasileira com oficinas, mesas redondas, roda de samba e ao mesmo tempo sensibilizasse a comunidade escolar. Iniciar um processo dessa magnitude nos exigia acessar as redes que nos ajudariam a compor a programação do evento e ao mesmo tempo manter uma escuta atenta aos anseios dos próprios estudantes. Hoje percebo que a articulação da Kizomba em 2015, tendo a limitação imposta pelo curto espaço de tempo, nos fez correr um grande risco. Boa parte das pessoas que acessávamos já estavam comprometidas com outros eventos, o mês de novembro era de agenda lotada para os ativistas e grupos que

trabalhavam com as questões étnico-raciais. Esse certamente foi um dos aprendizados importantes em nosso percurso de produção e organização da Kizomba.

Na primeira Kizomba nos preocupamos com as palestras que traziam pra nossa escola debates de extrema importância mas que acabavam esvaziados, passamos a perceber que nesse dia os estudantes preferiam se dedicar a atividades sobre a dança, sobre seus corpos, seu cabelo e tudo aquilo que dialogava com uma outra concepção de escola. Não queriam estar na sala de aula, queriam estar no bosque, no corredor e colocar para fora todo seu orgulho. Percebemos que a parte festiva tinha muito mais força e junto com as oficinas atraía muito mais os estudantes do que as palestras. Aí passamos a diminuir a oferta de palestras no dia da Kizomba e a organizar esses encontros durante o ano letivo. Desta forma passamos a ter a presença dos estudantes nas palestras ocorridas durante o ano que nos permitia construir um itinerário que culminava na festa. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

No primeiro ano da Kizomba, na tentativa de compor a programação e acessar possíveis nomes que pudessem participar do evento, contei com a ajuda da minha esposa, Elaine Barbosa, que na época pertencia à comissão de igualdade racial da Ordem dos Advogados Brasil - Rio de Janeiro (OAB-RJ). Foi por meio dessa rede de contatos que montamos a mesa sobre as questões jurídicas no evento Conexão Brasil-África. Foi também a partir daí que nos aproximamos da professora Vanda Ferreira e da possibilidade de tê-la como uma parceira da Kizomba e uma referência de representatividade negra para nossos estudantes. Essa parceria nos fez homenageá-la na Kizomba 2017 na qual ela proferiu a fala de abertura e foi recebida com imenso carinho por toda a comunidade escolar.

Figura 13 – Professora Vanda Ferreira na fala de abertura da Kizomba 2017.



Fonte: Acervo Kizomba

A kizomba contribuiu na minha formação ao me fornecer material para dialogar com o mundo. Por exemplo as palestras do José Carlos Brasileiro e da professora Vanda Ferreira foram de extrema importância para a minha formação e isso eu fui perceber ao chegar na graduação e não encontrar por lá, espaços ou coletivos no qual eu pudesse atuar pois fui cursar Relações Internacionais, um curso com pouco estudantes negros. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

Vários professores e estudantes passaram também acionar suas próprias redes em busca de contribuir com possíveis atividades para o evento. Algumas dessas parcerias surgiram à medida que a divulgação do evento se expandia e chegava a casa de nossos estudantes. Esse movimento fez com que alguns responsáveis se voluntariassem na oferta de oficinas. Embora fosse um movimento incomum em nossa escola, prontamente abraçamos a ideia, o que nos fez oferecer no ano de 2016 as oficinas de turbante e de confecção de bonecas, ambas realizadas por mães de nossos estudantes.

Todo o trabalho de identidade visual da Kizomba passou a ser elaborado pelo professor de desenho Carlos Eduardo, carinhosamente chamado de Cadu. Esse processo de escolha passava também pela equipe de produção, com consultas e votações via aplicativo de celular cuja finalidade consistia em definir a identidade visual para a confecção de cartazes, *bottons*, camisetas, *folders*, *baners* etc.

Figura 14 – Cartaz da Kizomba 2015



Fonte: Acervo pessoal

Os recursos escassos no ano de 2015 nos fizeram criar algumas estratégias para a redução dos gastos, uma delas foi a adoção da carona solidária aos participantes. Os professores que fossem à Kizomba em seu veículo próprio, se responsabilizavam em fornecer carona a algum convidado. Dessa forma, minimizaríamos os gastos e conseguiríamos chegar ao final do evento com as contas equilibradas. Na semana que antecedia o evento uma tabela com os contatos e endereços dos convidados era compartilhada entre os professores participantes, nessa mesma tabela estavam também as funções que cada professor ocuparia no decorrer do evento. Basicamente os professores eram divididos entre os que auxiliavam na entrada, nas salas de cada atividade e na circulação entre os locais das oficinas para algum suporte emergencial. Para que todos os participantes pudessem também aproveitar o evento, as funções atribuídas à equipe de produção ocupavam apenas um turno do evento. Essa dinâmica solidária em favor da Kizomba também ocorria no dia que a antecedia. Assim eram organizados os espaços das oficinas e colados os cartazes com orientações referentes aos horários e locais onde seriam realizados. Entre os anos de 2015 e 2018, os estudantes foram gradativamente se apropriando das funções relativas à produção e organização da Kizomba.

Minha principal relação com a Kizomba é e sempre vai ser essa questão do protagonismo, de você poder atuar, de você pode ajudar e não só como normalmente ocorre nos eventos escolares, que às vezes

a gente vai lá e participa de uma atividade pontual em troca de uma nota na avaliação trimestral. Sempre participei por conta da afinidade com o projeto. O que valia para mim era ser protagonista tanto na produção que antecedia o evento quanto no próprio dia em que as atividades ocorriam. Esse protagonismo a que me refiro consistia em poder dar opinião e sugerir atividades, influenciando diretamente no que propunha o evento. Essa coisa de poder sugerir um nome para as oficinas e trazer para dentro da escola era algo que sempre achei muito positivo, tínhamos autonomia para montar também o evento. Uma das coisas que mais me lembra a Kizomba era a construção das nossas relações de trabalho e como as hierarquias muitas vezes não eram as mesmas estabelecidas em sala de aula. Era uma relação mais solidária, menos autoritária e que de alguma forma funcionava para que mais estudantes abraçassem o projeto. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

A Kizomba foi a marcação de um espaço que anunciava que naquele campus havia a realização de um evento antirracista e que ali os estudantes pretos teriam suas vozes escutadas e não seriam aceitos os movimentos de silenciamento desses estudantes. Além disso a gente viu brotarem potências negras muito grandes dentro da escola, vi estudantes se aproximarem e com um discurso autoconfiante e proprietário do espaço da escola. Conforme os anos foram passando, o protagonismo dos estudantes na própria organização da Kizomba aumentou muito. No ano de 2018, não haveria Kizomba se não fosse a forte participação dos coletivos de estudantes pretos pois a organização foi basicamente feita por dois professores e os estudantes do coletivo Papo de Preto. O aumento da participação dos estudantes foi gradual. Muitas vezes escutei colegas de trabalho falarem que os alunos andavam na escola como se a escola fosse deles e eu sempre respondia que a escola era deles. Acho que o movimento de ocupação estudantil de 2016 diz muito sobre isso. Eu não diria que a ocupação foi culpa da Kizomba mas posso afirmar que a Kizomba contribuiu muito para a autoconfiança deles. Basta lembrar que a Kizomba de 2016 só ocorreu por conta da permissão dos estudantes pois naquele momento a escola se encontrava ocupada por eles. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

Essa presença estudantil cada vez mais atuante talvez tenha sido a responsável pelas mudanças de formato e das atividades oferecidas. Nas reuniões de avaliação ocorridas após o evento, era preciso identificar os espaços e atividades com pouca procura e debater as possíveis causas. Assim íamos modificando o formato, pensando coletivamente em outras atividades e percebendo nossas ignorâncias em relação a comunidade escolar e as questões antirracistas. Foi assim que o baile que encerrava a Kizomba no embalo do charme, do funk e do rap foi substituindo a roda de samba tão exaltada pelos professores. Da mesma forma, descobrimos outras expressões artísticas como o *slam*, manifestação poética cantada dentro do universo *hip-hop* (FREITAS, D., 2019) e que possuía entre os estudantes vários praticantes. Outra mudança estrutural na produção e organização se deu em relação a realização das palestras e rodas de conversa.

O esvaziamento desses espaços nos eventos de 2015/2016 nos fez adotar outra estratégia. Passamos a realizar tais atividades nos meses que antecediam o evento. Isso nos deu algumas vantagens como por exemplo, fugir das agendas lotadas no mês de novembro e ampliar o debate antirracista para além do mês da consciência negra.

Figura 15 – Conceição Evaristo sendo apresentada pela estudante Larissa Coelho em 6 de setembro de 2017 – roda de conversa que antecedeu a Kizomba 2017.



Fonte: Acervo pessoal

No ano de 2017, em parceria com o Grupo de Pesquisa e Formação de Professores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, recebemos em nossa escola para a fala que antecederia a Kizomba, a escritora Conceição Evaristo. A ida de Evaristo a nossa escola foi o gancho para que um grupo de estudantes pretos efetivassem a criação da Frente Negra Papo de Preto do Colégio Pedro II de Realengo. Havíamos combinado com a escritora e com os estudantes que momentos antes de sua palestra, um coletivo de estudantes pretos a receberia para uma breve conversa.

Eu sei que existia um coletivo antes do Papo de Preto, mas o Papo de Preto em si nasceu de uma necessidade que surge junto com a Kizomba. Nossa primeira ação enquanto coletivo se deu na ida de Conceição Evaristo à escola no ano de 2017. A formação do nosso coletivo se deu pela necessidade da Kizomba em querer dialogar com coletivos de estudantes negros da nossa escola. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

Uma outra etapa importante que nos fez repensar estratégias de ação no dia do evento foi sobre a alimentação dos estudantes. Desde 2015 tínhamos a intenção de realizar uma feijoada como a principal refeição a ser oferecida, já que o evento se iniciava por

volta das 8hs da manhã e tinha encerramento previsto para as 17hs. No ano de 2015 a feijoada foi oferecida pela antiga cantina e não era gratuita, portanto, nem todos os estudantes puderam se alimentar. Por conta disso, uma das nossas metas para os anos seguintes passou a ser a realização da feijoada para toda a comunidade escolar. Essa etapa também foi um aprendizado gerando novos conhecimentos desde a negociação da compra das carnes por um dos professores como também o cálculo da quantidade de couve comprada em feira livre na semana que antecedia o evento. Pareciam funções simples de serem resolvidas, mas para leigos que não estavam habituados com compra de alimentos em grande quantidade parecia muita responsabilidade. Somava-se a isso os limites orçamentários e a logística que envolvia a compra e a entrega desses produtos na escola, geralmente na sexta-feira que antecedia o evento. A feijoada era também uma negociação com o setor de alimentação escolar, com as responsáveis pelo preparo de alimento e pela organização da distribuição das refeições na hora do almoço. Embora a feijoada elevasse consideravelmente os custos da Kizomba, assim como o baile de encerramento, passou a ser uma condição inquestionável nos anos seguintes.

O pós-Kizomba 2015 foi impactante tanto para estudantes como para todos os envolvidos no processo de concretização do evento. A euforia e os comentários alimentaram o nosso sentimento de dever cumprido, porém não nos fizeram esquecer que todo o processo de construção e elaboração foi repleto de dúvidas, incertezas e angústias partilhadas entre as equipes que dividiram a sua organização.

Kizomba! Axé!

Eu quero agradecer imensamente aqui ao Colégio Pedro II por permitir e proporcionar um evento como este, de luta, de resistência, de reconhecimento e de engajamento. Me sinto privilegiado em estudar em um colégio que apesar dos pesares é visionário, que vem sempre na vanguarda da educação brasileira e que entende que o seu ensino deve e é capaz de derrubar as paredes das salas de aula. Eu nunca aprendi tanto como hoje. Foi mágico, obrigado. Um agradecimento especial para comissão (linda) organizadora. Obrigado aos palestrantes que me cativaram, me emocionaram e me deram coragem para continuar a lutar, em especial aqui ao José Carlos Brasileiro, Elaine Barbosa, Macau, Mãe Lucia D'Oxum e Vanda Ferreira. Obrigado ao Terreiro de Crioulo que incendeia e bota todo mundo pra sambar sempre. Aos alunos presentes só queria dizer que nós somos incríveis e que tudo que aprendemos hoje não fique apenas nas lembranças, nós somos capazes e precisamos ir à luta. Aos alunos que não foram eu lamento profundamente a perda que tiveram. Me sinto muito mais confiante depois do dia de hoje para qualquer prova. Pra encerrar gostaria de lembrar a fala da professora Vanda que quando estava de saída havia dito que se chovesse seriam as lágrimas de felicidade de Ismael Silva. E Ismael tá feliz, pois chove agora em várias partes do Rio. Foi

o evento da alegria. Foi o evento do amor. Foi o evento de Oxum. Foi Kizomba!!! ♥♥♥ (Aires Alexandre, aluno do Ensino Médio)

Hoje na prova de filosofia em uma questão optativa sobre a importância de se estudar filosofia foi impossível não lembrar de sábado.

Minhas palavras na verdade foram um desabafo em relação à realidade e como diria Rimbaud, o quão pálida ela é, fria e muitas vezes quando a encontro me perco e muito pouco me acho. Pois a realidade que vivemos dói! Dói bastante, caem lágrimas e mais lágrimas quando vemos no jornal, seja lá qual for, tantas atrocidades pelo mundo e certos casos tão perto de nós, mas o que posso garantir é que nada disso tem, no fundo, amor. E amor foi tudo o que vivi no sábado. (...)

Que sensacional, a realidade pela primeira vez passou a ser bela e encheu meu peito de mais esperança, de no futuro poder contribuir pra que a realidade não seja mais a pálida, a fria. E sim aquela arquitetura suave que vivi desde que cheguei no colégio até agora aqui escrevendo essas palavras. (...)

Sábado terminou com a minha certeza de que não quero nada mais na vida a não ser professora, acreditar como esses caras acreditam na gente de segunda à sábado. Lecionar com amor e tantas coisas que ao longo da minha história de Pedro II eles acrescentaram em mim. Cada um, um pouquinho de um jeito único. (Pinheiro, 2015)

4.2.1 – Um currículo kizombeiro

Segundo o *Novo dicionário banto do Brasil* (LOPES, 2012), a palavra quizumba significaria confusão e teria sido uma alteração de quizomba, visto que aos olhos do racismo “as festas dos negros sempre foram sinônimo de confusão” (LOPES, 2012, p. 219). É bem provável que o currículo vivido/criado a partir das experiências da Kizomba tenha também incomodado olhares racistas que cultuam um currículo baseados nos conceitos civilizatórios e ainda bebem na fonte da eugenia. É provável que para esse grupo, a Kizomba era uma quizumba, com atividades aleatórias, falas desconexas entremeadas por atividades que balançavam os corpos ao som de músicas barulhentas. O cartaz de divulgação da Kizomba - 2018 chegou a ser motivo de reclamação. Segundo um responsável, o tal cartaz era uma clara ação de doutrinação ideológica e a escola não deveria permitir aquele tipo de ação. Portanto, a Kizomba não era unanimidade nem entre o grupo de professores, nem entre os responsáveis.

Puxar os fios dos currículos *pensados/praticados* da Kizomba é percorrer as tramas da rede que foi se constituindo entre professores, estudantes, responsáveis e comunidade escolar. Esse caminho se dá pela percepção da necessidade em dialogar com a comunidade sobre suas questões, suas histórias e, no caso dos professores, assumir as

próprias ignorâncias. Sabíamos muito pouco sobre as questões étnico raciais, sobre as questões locais e o engajamento de nossos estudantes nessas lutas. Se por um lado a Kizomba passa a ser um espaço de formação para a comunidade escolar, por outro passa a acolher as práticas de estudantes e responsáveis, incentivando-os a serem nossos formadores.

Grande parte das coisas que eu aprendi tem muito a ver com a Kizomba, porque como eu falei, em 2015 eu não entendia muito disso, eu sabia que existia racismo mas não sabia como isso se estabelecia e não conhecia as histórias dos autores que passei a conhecer, esse contato com a literatura foi muito importante. Além disso, uma coisa era aprender em sala de aula sobre a cultura afro-brasileira e outra era poder vivenciar essas experiências com pessoas que já possuíam essa vivência e vinham em nossa escola dividir esse conhecimento com a gente. Foram experiências que marcaram demais a minha vida. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

A forma como a Kizomba leva isso para a comunidade e não só para os estudantes, meus pais sempre iam também e pais de outros colegas também. Eu via como uma ação social para a comunidade e que teve muita importância para a minha formação. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

Como a maioria das atividades que formavam o quadro da programação da Kizomba chegavam até nós por meio de uma rede solidária de apoio da própria comunidade escolar, não tínhamos como avaliá-las previamente. A solução era confiar na indicação e torcer para que os estudantes prestigiassem a atividade. É bem provável que houvesse o funcionamento de uma rede interna de divulgação entre os próprios estudantes, nas conversas sobre a pesquisa isso não foi mencionado, mas à medida que a participação estudantil crescia, mais estudantes nos procuravam com sugestões e indicações.

Durante a pesquisa, alguns relatos reforçaram a ideia de que as relações entre os estudantes também eram demarcadas por uma cartografia racial que refletia inclusive nos lugares em que frequentavam fora da escola e até nas músicas que escutavam.

Eu comecei a ter uma visualização racializada do espaço escolar quando passei a perceber a cor da pele dos estudantes e associar essa informação tanto a maneira como haviam chegado à escola como também seu desempenho naquele espaço. Nessa perspectiva racializada de escola, os alunos que eram considerados pardos e que já estavam ambientados ali no CPII, foram se dando conta de que nossos referenciais adquiridos pelas leituras orientadas dentro de sala de aula não seriam suficientes para que a gente fora do espaço escolar entendesse por exemplo porque os alunos negros, nas saídas aos sábados quando aproveitávamos para irmos ao shopping, eram

barrados na entrada. Só os negros e não os brancos, alguns eram impedidos de entrar no transporte público como estudante, mesmo estando de uniforme. Ter essa perspectiva racializada foi também entender que havia uma lógica por trás desse preciosismo intelectual que eu havia notado quando entrei na escola, entendi que havia nele também uma lógica racializada. E aí foi muito importante para mim, ter contato com professores que traziam e valorizavam outras histórias e outros conteúdos e aí passamos a ter contato com outros autores e com um currículo que se voltava para os conhecimentos não hegemônicos. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

Portanto, os currículos *pesados/praticados* na Kizomba esgarçavam as tramas da rede de subjetividades engendrada entre seus praticantes e puxava outros fios de fora da própria comunidade escolar para criar uma outra escola. Nesse movimento, os próprios estudantes passam a buscar estratégias de luta e resistência como forma de sobrevivência.

Quando eu falo sobre esses afetos racializados, eu acho que é essa partilha não só de conhecimento nesse campo racializado mas é partilhar esses afetos até então truncados que antes demarcavam uma vivência da qual a gente tentava fugir, se dissociar. Aí a gente passa a partilhar como sendo um caminho de elo, de aliança, de companheirismo, um jeito mesmo de se relacionar, enquanto amigos mas como também parceiro de uma trajetória, de interesses para dentro e para fora do colégio. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

Com isso eu não estou querendo dizer que a sala de aula determinava esses afetos fora de sala de aula mas eu acho que entender a partir da institucionalização desses referenciais ou a partir de um professor que compreendia e respeitava como sendo referenciais importantes também passar se sentir à vontade e a valorizar afetivamente tanto a nossa trajetória racial, ou seja, uma espécie de descoberta identitária e em segundo lugar readequar esses espaços que tinham sido demarcados no primeiro momento. Porque a partir de então a gente passa a se reaproximar desses grupos que tinham se pulverizado, porque a gente passa a partilhar não o que a gente acha o que é válido ou valioso, o que a gente quer dividir ou experienciar, a gente passa a partilhar também esses afetos racializados, que são esses conhecimentos que surgem a partir da nossa trajetória, da nossa convivência que antes a gente se preocupava em esconder ou achar menos importante. (Conversas sobre a Kizomba, 2020)

Essas relações de afeto e que também são de solidariedade e de companheirismo estavam dentro da escola, estavam nos pátios ou nos corredores, sussurravam suas dores e articulavam soluções provisórias como estratégia de resistência. A Kizomba não se estabelece como uma espécie de solução para os problemas raciais dos estudantes do CPII Realengo II, mas um chamamento para o debate. Como espaço de aprendizado nos ensinou a perceber a performatividade dos corpos estudantis e de como os conhecimentos não escritos passaram a dialogar com a nossa escola. Diferente de uma proposta curricular

formal escrita para uma hierarquia escolar pré-estabelecida, os processos para a realização da Kizomba entre os anos de 2015 a 2018 nos ensinaram a observar uma espécie de currículo pós-escrito para pensar um novo provisório.

Em relação a estrutura hierárquica estabelecida na escola tanto pelas normas institucionais quanto pelo *status* de cada disciplina, o dia da Kizomba era um hiato pois não fazia sentido segmentar as atividades em áreas previamente estipuladas pelos componentes curriculares. Nunca foi a intenção “escolarizar” a Kizomba para que se adequasse às normas da instituição. O que se viu foi o oposto, conforme passaram-se os anos novas atividades compuseram o leque de opções de oficinas e atividades artísticas. Muitas delas exigiam negociação e acordos entre professores, estudantes e convidados. Lembro-me das negociações com os DJs e estudantes responsáveis pelo baile de encerramento da Kizomba em relação ao repertório: acordamos que estariam de fora os chamados “funks proibidos” e os que possuíam versos inadequados aos menores de idade. Uma das nossas maiores preocupações era o vazamento de vídeos que pudessem ser descontextualizados e utilizados nas redes sociais como instrumentos de desqualificação do trabalho realizado na escola. Assim foram realizados os bailes, sem os proibidos mas com todo o entusiasmo de quem aguardava ansiosamente por aquele momento final.

Os dias de Kizomba nos fizeram perceber uma escola diferente, não sei definir com precisão quais os aspectos que nos levaram a essa percepção, mas certamente a disposição para o diálogo, para a conversa e principalmente a escuta nos apresentaram essa nova escola. Ao assumir nossas ignorâncias e arriscar outros caminhos que não necessariamente passavam pelos conhecimentos escritos nos manuais, nos permitimos conhecer mais sobre Realengo, a zona oeste e também sobre a nossa comunidade escolar. Nesse movimento aprendemos não só sobre a vida dos nossos estudantes, mas também sobre as ausências não escritas em nossas aulas. Aprendi com Tia Maria do Jongo da Serrinha a reverenciar o Candongueiro, o Tambú e o Caxambu, tambores que compõe a base rítmica do jongo feito pelo grupo da Serrinha. Assim como aprendi com a professora Vanda Ferreira que uma escola comprometida com o antirracismo precisaria sempre fazer mais, e por mais que fizesse ainda seria pouco, era preciso inundar nossos currículos com a negritude de homens e mulheres historicamente silenciados. Aprendi também que os dias de Kizomba abriam outras possibilidades em nossos convívios diários nos levando a conversar sobre outras temáticas para além das questões raciais. O currículo proposto

para a Kizomba passou a ser ocupado tanto pelos professores mas também pelos estudantes e suas demandas.

Capítulo 5 – Ocupemos esse lugar que sempre foi nosso

Foi somente observando a dinâmica de interação entre os jovens que o tema corpo me surgiu como possibilidade. Não sei precisar, entretanto, quando foi que dele me apropriei. Mas ao usá-lo como instrumento de observação do cotidiano, pude ressignificar minha compreensão do espaço-tempo, do território, dos laços afetivos e epistemológicos que se davam dentro e fora das escolas. Minha pesquisa teve início antes mesmo que tomasse forma de teoria; conscientizei-me dos espetáculos corpóreos que tinham como palco as instituições de ensino para, a partir disso, observar mais de perto os beijos, abraços, mãos dadas e outras tantas inadequações gestuais que – mesmo sob pena de punição – os estudantes se recusavam a abandonar.

Isabela Dias⁵⁸

Em 20 outubro de 2016, no final do turno matutino, estudantes deliberaram em assembleia que ocupariam a escola. O movimento de ocupação escolar que havia eclodido nas escolas estaduais de São Paulo em 2015 e se espalhado pelos diversos estados do país no primeiro semestre de 2016 chegava ao CPII Realengo. A insatisfação com os acontecimentos políticos e os graves ataques à democracia não eram apenas uma preocupação estudantil, servidores do CPII também articulavam uma possível greve em resposta a tudo o que vinha acontecendo. No entanto, a ocupação por parte dos estudantes do Campus CPII Realengo se antecipou, inclusive, à decisão dos servidores.

O exercício que farei aqui é o de deixar que as vozes e textos desses estudantes ocupem também este trabalho, entendo que a ocupação cria seus próprios currículos e, desta forma, inventa uma outra escola que se afasta daquela proposta pelos documentos oficiais e pelas diretrizes do Ministério da Educação. A ocupação é uma ruptura com as normas hierárquicas até então estabelecidas e também uma ação que não possui manual de instrução nem tutorial a ser seguido. Todos os relatos obtidos sobre a ocupação foram resultado de conversas com os estudantes do movimento de ocupação e pesquisa na página oficial do Ocupa CPII Real no Facebook. As falas não contêm identificação nem qualquer tipo de pista que possa tornar possível a quebra de anonimato.

⁵⁸ Trecho do Ensaio sobre a ocupação, texto que me foi entregue pela referida autora, ex-estudante do Colégio Pedro II de Realengo, no decorrer da pesquisa.

Optamos por trazer a ocupação como parte da conclusão desse trabalho por entender que tal movimento nos alerta sobre as vozes que não se calam, sobre a diversidade presente em nossa escola e que muitas vezes invisibilizada passa a ser jogada para uma região fronteira ou até mesmo abissalizada. O movimento que nos leva a escutar essas vozes é o de assunção das nossas ignorâncias, da possibilidade de aprender com quem somente deveríamos ensinar. O movimento de ocupação do Colégio Pedro II de Realengo que durou 63 dias propôs uma outra escola, com outros saberes, outras dinâmicas, outros currículos.

Antes de mais nada, o movimento de ocupação estudantil que eclodiu no Brasil no ano de 2015, percebe a gravidade do momento político e se posiciona contra os ataques que a nossa frágil democracia passou a sofrer naquele momento. Segundo Medeiros, Januário e Melo,

No final do ano de 2015, os estudantes secundaristas entraram na cena pública brasileira com estardalhaço: ocuparam por todo o estado de São Paulo mais de duzentas escolas públicas. Dentro do período de um ano, o repertório da ocupação de escolas estaduais se espalhou por todo o país, atingindo intensidades diversas: quase trinta escolas foram ocupadas tanto em Goiás quanto em Mato Grosso, cerca de sessenta no Espírito Santo, quase setenta no Ceará quanto no Rio Grande do Sul. O pico em um único estado foram as quase 850 ocupações de colégios estaduais no Paraná, o que pode ser considerado o segundo maior movimento de ocupações de escola que ocorreu no mundo. (MEDEIROS; JANUÁRIO, MELO, 2019, p. 19)

O movimento estudantil era por mais democracia e por um sistema de educação que os escutasse e que respondesse as demandas dos próprios estudantes. Exigiam um sistema escolar que os tratasse com dignidade e fosse constituído também com as suas vozes.

Baseado no Manifesto de Ocupação Estudantil do Colégio Pedro II – Realengo II (anexo 5), os estudantes reivindicavam quatro pontos fundamentais: fim do projeto da emenda constitucional 241/2016 que propunha o congelamento dos gastos primários por vinte anos; fim da reforma curricular do Ensino Médio por medida provisória 746/2016; contra o corte de verbas correspondente a todas as instituições associadas ao Conselho Nacional da Instituições da rede Federal de Educação Profissional; contra o projeto de lei 867/2015 também conhecido como Escola Sem Partido. Com exceção do projeto de lei sobre o Escola Sem Partido, todos os outros foram aprovados posteriormente.

Na segunda metade de 2016, com a consolidação do golpe que retirou do poder a presidenta Dilma Rousseff, os movimentos sociais tomaram as ruas em oposição às

reformas neoliberais planejadas pelo Congresso Nacional com o apoio de Michel Temer. Sabendo que as reformas atingiriam mais cedo ou mais tarde o sistema público de educação e vendo ressoar as vozes dos milhares de estudantes que já haviam ocupado as escolas por todo o território nacional, o burburinho sobre a ocupação do CPII Realengo II ganhou força.

Na época da ocupação os estudantes já vinham protestando sobre diversas questões que ocorriam no colégio. Protestávamos contra o corte de verbas do governo federal, contra o corte de vagas na escola que veio em seguida. Existia uma movimentação, uma insatisfação por parte dos estudantes com tudo o que vinha ocorrendo, o que nos unia de fato era essa insatisfação. Por outro lado, as ocupações de 2015 em São Paulo e 2016 no Rio de Janeiro também mexiam com a gente. Foi nesse pique que começamos a realizar as assembleias, eram reuniões com muitos estudantes, estavam cada vez mais lotadas. Em determinado momento, passamos a anunciar que a assembleia teria como pauta uma possível ocupação e isso de certa forma animava os estudantes envolvidos. Eu acho que a maioria do pessoal só foi para essas assembleias por conta da possibilidade de ocupar. (conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)

Mas antes da ocupação começaram a comentar sobre os acontecimentos do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Campus Realengo que fica a poucos metros da nossa escola. Assim que soubemos que lá já estava instaurado o movimento de ocupação, foi criado um grupo no Facebook para debater as possíveis medidas tomadas pelos estudantes nas coisas que estavam acontecendo aqui dentro. Era um grupo fechado, só eram aceitos os estudantes e alguém nesse grupo lançou uma postagem sobre a possibilidade de ocupação. Essa postagem alimentou o burburinho sobre ocupar ou não a escola e isso foi assunto entre os estudantes no dia seguinte. Com relação a essa possibilidade apareciam muitos entraves porque o colégio era muito grande, porque era uma escola federal, porque era escola de ensino médio. (conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)

Foi nesse clima que foi marcada a assembleia que iria definir os destinos da ocupação em nossa escola, ninguém sabia ao certo como era ocupar uma escola, o que deveria ser feito ou qual atitude tomar. A assembleia havia sido marcada para pensarmos a possibilidade de ocupação e tentar não decidir uma ocupação imediata para que houvesse tempo hábil para preparar as coisas. Porém no dia dessa assembleia, o pai de um estudante chamou a polícia. O estudante mandou uma mensagem para seu pai relatando que estava ocorrendo um motim na escola. As informações estavam muito desconstruídas. Lembro que me contaram que uma versão dessa assembleia era a de que professores haviam reunido os estudantes na frente do teatro e determinado que só entrassem no prédio os que quisessem ocupar a escola. Era uma história surreal, total deturpação do que de fato havia

ocorrido. O que ocorreu foi que com o número excessivo de estudantes presentes a assembleia foi preciso dividir no próprio pátio os que eram a favor da ocupação e os que eram contra. Foi uma ação da assembleia dos estudantes, sem a participação de qualquer professor. Sei que nesse dia fomos informados que a polícia estava na porta da escola. A própria direção não compreendia o que estava ocorrendo, até aquele momento, a movimentação não passava de uma assembleia dos estudantes. Com a chegada da polícia, foram todos para o bosque, onde estava ocorrendo a assembleia, para saber o que de fato estava sendo decidido pelos estudantes. Nesse momento, o diretor pediu para falar ao microfone e tentou apaziguar os ânimos pedindo que os estudantes refletissem sobre suas decisões. Essa assembleia que era apenas para discutir a possibilidade de ocupação, acabou por decidir que a escola seria ocupada, deixando para um próximo encontro somente a definição da data de ocupação.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)

Nesse meio tempo, alguns responsáveis se organizaram em grupos de whatsapp e facebook e começaram a divulgar imagens de estudantes que seriam possíveis lideranças desse movimento de ocupação e que eram influências negativas para seus filhos. Esses responsáveis não sabiam o que era o movimento, nós também não sabíamos, não havíamos acertado nada, estava tudo ainda muito no campo das ideias. Isso não impediu que nos grupos formados pelos responsáveis nossos nomes e imagens começassem a aparecer e serem questionados. Muitas imagens circularam e foram expostas nesses grupos num momento que a ocupação ainda era uma possibilidade muito incerta.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)

Essa pressão exercida pelo grupo de responsáveis acabou por antecipar o movimento de ocupação. A gente tinha pensado em estruturar, criar comissões e ter um tempo para pensar como seria, porém a fato de ter as nossas imagens circulando e sentir essa pressão exercida pelos responsáveis nos fez decidir pela ocupação na assembleia seguinte. Foi uma decisão tomada no calor da discussão, nossas imagens estavam circulando como se fossemos delinquentes, uma espécie de quadro do crime, como nossos retratos estavam sendo divulgada por esses pais?
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)

Lembro-me que no nosso grupo que organizava a ocupação no facebook, havíamos combinado de levar roupa extra caso fosse decidida uma ocupação imediata. Portanto, alguns estudantes já estavam preparados para ficar na escola. Quanto mais se aproximava a realização de nossa assembleia mais eu achava que a ocupação estava decidida. No dia dessa assembleia do dia 20 de outubro de 2016, alguns pais tentaram invadir a escola, eles sabiam o que poderia acontecer. Por conta disso, foi uma assembleia muito curta.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)

*Eu sei que o pessoal chorava.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)*

*Era uma pauta bem curta e a gente abriu o microfone para perguntar para o pessoal o porquê da ocupação. Ai foi um chororô, só que ao mesmo tempo alguns estudantes exigiam que as coisas fossem apressadas pois os pais estavam na eminência de invadir a escola.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)*

*Eu fico pensando como foi conturbado esse processo que antecede a ocupação. É claro que havia um desejo dos estudantes em ocupar mas esse processo foi acelerado por uma pressão externa de quem não era estudante. A impressão que me deu foi que a ocupação ocorreu na cabeça dos responsáveis antes mesmo de nós estudantes decidirmos por ela. Nos acusavam de planejar uma coisa que para a gente era muito embrionária, muito abstrata. Nesse dia a pressão dos pais na portaria fez com que o diretor viesse até nós e tentasse apaziguar os ânimos, afirmando que eram pautas muito difíceis para serem discutidas e justamente nesse momento, decidimos que ocuparíamos. A ocupação se deu ali, com a pressão dos responsáveis na porta, com a tentativa de acalmar os ânimos e com o choro de muito estudantes. Pesava sobre nós, estudantes do campus Realengo, um campus até então tido como periférico e sem uma movimentação política histórica no CPII tomar a dianteira do movimento de ocupação que aos poucos foi chegando em outros campi. Naquele dia ainda ouvimos de um servidor que o CPII Realengo sozinho não faria fumaça, e que era apenas uma unidade do CPII. Era tudo muito novo para nós que estávamos ocupando. Nosso primeiro movimento foi o de pedir as chaves da escola para a direção. Era assim que imaginávamos a ocupação, pedindo as chaves da escola, olha isso (risos).
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)*

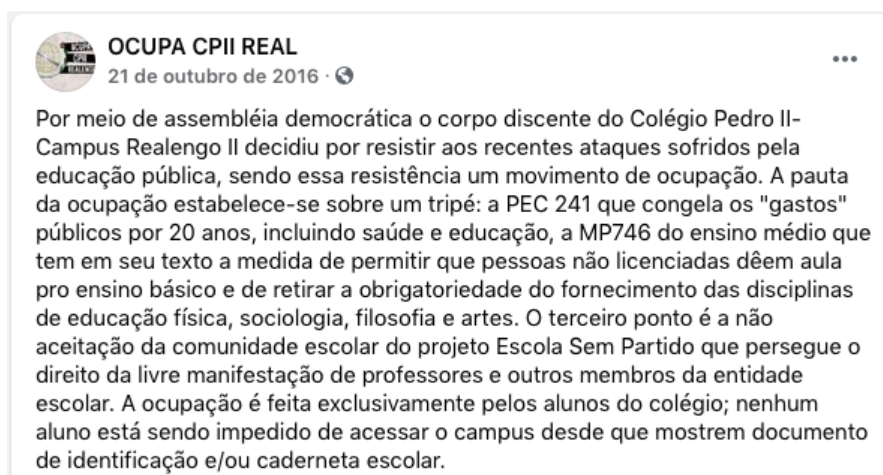
*A gente não tinha ideia de nada, não sabíamos como organizar as coisas. Sabíamos que organizaríamos os estudantes em comissões mas não imaginávamos como seriam essas comissões, quais as funções de cada comissão e quantos membros as integrariam.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)*

Então quando fomos pedir as chaves da escola, ninguém sabia ao certo o que fazer. Alguns estudantes se questionavam sobre essa postura de pedir as chaves da escola. Alguns achavam que era melhor não pedir as chaves e pedir para que a direção permanecesse na escola abrindo e fechando os espaços para a ocupação. Outra parte dos estudantes não via o menor sentido em ocupar algo que estaria sob o comando da direção. Não sabíamos como lidar com a hierarquia estabelecida pela

*figura do diretor e pelo visto ele também não tinha a menor ideia de como iria proceder nessa negociação. Não existia manual de ocupação. Sei que no final do dia nós conseguimos as chaves, não queríamos entrar nos espaços quebrando portas ou danificando as fechaduras. Nesse dia ainda reunimos com os estudantes do Pro-EJA que não sabiam dessa movimentação estudantil e explicamos o que havia acontecido e os motivos do movimento de ocupação. Os estudantes apoiaram a causa e se solidarizaram com o movimento de ocupação. As 19hs desse dia, fizemos a primeira postagem informando que a escola estava ocupada.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)*

*Foi aí que demos início aos 63 dias de ocupação do Colégio Pedro II de Realengo.
(conversas sobre ocupação, 2018, arquivo pessoal)*

Figura 16: Print de Post da página da ocupação.



Disponível em https://www.facebook.com/ocupaCP2real/posts/1102643969805214?locale=pt_BR

Na manhã seguinte, cheguei à escola e um estudante abriu o portão, pediu minha identificação funcional e se justificou explicando que era um procedimento padrão decidido em assembleia. Segui para a sala dos professores onde estavam meus colegas ainda sem saber o que fazer. Estudantes entraram e pediram a palavra para explicar o que havia ocorrido. Uma estudante, emocionada, pediu a palavra e explicou que haviam tomado aquela atitude por entender que a escola era também dos estudantes e que eles deveriam ser escutados. Falou sobre os ataques do governo ao ensino médio (MPV nº 746⁵⁹) e de como era difícil tomar uma atitude radical de ocupação. Esse texto, que circulou nas redes sociais no período pós ocupação, nos dá algumas pistas sobre o impacto

⁵⁹ Medida Provisória referente à reforma do Ensino Médio

dos primeiros dias do movimento. Mantereí o anonimato pois, nos interessam as pistas deixadas pelas narrativas e não a identidade autoral.

Primeiro dia de ocupação: eu tinha dito para minha mãe que iria à escola encontrar a minha professora de matemática e fazer o teste. Que nada. Eu sabia que, em plena manifestação do movimento estudantil, não poderia haver uma atividade daquela, principalmente, da forma autoritária como tentaram fazê-la. Cheguei às 8h e me deparei com uma barreira de pais indignados com pessoas que lutavam pelo futuro de seus filhos. Dei a volta. Caderneta na mão. Nome, turma, bom dia, revista, força de quem eu nem sabia o nome. Aqueles olhares me intimando a entrar na luta se reverberaram dentro de mim. Lá fui eu mostrar seus efeitos. Onde estavam precisando de mim? Portão? Ronda pelo campus? Ajudar nas revistas? Dar a cara na grade? "Galera, vira de costas que a moça tá tirando foto!" E foi assim o dia inteiro. Choro. Desgaste. Aproximação. Ligações desesperadas dos meus pais. (Relato de uma estudante recebido via e-mail em 2017)

Este relato, escrito ainda sob forte emoção nos dias que se seguiram ao final do movimento de ocupação expõe as diversas questões que passeavam na vida de uma jovem estudante descobrindo um outro caminhar possível em sua trajetória escolar e cidadã. O teste que não haveria, os pais indignados, a moça que tira foto ou aponta a arma fatal do mundo virtual. A oposição mais que nunca visível na relação de poder exercida pelos pais e a caderneta na mão, ironicamente exibida como um passaporte para a entrada no espaço que não era mais controlado pelo poder institucional, nem pela tradição. Como deslizam as linhas abissais e põem para dentro o que não estava visível naquele espaço, ressignificando inclusive a caderneta escolar, documento de controle onde são feitas as anotações disciplinares dos estudantes. As informações corriam pelas redes que se formavam, tanto no espaço virtual como nas idas a escola, nas assembleias e nas rodas de conversa com os estudantes e responsáveis.

Primeira semana de ocupação: meu Deus, eu preciso de uma desculpa para estar lá. Estudar Matemática? Beleza! Oi, Parolin! Oficina de Teatro? Ótimo! Oi, mamãe, posso ficar até mais tarde? Sarau no bosque? Bacana. Deixa, papai, por favooooor! Oficina de como dançar a dança da mãozinha? Ok, isso não teve. Mas, se tivesse, com certeza seria um motivo. Tudo era motivo. Eu precisava estar ali. Eu já me sentia parte daquilo. Tudo ao meu redor me chamava e me trazia coisas que eu jamais tinha sentido. Quer ver um exemplo? Ficar no lugar dos tios do portão. Que tarefa difícil. Mas nós tirávamos de letra. Sol quente. Cadeirinha perto da porta do auditório. Levanta. Pega a chave. Abre o portão. Fecha. Volta pra cadeira. Tá vindo carro! Repete tudo. Sempre com um sorriso de "boa tarde" no rosto. Nem sempre correspondido, é verdade. Mas nós estávamos ali, é o que importa. E importaria enquanto eu conseguisse viver naquele espaço e contribuir, mesmo que com tão pouco, para o nosso movimento. (Relato de uma estudante recebido via e-mail em 2017)

O compromisso da estudante com a ocupação colocava para dentro do espaço escolar tanto a matemática como a dança da mãozinha, também expunha o medo dos pais em deixar seus filhos no “espaço descontrolado da ocupação”. O controle dos que entram e dos que saem, a função difícil do “tio do portão” e o lidar com as expressões de desaprovação dos que ali entravam não muito contentes. O processo de ocupação também era um processo de criação curricular, de democracia e de solidariedade.

Figura 17 – Post de atividades da ocupação.

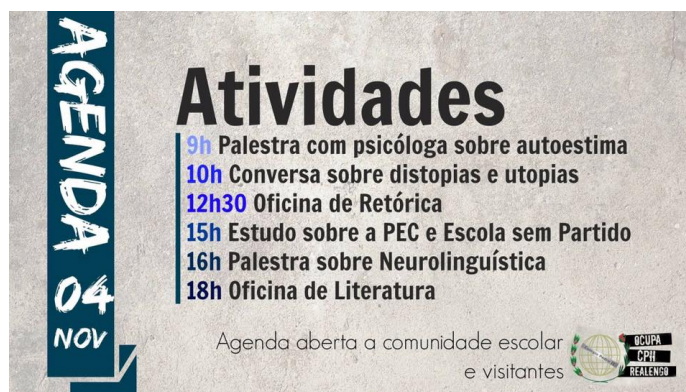


Imagem disponível em <https://www.facebook.com/ocupaCP2real>

Figura 18 – Post sobre a programação do evento “Quinta feminista” da ocupação



Imagem disponível em <https://www.facebook.com/ocupaCP2real>

Um novo mapa escolar estava sendo produzido com as inventividades e as reorganizações das salas de aulas em salas dormitórios, salas dos alimentos, etc. Essas inventividades também criavam espaços acessados apenas por estudantes, espaços para as aulas de apoio e espaços para as atividades maiores como palestras e apresentações artísticas. Eu, portanto, como professor, não podia circular pela parte do prédio escolar usada como dormitório e raríssimas vezes podíamos entrar no refeitório. A ocupação criava um novo lugar, ou seja, “uma ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 2012, p. 184).

Ao costurar esses fragmentos vamos dando conta de montar a colcha de retalhos de inventividades que se tornou a ocupação. Nem todos os espaços eram franqueados aos de fora (ELIAS, 2000), entende-se os de fora como qualquer um que não estivesse efetivamente na ocupação. Ao efetivar a ocupação, os estudantes se organizaram politicamente no sentido de conduzir um processo que pudesse ser democrático, participativo no qual todos teriam suas vozes escutadas. Professores, responsáveis e servidores dos setores administrativos eram vistos como não pertencentes a ocupação. Mesmo os professores grevistas que se dispuseram a ajudar o movimento de ocupação não tinham acesso à área restrita aos estudantes. Durante a ocupação uma nova cartografia escolar foi desenhada, a escola foi repensada a partir das necessidades e anseios dos estudantes e isso gerou um mal estar até mesmo entre os professores que apoiavam o movimento de ocupação.

Um outro texto, postado na página oficial da ocupação em uma rede social declara:

Ocupar é apoderar-se do espaço, permitindo que ele se torne o que somos. É o sinal físico da impossibilidade de se limitar ideias. Para além da reivindicação de um espaço, ocupar é também um discurso simbólico corporal. É apenas através dos corpos ocupantes que criamos redes de solidariedade, aproximando as pessoas no âmbito físico e permitindo que se reconheçam na opressão que sofrem. (Reprodução Facebook)

Se por um lado estar no portão se torna uma função vital dentro da dinâmica da ocupação, produzir e pensar a ocupação enquanto movimento político por liberdade e solidariedade também o é. Quem são os que se reconhecem na opressão? Talvez aqui nesse trecho algumas pistas nos ajudem.

Primeiro mês de ocupação: Ok, eu não sou invisível. Eu posso fazer mais. Eu sou mais. Os problemas começam a mudar. Os medos também. A aflição só crescia. Tem que ver aquele documento. Tem que falar com o prefeito. Ih! Ele só fala com meninos. A gente não aceita isso. Dia de falar sobre feminismo na ocupação. Confrontos. Mais choro. União. Não estamos sozinhos. Temos uns aos outros. Melhor: temos umas às outras. Surgia uma força imensurável entre meninas completamente desconhecidas. Empatia. Tempos de viver feminismo na ocupação. Me empresta um sutiã? Vamos comigo? Você é muito bonita, sabia? (Reprodução Facebook)

Esse trecho de outro texto também contribui para pensar as tensões que se tornam aparentes numa escola ocupada.

Assim encheremos as escolas e as ruas de pretos e pobres. Ainda podemos ouvir correntes que nossos antepassados usaram, e não aceitaremos estar sob essa condição novamente. *Ocupemos esse lugar*

que sempre foi nosso. Ocupemos porque não aceitaremos nada menos do que isso. (Reprodução Facebook)

Enfim, observamos que as discussões sobre o feminismo, o papel da mulher na sociedade e as questões étnico raciais passaram a ser temas amplamente discutidos na ocupação. Obviamente a cidadania é conteúdo curricular, primordial segundo a LDB/96, mas ali vivíamos um outro currículo de cidadania, história, música, artes visuais, etc, pautado não mais pelos documentos curriculares oficiais. Eram vozes femininas, pretas e das classes populares as vozes da ocupação? Não necessariamente, mas certamente essas lutas vieram a ocupar um papel destacado em todo o período em que a escola permaneceu ocupada. Portanto, a ocupação desloca mais linhas abissais e joga para o lado de cá as lutas das mulheres, dos negros e dos pobres, ou seja, assume como conversa complicada o currículo da ocupação.

Em outro trecho podemos ler:

Ao longo desses 63 dias de ocupação (...), resistimos a um governo antidemocrático e intransigente. As inúmeras medidas por ele tomadas, retrocedendo conquistas sociais de anos, nos moveram a ocupar. Um espaço anteriormente preenchido por respostas inquestionáveis agora guardava em seu seio jovens inseguros, espalhando incertezas onde elas nunca couberam. Democracia, um conceito perdido em breves definições didáticas, foi redescoberto. Em um contexto de rápidas reações virtuais, estar fisicamente em comunidade nos despertou para o outro, nos ofereceu uma formação cidadã que o anterior modelo pedagógico nunca pôde. Nossa autogestão permitiu a prática de um projeto de mundo horizontal e sem injustiças, cujo o qual pensávamos ser impraticável até então. (Reprodução Facebook)

Neste trecho, vemos a preocupação com o movimento político antidemocrático que culminou com o golpe, como nos conta Petra Costa em *Democracia em Vertigem* (2019), que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e paradoxalmente a descoberta de uma prática democrática dentro do espaço escolar, esse não mais dominado pelas certezas acadêmicas que historicamente o constituíram como espaço “do saber”. A ocupação criou outras tessituras de escolas dentro daquela escola supostamente controlada pelos currículos oficiais. Por isso destaco que, mesmo ocupada, a escola não deixou de ser um espaço de formação para esses estudantes, e, certamente emergiu como um espaço de auto formação. No decorrer de todo o processo, alguns estudantes não resistiram às condições precárias dos dormitórios improvisados e às pressões psicológicas impostas pela sociedade em geral e especialmente por responsáveis e professores nutridos pela mídia corporativa e atiçados por grupos raivosos que os ameaçavam nas redes sociais. Ao final, muitos eram os que frequentavam a ocupação diariamente, mas poucos conseguiam

ficar para dormir na escola. Lembro de ser essa uma questão relevante para o movimento pois a garantia da ocupação estava justamente nos corpos que ali permaneciam ocupantes. Os estudantes assumiram a responsabilidade com uma nova cartografia escolar, construíram coletivamente as normas de funcionamento do espaço e deslocaram as linhas abissais trazendo para a escola o que não era validado como conhecimento. Porém, precisavam resistir com os próprios corpos ao desgaste proporcionado pelo afastamento da própria família e as condições precárias dos dormitórios improvisados na escola. A luta dos estudantes secundaristas e do ensino fundamental do Colégio Pedro II de Realengo se aproximava do fim e, para esse grupo, era difícil entregar a escola mesmo percebendo o crescimento de um movimento conservador que muitas vezes ameaçavam invadir a escola e por diversas vezes rasgaram os cartazes com informes colados no portão. Talvez os estudantes da ocupação, pelo tempo que passaram expostos, tenham percebido a força conservadora que iria sair vitoriosa nas eleições de 2018.

Por fim, um trecho do texto que comunica o final do processo de ocupação e anuncia a proposta de outra forma de ocupar a escola:

Hoje, desocupamos fisicamente o espaço escolar para seguirmos ocupando-o ideologicamente, com nossa herança negra e periférica exibida orgulhosamente. A luta, por sua vez, não termina aqui. A ocupação teve seu início e o fim não contempla o agora.

Talvez um legado ou um dos indícios dos tempos da ocupação que resiste bravamente à tentativa de retomada de uma dinâmica escolar que apaga as marcas da ocupação tenha sido o surgimento do coletivo Papo de Preto. O coletivo reúne estudantes engajados na luta antirracista em encontros semanais com rodas de conversas. No ano de 2017, esse coletivo realizou dentro das dependências da escola o primeiro *Slam*, espécie de batalha entre poetas muito comum nas periferias do Rio de Janeiro e São Paulo. O mesmo coletivo teve também autonomia para realizar a primeira Semana do Hip-hop no Colégio Pedro II – Realengo II, ficando encarregado de reservar os espaços, convidar palestrantes e criar toda a grade de programação sem a interferência de professores ou da direção do campus.

Caminho para o fechamento desta tese tendo que concluir algo que ainda está em aberto, os fios estão soltos a espera de um novo trançar. Assim como nossos zanzares realenguenses pouco influenciaram nas escrituras curriculares da educação musical, o legado do movimento de ocupação estudantil “foi se esvaindo” como certa vez disse uma estudante que participou ativamente do movimento. Uma das propostas deste trabalho foi

de tentar identificar as linhas abissais e dar visibilidade a movimentos tidos como menos importantes ou inexistentes. Escrever sobre educação musical e enaltecer o fazer artístico em tempos de genocídio é resistir; escrever sobre articulações antirracistas e inundar a escola com outros conhecimentos, outras vozes, outras performatividades é resistir; trazer as vozes estudantis que, de certa forma, premeditaram a tormenta e perceberam o tamanho da onda conservadora que nos atingiria é resistir.

No atual momento trabalhamos remotamente com atividades síncronas e assíncronas. A instituição ainda não determinou nenhuma data de retorno para as atividades presenciais. O movimento de interação com os estudantes e com os colegas professores de outros departamentos têm sido esporádicos. Muitos se queixam do tempo excessivo diante das telas dos computadores e da demanda de trabalho que parece nunca terminar. Mesmo diante deste cenário o Colégio seguiu tendo que adequar os documentos curriculares tanto à Base Nacional Comum Curricular quanto à Reforma do Ensino Médio. Para dar fim a minha escrita, retorno à ocupação de 2016 para encerrar junto com essas vozes que tanto nos ensinaram.

A produção textual e artística da ocupação se expande para a poesia e para relatos intensos da experiência da ocupação que não cabem nesse texto, nessa pesquisa, nesse mundo. Mesmo assim, ao invés de concluir este trabalho com uma ideia de completude, opto por fazer de outra forma, concluo com um pequeno texto que expressa muito bem o que foi a ocupação para os que viveram intensamente esses dias e os dias atuais.

Figura 19 - *Print* de fragmento de *post* da página da ocupação

Quando ocupamos, ressignificamos o espaço, iniciando um processo de reconhecimento do existir, onde o barulho é a resposta.

Ocupar é apoderar-se do espaço, permitindo que ele se torne o que somos. É o sinal físico da impossibilidade de se limitar idéias. Para além da reivindicação de um espaço, ocupar é também um discurso simbólico corporal. É apenas através dos corpos ocupantes que criamos redes de solidariedade, aproximando as pessoas no âmbito físico e permitindo que se reconheçam nas opressões que sofrem.

Ocupar é um grito de NÃO a esse governo indialogável. Não ao congelamento de gastos, não a liberdade de pensamento, não ao retrocesso das políticas sociais, ocupar é dizer em união que incomodaremos MUITO os filhos que empresários que se recusam a estudar conosco, porque não sairemos das universidades, não sairemos das escolas, não abdicaremos dos nossos sonhos por uma minoria que pode pagar pelo país.

Assim encheremos as escolas e as ruas de pretos e pobres. Ainda podemos ouvir correntes que nossos antepassados usaram, e não aceitaremos estar sob essa condição novamente. Ocupemos esse lugar que sempre foi nosso. Ocupemos porque não aceitaremos nada menos do que isso."

  119

6 comentários 31 compartilhamentos

Disponível em https://www.facebook.com/ocupaCP2real/posts/1131781363558141?locale=pt_BR

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A: 2008.

ARAÚJO, Samuel. **Descolonização e discurso: notas sobre o tempo, o poder e a noção de música**. Revista Brasileira de Música (UFRJ, Rio de Janeiro), v. 20, p. 7-15, 1992.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo, SP: Cultrix, 1980.

BASTOS, Rafael. J. de M. **O índio na música brasileira: recordando quinhentos anos de esquecimento**. In: TUGNY, R. P. de; QUEIROZ, R. C. de. *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARBONESE, M. A. R. M.; SILVA, C. D. da; DANTAS, E. A.; CARDOZO, N. L. ; SILVA, S. L. da. **Compreendendo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) na perspectiva da análise do discurso**. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015. Disponível em : https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9699.pdf

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. **O Colégio Pedro II: contribuições históricas aos 175 anos de sua fundação**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

COLÉGIO PEDRO II. Código de Ética Discente: direitos e deveres do corpo discente. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/PORTARIA%201886%20-%20RESOLUÇÃO%2084%20E%20CÓDIGO%20DE%20ÉTICA%20DISCENTE.PDF>

F

COSTA, Fabíola C. B. **A contribuição do movimento Escolinhas de Arte no ensino de arte em Santa Catarina**. Revista Nupeart, volume 8, 2010.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1989.

CUNHA JUNIOR, Carlos F. F. da. **O Imperial Colégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

Decreto n 1.331-A de 1854 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> em [5/10/2019](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html).

DEMOCRACIA EM VERTIGEM. Direção: Petra Costa. Produzido por Joana Natasegara, Shane Boris e Thiago Pavan. Brasil: Netflix, 2019.

DÓRIA, Escragnoille. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

EVARISTO, Conceição. **Becos de memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EZPELETA, JUSTA; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Nelson da N. **O rapto ideológico da categoria subúrbio**: Rio de Janeiro 1858/1945. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

FREITAS, Daniela S. de. **Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência**. Estud. Li. Bras. Contemp., Brasília, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n59/2316-4018-elbc-59-e5915.pdf>

FONTEARRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREITAS, Luiz. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GALLET, Luciano. **Estudos de folclore**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs & Cia., 1934.

GAMA, Zedig M. F.; MELLO, Celina M. M. de. **Luiz Gastão d'Escragnole Dória: um polígrafo das letras brasileiras**. Soletas Revista, dossiê N.34 – 2017.2.

GARCIA, Gilberto V. **“Tão Sublime como Encantadora Arte”: as aulas e os “Mestres” de Música no Imperial Colégio de Pedro II (1838-1858)**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, 2014.

GARCIA, Gilberto V. **A música no Colégio Pedro II: espaço curricular e “relações de vizinhança” (1838-1855)**. Interlúdio – Ano 4, n. 6 – 2016.

GASPAR, Eneida. **Falando Banto**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

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

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, V. L. **Os sons da República – o ensino de música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930**. Anais da 27ª reunião anual da Anped – GT: História da Educação, 2007. <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t0214.pdf>

- GUIMARÃES, Antônio S. A. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. In:
- HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- HAUER, L. M. **Colégio Pedro II no período da ditadura militar: subordinação e resistência**. Dissertação de mestrado, UFF, 2007.
- HAUER, L. M. **O Colégio Pedro II durante a ditadura militar: o silêncio como estratégia de subordinação**. V3, n. 6, 2008.
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1553/0>
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terencer (Org). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- LOUREIRO, Alícia M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LUCENA, A. J. de. **O sistema clima urbano da Zona Oeste/RJ: uma contribuição ao monitoramento e análise em sistemas ambientais**. Revista do Curso de Geografia – Campus Jataí, n. 15, jul-dez, 2010.
- VECHIA, A; LORENZ, K. M. Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.
- MANHÃES, Luiz C.S. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Neila G. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3,

p. 539-554, set./dez. 2017.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>

MASQUIO, Leonardo S. A criação coletiva de canções nas brechas do currículo de música na Educação Básica: uma estratégia de ocupação. Dissertação de mestrado, UNIRIO, 2017.

MASSUNAGA, M. R. P. **O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro: 1930-1961**. Dissertação de mestrado, UFRJ, 1989.

MAYER, Arno J. **A força da tradição: a persistência do Antigo Regime**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. Introdução. In: MEDEIROS, J. et al. (orgs.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. I ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

PASCHOAL, M. G.; **Por uma história geral e filosófica do Brasil: o IHGB nos limites da modernidade europeia**. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2013.

PAES, F. G. **O passado presente na educação musical brasileira: uma análise do golpe**. Dissertação de mestrado, UNIFESP, 2018.

PAZ, Ermelinda. A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Metodologias e tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Fernando de A.; **Sob o nome e a capa do imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo**. Dissertação de mestrado, UFRJ, 2008.

PRECIADO, Paul. Ser trans é cruzar uma fronteira política. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743_132497.html

PRESTES, Eduardo; SUSSEKIND, Maria L. **Armadilhas e espelhos: pensando políticas de currículo num contexto de democracia em risco.** Revista Comunitas, v. 1, n. 2, 2017.

REIS, L. A. dos; OLIVEIRA, F. N. de. Oficina de Música: A compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v 5, n 1, jan-jul/2013.

SANTOS, Boaventura S. (Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, E. M. da; SILVA, E. M. da; ANDRADE, V. L. C. de Q.; RODRIGUES V. M. F.; **Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na educação do Brasil.** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.

SANTOS, Daniel V. dos. O Colégio Pedro II e o bairro de Realengo (2001-2008): o preâmbulo de uma história. Dissertação de mestrado, UFRJ, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUCMAN, L. V. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lilia M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEGISMUNDO, Fernando. **Colégio Pedro II: tradição e modernidade.** Rio de Janeiro: Unigraf Ed. E Planejamento, 1987.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SIMAS, Luiz A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil de Getúlio a Castello (1930-64)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Jessé **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SPIVAK, Gaytri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. SUSSEKIND, Maria L. **Quem é... Willian F. Pinar?** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2014.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014

OLIVEIRA, Inês B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

OLIVEIRA, Oiolanda de. (Org) *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói. EdUFF, 2002.

OLIVEIRA, M. P. de. **Quando a fábrica cria o bairro: estratégias do capital industrial e produção do espaço metropolitano no Rio de Janeiro**. Scripta Nova: revista electronica de geografia y ciencias sociales, v. 10, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49ª edicao . Sao Paulo : Global, 2004.

TEIXEIRA, Marcelo. **A percussão e o ensino superior em Música**. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 2015.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

VIANA, C. G. de A. **Realengo e a Escola Militar: um estudo sobre memória e patrimônio urbano**. Revista Mosaico, v. 1 – n. 2, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE ENSINO
PARA O ANO DE
1878

Programa de Ensino do Imperial Colégio de Pedro II para o ano de 1879 organizado de conformidade com o artigo 10 do Regulamento anexo ao Decreto nº 6.884 de 20 de abril de 1878, a aprovado pelo Aviso do Ministério dos Negócios do Império de 22 de julho de 1879

Música

1ª TURMA (1º, 2º, 3º ANO)

Estudo Rudimental

1. Definição de música. Da pauta, das linhas adicionais superiores e inferiores e seus espaços.
2. Definição geral das claves, suas posições e seus nomes.
3. Do nome das notas com a clave de sol.
4. Das figuras ou formas das notas, das suas pausas, e das indicativas de dois ou mais compassos.
5. Definição geral do compasso e de suas espécies.
6. Do estudo de solfejo e da respiração.
7. Da escala diatônica, dos intervalos naturais, do ponto aumentativo simples e duplo, da chaveta, da divisão, da pausa final, dos ritornelos, etc.
8. Dos intervalos alterados e dos sinais alternativos. Dos semitons maiores e menores.
9. Da assinatura dos acidentes.
10. Quatro dos intervalos e suas inversões.
11. Das notas sinônimas ou enarmônicas. Da escala cromática ascendente e descendente.
12. Dos modos.
13. Das sincopas, da ligadura, do reclamo, da fermata ou suspensão.
14. Do modo de conhecer o tom de uma peça.
15. Dos movimentos.
16. Do colorido ou acentos musicais.
17. Das quiálteras.
18. Dos ornamentos.

Livro: A.b.c. musical, por A. de Garanudé

2ª TURMA (4º, 5º, 6º e 7º ANO)

ESTUDO VOCAL

1. Exercícios sobre a escala diatônica.
2. Exercícios sobre o intervalo de segunda.
3. Exercícios sobre o intervalo de terceira.
4. Exercícios sobre o intervalo de quarta.
5. Exercícios sobre o intervalo de quinta.
6. Exercícios sobre o intervalo de sexta.
7. Exercícios sobre o intervalo de sétima.
8. Exercícios sobre o intervalo de oitava.
9. Solfejos elementares com diversas combinações de valores de notas em diferentes compassos.

Livro: Solfejos, por A. de Garanudé.

ANEXO 2

PROGRAMA DE ENSINO
PARA O ANO DE
1931

Programas do curso fundamental do ensino secundário, nos termos do art. 10, do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931

MÚSICA

PRIMEIRA SÉRIE

2 horas

I – Canto e solfejo

- a) Canto: No início o canto será em uníssono. A respiração, a emissão vocal e o ritmo deverão constituir objeto de cuidadosa instrução. Conhecidas as aptidões particulares dos alunos, ao fim de certo tempo, preparam-se gradativamente elementos para o canto coral, a duas vozes, sempre de acordo com a tessitura da voz na adolescência.

Cantos obrigatórios: Hino Nacional, Hino à Bandeira e outros hinos patrióticos.

- b) Solfejo: Desenvolvimento da leitura musical, coordenada com aulas teóricas iniciais.

II – Teoria musical

Elementos indispensáveis para ler e interpretar a notação musical de composição muito simples:

1. Definições gerais; notas; pautas; claves
2. Valores e pausas.
3. Compassos simples e tempos.
4. Sinais de aumento e diminuição
5. Intervalos.
6. Alterações.

O ensino teórico só será ministrado quando a classe houver adquirido gosto pelo canto coral. As aulas sistemáticas de teoria deverão recapitular coordenar e complementar as noções que forem aprendidas gradualmente, deduzindo-as do canto coral e da audição fonográfica.

III – Audição fonográfica

- a) Reprodução fonográfica de trechos da boa música. Far-se-á a análise dos valores estéticos dos trechos ouvidos, suscitando-se dos alunos a impressão das emoções recebidas.

- b) Grandes períodos da História da Música: Época clássica.
Fatos relativos à época e a vida dos compositores; características das obras ouvidas.

Os trechos serão repetidos várias vezes, procurando-se fixa-los na memória dos alunos.

SEGUNDA SÉRIE

2 horas

I – Canto e solfejo

- a) Canto: Desenvolvimento do canto a duas vozes, observadas sempre as tessituras. Preparo inicial dos corais a três vozes, de acordo com as regras gerais, expostas no programa da 1ª série.

Cantos obrigatórios: Hinos patrióticos, Hinos das nações que têm relações frequentes com o Brasil. Canções regionais e tradicionais, brasileiras e estrangeiras.

- b) Solfejo: Desenvolvimento da leitura à primeira vista, a uma e a duas vozes, aplicando-se os conhecimentos adquiridos anteriormente.

II – Teoria musical

1. Compasso composto e mistos.
2. Andamentos e metrônomo.
3. Sinais de expressão e colorido.
4. Síncope e contratempo.
5. Quiálteras e ornamentos.
6. Tonalidades. Modos. Armadura de claves.

As noções teóricas serão deduzidas, quanto possível, do canto e da audição fonográfica.

III – Audição fonográfica

- a) Repertório sinfônico e lírico.
b) Grandes períodos da História da Música: época romântica.
Observar as diretrizes expostas no programa da 1ª série.

TERCEIRA SÉRIE

1 hora

I – Canto e solfejo

- a) Canto: Desenvolvimento dos coros a três vozes.

Cantos obrigatórios: Hinos patrióticos e cívicos. Hinos nacionais e estrangeiros.
Canções regionais e tradicionais, brasileiras e estrangeiras.

- b) Solfejo a três vozes, preparado e à primeira vista.
- c) Pequenos ditados fáceis, de quatro ou oito compassos.

II – Teoria musical

1. Noções de acordes de três e quatro sons. Inversões.
2. Voz humana: Classificação e claves respectivas.
3. Noções sucintas de tecnologia musical afim de habilitar o aluno a compreender o vocabulário referente à música de câmara sinfônica e teatral, de modo que terá inteligentemente notícias sobre concertos ou representações teatrais.

Os exemplos serão sempre deduzidos do canto e da audição fonográfica.

III – Audição fonográfica

- a) Repertório de música de câmara.
- b) Grandes períodos da História da Música: Época contemporânea e moderna.

Observar as diretrizes expostas no programa da 1ª série.

ANEXO 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Colégio Pedro II

PLANO GERAL DE ENSINO

1981

EDUCAÇÃO MUSICAL

MEC – COLÉGIO PEDRO II
 Divisão de Educação e Ensino
 PLANO DE CURSO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO

DISCIPLINA: Educação Musical

ANO: 1981 SÉRIE: 5ª do 1º Grau

CARGA HORÁRIA ANUAL:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Desenvolver a pessoa humana individualmente e em seu meio; despertar para o gosto musical; desenvolver a imaginação musical criadora; desenvolver o sentimento cívico através da prática e participação nas comemorações cívico-patrióticas; usar e desenvolver sua voz como principal instrumento musical; expressar-se em música individualmente e em grupo; desenvolver suas aptidões musicais, abrindo caminho para possível despertar vocacional; entrosar a Educação Musical com as demais matérias do currículo, através de várias de suas atividades.

PLANO ELABORADO PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO MUSICAL

UNIDADES DIDÁTICAS	CONTEÚDO PROGRAMADO
01	<ul style="list-style-type: none"> - Pauta - Função da clave - Notas - Travessão simples e duplo sinais de repetição.
02	<ul style="list-style-type: none"> - A música e os instrumentos musicais do Brasil na época do Descobrimento e Colonização - Formação da música brasileira
03	<ul style="list-style-type: none"> - Vozes
04	<ul style="list-style-type: none"> - Hino do Colégio - Hino Nacional - Hino da Independência
05	<ul style="list-style-type: none"> - Execução idêntica em todas as seções, de músicas a duas ou mais vozes

UNIDADES DIDÁTICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR UNIDADE DIDÁTICA
01	Grafia musical Leitura musical Percepção dos movimentos ascendentes e descendentes Percepção rítmica
02	Organologia Morfologia História da Música
03	Fisiologia da voz
04	Repertório
05	Orfeão Geral

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- a) LIVRO – TEXTO:
Música Comunicação – Vol. 1
Inz Martins Abrahão
Coletânea Musical do Colégio Pedro II
- b) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
Savino de Benedicts – Terminologia Musical
Renato de Almeida – Compêndio de História da Música Brasileira
Eurico Nogueira França – A música no Brasil
Maria Luiza de Mattos Prioli – Princípios básicos da música para a juventude

ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (EM NÍVEL DEFINIÇÃO PELO DEPARTAMENTO)

Canto coletivo
Solfejo
Manossolfa
Audição fonográfica
Ilidés
Califasia
Calinitmia
Califonia
Pesquisas
Entrosamento com outras disciplinas
Cartazes
Trabalhos de grupo
Hábitos e atitudes corretas
Jornal

MEC – COLÉGIO PEDRO II
 Divisão de Educação e Ensino
 PLANO DE CURSO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO

DISCIPLINA: Educação Musical

ANO: 1981 SÉRIE: 6ª do 1º Grau

CARGA HORÁRIA ANUAL:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Desenvolver a pessoa humana individualmente e em seu meio; despertar para o gosto musical; desenvolver a imaginação musical criadora; desenvolver o sentimento cívico através da prática e participação nas comemorações cívico-patrióticas; usar e desenvolver sua voz como principal instrumento musical; expressar-se em música individualmente e em grupo; desenvolver suas aptidões musicais, abrindo caminho para possível despertar vocacional; entrosar a Educação Musical com as demais matérias do currículo, através de várias de suas atividades.

PLANO ELABORADO PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO MUSICAL

UNIDADES DIDÁTICAS	CONTEÚDO PROGRAMADO
01	<ul style="list-style-type: none"> - Fixação e sistematização do programa da série anterior - Valores negativos - Sinais de expressão - Tom e semitom - Grave conjuntos e disjuntos - Acidentes - Compasso
02	<ul style="list-style-type: none"> - A música e instrumentos musicais do Brasil na época do Império e República até o momento atual. - Folclore musical: características; utilidade nas ciências e nas artes.
03	- Conjuntos vocais
04	- Cânones
05	- Execução idêntica em todas as seções de músicas a duas ou mais vozes.

UNIDADES DIDÁTICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR UNIDADE DIDÁTICA
01	Grafia musical Leitura musical Subdivisão binária e ternária das unidades de movimento Percepção rítmica
02	Organologia Morfologia História da Música
03	Fisiologia da voz
04	Repertório
05	Orfeão Geral

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- a) LIVRO – TEXTO:
Música Comunicação – Vol. 2

- b) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
Idem 5ª série

ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (EM NÍVEL DEFINIÇÃO PELO DEPARTAMENTO)

Idem 5ª série

MEC – COLÉGIO PEDRO II
 Divisão de Educação e Ensino
 PLANO DE CURSO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO

DISCIPLINA: Educação Musical

ANO: 1981 SÉRIE: 7ª do 1º Grau

CARGA HORÁRIA ANUAL:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Desenvolver a pessoa humana individualmente e em seu meio; despertar para o gosto musical; desenvolver a imaginação musical criadora; desenvolver o sentimento cívico através da prática e participação nas comemorações cívico-patrióticas; usar e desenvolver sua voz como principal instrumento musical; expressar-se em música individualmente e em grupo; desenvolver suas aptidões musicais, abrindo caminho para possível despertar vocacional; entrosar a Educação Musical com as demais matérias do currículo, através de várias de suas atividades.

PLANO ELABORADO PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO MUSICAL

UNIDADES DIDÁTICAS	CONTEÚDO PROGRAMADO
01	- Fixação e sistematização da matéria das séries anteriores - Escalas - Armadura de clave - Fraseologia
02	- A música do Brasil e das Américas - Música Folclórica do Brasil e das Américas
03	- Instrumentos Musicais: Orquestras, Bandas e Conjuntos
04	- Hino da Proclamação da República - Canções cívicas - Música popular
05	- Execução idêntica em todas as seções de músicas a duas ou mais vozes
06	- Formar musicais: “Lied” e Sonata

UNIDADES DIDÁTICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR UNIDADE DIDÁTICA
01	Grafia musical Leitura musical Percepção expressiva
02	Morfologia e História da Música
03	Organologia
04	Repertório
05	Orfeão Geral
06	Morfologia

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

a) LIVRO – TEXTO:

Luiz Martins Abrahão - Música Comunicação – Vol. 3

b) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Idem 5ª série, mais

Luciano Gallet – Estudo de Folclore

Virgínia Salgado Finsa – Análise Musical

José Siqueira – Música para a Juventude (4 volumes)

ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (EM NÍVEL DEFINIÇÃO PELO DEPARTAMENTO)

Idem 5ª série

MEC – COLÉGIO PEDRO II
 Divisão de Educação e Ensino
 PLANO DE CURSO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO

DISCIPLINA: Educação Musical

ANO: 1981 SÉRIE: 1ª do 2º Grau

CARGA HORÁRIA ANUAL:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Desenvolver a pessoa humana individualmente e em seu meio; despertar para o gosto musical; desenvolver a imaginação musical criadora; desenvolver o sentimento cívico através da prática e participação nas comemorações cívico-patrióticas; usar e desenvolver sua voz como principal instrumento musical; expressar-se em música individualmente e em grupo; desenvolver suas aptidões musicais, abrindo caminho para possível despertar vocacional; entrosar a Educação Musical com as demais matérias do currículo, através de várias de suas atividades.

PLANO ELABORADO PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO MUSICAL

UNIDADES DIDÁTICAS	CONTEÚDO PROGRAMADO
01	- Fixação e sistematização da matéria das séries anteriores
02	- Cifra atual
03	- Prosódia musical
04	- História da Música Universal, da Pré-História ao Classicismo.
05	- Instrumentos musicais: conjuntos de câmara eruditos e populares
06	- Formas musicais: Lied – Sonata – Sinfonia - Concerto
07	- Vozes: emissão do som falado e cantado; respiração, dicção e impostação
08	- Execução idêntica em todas as Seções de músicas a duas ou mais vozes

UNIDADES DIDÁTICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR UNIDADE DIDÁTICA
01	Grafia musical e Leitura Musical
02	Possibilitar ao aluno, acompanhamentos práticos
03	Possibilitar ao aluno conhecimento da perfeita adequação do som com os elementos musicais e fonéticos
04	Cultura geral
05	Organologia
06	Morfologia
07	Técnica vocal
08	Orfeão geral

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- a) LIVRO – TEXTO:
Ouvinte Consciente – Sérgio Ricardo Corrêa
- b) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
Savino de Benedictis – Terminologia musical
Virginia Salgado Finse – Análise musical
Kurt Pahlen – História Universal da Música
Domingos Alalema – História da música
Bernardo Eisenlohr – A voz
Asdembal Lima – A prática do canto
Letícia Pojano – Dicionário Bio-Bibliográfico de músicos
José Siqueira – Curso de Instrumentação

ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (EM NÍVEL DEFINIÇÃO PELO DEPARTAMENTO)

Canto coletivo
Solfejo
Manossolfa
Audição fonográfica
Ilidés
Califasia
Calinitmia
Califonia
Pesquisas
Entrosamento com outras disciplinas
Cartazes
Trabalhos de grupo
Hábitos e atitudes corretas
Jornal

MEC – COLÉGIO PEDRO II
 Divisão de Educação e Ensino
 PLANO DE CURSO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO

DISCIPLINA: Educação Musical

ANO: 1981 SÉRIE: 2ª do 2º Grau

CARGA HORÁRIA ANUAL:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Desenvolver a pessoa humana individualmente e em seu meio; despertar para o gosto musical; desenvolver a imaginação musical criadora; desenvolver o sentimento cívico através da prática e participação nas comemorações cívico-patrióticas; usar e desenvolver sua voz como principal instrumento musical; expressar-se em música individualmente e em grupo; desenvolver suas aptidões musicais, abrindo caminho para possível despertar vocacional; entrosar a Educação Musical com as demais matérias do currículo, através de várias de suas atividades.

PLANO ELABORADO PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO MUSICAL

UNIDADES DIDÁTICAS	CONTEÚDO PROGRAMADO
01	- Fixação e sistematização do programa das séries anteriores
02	- Cifra atual
03	- Experiência de criação melódica e rítmica
04	- História da Música Universal: do Romantismo ao Contemporâneo
05	- Instrumentos musicais: orquestras eruditas (sinfônica-filarmônica) e populares
06	- Formas musicais: Cantata, Oratória e Ópera (opereta)
07	- Vozes: emissão do som falado e cantado; respiração, dicção e impostação
08	- Execução idêntica em todas as Seções de músicas a duas ou mais vozes

UNIDADES DIDÁTICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR UNIDADE DIDÁTICA
01	Grafia musical e Leitura Musical
02	Possibilitar ao aluno, acompanhamentos práticos
03	Desenvolver a capacidade criativa musical
04	Cultura geral
05	Organologia
06	Morfologia
07	Técnica vocal
08	Orfeão geral

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

a) LIVRO – TEXTO:

Ouvinte Consciente – Sérgio Ricardo Corrêa

b) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Idem – 1ª série do grau

Mais

Kurt Pahlen – A Ópera

Henry Thomas e Dana Lee Thomas – Vida de grandes compositores

ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (EM NÍVEL DEFINIÇÃO PELO DEPARTAMENTO)

Idem 1ª série do 2º grau

ANEXO 4

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL 2017/2020

No Segundo Segmento do Ensino Fundamental

A Educação Musical no Ensino Fundamental – Anos Finais possui uma especificidade: no 6º ano, o Colégio Pedro II recebe estudantes advindos de concurso e da própria instituição. Por isso, é fundamental, nesse segmento, que o docente seja particularmente sensível às experiências anteriores dos estudantes. É um momento de encontro de realidades diversas que deve ser aproveitado para a construção coletiva de uma rica etapa de aprendizagem.

Nos Anos Finais, há um aprofundamento dos conteúdos específicos da escrita musical, formação e história da música brasileira, história da música ocidental e técnica instrumental/vocal. A partir da prática musical, desenvolve-se a musicalidade, utilizando os conteúdos em uma experiência integradora. Isso propicia a elaboração de conceitos e de uma concepção crítica da produção musical como resultado de relações socioculturais. Considera-se fundamental cuidar do equilíbrio e integração entre prática musical, teoria e história da música.

Os parâmetros do som apresentam-se como dimensões trabalhadas de modo concomitante, no discurso musical, com aprofundamento contínuo a cada ano, sempre a partir do discurso musical para que não se tornem nomenclaturas e categorias desprovidas de significado e sentido musical. Apreciar, executar (cantar e tocar), compor e improvisar são práticas constantes, meios de imersão na música, de elaboração e de criação de conceitos, desenvolvimento de habilidades e produção de repertório. Nessas experiências, escutar é sempre ação envolvida, importante “função ativa” que permite compreensão significativa dos estímulos sonoros, considerando todo o contexto envolvido (SANTOS, 2002, p. 34).

O foco do trabalho pedagógico é a construção de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, participativo e, sobretudo, musical. Nesse sentido, a valorização da vivência prévia dos estudantes – tanto no aspecto de uma formação sistematizada quanto informal – pode trazer às aulas elementos instigantes, envolventes, promotores de um ambiente de aproximação e compartilhamento de saberes. Considerar o discurso musical dos estudantes é admitir que não os introduzimos nesse universo – eles trazem suas experiências de outros ambientes sociais, e que a diversidade deve permear e enriquecer nossa prática musical na escola (SWANWICK, 2003, p. 66-68).

O plano de objetivos e conteúdos não é limitador e pode ir além do previsto para atender às demandas das turmas. Essa concepção estimula a realização de projetos interdisciplinares. Assim, novas propostas podem atualizar os planos para cada ano, sempre respeitando as possibilidades e o envolvimento dos estudantes.

A prática musical em conjunto (vocal e instrumental) está presente em todo o segmento. Do 6º ao 8º ano desenvolve-se o estudo da flauta doce e de outros instrumentos musicais disponíveis. No 9º ano, a escolha do instrumento é ampliada para que se possibilite uma formação mais diversificada de conjuntos.

O repertório musical variado, considerando aspectos culturais das diferentes localidades de moradia dos estudantes, é valorizado nas práticas musicais. Um aspecto importante e trabalhado de forma transversal em todas as séries do segmento é a ampliação desse repertório e da vivência musical de culturas de outros povos do mundo.

Seja com repertório de matriz africana, europeia, indígena ou de outras culturas, o programa oferece diversas possibilidades para inserir propostas que contemplem esses conhecimentos. Cabe ao professor escolher a melhor forma de conduzir em seu cotidiano atividades que possibilitem ao estudante o contato com culturas, práticas musicais, cantos e instrumentos musicais de diferentes localidades.

A avaliação tem caráter qualitativo, envolve a reflexão do estudante sobre o que realizou durante o período letivo e associa conteúdos e vivências. Os instrumentos e os critérios de avaliação devem coadunar-se com práticas desenvolvidas pelos docentes junto às turmas e cumprir as normativas institucionais.

De acordo com as especificidades de cada série, podem ser utilizados como instrumentos de avaliação: prática musical de flauta doce, prática musical em grupo, teste de percepção, teste de apreciação musical, ditado rítmico e melódico, apresentações musicais individuais e/ou em grupo, trabalho escrito, trabalhos interdisciplinares, seminários, pesquisa bibliográfica e em sites eletrônicos, teste de análise musical, dentre outros.

Esses instrumentos de avaliação são selecionados para compor a nota da prova prática musical e/ou trabalho e prova escrita. A prova escrita deve refletir o nível de aprofundamento dos objetivos e conteúdos trabalhados a partir da prática, de forma a evidenciar que esta é uma experiência reflexiva de saberes musicais sistematizados.

No Segundo Segmento do Ensino Fundamental

O trabalho pedagógico-musical nos Anos Finais do Ensino Fundamental está focado no processo de ensino e aprendizagem com música e se expressa nas seguintes ações: escutar, apreciar, improvisar, compor, executar e contextualizar. A multiplicidade de estratégias permite abordagens diferenciadas dos conteúdos e atende às especificidades dos estudantes, das turmas e dos professores, conforme descrito na *Figura 2*.

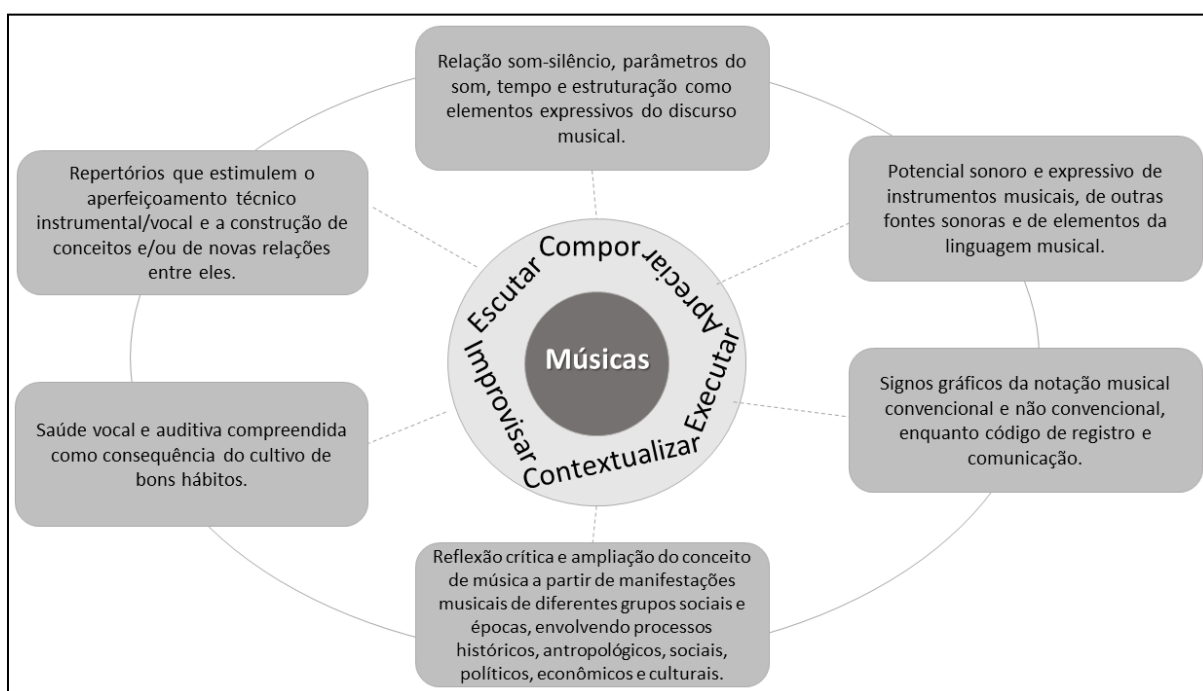


Figura 1: Objetivos e estratégias de abordagens de conteúdos.

SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conexões: o trabalho desenvolvido na disciplina potencializa a possibilidade de ocorrência de atividades interdisciplinares e conexões com as demais disciplinas. Essas atividades e conexões acontecem nas atividades em sala de aula, em eventos culturais, em projetos interdisciplinares, nos diferentes instrumentos de avaliação utilizados, em projetos de iniciação à pesquisa e iniciação artística e cultural, bem como em projetos de extensão.

Os conteúdos relacionados abaixo são desenvolvidos e trabalhados a partir da *performance* musical, considerando os objetivos a seguir e as estratégias e abordagens descritos nos itens 1.2.3. e 1.3.3.

6º Ano

<i>Performance</i>	Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver sonoridade, postura, respiração, emissão e articulação na prática vocal e instrumental • Cantar e tocar em grupo e individualmente • Tocar flauta doce com consciência de digitação, de sonoridade e corporal • Experimentar sonoridades de outros instrumentos musicais na realização conjunta de composições e arranjos para o repertório vocal e de flauta doce • Observar relações musicais entre estruturas executadas por vozes/ instrumentos, considerando diferentes possibilidades estéticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade de se cultivar bons hábitos para a saúde vocal e auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde vocal e auditiva
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação som/silêncio como elemento expressivo do discurso musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Som e silêncio
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber e diferenciar pulso, ritmo e acento métrico em músicas diversas • Perceber as características dos compassos binário, ternário e quaternário • Compreender, reconhecer e demonstrar a proporcionalidade da duração do som e do silêncio • Compreender as funções do travessão simples e duplo • Identificar e grafar figuras de som e de silêncio, bem como de ponto de aumento e da ligadura de prolongamento • Perceber e vivenciar diferentes velocidades de pulso e a relação com andamentos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Duração: <ul style="list-style-type: none"> - pulso - ritmo - acento métrico - proporcionalidade da duração dos sons e dos silêncios - figuras de som e de silêncio: semibreve até colcheia - compassos simples: binário, ternário e quaternário - travessão simples e travessão duplo - ponto de aumento - ligadura de prolongamento - noção de andamento e de velocidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os sons quanto à altura • Reconhecer movimentos melódicos • Compreender a função do pentagrama, das claves e das notas musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Altura: <ul style="list-style-type: none"> - regiões sonoras: aguda, média e grave - pentagrama - claves

	<ul style="list-style-type: none"> • Empregar notas em clave de sol 	<ul style="list-style-type: none"> - notas musicais: Dó3 a Fá4 em clave de sol
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e representar, corporal e graficamente, nuances e contrastes de intensidade do som • Conceber a dinâmica como recurso expressivo no discurso musical • Utilizar grafia convencional e não convencional em diferentes planos de intensidade • Decodificar os sinais de intensidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidade: <ul style="list-style-type: none"> - planos de intensidade - sinais de intensidade: <i>piano e forte</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar diferentes materiais como fontes sonoras. • Perceber a relação entre as formas de produção de som e consequentes alterações timbrísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre: fontes sonoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber estruturas de organização do discurso musical • Perceber e utilizar repetição, variação e contraste como elementos estruturantes e expressivos do discurso musical • Identificar, grafar e executar sinais de repetição • Perceber e utilizar sonoridades individuais e em grupo • Distinguir e vivenciar o uso de uma ou mais linhas melódicas, blocos sonoros e combinações timbrísticas • Identificar formas musicais • Identificar tipos de textura 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação musical: <ul style="list-style-type: none"> - forma - repetição, variação e contraste - sinais de repetição: <i>ritornello e da capo</i> - densidade - textura
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as bases formadoras da música brasileira e processos de transformação • Conhecer, vivenciar e produzir música a partir de repertório, processos e práticas musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Música brasileira: <ul style="list-style-type: none"> - música indígena, música africana e música europeia

	das matrizes africana, indígena e europeia <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar danças brasileiras 	- cultura popular: danças brasileiras
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer funções e significados de hinos cívicos no contexto histórico em que foram compostos e no contexto atual • Cantar os hinos cívicos, com domínio de melodia, letra e fraseado 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinos: <ul style="list-style-type: none"> - Hino Nacional Brasileiro - Hino dos Estudantes do Colégio Pedro II

7º Ano

<i>Performance</i>	Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver sonoridade, postura, respiração, emissão e articulação na prática vocal e instrumental • Cantar e tocar em grupo e individualmente. • Tocar flauta doce com consciência de digitação de sonoridade e corporal • Experimentar sonoridades de outros instrumentos musicais na realização conjunta de composições e arranjos para o repertório vocal e de flauta doce • Observar relações musicais entre estruturas executadas por vozes/ instrumentos, considerando diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação som/silêncio como elemento expressivo do discurso musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Som e silêncio
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber e diferenciar pulso, ritmo e acento métrico em músicas diversas • Perceber as características dos compassos binário, ternário e quaternário • Compreender, reconhecer e demonstrar a proporcionalidade da duração do som e do silêncio • Compreender as funções do travessão simples e duplo • Identificar e grafar figuras de som e de silêncio, bem como de ponto de aumento e da ligadura de prolongamento • Perceber e vivenciar diferentes velocidades de pulso e a relação com andamentos musicais • Perceber, reconhecer e grafar indicações de andamento e de agógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Duração: <ul style="list-style-type: none"> - pulso - ritmo - acento métrico - proporcionalidade da duração dos sons e dos silêncios - figuras de som e de silêncio: semibreve até semicolcheia - compassos simples: binário, ternário e quaternário - travessão simples e travessão duplo - ponto de aumento - ligadura de prolongamento - andamento e classificação: Lento (<i>largo, adagio e lento</i>), Moderado (<i>moderato, andante e andantino</i>) e Rápido (<i>allegro, vivo e presto</i>)

possibilidades estéticas		- sinais de agógica: <i>rallentando</i> e <i>accelerando</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os sons quanto à altura • Reconhecer movimentos melódicos • Compreender a função do pentagrama, das claves e das notas musicais • Empregar notas em clave de sol • Reconhecer e grafar notas suplementares na clave de sol 	<ul style="list-style-type: none"> • Altura: <ul style="list-style-type: none"> - regiões sonoras: aguda, média e grave - pentagrama - claves - notas musicais, incluindo as notas suplementares: Dó³ a Lá⁴ em clave de sol
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, experimentar e reconhecer diferentes nuances de intensidade do som • Conceber a dinâmica como recurso expressivo no discurso musical • Decodificar os sinais de intensidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidade: <ul style="list-style-type: none"> - planos de intensidade - sinais de intensidade: <i>pianissimo</i>, <i>piano</i>, <i>mezzo-piano</i>, <i>mezzo-forte</i>, <i>forte</i>, <i>fortissimo</i>, <i>crescendo</i> e <i>diminuindo</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar diferentes materiais como fontes sonoras • Perceber a relação entre as formas de produção de som e consequentes alterações timbrísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre: fontes sonoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber estruturas de organização do discurso musical • Perceber e utilizar repetição, variação e contraste como 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação musical: <ul style="list-style-type: none"> - forma - repetição, variação e contraste

	<p>elementos estruturantes e expressivos do discurso musical.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, grafar e executar sinais de repetição • Perceber e utilizar sonoridades individuais e em grupo • Distinguir e vivenciar o uso de uma ou mais linhas melódicas, blocos sonoros e combinações timbrísticas • Identificar formas musicais • Identificar tipos de textura 	<ul style="list-style-type: none"> - sinais de repetição: <i>ritornello</i> e <i>da capo</i> - densidade - textura
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender princípios de classificação de vozes e instrumentos • Identificar/diferenciar os conjuntos vocais e instrumentais quanto à sua formação • Compreender princípios estéticos e culturais na organização de grupos vocais e instrumentais 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos e vozes: <ul style="list-style-type: none"> - classificação das vozes: masculinas, femininas e infantis (graves, médias e agudas) - classificação dos instrumentos musicais quanto à produção sonora: sopro, cordas, percussão, elétricos e eletrônicos - conjuntos vocais: duo a noneto e coro - conjuntos instrumentais: duo a noneto, bandas e orquestras
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar traços característicos da sonoridade da música dos períodos medieval, renascentista e barroco, estabelecendo relações com a música brasileira • Compreender períodos históricos e gêneros musicais considerando relações e dinâmicas em contexto político, social e cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Música ocidental: música nos períodos medieval, renascentista e barroco
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer funções e significados de hinos cívicos no contexto histórico em que foram compostos e no contexto atual • Cantar os hinos cívicos, com domínio de melodia, letra e fraseado 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinos: <ul style="list-style-type: none"> - Hino Nacional Brasileiro - Hino da Independência do Brasil

		- Hino dos Estudantes do Colégio Pedro II
--	--	---

8º Ano

<i>Performance</i>	Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver sonoridade, postura, respiração, emissão e articulação na prática vocal e instrumental • Cantar e tocar em grupo e individualmente • Tocar flauta doce com consciência de digitação, de sonoridade e corporal • Experimentar sonoridades de outros instrumentos musicais na realização conjunta de composições e arranjos para o repertório vocal e de flauta doce • Observar relações musicais entre estruturas executadas por vozes/ instrumentos, considerando diferentes possibilidades estéticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação som/silêncio como elemento expressivo do discurso musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Som e silêncio
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber e diferenciar pulso, ritmo e acento métrico em músicas diversas • Perceber as características dos compassos binário, ternário e quaternário • Compreender, reconhecer e demonstrar a proporcionalidade da duração do som e do silêncio • Compreender as funções do travessão simples e duplo • Identificar e grafar figuras de som e de silêncio, bem como de ponto de aumento e da ligadura de prolongamento • Perceber e vivenciar diferentes velocidades de pulso e a relação com andamentos musicais • Perceber, reconhecer e grafar indicações de andamento e de agógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Duração: <ul style="list-style-type: none"> - pulso - ritmo - acento métrico - proporcionalidade da duração dos sons e dos silêncios - figuras de som e de silêncio: semibreve até semicolcheia - compassos simples: binário, ternário e quaternário - travessão simples e travessão duplo - ponto de aumento - ligadura de prolongamento - andamento, classificação e variações: Lento (<i>largo, adagio e lento</i>), Moderado (<i>moderato, andante e andantino</i>) e Rápido (<i>allegro, vivo e presto</i>) - sinais de agógica: <i>rallentando</i> e <i>accelerando</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os sons quanto à altura • Reconhecer movimentos melódicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Altura: <ul style="list-style-type: none"> - regiões sonoras: aguda, média e grave - pentagrama

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a função do pentagrama, das claves e das notas musicais • Empregar notas em clave de sol • Registrar e diferenciar sons naturais e sons alterados • Explorar as diferentes relações intervalares 	<ul style="list-style-type: none"> - claves - notas musicais, incluindo as notas suplementares: Dó³ a Lá⁴ em clave de sol - noções de intervalos musicais (ascendentes, descendentes, melódicos e harmônicos) - tom e semitom - alterações: sustenido, bemol e bequadro
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, experimentar e reconhecer diferentes nuances de intensidade do som • Conceber a dinâmica como recurso expressivo no discurso musical • Decodificar os sinais de intensidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidade: <ul style="list-style-type: none"> - planos de intensidade/dinâmica - sinais de intensidade: <i>pianíssimo, piano, mezzo-piano, mezzo-forte, forte e fortíssimo</i> - <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar diferentes materiais como fontes sonoras • Perceber a relação entre as formas de produção de som e consequentes alterações timbrísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre: fontes sonoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber estruturas de organização do discurso musical • Perceber e utilizar repetição, variação e contraste como elementos estruturantes e expressivos do discurso musical • Identificar, grafar e executar sinais de repetição • Perceber e utilizar sonoridades individuais e em grupo • Distinguir e vivenciar o uso de uma ou mais linhas melódicas, blocos sonoros e combinações timbrísticas • Identificar formas musicais • Identificar tipos de textura 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação musical: <ul style="list-style-type: none"> - forma - repetição, variação e contraste - sinais de repetição: <i>ritornello</i> e <i>da capo</i> - densidade - textura: monofônica, homofônica e polifônica - sinais de repetição: <i>ritornello</i> com casa de 1ª e 2ª vez, <i>da capo al segno</i> e <i>da capo al fine</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar traços característicos da sonoridade da música dos períodos clássico, romântico e impressionista, estabelecendo relações com a música brasileira • Compreender períodos histórico e gêneros musicais considerando relações e dinâmicas em contexto político, social e cultural • Vivenciar manifestações musicais dos gêneros lundu, modinha, maxixe, choro, marcha e samba 	<ul style="list-style-type: none"> • Música ocidental: música nos períodos clássico, romântico e impressionista • Música brasileira: <ul style="list-style-type: none"> - gêneros musicais: lundu modinha, maxixe, choro, marcha e samba - teatro de revista
•	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer funções e significados de hinos cívicos no contexto histórico em que foram compostos e no contexto atual • Cantar os hinos cívicos com domínio de melodia, letra e fraseado 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinos: <ul style="list-style-type: none"> - Hino Nacional Brasileiro - Hino à Bandeira Nacional - Hino dos Estudantes do Colégio Pedro II

9º Ano

<i>Performance</i>	Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver sonoridade, postura, respiração, emissão e articulação na prática vocal e instrumental • Cantar e tocar em grupo e individualmente • Experimentar sonoridades de diversos instrumentos musicais na realização conjunta de composições e arranjos para o repertório vocal e instrumental • Observar relações musicais entre estruturas executadas por 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação som/silêncio como elemento expressivo do discurso musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Som e silêncio
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber e diferenciar pulso, ritmo e acento métrico em músicas diversas • Perceber as características dos compassos binário, ternário e quaternário • Compreender, reconhecer e demonstrar a proporcionalidade da duração do som e do silêncio • Compreender as funções do travessão simples e duplo • Identificar e grafar figuras de som e de silêncio, bem como de ponto de aumento e da ligadura de prolongamento • Perceber e vivenciar diferentes velocidades de pulso e a relação com andamentos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Duração: <ul style="list-style-type: none"> - pulso - ritmo - acento métrico - proporcionalidade da duração dos sons e dos silêncios - figuras de som e de silêncio: semibreve até semicolcheia - compassos simples: binário, ternário e quaternário - travessão simples e travessão duplo - ponto de aumento - ligadura de prolongamento

vozes/ instrumentos, considerando diferentes possibilidades estéticas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e grafar figuras de som e de silêncio. bem como de ponto de aumento e da ligadura de prolongamento • Perceber e vivenciar diferentes velocidades de pulso e a relação com andamentos musicais • Perceber, reconhecer e grafar indicações de andamento e de agógica 	<ul style="list-style-type: none"> - noção de andamento e de velocidade - andamento, classificação e variações: Lento (<i>largo, adagio e lento</i>), Moderado (<i>moderato, andante e andantino</i>) e Rápido (<i>allegro, vivo e presto</i>) - sinais de agógica: <i>rallentando</i> e <i>accelerando</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os sons quanto à altura • Reconhecer movimentos melódicos • Compreender a função do pentagrama, das claves e das notas musicais • Empregar notas em clave de sol • Registrar e diferenciar sons naturais e sons alterados • Explorar as diferentes relações intervalares • Relacionar intervalos, acordes, escalas e cifras • Desenvolver noção de harmonia 	<ul style="list-style-type: none"> • Altura: <ul style="list-style-type: none"> - regiões sonoras: aguda, média e grave - pentagrama - claves - notas musicais, incluindo as notas suplementares: Dó3 a Lá4 em clave de sol - intervalos musicais (ascendente, descendente, melódico e harmônico) - tom e semitom - alterações: sustenido, bemol e bequadro - noções de acordes, cifras musicais e escalas - relação entre acordes, cifras musicais, escalas e funções harmônicas (repouso e tensão)
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, experimentar e reconhecer diferentes nuances de intensidade do som • Conceber a dinâmica como recurso expressivo no discurso musical • Decodificar os sinais de intensidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidade: <ul style="list-style-type: none"> - planos de intensidade/ dinâmica - sinais de intensidade: <i>pianíssimo, piano, mezzo-piano, mezzo-forte, forte e fortíssimo</i>

		- <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar diferentes materiais como fontes sonoras. • Perceber a relação entre as formas de produção de som e consequentes alterações timbrísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre: fontes sonoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a utilização da repetição, variação e contraste em músicas diversas • Identificar formas musicais • Utilizar a repetição, a variação e o contraste como elementos estruturantes e expressivos de suas próprias improvisações e composições • Identificar, grafar e executar os sinais de <i>ritornello</i> e <i>da capo</i> • Perceber e utilizar sonoridades individuais e em grupos • Distinguir e vivenciar o uso de uma ou mais linhas melódicas, blocos sonoros e combinações timbrísticas • Identificar formas musicais • Identificar tipos de textura 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação musical: <ul style="list-style-type: none"> - forma - repetição, variação e contraste - sinais de repetição: <i>ritornello</i> e <i>da capo</i> - densidade - textura: monofônica, homofônica e polifônica - sinais de repetição: <i>ritornello</i> com casa de 1ª e 2ª vez, <i>da capo al segno</i> e <i>da capo al fine</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer traços característicos da sonoridade da música do século XX, estabelecendo relações com a música brasileira • Compreender períodos históricos e gêneros musicais considerando relações e dinâmicas em contexto político, social e cultural • Vivenciar e identificar manifestações musicais dos gêneros brasileiros • Conhecer, vivenciar e produzir música a partir de repertório e processos de música de movimentos da música popular brasileira • Conhecer e compreender as práticas e os gêneros musicais, funções da música, características musicais e músicos dos movimentos e gêneros da música brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Música ocidental: música do século XX: diferentes formas de estruturação musical, de produção do som e de organização da altura • Música brasileira: <ul style="list-style-type: none"> - Gêneros: samba, marcha, bossa nova, rock e novas tendências - Movimentos e indústria cultural: carnaval, era do rádio, jovem guarda, canções de protesto, festivais da canção e tropicalismo

	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os gêneros musicais brasileiros, suas transformações, bem como outras manifestações e movimentos da música popular brasileira dentro de seu contexto político e sociocultural 	
	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer funções e significados de hinos cívicos no contexto histórico em que foram compostos e no contexto atual Cantar os hinos cívicos com domínio de melodia, letra e fraseado 	<ul style="list-style-type: none"> Hinos: <ul style="list-style-type: none"> - Hino Nacional Brasileiro - Hino da Proclamação da República - Hino dos Estudantes do Colégio Pedro II

Ensino Médio Regular

Conexões: o trabalho desenvolvido na disciplina potencializa a possibilidade de ocorrência de atividades interdisciplinares e conexões com as demais disciplinas. Essas atividades e conexões acontecem nas atividades em sala de aula, em eventos culturais, em projetos interdisciplinares, nos diferentes instrumentos de avaliação utilizados, em projetos de iniciação à pesquisa e iniciação artística e cultural, bem como em projetos de extensão.

Os conteúdos relacionados abaixo são desenvolvidos e trabalhados para a 1ª série do Ensino Médio a partir da *performance* musical, considerando os objetivos a seguir e as estratégias e abordagens descritos no item 1.2.4.

<i>Performance</i>	Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver sonoridade, postura, respiração, emissão e articulação na prática vocal e instrumental Praticar música em conjunto em diferentes formações instrumentais e vocais Experimentar e explorar o potencial sonoro e expressivo de instrumentos musicais, da voz e de 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver técnicas básicas para a execução vocal e instrumental Perceber as estruturas formais e texturas de músicas diversas Vivenciar/ identificar traços característicos dos gêneros musicais selecionados Registrar de diferentes maneiras elementos e estruturas sonoro-musicais ouvidas e/ou criadas 	<ul style="list-style-type: none"> Conceitos de música Música como linguagem em diferentes culturas Parâmetros do som Forma musical Textura musical Gêneros musicais

<p>outras fontes sonoras na realização conjunta de composições e arranjos para o repertório vocal e instrumental</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretar músicas observando a relação entre as estruturas executadas por cada instrumento/ voz e a diversidade de possibilidades/ decisões estéticas do grupo• Improvisar e compor com estruturas e concepções musicais diversas considerando aspectos tais como: parâmetros do som, elementos rítmico-melódicos e harmônicos, texturas, formas, gêneros musicais	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a diversidade de conceitos de música pela perspectiva etnomusicológica• Compreender diferentes gêneros musicais dentro de seu contexto político, social e cultural• Desenvolver uma postura aberta diante da diversidade musical relativa aos modos de trabalhar o material sonoro e ao próprio conceito de música	
--	---	--

ANEXO 5

MANIFESTO DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II –
REALENGO II

Os estudantes do Colégio Pedro II – Campus Realengo II, em Assembleia, com presença de 528 estudantes (quórum acima do mínimo que é de 10% como determina o Estatuto do Grêmio estudantil) realizada no dia dezoito de outubro, por maioria equivalente a sessenta e quatro por cento dos alunos presentes à assembleia estudantil, decidiram ocupar o Campus da Instituição por período indeterminado e até que sejam atendidas as seguintes reivindicações, em ordem de prioridade:

1- Fim do Projeto de Emenda Constitucional 241/2016

A PEC, que propõe um congelamento de gastos primários por 20 anos, compromete a permanência da qualidade dos colégios públicos, uma vez que negligencia o aumento populacional ao longo desses anos e, conseqüentemente, o aumento do número de pessoas dependentes dos serviços públicos. A medida, que não considera uma possível expansão da economia, atestará um progressivo aumento do sucateamento da educação, da saúde e da assistência social. A previsão é de que o projeto facilite os investimentos privados no setor público de maneira a limitar o acesso aos mesmos pelas massas periféricas e de baixa renda que não podem pagar pelos mesmos serviços no setor privado. A PEC 241/2016 contraria um dos princípios básicos da Constituição Brasileira de 1988 quanto aos direitos do homem, conforme Art. 205 - “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

2- Fim da Reforma Curricular do Ensino Médio pela Medida Provisória 746/2016

Entendemos que a Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo teor autoritário que, desconsiderando as necessidades da sociedade civil, a exclui dos debates de políticas públicas e negligencia sua importância nas decisões de reformas sociais. Ademais, a Medida Provisória retira do currículo obrigatório todo o conteúdo social e de formação ética, com o intuito de implantar uma hegemonia ideológica que contraria o princípio de aprimoramento do estudante como pessoa humana previsto na Lei 9394/96 que dispõe sobre as diretrizes básicas da educação em seu Art. 3º, II e III e Art. 35. A arbitrariedade da MP 746/2016 quanto aos interesses que atende também se revela pela ausência de discussão sobre o período noturno de aulas, que consiste em um projeto recente de inclusão de jovens que, por quaisquer circunstâncias, são impedidos de estudar durante o dia. Com o aumento da carga horária previsto pela MP 746/2016, esses alunos atendidos pelo terceiro turno seriam impossibilitados de permanecer no colégio, o que representaria um retrocesso no direito de todos à educação, previsto na Lei 9394/96, Art. 5º. A proposta da Medida Provisória 746 também antecipa as decisões profissionais e de especialização do estudante, comprometendo o período de descobertas e redefinição de pensamentos e ideologias inerentes à condição do jovem. Tudo isso a partir da atribuição de um caráter utilitário ao currículo obrigatório, que visa atender somente as demandas do mercado de trabalho, desatentando-se à importância da educação para a formação cidadã do estudante, garantida na Lei 9394/96 (LDB), Art. 35, III. A Medida Provisória compromete não somente a qualidade de ensino como também a formação dos professores. Uma vez extinguida a obrigatoriedade de licenciatura para o exercício do magistério, qualquer pessoa com conhecimento mínimo em uma determinada área poderia se encaixar na noção vaga e indeterminada de “notório saber” mencionada na MP 746/2016, contrariando a Lei 9394, Art. 3º, VII e IX.

3- Contra o corte de verbas correspondente a todas as instituições associadas ao CONIF

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) sofrerá um enorme corte de verbas na Rede em 2017. Tendo em vista a expansão dos campi ao longo dos anos, o orçamento anual oferecido pelo governo federal era de R\$3,7 bilhões enquanto que, em 2017, o orçamento aprovado será de apenas R\$2,1 bilhões para a manutenção de todas as atividades, colocando a Rede Federal no limite dos ajustes

possíveis, o que certamente comprometerá o fechamento das atividades deste ano, além de já prejudicar o número de vagas de concursos ofertadas e bolsas de auxílio para projetos como o PROEJA.

4- **Contra o PL 867/2015 (Escola Sem Partido)**

Os alunos entendem o projeto de lei como falacioso e em desacordo com a Constituição vigente. O projeto, que visa instaurar uma forma única e inquestionável de processo de ensino, fere o próprio preâmbulo constitucional, uma vez que impede a pluralidade inerente à democracia prevista no texto de 1988. O PL, que se refere a toda comunidade estudantil como “audiência cativa”, fere também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Capítulo II, Art. 16, I, II e III. O projeto, que proíbe manifestações religiosas e culturais dentro do espaço escolar, também contraria o Art. 206, II da Constituição: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.”

Propostas:

- 1- Planejamento dos currículos escolares com a participação democrática da comunidade escolar em conjunto com alunos e família, como já previsto na Lei 9394/96;
- 2- Maior participação de toda a comunidade escolar nas mudanças a serem instauradas na área de educação, de maneira a respeitar e considerar a opinião de profissionais e alunos ante à opinião de quaisquer outros que não tenham atuação direta em instituições de ensino;
- 3- Elaboração de um calendário de reposição de aulas construído por professores, alunos e membros da comunidade escolar;
- 4- Fim do atraso na bolsa auxílio do PROEJA;
- 5- Horário mais flexível de eventos no Colégio de forma a atender os horários disponíveis dos estudantes do terceiro turno;
- 6- Reavaliação do corte de verbas das instituições federais proposto para ter início em 2017;
- 7- Maior transparência e horizontalidade nas decisões tomadas pelo Poder Executivo, de forma a dar maior importância e espaço de fala à sociedade civil;
- 8- Não aprovação da PEC 241/16;
- 9- Não aprovação da MP 746/16;
- 10- Não aprovação do PL 867/15;
- 11- Maior liberdade aos professores, de maneira tal que não se sintam sob constante ameaça por expressarem suas opiniões embora ainda respeitando o limite entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio;
- 12- Expansão de programas e palestras que tratem de religiões, africanidades, gênero e sexualidade e quaisquer outros temas de interesse dos jovens que contribuam para uma formação mais humana e cidadã.