DOI 10.20504/opus2022.28.09

Justiça social em sala de aula? Reflexões a partir de uma proposta de formação musical cooperativa

Thaís Lobosque Aquino
(Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil)

Resumo: O combate às desigualdades no Brasil é aspiração de educadores (musicais) comprometidos com a luta coletiva por justiça social. Para lutar por ela, é necessário tanto entender seus significados quanto contemplar formas para sua consecução no cotidiano das diversas instituições escolares do país. Este artigo objetiva examinar possibilidades e desafios para a justiça social em sala de aula, por meio da análise de uma proposta de formação musical cooperativa que envolveu uma escola de educação básica e uma instituição de ensino superior. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica com autores que tematizam a categoria de justiça social (FRASER, 2002, 2006) e sua relação com as instituições e as práticas escolares (LIBÂNEO, 2020, 2021. LIBÂNEO; SILVA, 2020), bem como estudiosos que questionam processos epistemológicos de separação, hierarquização e subordinação dos saberes musicais (AQUINO, 2021a. QUEIROZ, 2017). Também houve pesquisa empírica, com base nos pressupostos da etnografia e da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2012. GHEDIN; FRANCO, 2011), que analisou diários de campo da proposta em tela desenvolvida entre março e dezembro de 2018. A constatação de potencialidades e entraves da participação de instituições, sujeitos e saberes nas práticas escolares evidencia que a luta por justiça social está alicerçada na indissociabilidade entre redistribuição e reconhecimento, na relevância do trabalho pedagógico com saberes sensíveis e no combate aos epistemicídios musicais.

Palavras-chave: Justiça social na escola. Saber musical escolar. Saber sensível. Educação básica. Formação de professores de música.

Social justice in the classroom? Reflections on a proposal for cooperative musical training

Abstract: Combating inequality in Brazil is an aspiration of (music) educators committed to the collective struggle for social justice. This fight requires both an understanding of its meaning and a contemplation of the means to achieve it in the day-to-day practice of the various educational institutions across the country. This paper aims to examine the possibilities and challenges for social justice in the classroom through an analysis of a proposal for cooperative musical training that involves a K-12 school and an institution of higher education. To this end, we carried out bibliographic research of authors focused on social justice (FRASER, 2002, 2006) and its relationship to educational institutions and practices (LIBÂNEO, 2020, 2021. LIBÂNEO; SILVA, 2020), as well as scholars who question the epistemological processes that separate, hierarchize, and subordinate music knowledge (AQUINO, 2021a. QUEIROZ, 2017). We also conducted empirical research grounded on ethnography and action research (ANDRÉ, 2012. GHEDIN; FRANCO, 2011), in which we analyzed field diaries of the proposal in focus developed between March and December of 2018. The findings demonstrate that the opportunities and challenges of institutions, people, and knowledge in participating in the practice of teaching and the struggle for social justice is grounded on the inseparability between redistribution and recognition, on the relevance of sensitive skills in pedagogical work, and on the fight against musical epistemicide.

Keywords: Social justice in school. School musical knowledge. Sensitive knowledge. K-12 education. Music teacher training.

AQUINO, Thaís Lobosque. Justiça social em sala de aula? Reflexões a partir de uma proposta de formação musical cooperativa. *Opus*, v. 28, p. 1-24, 2022.
http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.09
Recebido em 15/5/2021, aprovado em 24/6/2022

O Brasil é um país reconhecidamente desigual. Nele, as desigualdades estruturam a ordem social e as formas de vida de seu povo, impactando processos de distribuição material e de reconhecimento simbólico de grupos subordinados socialmente. Dados atualizados da Síntese de Indicadores Sociais de 2019 (IBGE, 2019), documento que sistematiza informações sobre as condições de vida da população do país, revelam a desigualdade no tocante à distribuição de renda, que, entre 2012 e 2018, atingiu seu pico em 2018, colocando o país como o nono mais desigual do planeta, segundo o Banco Mundial. O documento ainda traz dados sobre as desigualdades de gênero e cor ou raça e, ao articulá-los com as desigualdades de distribuição, evidencia, dentre outros, que a extrema pobreza afeta 39,8% das mulheres pretas ou pardas (SÍNTESE, 2020: n.p.).

Dados que demonstram as desigualdades de classe, de gênero e de raça, bem como suas imbricações, são fartos no Brasil e podem ser colhidos em diversos documentos com distintos escopos. Tantos dados, tantas vivências cotidianas de exclusão conduzem a um axioma: não há como pensar em educação (musical) no Brasil desvinculada das múltiplas desigualdades que assolam o país. E, tão importante quanto trazê-las à tona, é discutir sua antítese, a justiça social.

A categoria justiça social é complexa e dinâmica, pois se configura como uma utopia, não no sentido usual de representar aspirações quiméricas por uma sociedade ideal, mas de significar processos de lutas coletivas plurais que carregam aspirações concretas por uma sociedade mais igualitária e, ao mesmo tempo, diversa. Tão pernicioso quanto tornar a justiça social estática e absoluta, é esquecer-se dela. Por isso, é preciso lembrar a todo tempo que a justiça pode, de alguma forma, acontecer nos mais diferentes espaços sociais, dentre os quais estão as instituições escolares.

Este trabalho tenciona analisar como a justiça social se manifestou em uma proposta de formação musical colaborativa envolvendo uma Instituição de Ensino Superior (IES) e uma escola de educação básica. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica com autores que tematizam a categoria de justiça social (FRASER, 2002, 2006), inclusive sua relação com as instituições e as práticas escolares (LIBÂNEO, 2020, 2021. LIBÂNEO; SILVA, 2020). Também foram problematizados pesquisadores do campo da educação musical que questionam processos epistemológicos de separação, hierarquização e subordinação dos saberes musicais (AQUINO, 2021a. QUEIROZ, 2017).

Em paralelo, foi implementada pesquisa empírica com base nos pressupostos da etnografia e da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2012. GHEDIN; FRANCO, 2011). A partir dela, foram examinados diários de campo dos três momentos da proposta de formação musical colaborativa, a qual se desenrolou ao longo de 32 encontros de março a dezembro de 2018 com uma professora formadora da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG); uma professora de música do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG); estagiários[1] do curso de Música-Licenciatura da EMAC/UFG; e crianças de uma turma do quinto ano do CEPAE/UFG.

Para analisar a justiça social em sala de aula articulada com os conceitos de distribuição, reconhecimento e participação, o texto se estrutura em três partes. Na primeira, discute-se a justiça social

[1] A opção por escrever a palavra no masculino acontece por um critério quantitativo. Dos oito estagiários participantes, apenas duas eram mulheres.

na escola e em aulas de música a partir dos referenciais estudados durante a pesquisa bibliográfica. Na segunda, são descritos os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de formação musical cooperativa tanto para elucidar seu funcionamento quanto para explicitar as bases conceituais que estruturaram a realização da pesquisa empírica. Na terceira, investiga-se a justiça social na referida proposta, com especial ênfase na participação de instituições, sujeitos e saberes no decorrer de seu desenvolvimento[2].

Ainda que como utopia totalizante daqueles que pretendem fazer frente à desigualdade sistêmica, a justiça social pode (ou não) se materializar nos diversos momentos do cotidiano. Em aulas de música, ela pode acontecer em momentos de gestão de sala de aula, bem como naqueles mais diretamente relacionados à gestão do saber musical. Neste sentido, interessa ter claro que a justiça social está imbricada nos direcionamentos políticos, pedagógicos, didáticos e epistemológicos expressos nas/pelas práticas escolares. Interessa, por fim, evidenciar que sua construção é paulatina e sinuosa, inspirando o permanente exame crítico das possibilidades e limitações das ações dos sujeitos e instituições escolares contra as desigualdades estruturantes do sistema educacional brasileiro.

1. Justiça social na escola e em aulas de música

Em recente obra publicada, Aquino (2021a) reflete sobre a epistemologia da educação musical, entendendo o saber musical escolar como saber sensível e, enquanto tal, potencialmente integrador de diversas dicotomias que vêm estruturando o modo de operar das escolas de educação básica brasileiras. Nestas, historicamente, teoria é apartada de prática; razão, de emoção; intelectualidade, de corporeidade; trabalho qualificado com conteúdos, de formação ética. Segundo a autora, o que acontece não é apenas uma separação entre esses elementos, mas uma hierarquização em que saberes comumente identificados com a racionalidade reprimem, ou mesmo proscrevem, aqueles ligados à sensibilidade.

Na busca por descontruir entendimentos dicotomizados e hierarquizados, Aquino (2021a) verifica que o saber musical escolar pode ser um saber sensível devido ao seu potencial para articular em uma constelação integradora teoria, prática, razão, emoção, corporeidade, ética... Ao fazê-lo, a autora descreve que os atos de ensinar e de aprender música podem nos mobilizar por completo e, mais, que para isso é necessário um trabalho pedagógico intencionalmente articulador, com saberes musicais capazes de colocar em um campo de tensão as diversas perspectivas, dimensões e fundamentos do – denominado por ela – saber musical sensível.

Conforme Aquino (2021a: 207), os fundamentos do saber musical sensível "dizem respeito aos eixos medulares que constituem os alicerces deste saber" e, para fins explicativos, os divide em quatro: ético, cognitivo, somático e emocional. Explicando de forma sucinta, ela acredita que, quando o professor de música desenvolve seu trabalho didático com saberes musicais na escola, tal trabalho ganha em qualidade à medida que impulsione nos alunos concomitantemente: i) a construção de conceitos e modos de operar sensíveis próprios da linguagem musical (fundamento cognitivo); ii) a experiência com a emoção,

[2] Certamente, a luta por justiça social na escola envolve a relação entre aquilo que acontece em seu interior e o mundo. Por uma questão de escopo de pesquisa, este trabalho opta por discutir a justiça social na escola com foco na aula de música, com a expectativa de análises futuras sobre as múltiplas nuances da luta coletiva por justiça social tanto na escola quanto fora dela.

especialmente a emoção estética – um modo elaborado de lidar com os sentimentos suscitados pela e orientados para a experiência artística (fundamento emocional); iii) o desenvolvimento de uma corporeidade consciente (fundamento somático); e, finalmente, iv) a reflexão e a vivência de questões éticas inspiradas pelos próprios conteúdos musicais tematizados (fundamento ético). A separação desses fundamentos tem finalidade meramente didática, de modo que possam ser claramente compreendidos, já que, na prática escolar, eles ganham sentido quando em articulação.

Ao tratar especificamente do fundamento ético, Aquino (2021a) coloca em diálogo as categorias de humanização, emancipação e justiça social. Não somente quando trata deste fundamento, mas ao longo de todo o livro, a autora reitera a necessidade de que o ensino de música nas escolas esteja comprometido com a formação humana de sujeitos emancipados, que participem ativamente da luta coletiva por justiça social. Mas, afinal, como o ensino de música pode contribuir para que possamos alcançá-la ou, ao menos, lutar por ela?

Sobre esta pergunta, Aquino (2021a: 38) nos diz: "a contribuição do ensino de música para a luta por justiça social está justamente no trabalho pedagógico com os saberes musicais escolares", entendidos como saberes sensíveis e, por isso, com potencial crítico para combater as dominações social, educacional, epistemológica, dentre outras, que se fazem sentir no cotidiano das escolas e da sociedade brasileira. Das ponderações da autora, depreende-se o seguinte: professores de música e alunos da educação básica participam na luta coletiva por justiça social quando desenvolvem trabalhos significativos com saberes musicais sensíveis capazes de impulsionar modos de operar articuladores. Isto é, modos empenhados em contestar formas de conhecer dissociadoras e hierarquizantes que vêm legitimando diversas lógicas de opressão do sistema social (de classe, de raça, de gênero e de saberes, por exemplo) no interior das práticas escolares.

Embora a autora tenha fornecido pistas sobre como o ensino de música pode contribuir na luta por justiça social, é interessante compreender: afinal, de que justiça social se está falando? Sob quais formas a justiça social pode se manifestar no cotidiano escolar? E, especificamente, como ela se faz presente nos processos escolares de ensino e de aprendizagem da música?

Para fazer frente ao neoliberalismo, esta fase avassaladora do capitalismo, Fraser (2002, 2006) propõe uma concepção emancipatória de justiça social que abarca tanto redistribuição quanto reconhecimento. Ela afirma que é necessário ampliar o conjunto de preocupações da sociedade em processos de contestação política, de modo que se englobe tanto as questões trazidas pelas teorias de justiça distributiva, cujas inquietações estão ligadas às desigualdades de classe, quanto aquelas, mais recentes, colocadas pelas filosofias do reconhecimento e que têm enfatizado outros eixos de subordinação, como diferença sexual, gênero, raça, sexualidade, religião e nacionalidade. Logo, seu conceito de justiça social é bidimensional, pois leva em consideração a necessidade de redistribuição igualitária dos bens sociais, bem como de reconhecimento recíproco que promova a interação das diferenças e, para além disso, a igualdade de estatuto.

Neste momento, cabe uma explicação: para a autora, a luta por reconhecimento não deve se basear apenas em políticas de identidade, as quais, mesmo valorizando a identidade cultural específica de determinados grupos, se buscadas de forma isolada, acabam por fomentar visões estereotipadas e separatistas, além de ocultar outros eixos de subordinação, especialmente aqueles ligados à má

distribuição. Ela aponta uma concepção alternativa de reconhecimento, denominada de "modelo de estatuto". Em suas palavras,

> […] o reconhecimento é uma questão de estatuto social. O que requer reconhecimento no contexto da globalização não é a identidade específica de um grupo, mas o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interacção [*sic*] social. Desta forma, o falso reconhecimento não significa a depreciação e deformação da identidade do grupo, mas antes a subordinação social, isto é, o impedimento da participação paritária na vida social. A reparação desta injustiça requer uma política de reconhecimento, mas isto não significa uma política de identidade. No modelo de estatuto, pelo contrário, significa uma política que visa superar a subordinação através da instituição da parte reconhecida distorcidamente como membro pleno da sociedade, capaz de participar ao mesmo nível dos outros (FRASER, 2002: 20).

No "modelo de estatuto" há, portanto, a necessidade de (re)pensar a posição dos diferentes atores em diversos espaços de interação social, visando garantir a paridade de participação de todos, que é condição *sine qua non* para um reconhecimento recíproco transformativo.

Fraser (2002, 2006) enfatiza que combinar reconhecimento e distribuição não é tarefa simples. Isso porque as lutas por redistribuição se comprometem com a equidade econômico-política (material), gerando "desdiferenciação", enquanto as lutas por reconhecimento visam afirmar a face cultural-valorativa (simbólica) de um grupo ou de um indivíduo, promovendo a "diferenciação". Para exemplificar, a autora traz à tona uma versão feminista do dilema distribuição-reconhecimento: "como as feministas podem lutar ao mesmo tempo para abolir a diferenciação de gênero e para valorizar a especificidade de gênero?" (FRASER, 2006: 235). E, também, uma versão antirracista deste mesmo dilema: "como os antirracistas podem lutar ao mesmo tempo para abolir a 'raça' e para valorizar a especificidade cultural dos grupos racializados subordinados?" (FRASER, 2006: 236).

Para que as duas dimensões da justiça social – redistribuição e reconhecimento – não se reduzam uma à outra, Fraser (2002) diz ser necessário submetê-las a uma medida normativa comum: a paridade de participação. Tal paridade corresponde à criação de arranjos sociais capazes de garantir que os membros adultos da sociedade possam interagir entre si como pares. A autora complementa que há pelo menos duas condições que possibilitam a paridade de participação: i) a distribuição justa de recursos materiais, de forma que sejam erradicados entraves relacionados à subordinação econômica (redistribuição); e ii) a existência de padrões institucionais, para que todos sejam igualmente considerados e respeitados, extirpando depreciações valorativas contra certas categorias de pessoas (reconhecimento). A partir disso, Fraser (2002: 18) arremata que "a justiça significa aqui a remoção dos obstáculos à paridade de participação", reiterando que tais obstáculos estão relacionados à má distribuição e à ausência ou ao falso reconhecimento.

Fraser (2002) também menciona a questão do enquadramento, afirmando que, em tempos de globalização, há que se saber dimensionar a escala de um determinado assunto no plano local, regional, nacional e global ou, ainda, se ele possui enquadramentos múltiplos. Por ser complexa e não nos interessar tão diretamente, a questão do enquadramento não será pormenorizada neste artigo. Contudo, ao abordá-la, a autora assinala algo importante: não há como garantir a paridade participativa se não houver clareza quanto à arena que está em jogo e quais participantes podem estar nela.

Fraser nos lembra da existência de múltiplos contextos de interação, como o mercado de trabalho, o ambiente doméstico, a esfera pública, a vida privada, os diversos espaços de representação

política – acrescente-se a escola –, dentre outros. Segundo a filósofa americana, em cada um destes espaços, a paridade de participação adquire nuances particulares, com enquadramentos/níveis diferentes, sendo, portanto, necessário ajustá-la a cada um deles. Mas, mesmo que as noções de redistribuição, reconhecimento e participação problematizadas por Fraser (2002, 2006) nos ajudem a compreender com mais clareza a categoria de justiça social, pelo menos uma dúvida irrompe para quem se compromete com a educação: como os processos educacionais podem contribuir com o desiderato da justiça social?

Há décadas, Libâneo vem pesquisando a temática da escola socialmente justa em articulação com as finalidades, os objetivos e as funções das instituições escolares (LIBÂNEO, 2020, 2021. LIBÂNEO; SILVA, 2020). Sua análise pedagógica das questões educacionais considera os interesses e as relações de poder em âmbito nacional e internacional, bem como as condições internas do funcionamento das escolas e do trabalho entre professores e alunos em sala de aula. Logo, as preocupações do autor trafegam entre o macro e o micro, abarcando aspectos sociológicos, políticos, psicológicos e pedagógicos, embora elas sempre ponham em destaque a dimensão pedagógico-didática da complexa relação entre escola e justiça social.

Segundo Libâneo, há diferentes entendimentos sobre as finalidades, os objetivos, as funções e a forma de funcionamento das instituições escolares, bem como distintas compreensões sobre os conceitos de democracia, de justiça social e de qualidade de ensino, gerando, por consequência, visões e práticas múltiplas, por vezes contrastantes, relacionadas a uma escola socialmente justa.

Em meio à multiplicidade de visões e práticas, o autor denuncia que, no contexto do neoliberalismo, organismos e agências internacionais vêm interferindo nas políticas e diretrizes educacionais brasileiras, visando estabelecer uma educação de resultados – isto, pelo menos, desde o governo Collor. Tal educação é pautada em uma visão economicista em que as finalidades escolares se voltam à preparação de mão de obra conforme os interesses do mercado. Sob este prisma, o processo formativo para grande parte do alunado brasileiro, advinda de camadas pobres, é orientado para a aprendizagem de conteúdos mínimos e competências instrumentais capazes de garantir o trabalho e o emprego em um futuro nem sempre distante.

Não se pode dizer que o componente ético esteja alijado dos "currículos instrumentais" ou "currículos de resultados", embora ele seja limitado, estando comumente reduzido à formação de atitudes e valores que favoreçam a contenção dos conflitos sociais. Libâneo e Silva (2020: 820) sintetizam que a educação de resultados compreende escola justa como aquela "que distribui a todos um currículo 'mínimo', tendo por base competências e habilidades mínimas para o trabalho, aferida por testes padronizados, em associação com ações socioeducativas visando a socialização e a integração social".

Dando continuidade aos seus argumentos, Libâneo (2020, 2021) afirma que educadores progressistas têm feito críticas e encabeçado resistências à educação de resultados, porém nem sempre estão coesos com relação ao que acreditam ser uma escola justa. Entre eles, destaca-se um grupo que tem dado especial peso à diferença como critério de justiça social, incorporando uma visão sociológica/intercultural da escola.

Segundo esta visão, as finalidades escolares se dirigem ao reconhecimento das diferenças, à valorização da pluralidade de culturas e ao acolhimento das múltiplas identidades culturais. Materializadas em "currículos de experiências socioculturais", tais finalidades dissolvem a importância do trabalho pedagógico-escolar com conteúdos científicos e culturais construídos historicamente. Libâneo e Silva

(2020: 821) apontam que, para esse grupo de educadores, "justiça social na escola acontece quando se oferece a todos um currículo diversificado, assentado em experiências educativas locais e cotidianas, focado em vivências socioculturais, num ambiente de acolhimento às singularidades dos alunos e à diversidade sociocultural".

Libâneo assume um posicionamento diferente dos dois apontados acima. Para ele, uma escola justa é aquela que propicia para todos os alunos uma formação cultural e científica assentada em saberes sistematizados socialmente e articulada com a diversidade sociocultural. A finalidade é que os alunos tenham plenas condições de desenvolverem suas potencialidades humanas, podendo participar com autonomia e liberdade na vida social em seus diferentes espaços de interação. Neste sentido,

> […] a condição dessa proposta de escola justa é que os educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e, ao mesmo tempo, saibam integrar no currículo as práticas sociais vivenciadas por eles, nas quais está presente a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural (LIBÂNEO; SILVA, 2020: 822).

Reafirmando o sentido emancipatório de seu posicionamento, Libâneo declara que "[…] um requisito para a discussão da escola socialmente justa […] é admitir a relação dialética entre igualdade e diferença" (LIBÂNEO, 2020: 46). Ao trazer à tona esta dialética, o autor parece se aproximar da concepção bifocal de justiça social sustentada por Fraser (2002, 2006), a qual, reiteremos, conecta redistribuição (igualdade material) com reconhecimento (equidade de estatuto pautada nas diferenças). Contudo, ao longo de seus argumentos, o autor detalha que

> A finalidade preponderante da educação escolar é o desenvolvimento das dimensões do ser humano, a ampliação das capacidades humanas naquilo que o ser humano tem de universal, que é direito de todos: a formação intelectual, física, emocional, moral e estética, chamados de processos psíquicos superiores. O atendimento à diversidade é uma finalidade educativa sim, mas deve se subordinar à finalidade prioritária: o papel da escola no desenvolvimento das potencialidades humanas, das capacidades humanas. A diversidade é constituinte de um conceito ampliado de finalidades educativas (LIBÂNEO, 2021: 101).

Fraser defende que, dada a dificuldade em articular a redistribuição e o reconhecimento sem submetê-los um ao outro, ambos devem se subordinar a uma medida normativa comum: a paridade de participação. Libâneo, mesmo considerando a necessidade em se manter a dialética entre igualdade e diversidade, submete a segunda à primeira.

Concordamos com o autor em sua defesa contra uma educação de resultados e contra processos formativos aparentemente emancipatórios, mas que se reduzem a práticas de socialização e acolhimento. Também compactuamos com a defesa da centralidade de saberes, conteúdos, conceitos e repertórios sistematizados para garantir a qualidade pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem. Porém, diferentemente do autor, acreditamos que a busca por justiça social na escola pressupõe uma dialética paritária entre redistribuição igualitária da formação – cultural, científica, filosófica, ética, artística, emocional, somática etc. – e reconhecimento transformativo das diferenças.

Neste sentido, entendemos como escola socialmente justa aquela em que formação comum e formação diversificada, saberes científicos/filosóficos/artísticos e saberes cotidianos, igualdade e diversidade, universalidade e diferença mantêm entre si um movimento de tensão permanente. Para que

haja proporcionalidade entre esses elementos, fazendo frente a hierarquizações, os processos escolares precisam estar atentos à participação paritária dos sujeitos, das instituições e dos saberes. Lembrando que é em torno destes últimos que se desenvolve o trabalho pedagógico cotidiano entre estudantes e professores em sala de aula.

Especificamente em aulas de música, a luta por justiça social está imbricada com o trabalho sistemático com saberes musicais sensíveis, que articulam em um todo integrador cognição, sensibilidade, emoção e corporeidade (AQUINO, 2021a). Tal luta também está associada ao enfrentamento dos epistemicídios musicais, que vêm promovendo exclusões físicas e simbólicas de diversos saberes musicais nos contextos escolares (QUEIROZ, 2017), incluindo produções femininas e não brancas.

A dialética entre igualdade e diferença, redistribuição e reconhecimento, acontece a todo tempo no próprio ato pedagógico-musical, seja em momentos de planejamento, de realização e de avaliação. É na materialidade deste ato que podemos lutar para garantir a participação paritária não apenas dos sujeitos escolares, mas também das instituições que lhe dão suporte e dos saberes musicais sensíveis, que englobam repertórios, conteúdos e conceitos, e que constituem a matéria-prima dos trabalhos didático-musicais escolares.

Com base neste entendimento, justiça social em sala de aula corresponde à criação de condições adequadas para que os obstáculos referentes à participação paritária de sujeitos, instituições e saberes sejam enfrentados e, em termos ideais, removidos. Para isso, há necessidade de distribuição justa de recursos, propiciando condições materiais favoráveis para a participação de todos/as/es, bem como a criação de padrões institucionais para que todos/as/es sejam igualmente reconhecidos, em consonância com suas funções precípuas. Distribuição e reconhecimento em permanente dialética, visando efetivar a paridade de participação dos diversos sujeitos, instituições e saberes para, em última instância, impulsionar o enfrentamento das injustiças que se manifestam na sociedade e em nossas escolas.

Embora todo o empenho reflexivo empreendido até o momento nos ajude a pensar sobre a justiça social nas práticas escolares, há que se esclarecer o seguinte: por mais que o esforço conceitual nos apresente horizontes significativos, a busca por justiça se constrói no dia a dia de cada instituição escolar, em que pesem suas condições materiais e simbólicas específicas. Assim, concordamos com Libâneo (2020: 44): "não há, pois, uma receita pronta de escola justa, sua justeza deve ser construída".

Para quebrar o encanto idealista que envolve proposições teórico-conceituais, partimos para a análise da justiça social em uma proposta formativo-musical cooperativa, que envolveu crianças do ensino fundamental, estagiários do curso de Música-Licenciatura, uma professora de música da educação básica e uma professora formadora do ensino superior. Longe de pretensões prescritivas, espera-se que o exame desta proposta mobilize ações e reflexões críticas que permitam lançar luz sobre a questão: aulas de música podem contribuir na luta coletiva por justiça social em um país notadamente desigual e discriminatório como o Brasil?

2. Descrição e pressupostos teórico-metodológicos da proposta de formação musical cooperativa

A pesquisa empírica teve como campo de investigação uma proposta de formação musical conjunta, envolvendo uma Instituição de Ensino Superior (IES) e uma escola de educação básica, e se estendeu de março a dezembro de 2018. Nessa proposta, estagiários do curso de Música-Licenciatura da EMAC/UFG participaram de aulas de música semanais com uma hora e meia de duração em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental no CEPAE, também da UFG. Estagiários eram acompanhados por uma professora orientadora da EMAC/UFG e supervisionados pela professora de música do CEPAE/UFG. O processo pedagógico-musical com as crianças era conduzido pela professora de música da escola e contou com a participação ativa dos demais envolvidos.

A escolha pelo CEPAE/UFG como campo de atuação e de pesquisa se deu por dois motivos principais: i) ele conta com aulas específicas de música em uma sala de aula com equipamentos e instrumentais adequados (Fig. 1); ii) a professora de música da instituição tem sólida formação pedagógica e musical, possuindo duas graduações em Música e Doutorado em Educação, bem como décadas de experiência com processos de ensino e de aprendizagem da música em ambientes escolares. Desde o início, a intenção foi pesquisar uma "professora de música perita" cuja prática pedagógico-musical se caracterizasse pela "maestria em sua forma de ensinar" e cujos "conhecimentos [estivessem] calcados na disciplina de música" (RUSSERL, 2005: 79).



Fig. 1: Sala de música do CEPAE/UFG (2018). Fonte: Foto feita pela própria autora.

Evidentemente, o CEPAE/UFG não é representativo da maioria das escolas de educação básica brasileiras, sejam públicas ou privadas, que sequer contemplam a música como campo do saber em seus currículos. Contudo, tematizar experiências que valorizam o saber musical nas práticas escolares é importante tanto para reconhecer estas experiências, em seus limites e em suas possibilidades, quanto para localizar e destacar as atuações de professores(as) de música peritos(as), que podem inspirar educadores(as) (musicais) comprometidos(as) com a educação básica. Sobre este pano de fundo, propõe-se lançar um novo olhar para escola: o que se quer é aprender com ela, colaborando com ela, o que implica deixar de lado qualquer impulso normatizador, aquele que costuma determinar externamente o que é "bom" ou "ruim" para as atividades cotidianas que nelas se desenvolvem.

No primeiro semestre de 2018, a proposta contou com a presença de oito estagiários da disciplina "Estágio Supervisionado 5: Espaço Escolar", 30 crianças, a professora de música do CEPAE e a professora orientadora da EMAC, num total de 40 participantes diretos. No segundo semestre do mesmo ano, houve apenas duas alterações: i) embora a quantidade de estagiários fosse a mesma, como se tratava da disciplina "Estágio Supervisionado 6: Espaço Escolar", um estagiário saiu e outra entrou; ii) a partir de setembro houve a inclusão de uma bolsista PROLICEN (Programa Bolsas de Licenciatura) para auxiliar na coleta e sistematização dos dados[3]. Os demais participantes permaneceram, aumentando o número para 41 envolvidos diretamente.

A inserção de estagiários, professora orientadora e bolsista PROLICEN na escola aconteceu com base nos pressupostos e nos recursos metodológicos da etnografia. A observação das aulas de música era sempre participante, pois havia "um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela" (ANDRÉ, 2012: 28). Todos os 32 encontros, que aconteceram às quartas-feiras de 28.3.2018 a 5.12.2018, foram registrados em diários de campo redigidos pelos estagiários, pela professora orientadora e pela bolsista PROLICEN. Isso quer dizer que cada encontro contou com, pelo menos, três versões de diários diferentes. Até setembro de 2018, a professora orientadora e dois estagiários em rodízio se responsabilizaram pela escrita de diários de campo individuais. A intenção era compor um mosaico mais diversificado, com três relatos sobre cada dia em campo.

A partir de setembro de 2018, com o ingresso da bolsista PROLICEN, dois estagiários permaneceram escrevendo em rodízio, contudo a professora orientadora, após um processo de preparação, compartilhou com a bolsista a tarefa de escrita do seu diário. Para isso, foi estabelecida a seguinte dinâmica: a bolsista ficou três encontros observando a professora orientadora relatar e sendo orientada por ela. Depois, a bolsista começou a escrever a "versão inicial" do diário e enviá-la para a professora, que a corrigia, dando origem à "versão corrigida". Com base nas correções, a bolsista elaborava uma "versão final". É esta última versão de cada diário que está sendo analisada neste artigo a partir do ingresso da bolsista[4].

À medida que os membros da IES intervinham mais diretamente nas atividades escolares, por meio de ações docentes acompanhadas da elaboração e discussão de planos de aula, a etnografia ia cedendo terreno para a pesquisa-ação, a qual se embasava na "convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática" (GHEDIN; FRANCO, 2011: 212).

Conforme se pode deduzir, ação e pesquisa estiveram sempre de mãos dadas, sendo estruturadas pelo arcabouço teórico-metodológico da etnografia e da pesquisa-ação. Ambas as abordagens se entrelaçavam no decorrer da proposta, assim como seus procedimentos característicos (observações participantes, diários de campo, ações docentes, planos de ação/ensino/aula etc.), formando um método híbrido. Nele, os pesquisadores – estagiários, bolsista e professoras – se empenhavam em observar,

[3] A pesquisa empírica ora tematizada integra o projeto de pesquisa "Epistemologia da educação musical escolar: possibilidades para os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras", o qual, por sua vez, está vinculado ao Grupo de Pesquisa "Músicas e Processos Formativos". O projeto está cadastrado na IES e na Plataforma Brasil. Os participantes (sujeitos e instituições) foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, bem como assinaram documentos concordando com ela (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para adultos; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para crianças; Termo de Compromisso, para os pesquisadores; Termo de Anuência da Instituição, para as instituições).

[4] Agradecimento especial à bolsista Lauriane Campos Barbosa pela sua importante participação no interior do projeto de pesquisa.

participar, descrever, analisar particularidades e nuances, buscar significados, coletar e interpretar dados, bem como modificar tanto as situações concretas vivenciadas quanto eles próprios, conferindo a todo o processo um caráter fortemente (trans)formador.

Neste artigo, a atenção se dirige para o exame crítico dos 32 diários de campo redigidos pela professora orientadora e/ou pela bolsista PROLICEN, valendo-se dos outros 64 diários elaborados pelos estagiários para fins de consulta, em caso de dúvidas ou necessidade do exercício do contraditório. Em cada um dos diários, há descrições e comentários sobre os três momentos da proposta: i) aula de música com todos os envolvidos no CEPAE/UFG; ii) Espaço de Discussão Coletiva e/ou Espaço de Planejamento Coletivo, que acontecia após a aula de música, onde professoras, estagiários e bolsista discutiam e planejavam as ações conjuntas; e iii) aula da disciplina de estágio na EMAC/UFG com professora orientadora e estagiários, em que eram debatidos aspectos relacionados ao campo e estudados referenciais para a fundamentação teórica da proposta. Complementando os diários, há dois arquivos, um para cada semestre, com imagens/textos das atividades desenvolvidas a cada dia.

Com base no estudo crítico e sistemático deste material, espera-se trazer à luz elementos que apontem limites e possibilidades em torno da busca por justiça social na proposta colaborativa e interinstitucional de formação musical. De modo específico, intenta-se problematizar: como esta proposta lidou com a paridade de participação de sujeitos, instituições e saberes no decurso do seu desenvolvimento? De que forma redistribuição e reconhecimento estiveram presentes nos momentos cotidianos de sua realização?

3. Análise da justiça social na proposta formativo-musical cooperativa

Nesta seção, intenta-se promover um diálogo vivo entre as contribuições de Aquino (2021a), Fraser (2002, 2006), Libâneo (2020, 2021), Libâneo e Silva (2020), Queiroz (2017) e as ações cotidianas explicitadas nos diários de campo e nos arquivos de imagens/textos dos 32 encontros da proposta musical cooperativa descrita no tópico anterior. Contudo, antes de fazê-lo, é importante mencionar que, à medida que a investigação se capilariza para as práticas pedagógico-musicais escolares, dois conceitos diretamente relacionados a tais práticas adquirem protagonismo: gestão de sala de aula e gestão do conteúdo.

Para Silva (2013: 65), o primeiro conceito remete às "diversas formas de se desenvolver habilidades de convivência e organizar o trabalho, o tempo e o espaço visando à criação de um ambiente favorável à aprendizagem no contexto coletivo da sala de aula". Ainda segundo o autor, a despeito do interesse de um público considerável, a temática da gestão de sala de aula ainda é tratada timidamente no campo da educação musical brasileira. Como marco tão importante quanto insólito, o autor menciona a tradução de um texto da canadense Joan Russerl, publicado na *Revista da ABEM* em 2005, para quem a gestão da aula de música é

> […] resultante da relação entre a estrutura da aula (o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo predeterminado), o conteúdo (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações) e o andamento usado pelo professor para conduzir a aula (RUSSERL, 2005: 75).

Silva (2013) destaca que, para muitos teóricos do campo da educação, a prática docente corresponde à junção de duas funções: a gestão da matéria e a gestão de sala de aula. Com base nisso, o autor afirma que Russerl (2005) fornece uma "interessante solução teórica" (SILVA, 2013: 70), pois unifica as duas categorias explicitadas acima, colocando fim a um problema de delimitação. Isso porque, no cotidiano escolar, é difícil precisar as fronteiras entre o trabalho com os saberes e aspectos relacionados à estrutura e ao andamento das aulas.

Embora concordemos com Silva (2013) e Russerl (2005) que gestão da matéria e gestão da sala de aula sejam categorias interdependentes, optamos por diferenciá-las nesta análise. Afinal, mesmo não podendo separar uma da outra, elas são essencialmente diferentes entre si. Neste sentido, focalizar a gestão do saber (ou gestão da matéria) é pensar na mediação didática realizada pelo professor entre os(as) alunos(as) e os conteúdos, conceitos e repertórios musicais em situações intencionalmente orientadas. A gestão da sala de aula corresponde a todos os expedientes lançados pelo professor para organizar o tempo e o espaço nas aulas – englobando aspectos procedimentais, estruturais, de rotina –, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem desses mesmos conteúdos, conceitos e repertórios musicais.

Portanto, as considerações a seguir analisarão momentos mais específicos de gestão de saber (que, necessariamente, contêm em si os aspectos procedimentais da gestão de sala de aula) e situações mais caracteristicamente representativas de gestão da sala de aula (as quais costumam estar voltadas para oportunizar o ensino e a aprendizagem dos saberes). Conforme se percebe, o foco se dirige para o exame do trabalho pedagógico-musical desenvolvido por professoras, estagiários e crianças nos três momentos da proposta em tela: i) as aulas de música no CEPAE/UFG, ii) o momento de discussão entre professoras, estagiários e bolsista, iii) as aulas entre professora orientadora e estagiários na EMAC/UFG. A intenção é averiguar a gestão do saber musical e a gestão da sala de aula nesses três momentos para fornecer indícios que ajudem a desvendar os fundamentos éticos da proposta formativo-musical cooperativa, especialmente no que tange à participação de instituições, sujeitos e saberes.

Reitere-se que o levantamento da participação de instituições, sujeitos e saberes em situações de gestão do saber musical e/ou de sala de aula em cada um dos três momentos da proposta está intimamente relacionado à problematização de redistribuição e de reconhecimento, os quais, se articulados no mesmo patamar, podem potencializar a paridade de participação, condição indispensável para a vivência da justiça social em sala de aula e em aulas de música. Mas essa vivência é mesmo possível? Quais seus limites e possibilidades? Em última instância, em que medida a proposta formativo-musical cooperativa ora descrita contribuiu para a vivência da justiça social em sala de aula?

3.1. A participação das instituições

Diversas instituições interferem direta ou indiretamente na consecução das práticas pedagógicas escolares. Para efeito de delimitação, parte-se para a apreciação das duas instituições intimamente relacionadas com a proposta de formação musical cooperativa: a EMAC e o CEPAE, ambas vinculadas à UFG. A EMAC lida diretamente com a educação superior, e o CEPAE tem como função precípua atender alunos da educação básica, embora tenha cursos de pós-graduação e participe do processo de formação inicial de licenciandos da UFG, via estágio, principalmente.

Ainda que com escopos distintos, ambas as instituições são unidades acadêmicas da mesma IES, o que propicia condições mais favoráveis para uma distribuição justa de recursos materiais (redistribuição), bem como para o estabelecimento de padrões institucionais comuns para dar voz aos diversos membros da comunidade acadêmica (reconhecimento), tendo em vista suas funções precípuas.

Tanto EMAC quanto CEPAE submetem-se às normativas da UFG e do Ministério da Educação (MEC), contudo possuem certa autonomia para a definição de aspectos pedagógico-didáticos mais específicos, como é o caso da construção de seus currículos e da seleção de seus quadros de professores. No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Música-Licenciatura da EMAC (UFG, 2008), há um eixo próprio para o estágio curricular supervisionado com carga horária de 416 horas, englobando seis disciplinas, das quais duas são focalizadas nesta análise, "Estágio Supervisionado 5: Espaço Escolar" e "Estágio Supervisionado 6: Espaço Escolar", cada uma com 96 horas.

No PPC do CEPAE (UFG, 2018b), Arte/Música está presente como disciplina ao longo do Ensino Fundamental – no primeiro ano com carga horária de 96 horas e, nos demais, 64 horas – e do Ensino Médio, com 32 horas em cada um dos três anos desta etapa. A imersão em campo fez perceber que cada linguagem da arte é trabalhada por professor com formação específica. Como a escola conta apenas com uma professora de música, a equipe do Departamento de Artes da instituição acordou que ela atuaria nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais notadamente do segundo ao quinto ano.

O PPC da EMAC possui uma organização curricular que favorece o reconhecimento do estágio no processo de formação de professores de música. Isso em consonância com as determinações de documentos normativos mais amplos e com o trabalho cotidiano da equipe de estágio da instituição, que enfrenta inúmeros desafios para sua operacionalização[5].

O PPC do CEPAE oferece a disciplina Arte/Música em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, contudo a música é tratada como campo do saber e ensinada por professor com formação específica em quatro dos doze anos que compõem as duas etapas mencionadas. Em que pese a música aparecer como disciplina curricular ao lado de ciências, geografia, história, matemática e português do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, ela desaparece em momentos posteriores da escolarização, gerando uma ruptura que não é verificada nas demais disciplinas arroladas no PPC. Logo, há música na escola, mas falta continuidade na progressão da formação musical ofertada pela escola.

Os arranjos desenhados por cada um dos PPCs determinam a organização da proposta formativo-musical cooperativa, incluindo sua estruturação em três momentos. O CEPAE prevê que as aulas de música do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental tenham uma hora e meia de duração, fato que impacta diretamente na gestão da aula de música e na gestão do saber musical. No caso da proposta

[5] Para vislumbrar alguns destes desafios, consultar Aquino (2018d, 2021b).

ora analisada, ter das 7h30 às 9h significou mais tranquilidade para o desenvolvimento das atividades com as crianças, bem como mais abertura para a participação delas, de professoras e de estagiários.

Destaque-se que houve um combinado para professoras e estagiários chegarem com trinta minutos de antecedência à sala de música, às 7h, de modo que pudessem realizar a organização do espaço físico para as atividades e receber as crianças. Assim, em todos os encontros houve ordenação prévia do espaço – com fitas crepes, redistribuição de praticáveis, poltronas e instrumentos musicais –, elemento precípuo da gestão de sala de aula (Fig. 1).

Entre a aula do quinto ano e a próxima aula de música, a professora supervisora tinha um intervalo de uma hora e quinze minutos, de 9h até 10h15, que costumava utilizar para expedientes didáticos e pessoais. Em negociação, ela e a professora orientadora combinaram que neste horário aconteceria o Espaço de Discussão Coletiva e/ou Espaço de Planejamento Coletivo, onde professoras, estagiários e bolsista (após seu ingresso) debateriam aspectos da gestão da aula de música do quinto ano e dos saberes musicais, bem como seriam planejadas cooperativamente as ações docentes de cada um dos oito professores em formação. Durante este momento, formava-se uma roda com professoras, estagiários e bolsista ao centro da sala de música, disposição que favorecia um diálogo mais horizontalizado e aberto.

Como a carga horária de cada uma das duas disciplinas de estágio da EMAC era de seis horas semanais, as duas horas restantes aconteciam logo após os dois momentos descritos acima, das 10h50 às 12h30, com a participação da professora orientadora e dos estagiários na própria EMAC. Era quando se debatiam textos para fundamentar a proposta, bem como se discutiam aspectos epistemológicos e operacionais das atividades, englobando diversos elementos da gestão do saber musical e da gestão da sala de aula, seja nas aulas de música do quinto ano, seja nos momentos de formação pedagógico-musical dos estagiários.

Conforme se percebe, todos os envolvidos da EMAC estiveram presentes nos três momentos, à exceção da bolsista que não participava do terceiro momento. Do CEPAE, as crianças participavam apenas do primeiro, e a professora supervisora dos dois primeiros momentos. Ambas as instituições tinham espaços de participação distintos, ainda que numa perspectiva de trabalho colaborativo. A este respeito, acrescente-se que o primeiro momento era coordenado pela professora supervisora; o segundo, por ela e a professora orientadora; o terceiro, por esta última. O compartilhamento da coordenação de cada um dos momentos entre as duas professoras sugere que as duas instituições participavam de modo paritário no processo de formação conjunta, ainda que com pesos diferentes em momentos diferentes.

Contudo, o fato de o CEPAE não participar diretamente do terceiro momento leva à constatação de que o espaço de participação era quantitativa e qualitativamente distinto para as duas instituições envolvidas. O CEPAE foi criado com o objetivo de ser um "laboratório experimental de técnicas e processos didáticos" (SILVA, 2017: 1) e, até os dias de hoje, é campo de estágio privilegiado dos cursos de licenciatura da UFG. Mesmo com esta configuração, que o diferencia da grande maioria das escolas de educação básica, não há cômputo na carga horária dos professores da instituição para a atuação no processo de formação de estagiários.

Resumindo, enquanto para a professora orientadora da EMAC todas as seis horas da proposta eram computadas como horas/aula ministradas, para a professora de música do CEPAE, eram contabilizadas apenas duas, justamente aquelas que contavam com a presença das crianças. Sua participação no Espaço

de Discussão Coletiva e/ou Espaço de Planejamento Coletivo era voluntária e, na aula da EMAC, inviabilizada, já que ela ministrava aulas de música para crianças de outra turma.

Neste tocante, fica um desafio que, mesmo localizado, pode ser pensado em enquadramentos mais amplos: como valorizar professores da educação básica que se comprometem com a formação de futuros professores? Sobre isso, parece fundamental pensar em uma política de formação docente nacional que estabeleça critérios claros para a participação de professores da educação básica, especialmente peritos, no decurso da formação inicial dos licenciandos dos mais diversos campos do saber.

Tal política não pode prescindir do estabelecimento de carga horária específica para que estes professores possam atuar efetivamente junto aos professores em formação (redistribuição). Ela também não pode se furtar à criação de padrões interinstitucionais que reafirmem a importância dos professores da educação básica na formação inicial de professores (reconhecimento). Afinal, é pela conexão entre redistribuição e reconhecimento que são criadas possibilidades para a paridade de participação, elemento indispensável para a prática da justiça social nos mais diversos processos formativos brasileiros.

3.2. A participação dos sujeitos

A análise da participação das instituições conduz ao exame da participação daqueles que deram vida à proposta de formação musical cooperativa: os sujeitos. Antes de qualquer ponderação mais direcionada, há que se ressaltar que, para a consecução da proposta, colaboraram diversos membros de ambas as comunidades escolares, EMAC e CEPAE, sejam profissionais da educação, sejam pessoas próximas do convívio pessoal e acadêmico dos envolvidos. Dada a necessidade imanente em precisar os sujeitos focalizados, opta-se por tratar da participação de professoras (orientadora e supervisora), estagiários e crianças[6]. Mesmo havendo clareza com relação a quem está sendo estudado, permanece a consciência das ausências, que pode tanto inspirar trabalhos futuros quanto, simplesmente, revelar as limitações de qualquer pesquisa em face de um fenômeno tão complexo e dinâmico como as práticas escolares.

Ainda na seara do dualismo entre presenças e ausências, é necessário frisar que a quantidade de dados colhidos em uma pesquisa de campo que contemplou três momentos de 32 encontros que totalizaram 192 horas anuais é colossal. Para fins esquemáticos, parte-se de dois trechos de diários de campo de dias diferentes, que funcionam como centelhas para despertar reflexões sobre pontos especialmente significativos.

O primeiro trecho é mais representativo de questões relacionadas à gestão de sala de aula e o segundo, à gestão do saber musical. Com base nesses trechos, são trazidas à luz constatações aferidas durante a análise sequencial e integral de todos os diários. Esta análise mais abrangente contribui para a percepção de aspectos nucleares da participação dos sujeitos envolvidos, bem como para a compreensão de como se deu o desenvolvimento da participação de professoras, estagiários e crianças no desenrolar da proposta.

No primeiro dia em que toda a equipe esteve presente na aula de música do quinto ano no CEPAE, a professora de música da instituição julgou relevante apresentar os estagiários e a professora orientadora para as crianças. Num dado momento desta apresentação, uma das crianças comentou: "Os estagiários estão aqui para apanhar água". De pronto, a professora supervisora colocou: "Eles não estão aqui para apanhar água, eles estão aqui para aprender e para ensinar" (AQUINO, 2018a: 1). Depois, no Espaço de Discussão Coletiva, ela reiterou a

[6] Não será analisada a participação da bolsista PROLICEN, já que sua atuação começou apenas em setembro de 2018 e se direcionou, sobretudo, para o processo de coleta de dados.

importância de intervir em momentos como este e arrematou: "Afinal, a aula de música é momento de formação ética" (AQUINO, 2018a: 3).

Em outra ocasião, um estagiário estava realizando sua ação docente que tematizava a vida e a obra de Sivuca. Como recurso, projetou um trecho do filme *O milagre de Santa Luzia* (O MILAGRE…, 2008), em que o também acordeonista Dominguinhos vai até João Pessoa para dialogar e tocar com o mestre Sivuca. No documentário, há menção que o mestre é albino. Nas palavras do próprio Dominguinhos, "ele é daquela raça albina, que também a gente chama de nego aço, […] branco demais, nego aço"[7]. Neste instante, o estagiário interrompe a exibição e pergunta para a turma: "Só há uma raça, qual?". Uma criança responde "A raça branca!", ao que o mesmo estagiário retruca "Não, a raça humana!" (AQUINO, 2018b: 2). Ao final do diário deste dia, a professora orientadora escreve um comentário: "A questão racial precisa ser mais bem trabalhada com todos os envolvidos" (AQUINO, 2018b: 4).

Os dois trechos acima revelam pontos importantes com relação à participação dos três grupos de sujeitos: professoras (orientadora e supervisora), estagiários e crianças. A participação de cada grupo está condicionada à distribuição justa de recursos materiais e ao reconhecimento simbólico das vozes de cada indivíduo que compõe cada um dos três grupos. Embora fosse interessante um aprofundamento que averiguasse processos de subordinação social que impedem a participação paritária de cada indivíduo envolvido, isto não será realizado por uma razão elementar: não é o escopo da pesquisa.

Ainda que concordemos com o modelo de estatuto de Fraser (2002, 2006), que coloca em evidência a importância em se garantir o estatuto individual para o pleno direito à participação nas interações sociais, neste momento parte-se para a análise da participação dos três grupos. A singularidade de situações e/ou sujeitos, como ocorre nos dois trechos transcritos acima, é ponto de partida para verificar aspectos representativos e recorrentes que elucidam a participação de cada um dos grupos – estagiários, professoras e crianças – nas práticas pedagógico-musicais escolares. De todo modo, cumpre destacar que houve uma preocupação em criar condições para que cada participante se percebesse e se colocasse como sujeito ativo no decorrer da proposta.

Conforme colocado pela professora supervisora logo no primeiro dia de atividades, os estagiários estavam ali "para aprender e para ensinar" (AQUINO, 2018a: 1). A análise sequencial dos diários de campo dos 32 encontros revelou que, durante as aulas de música do quinto ano, eles auxiliavam a professora supervisora nas atividades; realizavam observações participantes; escreviam diários de campo; auxiliavam as crianças em aspectos procedimentais e na aprendizagem dos conteúdos; colaboravam com a definição e o acompanhamento de regras e combinados; acompanhavam canções ou exercícios com seus respectivos instrumentos musicais; exemplificavam verbal ou musicalmente as atividades para as crianças; organizavam espacialmente a sala de música; acompanhavam de forma individualizada o desenvolvimento da aprendizagem musical de uma criança com síndrome de Down (CSD)[8]; propunham e coordenavam atividades no interior das aulas ministradas pela professora supervisora; dentre outros. À medida que se familiarizavam com a dinâmica escolar, começaram a desenvolver

[7] Transcrição da fala de Dominguinhos de 4'48" a 4'53" (O MILAGRE…, 2008).

[8] Havia uma CSD na turma que era acompanhada por uma monitora com formação em Letras. No primeiro semestre, a atuação dos estagiários junto à CSD foi ocasional. Durante o último Espaço de Discussão Coletiva do primeiro semestre, uma estagiária apontou a limitação da atuação da equipe com esta criança, o que gerou um replanejamento das atividades (AQUINO, 2018c). Para o segundo semestre, a professora orientadora construiu um cronograma de acompanhamento individualizado sob a forma de rodízio: em cada aula de música, um estagiário acompanharia a CSD, de forma a vislumbrar aspectos peculiares de seu desenvolvimento nas aulas de música. Tais aspectos eram socializados no Espaço de Discussão Coletiva. Além disso, a professora orientadora e os estagiários leram textos para auxiliar na compreensão e fundamentar suas ações com a criança.

ações docentes individuais sobre temas previamente acordados com toda a equipe, em consonância com o plano de ensino da disciplina música para o quinto ano (UFG, 2018a) e o PPC do CEPAE (UFG, 2018b).

No decorrer do Espaço de Discussão Coletiva e/ou Espaço de Planejamento Coletivo, os estagiários debatiam com as professoras supervisora e orientadora aspectos de gestão de sala de aula e de gestão do saber musical; continuavam escrevendo os diários de campo; sugeriam ideias, metodologias, conceitos, conteúdos, temáticas e repertórios para as aulas; planejavam cooperativamente suas próprias ações docentes, bem como dos demais estagiários; apresentavam seus respectivos planos de aula; e compartilhavam (auto)reflexões sobre a experiência vivenciada[9]. Já na disciplina que acontecia na EMAC, os professores em formação liam textos; discutiam aspectos do campo de estágio; construíam arranjos conjuntos para canções trabalhadas na aula de música com as crianças; produziam esboços de seus planos de aula e relatos de experiências; elaboravam materiais/recursos para as aulas com as crianças; externavam dúvidas e percepções sobre planejamento, didática, avaliação etc.

Enquanto os estagiários vivenciaram todos os momentos da proposta, as crianças estavam presentes em apenas um: a aula de música no CEPAE. Elas intervinham em questões relacionadas às regras e aos combinados; eram instadas a contribuir verbal e musicalmente em problematizações que acompanhavam os processos de ensino-aprendizagem dos saberes; participavam das realizações musicais ouvindo, cantando, solfejando e/ou tocando; escreviam tanto por meio da palavra escrita quanto da grafia musical convencional (usando pauta, clave de sol, fórmula de compasso, notas, figuras, barras etc.); moviam seus corpos, que eram frequentemente requeridos para a prática musical. A CSD estava integrada com a turma e buscava participar das atividades, em que pesem dificuldades inerentes à sua condição[10].

No último encontro do primeiro semestre, a professora supervisora propôs uma roda de conversa em que solicitava que as crianças apontassem "uma coisa boa e uma coisa ruim da aula de música" (AQUINO, 2018c: 3). Neste momento, foi possível verificar que as crianças acharam positivo tocar, brincar, aprender, ganhar bombom, usufruir da presença dos estagiários, dentre outros. Acharam ruim quando havia músicas difíceis, não podiam tocar, levavam broncas infundadas, precisavam solfejar, havia interrupções na aula por problemas de disciplina, o barulho ficava forte, percebiam que um estagiário tinha predileção por uma determinada criança etc.

Conforme se pode inferir pelo teor das ações de estagiários e crianças, havia condições materiais e simbólicas para que os dois grupos participassem da proposta. Contudo, deparamo-nos com inúmeros entraves. Um deles diz respeito ao desejo de participação. Os trabalhos de Fraser (2002, 2006) não tratam deste assunto e a experiência com a proposta colaborativa deixou evidente que a criação de condições mais favoráveis não é pressuposto para a concretização da participação dos sujeitos envolvidos. Quer dizer, nem sempre crianças e estagiários se engajavam nas atividades propostas. Por outro lado, por vezes era preciso dirigir suas intervenções, de modo que se mantivesse o escopo de uma determinada situação didática.

[9] Para melhor compreensão sobre o funcionamento do Espaço de Discussão Coletiva e/ou Espaço de Planejamento Coletivo, consultar Aquino (2018d).

[10] Não há intenção em pormenorizar o estatuto individual de crianças e estagiários neste artigo, tampouco as especificidades da CSD. De toda forma, cumpre destacar que, a partir do momento que se instaurou o rodízio pormenorizado na nota n. 8, os estagiários começaram a perceber as idiossincrasias da aprendizagem musical da CSD com o intuito de ampliar suas possibilidades de participação verbal e musical nas aulas de música.

Outro ponto especialmente desafiador é referente às qualidades das participações. Para exemplificar, ressaltem-se os dois trechos narrados acima. No primeiro, uma criança participou expressando uma visão equivocada sobre o papel dos estagiários, ao que a professora supervisora reagiu de pronto. No segundo, os enganos se desencadearam em efeito cascata: Dominguinhos relacionou albinismo à raça, o estagiário indiferenciou as raças, e uma criança escancarou o preconceito racial existente em nossa sociedade identificando raça com branquitude. Nenhuma das professoras reagiu de pronto, porque haveria o risco de criar uma situação embaraçosa, talvez desmoralizante, que ferisse publicamente a identidade docente do estagiário, ainda em formação. A reação ao ocorrido foi epistemológica, com o redirecionamento do processo pedagógico-musical no segundo semestre, abordando a questão racial, especificamente a negritude, a partir da atuação/produção musical de uma mulher preta. Isso será pormenorizado na próxima seção.

Sobre as professoras, há que se destacar que a supervisora encabeçava o planejamento, a gestão do saber musical, a gestão de sala de aula, as práticas musicais (performance vocal e instrumental, arranjos, composições) e os processos avaliativos da aula de música do quinto ano, abrindo-se às intervenções dos demais participantes. Ela também coordenava as discussões e os expedientes do Espaço de Discussão Coletiva e/ou do Espaço de Planejamento Coletivo em parceria com a professora orientadora. Esta última, durante as aulas com as crianças, auxiliava na organização do espaço físico; redigia diários de campo; fazia acompanhamentos instrumentais ocasionais; auxiliava a professora supervisora, as crianças e os estagiários em atividades; estimulava, especialmente, a participação dos estagiários. Ela também norteava pedagógico-musicalmente todo o processo no terceiro momento, durante as aulas das disciplinas na EMAC.

As duas professoras interferiam nos processos didático-musicais uma da outra. Embora trabalhassem em parceria, por vezes discordavam em certos aspectos, e o encaminhamento para cada um deles se dava com base no seguinte critério: se fosse algo mais diretamente relacionado à formação das crianças, a decisão era da professora supervisora, se à formação dos estagiários, da professora orientadora. De toda forma, ambas conduziam o processo em conjunto, conforme suas funções peculiares. A título de exemplo, no trecho 1, a intervenção da professora supervisora foi fundamental para explicitar não apenas o papel dos estagiários, mas sua responsabilidade em conduzir aspectos ético-procedimentais na aula de música do quinto ano. No trecho 2, o comentário da professora orientadora sobre enfrentar a questão racial com toda a equipe desdobrou-se em uma reorientação de repertórios e conteúdos no segundo semestre, conforme se verá a seguir.

Conclui-se apontando que, em aulas de música, a participação dos envolvidos não é apenas verbal, mas também musical, por meio do cantar, do solfejar, do tocar, do acompanhar, do arranjar, do compor. Tanto em termos verbais quanto musicais, é oportuno criar condições materiais e simbólicas para a participação de todos, tendo clareza de suas possibilidades de ação como membros de um determinado grupo. Nesse sentido, o teor e o nível da participação de professoras, estagiários e crianças são substancialmente distintos. Garantir a paridade de participação, neste caso, é promover um cenário onde crianças enquanto crianças, estagiários enquanto estagiários, professora supervisora enquanto professora supervisora e professora orientadora enquanto professora orientadora possam intervir ativamente no processo de formação colaborativa. Uma formação atenta às contradições, aos obstáculos e às potencialidades do intricado percurso de busca coletiva pela justiça social no cotidiano escolar.

3.3. A participação dos saberes

Neste tópico, a problematização se volta mais diretamente para a gestão do saber musical, sem perder de vista que o trabalho pedagógico com os saberes musicais é inseparável da gestão de sala de aula. Saliente-se que a seleção do conjunto de saberes que compõe qualquer prática formativa emancipatória está relacionada com a finalidade de impulsionar a formação humana dos sujeitos envolvidos. No caso da proposta em tela, havia a preocupação em fazê-lo por meio de saberes sensíveis (AQUINO, 2021a) capazes de fazer frente aos epistemicídios musicais nas práticas escolares (QUEIROZ, 2017). Logo, cada conceito, cada conteúdo, cada repertório era dimensionado em seu potencial para propiciar o desenvolvimento ético-cognitivo-emocional-somático dos sujeitos, bem como a prática epistêmica da justiça social.

O exame dos diários de campo dos 32 encontros revela que, nas aulas de música do CEPAE, foram trabalhados reiteradamente os seguintes conceitos/conteúdos: altura, duração, timbre, intensidade, notação/escrita musical convencional, pauta, pentagrama, partitura, clave de sol, melodia, pulso, ritmo, notas musicais, figuras de som e de silêncio (semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia e suas respectivas pausas), compasso simples, escala, harmonia, instrumentação, execução vocal e instrumental, vida e obra dos compositores/intérpretes, percepção sonora, apreciação musical, solfejo, ditado, composição, arranjo, improviso, jogos e brincadeiras musicais, e vivência corpóreo-musical.

Em termos de repertório, houve obras/músicos/musicistas trabalhados por meio de atividades integradas de reflexão, apreciação e prática musical, denominados de repertórios centrais. E outros, adjacentes, utilizados a fim de contextualizar os repertórios centrais e/ou de se trabalhar aspectos mais pontuais de conceitualização, crítica, apreciação ou performance musical. Os repertórios centrais do primeiro semestre foram as canções "O Caderno", de Toquinho e Vinicius de Moraes; "João e Maria", de Chico Buarque e Sivuca; e "Velhinho do Realejo", de Mário Mascarenhas. Como adjacentes, "A banda" e "Roda Viva", ambas de Chico Buarque; "Samba de Orly", de Chico Buarque, Toquinho e Vinicius de Moraes; "Baratinha Tonta" e "Sobre as ondas", ambas de Mário Mascarenhas, dentre outras.

No segundo semestre, foram repertórios centrais as canções folclóricas "Menina toma essa uva", "Ciranda", "Vem, meu boi bonito" e "Marinheiro só", que, ao final, foram realizadas sob a forma de *pot-pourri*; e a canção "Uirapuru", de Waldemar Henrique. Como repertórios adjacentes, houve as canções do primeiro semestre, diversas músicas folclóricas e as canções "Essa Nega Fulô", de Jorge de Lima e Waldemar Henrique; "Tamba-Tajá", de Waldemar Henrique, dentre outras[11]. Tanto no primeiro quanto no segundo semestre, algumas atividades se valeram de composições das crianças, improvisos da professora supervisora e arranjos realizados por ela e pelos estagiários.

Na aula entre professora orientadora e estagiários na EMAC, foram trabalhados conceitos, conteúdos e repertórios da aula de música do CEPAE. Além deles, foram contemplados saberes pedagógico-musicais relacionados às seguintes temáticas: estrutura física, administrativa, pedagógica e curricular da escola-campo; estágio com pesquisa; formação do professor-pesquisador como intelectual crítico; epistemologia da educação musical escolar; fundamentos, dimensões e perspectivas do saber

[11] A seleção do repertório se deu com base no projeto de ensino elaborado pelas professoras (orientadora e supervisora) e intitulado "Rede de compositores da Música Popular Brasileira como base para o ensino musical escolar: ações formativas conjuntas para a formação de alunos do Ensino Fundamental e estagiários do curso de Música-Licenciatura", cujo resumo pode ser colhido no currículo lattes da autora do artigo.

musical sensível; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e a linguagem música; planejamento escolar, plano da escola, plano de ensino e plano de aula; etnografia e pesquisa-ação na educação; observação participante, ação docente, diário de campo e relato de experiência; metodologia de projetos nos estágios; histórico, características, classificações e formas de atuação com a CSD, dentre outros. No Espaço de Discussão Coletiva e/ou Espaço de Planejamento Coletivo, aconteceu um somatório dos saberes trabalhados nas aulas de música no CEPAE e nas aulas de estágio na EMAC.

Neste momento, parte-se para um breve exame analítico do repertório, elemento nuclear em processos de ensino e de aprendizagem musical. Conforme se pode depreender, o repertório foi comum para todos os sujeitos envolvidos e orbitou em torno de obras musicais brasileiras. Houve diversidade em termos de gênero musical (música popular brasileira, de concerto, da cultura popular etc.) e de lócus de produção, com compositores nascidos e atuantes em vários estados do país.

As observações realizadas no primeiro semestre verificaram que o repertório se polarizou em torno de produções de músicos (leia-se homens) brancos. Com o intuito de subverter esta constatação e com o compromisso de fazer frente a processos de epistemicídio musical, no segundo semestre, algumas ações docentes dos estagiários se estruturaram com base em produções femininas e não brancas[12]. As duas ações docentes narradas no diário de campo do dia 10 de outubro de 2018 centralizaram Lia de Itamaracá, cirandeira pernambucana preta reconhecida internacionalmente (BARBOSA; AQUINO, 2018a). O gancho foi feito por meio de alguns versos da canção "Ciranda", que compunha o *pot-pourri* de músicas folclóricas, em cuja letra há "Essa ciranda quem me deu foi Lia, que mora na ilha de Itamaracá". Nessa ocasião, foram problematizados e vivenciados aspectos da ciranda, bem como da vida e da obra da cirandeira. Toda a equipe leu textos e apreciou vídeos que retratavam Lia, a ciranda e a Ilha de Itamaracá; tocou e dançou em grandes rodas; e analisou a partitura da canção "Ciranda" com base nos conceitos trabalhados no decorrer do ano letivo.

O repertório foi articulado com conteúdos e conceitos, de modo que a abordagem da problemática racial – cuja necessidade fora evidenciada em momentos anteriores da proposta – acontecesse por vias epistêmicas. Isso quer dizer que: i) a problematização racial lastreou-se em saberes relacionados à vida e à obra de uma musicista preta; ii) o trabalho pedagógico-musical articulou intencionalmente os fundamentos éticos, cognitivos, somáticos e emocionais dos saberes sensíveis (AQUINO, 2021a) suscitados pelas produções de Lia.

Em outra ocasião, no dia 5 de dezembro de 2018, as ações docentes de dois estagiários tinham por objetivo contextualizar, apreciar e realizar obras de Waldemar Henrique, com especial ênfase na canção "Uirapuru" (BARBOSA; AQUINO, 2018b). Foi notório o destaque dado por eles à atuação de Mara Henrique Ferraz, irmã, intérprete e divulgadora de muitas canções do compositor paraense, cuja carreira se encerrou precocemente assim que se casou. Nesta mesma aula, um convidado cantou ao vivo a canção "Essa Nega Fulô", de Jorge de Lima e Waldemar Henrique. As crianças ficaram especialmente atentas, e uma delas perguntou: "A Nega Fulô foi inspirada em uma escrava de verdade ou ele só imaginou o nome dela?" (BARBOSA; AQUINO, 2018b).

[12] A inclusão de repertórios femininos nas práticas pedagógico-musicais escolares pelas professoras (orientadora e supervisora) vem acontecendo desde 2016 como forma de operacionalizar o projeto de ensino "Ações formativas com o tema Mulheres na Música" e de oferecer subsídios para o projeto de pesquisa "Mulheres na Música", cujos resumos podem ser colhidos no currículo lattes da autora deste texto.

Este questionamento deixa claro que o repertório selecionado em uma aula de música carrega consigo tanto elementos particularmente musicais quanto aqueles que traduzem musicalmente aspectos da ordem social institucionalizada. Disso decorre a importância de sua seleção, pois, ao mesmo tempo que o repertório compõe o conjunto de saberes musicais escolares, ele também participa como elemento com potencial para impulsionar o enfrentamento das desigualdades de distribuição e de reconhecimento dos saberes nas práticas escolares. E, justamente por poderem engendrar renovações e/ou transformações epistêmicas, repertórios que transgridam a ordem de opressão instituída são fulcrais em práticas pedagógico-musicais emancipatórias, lastreadas em saberes sensíveis e comprometidas com o desiderato da justiça social.

Com o exame desses dois exemplos somado ao relato sucinto dos conceitos, conteúdos e repertórios trabalhados nos três momentos da proposta, é possível trazer alguns apontamentos sobre a participação dos saberes. Antes de fazê-lo, cumpre destacar que qualquer processo de ensino-aprendizagem musical pressupõe escolhas epistemológicas, as quais, por sua vez, implicam o dualismo entre inclusões e exclusões. Por certo, os esquecimentos são mais extensos, quiçá mais significativos, que as presenças. Portanto, embora o foco de uma análise sistemática costume recair sobre os saberes contemplados, é necessário articulá-los com aqueles que são silenciados.

A esse respeito, cumpre destacar que, embora tenha havido a intenção de trazer à tona repertórios oriundos de produções femininas no segundo semestre, incluindo de uma mulher preta, persistiu a centralidade de produções masculinas e de compositores brancos brasileiros. Nesse tocante, um dilema: é possível que as práticas musicais escolares garantam a inclusão e o reconhecimento efetivamente paritário das diversas "vozes" musicais do nosso país, sejam elas masculinas, femininas, cis, trans, brancas, pretas, indígenas etc.?

Nas aulas de música com as crianças, foram trabalhados conceitos nucleares da linguagem musical, especialmente aqueles relacionados à notação musical convencional, bem como diversos conteúdos capazes de possibilitar a internalização e a vivência de fundamentos éticos, emocionais, cognitivos e somáticos do saber musical sensível. Nas aulas com os estagiários, o trabalho esteve centrado em conteúdos ligados à pesquisa, à formação, à profissionalização e à atuação de professores de música.

Houve oferta de uma formação comum para crianças e uma formação comum para estagiários. Embora ambas visassem garantir a igualdade de acesso aos saberes musicais sensíveis, havia uma diferença fulcral, pois à base formativa dos estagiários eram acrescidos os saberes pedagógico-musicais. Essa combinação entre saberes musicais sensíveis e saberes pedagógico-musicais também se fez sentir na formação continuada das professoras (orientadora e supervisora). Conquanto as aprendizagens de crianças, estagiários e professoras se interpenetrassem a todo tempo, ficou evidente que elas eram substantivamente diferentes entre si, ainda que articuladas entre si. Isso porque cada um dos três grupos de sujeitos pôde construir modos de operar musicais e/ou pedagógico-musicais com base em combinações de enfoques, saberes e procedimentos peculiares, combinações estas que dependiam das funções precípuas de cada grupo no decorrer do processo.

Ainda que seja possível inferir diferenças de aprendizagens entre os três grupos de envolvidos, não foi possível averiguá-las individualmente em cada um dos mais de quarenta sujeitos que participaram da proposta. Sobre isso, segue o desafio: como propiciar e aferir que a distribuição dos

saberes tenha sido, de fato, justa, ao mesmo tempo, para todos e para cada um dos envolvidos, de acordo com seu estatuto como criança, estagiário ou professora?

A análise da participação dos saberes evidencia uma tensão permanente entre presenças e ausências, igualdade e diferença, universalidade e diversidade, distribuição e reconhecimento. Sugere que a experiência cotidiana destes dualismos é inerente ao trabalho com saberes musicais sensíveis, que não há educação musical justa sem o enfrentamento dos epistemicídios musicais e, finalmente, que a luta pela justiça social na escola é indissociável da luta por justiça epistêmica em sala de aula.

Apontamentos finais

Os dados revelados pela pesquisa empírica corroboram o entendimento de que a justiça social é uma categoria em permanente movimento e que sua concretização é paulatina. Nas práticas desenvolvidas no dia a dia das instituições educativas, é possível lançar mão de ações capazes de garantir condições mais propícias para a redistribuição de recursos materiais, o reconhecimento transformativo do estatuto e a participação paritária de instituições, sujeitos e saberes escolares. De toda forma, há que se dimensionar que os processos de ensino-aprendizagem no Brasil atual estão inseridos em uma ordem social capitalista, em cujo bojo está a desigualdade. E, por isso, não parece possível uma escola plenamente justa no interior de uma sociedade intrinsecamente injusta.

Nesse cenário, professores (formadores ou em formação) comprometidos com a justiça social na escola e em sala de aula vivem na inquietude daqueles que não idealizam sua consecução nas práticas escolares, tampouco se deixam render às lógicas de subordinação e marginalização impostas pela ordem sistêmica e pelo modo de vida capitalista. Aliado a isso, veem-se na encruzilhada de perceberem, por um lado, a estrutural dominância de modos de conhecer fragmentários e hierarquizantes nos currículos, nas didáticas escolares e em suas próprias práticas docentes e, por outro, a necessidade de resistência com vistas a modos de operar mais críticos, sensíveis, inclusivos e tensionadores.

Logo, a luta para se alcançar a justiça social na escola e em sala de aula pressupõe o enfrentamento consciente dos desafios e das potencialidades para sua consecução no cotidiano escolar. Tal consecução é percebida como um permanente "vir a ser", em que se conectam redistribuição, reconhecimento e participação, bem como o trabalho pedagógico com saberes sensíveis e o combate aos epistemicídios epistemológicos. Afinal, o combate às desigualdades sistêmicas do modo de vida capitalista inclui o questionamento, quiçá a transformação dos modos de operar com os saberes nas instituições escolares.

Da proposta de formação musical cooperativa analisada por este artigo, infere-se que as questões éticas ligadas à busca por justiça social em sala de aula possuem, pelo menos, três camadas indissociáveis: i) político-pedagógica relacionada ao posicionamento político, ideológico e pedagógico das instituições e dos sujeitos escolares e ao conjunto de valores expressos pelos saberes musicais; ii) didático-musical correspondente à gestão da sala de aula, no interior da qual são estabelecidas condições mais ou menos favoráveis para a participação de instituições, sujeitos e saberes; iii) epistêmico-musical ligada à gestão do saber musical, com base no trabalho com saberes musicais sensíveis, cujos conceitos, conteúdos e repertórios sejam capazes de propiciar tanto o questionamento das múltiplas desigualdades (de gênero,

de raça, de classe, de epistemes etc.) quanto a redistribuição e o reconhecimento de epistemes diversas nas práticas escolares.

Por certo, mesmo que uma prática pedagógico-musical conecte redistribuição, reconhecimento e participação com intenções de proporcionalidade, isto é, sem hierarquizações, seria ingenuidade acreditar que tal prática promoveria uma distribuição plenamente igualitária ou um reconhecimento absolutamente equânime das diversas musicalidades ou, ainda, participações inteiramente paritárias. Sem incorrer em idealizações, a vivência da justiça social em sala de aula é um desafio do cotidiano, para o qual implementamos diversas ações ora bem-sucedidas, ora deficitárias, ora interessantes, ora limitadas. É neste cotidiano intrincado que devemos nos lembrar que ainda pode haver justiça. E, mais que lembrar, resistir e lutar por ela politicamente, pedagogicamente, didaticamente, epistemologicamente, musicalmente…

Post scriptum: Este artigo foi escrito no primeiro semestre de 2021, em um Brasil pandêmico, com fortes narrativas negacionistas, anticientíficas e de ideologização/precarização da educação. Naquele momento, mesmo havendo vacina, o Brasil contava com mais de 430 mil pessoas mortas, para as famílias das quais prestamos sinceras condolências. O rastro da tragédia se alastra para o cotidiano escolar, dominado por salas de aula virtuais que invadem os ambientes domésticos e escancaram as desigualdades sociais. Em verdade, em tempos tão sombrios, não conseguimos nos esquecer que deve haver justiça.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Diário de Campo n. 1:* 28 de março de 2018. Goiânia: [*s. n.*], 2018a.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Diário de Campo n. 12:* 13 de junho de 2018. Goiânia: [*s. n.*], 2018b.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Diário de Campo n. 16:* 11 de julho de 2018. Goiânia: [*s. n.*], 2018c.

AQUINO, Thaís Lobosque. Música, estágio e pesquisa: ações formativas com o tema Mulheres na Música. *Textos FCC*, São Paulo, v. 55, p. 79-145, nov. 2018d.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Epistemologia da educação musical escolar*: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras. Goiânia: Editora da UFG, 2021a.

AQUINO, Thaís Lobosque. Epistemologia(s) da educação musical escolar: uma análise da proposta formativa "Mulheres na Música". *Revista da ABEM*, v. 29, p. 65-82, 2021b.

BARBOSA, Lauriane Campos; AQUINO, Thaís Lobosque. *Diário de Campo n. 24:* 10 de outubro de 2018. Goiânia: [*s. n.*], 2018a.

BARBOSA, Lauriane Campos; AQUINO, Thaís Lobosque. *Diário de Campo n. 32:* 05 de dezembro de 2018. Goiânia: [*s. n.*], 2018b.

FRASER, Nancy. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf. Acesso em: 6 dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela; KÖHLE, Érika Christina (org.).

(De)formação na escola: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50.

LIBÂNEO, José Carlos. Por uma escola socialmente justa: confissões de José Carlos Libâneo. Entrevista concedida a Carlos Marcelo Cavalheiro Félix e Cláudia Maria Martins Farias. *In*: SCHEFER, Maria Cristina; CUNHA, Jaqueline Rosa da; COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da (org.). *Entre-telas com pesquisadores sociais indisciplinados*. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 87-102.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem da diversidade social e cultural. *RPGE*: Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

O MILAGRE de Sta Luzia. Direção: Sergio Roizenblit. Produtora: Marilia Alvarez. Brasil: Miração Filmes, 2008. 1 vídeo (101 min). Publicado pelo canal Renato Levi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IPfoD8cdBy8&ab_channel=RenatoLevi. Acesso em: 2 set. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 73-88, mar. 2005.

SILVA, Danielly Cardoso da. *Caracterização do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/PROGRAD/UFG*. Goiânia: UFG: CEPAE, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 63-76, jul./dez. 2013.

SÍNTESE de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. *Agência IBGE Notícias*, Rio de Janeiro, 12 nov. 2020. Editoria: Estatísticas Sociais. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao. Acesso em: 6 dez. 2021.

UFG. *Projeto Pedagógico de Curso de Música-Licenciatura*. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas, 2008. Disponível em: https://www.emac.ufg.br/p/30448-musica-licenciatura. Acesso em: 6 dez. 2021.

UFG. *Plano de ensino/2018* – Música: 5 ano. Goiânia: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, 2018a. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1QQ3n7zNA5edZJnY8Sydssn1kUrhi6tpE?usp=sharing. Acesso em: 6 dez. 2021.

UFG. *Projeto Pedagógico de Curso do Cepae*. Goiânia: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, 2018b. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/p/9659-regimento-e-resolucoes. Acesso em: 6 dez. 2021.

Thaís Lobosque Aquino é professora adjunta na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Emac/UFG). É doutora em Educação (linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestra em Música (linha de Música, Cultura e Sociedade) e mestra em Educação (linha de Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo), ambas as titulações pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É especialista em Formação de Professores (área de concentração Gestão Escolar) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e graduada em Educação Musical - Licenciatura em piano (UFG) e em Pedagogia (PUC-GO). Atualmente, lidera o grupo de pesquisa Músicas e Processos Formativos (MusiProf) e desenvolve pesquisas nas áreas de Educação e Música focalizando os seguintes temas: Educação Musical; Formação de Professores; Teoria Crítica e Educação; Epistemologia da Educação Musical Escolar; e Mulheres na Música. Suas produções incluem artigos em revistas especializadas, em anais de eventos científicos, capítulos de livros e livro. Já foi agraciada com diversos prêmios como o Prêmio Rubens Murillo Marques da Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2018, o Prêmio SBPC/GO de Popularização da Ciência em 2019 e 2021, o II Concurso Audiovisual de Extensão do Conpeex/UFG em 2021. Foi homenageada com o Diploma de Honra ao Mérito pela Câmara Municipal de Goiânia em 2019 e com a Homenagem Consuni da UFG em 2018. tlobosque@ufg.com