

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Mariana Gomes Godinho de Castro

EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá – São
José do Sul (RS)

Porto Alegre (RS)

2019

Mariana Gomes Godinho de Castro

EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá – São
José do Sul (RS)

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora:
Prof^a Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre (RS)

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Castro, Mariana Gomes Godinho de
Educação Musical na Educação do Campo: um estudo de
caso na Escola Estadual de Ensino Médio São José do
Maratá - São José do Sul (RS) / Mariana Gomes Godinho
de Castro. -- 2019.
143 f.
Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. educação musical escolar do campo. 2. práticas
educativo-musicais. 3. escola do campo. I. Del-Ben,
Luciana Marta, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Luciana, pela paciência e dedicação do início ao fim no meu processo como aprendiz na pesquisa. Agradeço pela generosidade em todos os encontros do grupo de pesquisa, orientações e conversas, por compartilhar seu conhecimento e paixão pela pesquisa em educação musical.

Agradeço à CAPES, por proporcionar a bolsa de estudos durante dois anos.

Agradeço à banca, por ler com atenção minha dissertação.

Agradeço ao grupo de pesquisa Música e Escola, por todas as discussões enriquecedoras. Um agradecimento especial aos colegas do grupo que contribuíram em diferentes momentos para que minha visão sobre educação musical se ampliasse.

Agradeço a todos(as) da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá e aos moradores e moradoras da comunidade que me receberam, acolheram e hospedaram durante todo o processo de coleta de dados da pesquisa.

Agradeço aos(às) docentes do Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS, pelo conhecimento compartilhado e a todos(as) os(as) funcionários(as) pelo respaldo no dia a dia do curso.

Agradeço à Sylviane Guilherme, do MST do Paraná, que, ao me convidar para iniciar um projeto de educação musical no Assentamento Contestado, possibilitou-me descobrir um universo que não conhecia.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, que sempre me apoiou em toda e qualquer decisão que tomei com relação à minha vida profissional e pessoal.

Agradeço aos(às) amigos(as) de Curitiba, que incentivaram minha vinda a Porto Alegre. E, em especial, aos(às) amigos(as) que fiz em Porto Alegre, que ajudaram a fazer sentido minha vida nesse lugar e me ajudaram a me tornar, cada vez mais, uma buscadora. Agradecimento eterno!

Agradeço ao Ashi, pela parceria, trocas, conversas, paciência e afeto desde sempre.

Agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a educação musical acontece em uma escola do campo. Os objetivos específicos buscaram analisar que práticas educativo-musicais são desenvolvidas, por que, para que, quando, como e para quem; identificar os sujeitos envolvidos nesses processos; e identificar os processos que envolvem a inserção de práticas educativo-musicais em uma escola do campo. Os princípios da Educação do Campo e os conceitos de espaço e lugar, da Geografia Crítica, configuraram o referencial teórico desta pesquisa. Com base nesses conceitos, adotou-se como estratégia de pesquisa o estudo de caso com abordagem qualitativa. As técnicas de coleta de dados escolhidas foram a observação e a entrevista semiestruturada. Alunos(as), professoras, funcionárias, equipe diretiva e moradores(as) da comunidade compõem os sujeitos escolares colaboradores da pesquisa. Estes relataram sobre suas relações com música no espaço rural e as práticas educativo-musicais da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá (ESJM), situada no interior do Rio Grande do Sul e caso da pesquisa. Os resultados evidenciam quem são os sujeitos escolares, suas relações com música e suas expectativas com relação à sistematização do ensino de música na ESJM, bem como seus vínculos com a escola. A comunidade é descrita a partir da sua relação com a construção da escola. Por fim, são apresentadas as práticas educativo-musicais que acontecem nos tempos-espacos da ESJM, considerando as experiências e relações musicais que os sujeitos escolares vivenciam em outros lugares desse espaço rural. A omissão do Estado, ao não disponibilizar um(a) professor(a) de música, colabora para que essa escola não tenha conseguido ofertar ensino sistematizado de música ao longo de sua história. As práticas educativo-musicais e as relações com música que os sujeitos escolares estabelecem contribuem para o sentido de pertencimento a esse lugar escolar e espaço rural, na medida em que as experiências musicais estreitam os laços entre os sujeitos e entre os sujeitos, a ESJM e outros lugares que compõem essa comunidade rural e região.

Palavras-chave: educação musical escolar do campo, práticas educativo-musicais, escola do campo.

ABSTRACT

This research aimed at to understand how music education takes place in a rural school. More specifically, it aimed at to analyze which practices of music education are developed, why, for what, when, how and for whom; to identify the individuals involved in these processes; and to identify the processes underlying the insertion of practices of music education in a rural school. The theoretical framework was composed by the principles of *Educação do Campo* (Countryside Education) and the concepts of space and place, from the field of critical geography. Based on those concepts, a qualitative case study was carried out in the State School of High School São José do Maratá (ESJM), a rural school in the countryside of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. Data were collected through observation and semi-structured interviews. School's students, teachers, general staff and coordinating staff as well as residents of the community reported on their connections with music on the rural reality and the practices of music education of ESJM. The results point out who are the school actors, their involvement with music and their expectations regarding the systematization of music teaching at the ESJM. It also shows the connections those individuals have with the school as well as the connection the community has with the school. Finally, the practices of music education that takes place in the space-time of the ESJM are presented, considering the musical experiences of the school actors in other places of this rural context. The State's omission, by not providing a music teacher, contributes to the fact that this school has not been able to offer systematized music teaching throughout its history. The conclusion points that the practices of music education and the relations of the school actors with music strengthen the feeling of belonging to the school as well as to this rural context, insofar as musical experiences make stronger the ties among the school actors, and between them, the ESJM and other places that make up this rural context and region.

Keywords: rural scholar musical education, practices of music education, rural school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem de satélite da ESJM e Igreja São José.....	46
Figura 2: Fachada da ESJM.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da coleta de dados	38
Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEASA	Centrais Nacionais de Abastecimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNE	Conselho Nacional de Educação
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPM	Conselho de Pais e Mestres
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
ESJM	Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá
FUNDARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
IFPA	Instituto Federal do Pará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUCAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NCES	National Center for Educational Statistics
Seduc	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFT	Universidade Federal do Tocantins

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 ORIGEM DO INTERESSE DE PESQUISA	11
1.2 SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	25
2 SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	26
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MODALIDADE DE ENSINO	26
2.2 EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO	28
2.3 O CAMPO ENTENDIDO COMO ESPAÇO, A ESCOLA ENTENDIDA COMO LUGAR	31
3 METODOLOGIA	35
3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO QUALITATIVO	35
3.2 O CASO	35
3.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	36
3.3.1 Observação	37
3.3.2 Entrevista semiestruturada	39
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	42
4 ANÁLISE DOS DADOS	45
4.1 “A ESCOLA FAZ PARTE DA VIDA DA COMUNIDADE” – A COMUNIDADE E A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO JOSÉ DO MARATÁ	45
4.2 “MÚSICA É VIDA” – OS SUJEITOS ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM MÚSICA	58
4.2.1 Moradores da comunidade	58
4.2.2 Funcionárias	61
4.2.3 Equipe diretiva	63
4.2.4 Professoras.....	64

4.2.5 Alunos(as).....	69
4.2.6 “Música tá em tudo!” – Lugares em que os sujeitos escolares interagem com música na comunidade e região	72
4.3 “TODA HORA TEM MÚSICA, DE UMA FORMA OU OUTRA.” – MÚSICA NO TEMPO-ESPAÇO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO JOSÉ DO MARATÁ.....	74
4.3.1 Música nos eventos e datas comemorativas	74
4.3.2 Música no intervalo, entradas e saídas dos turnos	81
4.3.3 Música nas aulas	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	128
APÊNDICE A	129
APÊNDICE B	130
APÊNDICE C.....	131
APÊNDICE D.....	132
APÊNDICE E.....	134
APÊNDICE F	136
APÊNDICE G	137
APÊNDICE H.....	138
APÊNDICE I.....	139
APÊNDICE J	140
APÊNDICE K.....	141
APÊNDICE L	142

1 INTRODUÇÃO

1.1 ORIGEM DO INTERESSE DE PESQUISA

Este trabalho tem como tema a educação musical na Educação do Campo. O interesse por esse tema surgiu da minha atuação como professora em uma oficina de canto coletivo para jovens moradores do assentamento Contestado, situado na cidade da Lapa (PR), numa escola do campo. Esse projeto de educação musical envolvia a prática de canto coletivo e a prática instrumental, esta ministrada por outro professor de música, e durou cerca de dois anos: 2015 e 2016¹.

O projeto foi organizado principalmente pelo Setor de Cultura e Comunicação do assentamento Contestado, tendo suporte e apoio do Setor de Cultura e Comunicação do Diretório Estadual do Paraná do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O projeto de educação musical não envolvia diretamente a Escola Estadual do Campo Contestado, mas algumas salas da escola eram utilizadas para a realização das oficinas.

Tão logo iniciou o projeto, algumas ideias e inquietações começaram a surgir. Ser professora de um grupo vocal não era o que me inquietava, dado o fato de já ter experiência com essa prática de ensino musical. Porém, as especificidades do local em que acontecia essa prática e dos(as) jovens que dela participavam me deslocaram de um lugar comum como professora de música. Esse deslocamento foi não só geográfico, mas também simbólico. No caminho até a chegada ao assentamento, as paisagens visuais e sonoras iam se modificando. O trajeto de alguns quilômetros dirigindo, de Curitiba a Lapa, era um momento especial para refletir sobre como nos relacionamos com a terra, o campo, o trânsito e a natureza e com o outro, o que pode impactar nos modos como ensinamos música em um local em que a luta pela terra é constante e é assunto diário.

Somado a essas reflexões, que envolviam, principalmente, o modo como nos relacionamos como sujeitos e nos fazemos sujeitos a partir dos locais onde circulamos, fui estimulada por uma professora do último ano do curso de licenciatura

¹ As oficinas aconteciam em paralelo e, ao final de cada encontro, os dois grupos realizavam uma prática musical conjunta. O repertório trabalhado por cada oficina era o mesmo.

em música², que ministrava uma disciplina de pesquisa, a refletir sobre essa prática de ensino musical que eu vivenciava.

Percebi que o projeto envolvia não só os(as) professores(as) ministrantes das oficinas e os(as) jovens. O local onde aconteciam as oficinas e o contexto do MST eram fatores fundamentais para conceber essa prática. Junto a isso, existia uma expectativa de formação artística vinda do setor de cultura, tanto do Assentamento quanto do Diretório Estadual do MST, que consistia em considerar a arte uma atividade humanizadora, constituinte da sociedade, que, além de ser uma potencialidade humana, proporciona experiência estética, para além da sua dimensão mobilizatória³ e de protesto. As canções interpretadas, portanto, deveriam representar a visão de mundo que permeava as concepções e ações desse coletivo de sujeitos.

Ao mesmo tempo, as diversas escutas musicais dos(as) alunos(as) nos espaços em que circulavam, vinculadas às suas relações sociais e influenciadas pelo seu local de moradia, ecoavam nas oficinas, enriquecendo o fazer musical coletivo. O repertório era variado. Incluía desde canções vinculadas ao MST, ou seja, canções que eram cantadas na mística⁴, em eventos do coletivo de jovens, canções que os(as) participantes do projeto diziam representar “a velha guarda” do Movimento e canções eclesiais até canções escutadas por meio de mídias, tais como televisão e rádio. Dessa maneira, preocupávamo-nos em interpretar músicas que atendessem a uma demanda variada de estilos e que representavam os diferentes ambientes em que esses(as) jovens circulavam. Portanto, conversávamos sobre os gostos musicais de cada um(a) e como escolheríamos, dentre tantas canções, aquelas que fariam/cantariam por todos(as), pois havia uma causa em comum. Era preciso construir um repertório que considerasse a singularidade e a coletividade dos sujeitos.

² No momento da realização do projeto de educação musical no assentamento Contestado, eu estava finalizando o curso de graduação em Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Paraná/Campus II – Faculdade de Artes do Paraná.

³ Piana (2007), ao investigar a utilização da música por parte dos movimentos sociais a partir do campo religioso e político, identifica três dimensões que perpassam os campos citados e, portanto, a produção e a utilização da música em movimentos sociais. As dimensões são a simbólica, a mobilizatória e a educativa. O foco de análise da autora foi o MST, por acreditar ser um dos movimentos sociais em que mais a música mobiliza e educa de maneira significativa.

⁴ A mística é um momento em que todos e todas congregam e, juntos(as), se fortalecem para seguirem nas causas e lutas necessárias para a melhoria das comunidades em que todos(as) estão inseridos(as).

Também era preciso considerar características específicas da vida no campo que interferiam nas oficinas de música, como a possibilidade de uma tempestade inviabilizar a prática musical daquele dia. Além disso, sendo a escola um espaço central, não apenas do ponto de vista geográfico, mas também para o fluxo de informações e comunicação no assentamento, havendo greve na escola⁵, os avisos relacionados às oficinas de música muitas vezes não chegavam aos(as) participantes.

Essa foi uma realidade que eu nunca tinha vivido como professora de música e passei a considerá-la no meu planejamento de ensino. Percebi que questões específicas da prática de ensino musical deveriam estar envoltas em reflexões acerca das relações que envolvem o campo e, principalmente, acerca dos(as) alunos(as) e seu modo de vida, que se diferenciava do meu. Ao longo da minha experiência, para subsidiar minhas reflexões e minhas ações, busquei, na literatura, estudos e pesquisas que pudessem me auxiliar em minha prática como professora de música. Minha atenção, naquele momento, se direcionou para práticas musicais e movimentos sociais, mais especificamente, o MST, pois o que interessava era a compreensão da inserção da música como prática educativo-artística no MST. Entretanto, ao ter contato com uma literatura que tratava de processos educativos e o MST, deparei-me com discussões sobre a Educação do Campo. Como professora licenciada em música, preparada, portanto, para atuar na educação básica, passei a me questionar sobre a inserção do ensino de música nas escolas do campo e, ao ingressar no curso de mestrado, decidi ampliar minhas reflexões anteriores e tomar como foco de estudo da minha dissertação a educação musical na educação do campo. Definido o objeto de estudo, busquei na literatura subsídios para delinear o foco da minha pesquisa de mestrado.

1.2 SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O tema educação musical na educação do campo é ainda pouco investigado pela área de educação musical. Os trabalhos nacionais encontrados que abordam esse tema tratam sobre a educação musical ou o ensino de música em cursos de

⁵ No ano de 2015, no Estado do Paraná, houve uma greve de professores(as) que mobilizou o estado inteiro. Dessa maneira, tivemos que paralisar as oficinas durante esse período, pois, não havendo as aulas regulares da escola, a responsável pelo setor de cultura tinha dificuldade de acessar todos(as) os(as) participantes do projeto, dada a distância de uma moradia para outra dentro do assentamento.

Licenciatura em Educação do Campo e sobre a educação musical em escolas do campo.

Encontrei esses trabalhos através dos descritores educação musical, ensino de música, educação do campo, escola em zona rural e escolas do campo, principalmente em sítios⁶ que reúnem pesquisas e relatos das áreas de educação musical, educação e música. Em sua maioria, os trabalhos nacionais são relatos de experiência.

Bonilla (2015), ao relatar parte do processo de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), traça uma relação entre a Educação do Campo e a área de música, mais precisamente, a Educação Musical. Esse é o primeiro trabalho que aborda o tema educação musical em Licenciaturas em Educação do Campo. O autor esclarece que, “O PROCAMPO, através de chamada pública estabelecida no Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (Brasil, 2012) implantou quarenta e dois cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, espalhados por todo o Brasil com diferentes habilitações.” (BONILLA, 2015, p. 440). Após esse, outros trabalhos também tratam sobre os desafios vividos por docentes da área de música e na formação de professores e professoras em cursos de licenciatura em educação do campo em construção (BONILLA, 2017; BONILLA; RUAS, 2017; PEREIRA, 2015a; SILVA; JÚNIOR, 2016; SILVA *et al.*, 2017; SILVA; PEREIRA, 2017).

Pereira (2015a) relata sua experiência docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO) na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Nesse contexto, em que a base norteadora é a Pedagogia da Alternância⁷, a autora percebe que, mesmo o curso sendo recente, tendo sido iniciado em 2015, os alunos já manifestam mudanças em seu trabalho nas escolas do campo em que atuam. A partir de atividades musicais, a autora espera ampliar e

⁶ Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (Scielo), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

⁷ “(...) proposta na qual o alunado passa um tempo na escola e depois retorna à sua comunidade com o compromisso de aplicar o que aprofundaram na escola, resignificando, assim, os conhecimentos adquiridos com os conhecimentos da comunidade”. (ROCHA; MARTINS *apud* SILVA, 2015, p. 30)

explorar as potencialidades musicais dos licenciandos, “fazendo da relação deles com música objeto de reflexão nas aulas.” (PEREIRA, 2015a, s/ p.).

Os demais trabalhos supracitados discutem a área de música no currículo e a formação de professores e professoras nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música em Tocantinópolis, e com habilitação em Artes Visuais e Música em Arraias (SILVA; JÚNIOR, 2016). Os dois cursos situam-se em Tocantins, na UFT.

Silva e Júnior (2016) analisam as disciplinas com ênfase em música das matrizes curriculares dos dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo antes citados. Após elencarem e descreverem as disciplinas que compõem as matrizes curriculares, os autores refletem que, dado o contexto da educação do campo e suas especificidades, é necessário refletir se os cursos incorporam o modelo conservatorial de ensino da música. Além disso, “É importante refletirmos também sobre que saberes estão sendo valorizados.”. (SILVA; JÚNIOR, 2016, p. 204). Outros desafios lançados pelos autores a respeito das disciplinas de música nesses cursos são:

como sistematizar a educação musical nas instituições cujo ensino é baseado na pedagogia da alternância? Como propor o estudo de instrumento musical quando grande parte dos estudantes não o possui em casa? Como sistematizar conhecimentos e saberes se após o retorno do tempo comunidade não conseguem executar no instrumento as lições anteriores? (SILVA; JÚNIOR, 2016, p. 211).

Guiados por esses questionamentos, os autores concluem que é importante que o professor de música atuante na educação do campo ultrapasse o modelo tradicional de ensino de música que, segundo os autores, é presente na formação inicial. Nesse sentido, entendem que esse profissional deve considerar a realidade do campo e dialogá-la com os saberes contextualizados. Após essas asserções, os autores finalizam seu texto questionando-se: “como formar professores de música que atuarão na educação musical nas escolas do campo?”. (SILVA; JÚNIOR, 2016, p. 215).

Araújo e Aires (2019), ao realizarem um estudo de caso com os discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música de Tocantinópolis em seu momento de estágio curricular, também ressaltam a importância de se conhecer as “formas de viver e trabalhar no campo, que envolve

tanto os aspectos sociais e políticos, quanto os econômicos e culturais, presentes em seu contexto.” (ARAÚJO; AIRES, 2019, p.9), para a produção de conhecimento dos futuros professores de música em escolas do campo.

Assim como Silva e Júnior (2016) discutem o modelo conservatorial presente na formação inicial, Bonilla (2017) questiona, com base no *habitus conservatorial* discutido por Pereira (2012; 2014), a necessidade das disciplinas “percepção, análise, harmonia, contraponto, história da música, prática musical, entre outras, para a formação de um licenciado em música.” (BONILLA, 2017, p. 138). Diante dessas questões, o autor entende que uma “grade curricular”⁸ que permita trabalhar a área de música dialogando com outras áreas do conhecimento presentes no curso, em forma de laboratório prático e teórico, é um caminho para possibilitar uma formação mais humana e crítica, acolhendo vivências pessoais e desafios com “que os educandos terão que lidar como futuros docentes (...)”. (BONILLA, 2017, p. 143).

Silva e Pereira (2017) apresentam aspectos da metodologia utilizada na educação musical dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT. Os autores relatam que a Pedagogia da Alternância, no caso das disciplinas nomeadas Voz I e II, dificulta uma formação mais consistente dos discentes, considerando que “ficam meses sem contato direto com a música, de forma presencial, acompanhados pelo professor, mesmo tendo, estes alunos, adquirido seus instrumentos musicais.” (SILVA; PEREIRA, 2017, s/p.). Nesse sentido, apontam que a utilização da internet e, mais especificamente, o aplicativo de celular *WhatsApp* auxiliaram para se manter o contato entre docente e discente no período do Tempo Comunidade (TC). As metodologias alternativas mencionadas pelos autores são o ensino de música baseado no movimento e percussão corporal, a partir das ideias de Émile-Jaques Dalcroze, e “a utilização das tecnologias, com muito boa aceitação por parte dos alunos, despertando maior interesse para o estudo da música.” (SILVA; PEREIRA, 2017, s/p.)

Silva *et al.* (2017) dão continuidade a reflexões acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT. Nesse trabalho, os autores apresentam a construção e constituição do curso, além de descreverem e refletirem sobre experiências pedagógicas nos anos de 2014 e

⁸ Bonilla (2017, p. 143) utiliza a terminologia grade curricular para referir-se à matriz curricular e laboratório prático e teórico para designar “um momento em que se possa construir juntamente com o educando e a realidade da sua comunidade e do curso, os conteúdos e as atividades musicais.”

2015. Os autores destacam algumas dificuldades, como a falta de outros modelos de cursos para se basearem. Dado esse contexto, percebem os discentes como coautores desse processo de construção do curso. Destacam que o exercício da interdisciplinaridade, na disciplina denominada Seminário Integrador,

tem se mostrado um meio pertinente de conectar os diferentes saberes que são discutidos em cada etapa do curso, a partir das diferentes disciplinas oferecidas pelos docentes e dos conhecimentos que os educandos e educandas trazem em suas experiências de vida junto às suas comunidades. (SILVA *et al.*, 2017, p. 92).

Os últimos apontamentos dos autores são com relação à proximidade do curso com os Movimentos Sociais do Campo desde a sua criação, culminando com a elaboração de projetos de Extensão e Pesquisa e momentos de avaliação do curso junto à comunidade em geral e Movimentos Sociais. Por fim, apresentam a relação com a escola do campo como um desafio, na medida em que alguns(mas) discentes já atuam como professores(as) da educação básica e, no momento da publicação do artigo, haviam iniciado recentemente os estágios obrigatórios. Concluem que “A aproximação com as escolas do campo é um desafio permanente e fundamental para o bom êxito dos propósitos deste curso.”. (SILVA *et al.*, 2017, p. 93).

Percebo que os trabalhos que discutem o ensino de música em cursos de educação superior no contexto da Educação do Campo tratam, principalmente, do diálogo entre as disciplinas de música e outras disciplinas ofertadas, apontando a interdisciplinaridade como uma possibilidade de ponte entre as disciplinas; do diálogo dos cursos com Movimentos Sociais; da importância de se conhecer e agregar na matriz curricular as culturas musicais dos(as) discentes, bem como as encontradas e conhecidas nas comunidades durante o Tempo comunidade (TC); e dos estágios curriculares e das bases teóricas das disciplinas de música na matriz curricular, considerando os princípios que norteiam os cursos, tais como a Pedagogia da Alternância e os temas geradores de Paulo Freire. Esses princípios, encontrados em cursos superiores, também são constitutivos da educação básica na modalidade de ensino educação do campo, tal como indica a pesquisa de Silva (2015).

A partir, também, de questionamentos advindos de sua prática docente, Silva (2015) investiga os modos como jovens indígenas do Curso Técnico em

Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense do Instituto Federal do Pará (IFPA) constituem suas experiências musicais. A autora esclarece que esse curso se fundamenta nos princípios da Educação do Campo e tem como base norteadora a Pedagogia da Alternância. Portanto, nessa realidade escolar, diferentes modalidades se relacionam: educação indígena, educação profissional e educação do campo. A autora se embasa no conceito de interculturalidade para “investigar nas histórias de vida dos alunos indígenas os modos como eles constituem as suas experiências musicais.” (SILVA, 2015, p. 21).

Ao constatar que seus colaboradores se interessam em conhecer outras culturas e músicas, a autora percebe que “nesse jeito de aprender estão abertos tanto para aprendizagens de códigos musicais escritos, quanto à transmissão musical pela oralidade.” (SILVA, 2015, p. 124). Conclui que conhecer esses modos de aprendizagem, bem como as culturas musicais dos(as) alunos(as), auxilia na reflexão sobre uma educação musical escolar indígena intercultural. Nesse sentido, entende que compreender os processos pelos quais os(as) alunos(as) se apropriam do conhecimento musical e o transmitem auxilia na elaboração de uma educação musical do campo, especialmente em contextos em que a Pedagogia da Alternância se faz presente e em que se utiliza dos temas geradores propostos por Paulo Freire para garantir que as experiências dos sujeitos sejam contempladas no currículo.

Para refletir sobre uma proposta de educação musical no campo, Pereira (2016b) analisa um projeto de educação musical em uma escola do campo de um assentamento de reforma agrária, situado em Corumbá (MS), e o engajamento da comunidade escolar para mantê-lo. Pereira (2016b) relata que a convivência, a observação e a escuta dos(as) alunos(as) dessa escola lhe possibilitaram rever sua visão inicial sobre o ensino de música por meio da prática instrumental em escola de educação básica do campo. No início desse trabalho, o autor acreditava ser o mais adequado para o ensino de música a prática instrumental baseando-se na formação de orquestra⁹. Porém, o distanciamento dessa prática instrumental com relação às músicas das vivências dos(as) alunos(as) e a falta de adesão dos(as) mesmos(as) possibilitaram que surgissem, ao longo do projeto, outras formações de prática musical em grupo.

⁹ Prática de música orquestrada é a expressão que o autor utiliza para se referir à prática instrumental do grupo denominado Orquestra, formado por estudantes do projeto de educação musical analisado em seu artigo.

O autor enfatiza a carência “de professores(as) capacitados(as) (ou que queiram se arriscar nesta proposta) para se trabalhar com uma realidade multisseriada¹⁰ e instrumental.” (PEREIRA, 2016, p. 75). Defende que uma “Educação Musical *do Campo*” (PEREIRA, 2016, p. 75, grifos do autor), ao se alinhar com propostas da Educação do Campo, “buscando um reconhecimento nas iniciativas pedagógicas das organizações e movimentos sociais, com sua cultura característica, sua história, práticas educativas e sociais consolidadas (...)” (PEREIRA, 2016, p. 75), é possível. Conclui que mais pesquisas na área de educação musical são necessárias, para,

a partir daí fundamentar teoricamente os processos de formação de professores(as) camponeses(as) ou professores(as) que atuem com pertencimento do campo, que sigam uma visão de educação popular, democrática, estabelecendo relações entre a escola e o mundo, trazendo a comunidade efetivamente para sua governança, que vai além das tradições autoritárias e exploradoras. (PEREIRA, 2016, p. 75).

Assim como o relato de Pereira (2016) evidencia que conhecer as músicas que fazem parte da vivência dos(as) alunos(as) é fundamental para o engajamento dos(as) mesmos(as) no ensino de música em uma escola do campo, Martins, Araújo e Souza (2017) identificam, a partir de um levantamento sobre o ensino de música em escolas da região de Palmas (TO), “a relevância da aproximação do ensino escolar de música com a cultura local.” (MARTINS; ARAÚJO; SOUZA, 2017, p. 168). A partir dessa constatação, relatam sobre o ensino de música em uma escola do campo na mesma região. Os autores concluem que o trabalho em parceria do professor de música com a escola, além de aproximar as crianças de sua cultura local, valorizou-a.

Pereira e Pereira (2016) investigaram aspectos do trabalho com música na aula de Artes em uma escola estadual do campo situada em um assentamento de reforma agrária na cidade de Ponta Porã (MS). Os autores constataram que a ausência de formação específica em música dos(as) professores(as) que ministram o componente curricular Arte impossibilita um trabalho específico com a música de

¹⁰ “As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor.” (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 686)

fronteira que caracteriza a comunidade e os sujeitos escolares. Relatam a presença da música de fronteira no interior da escola, porém, a mesma está desarticulada do ensino musical, e remetem essa desarticulação à falta de formação específica em música do corpo docente.

Os dois últimos trabalhos trazem novamente a importância de, além de conhecer, valorizar a(s) cultura(s) musical(is) dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar para desenvolver propostas significativas em uma escola do campo. Porém, Pereira e Pereira (2016, s/ p.) apontam que “a falta de formação específica dos professores de Arte compromete a tomada desta música [de fronteira, local] como objeto de reflexão no interior da disciplina.”.

Da mesma forma que Pereira e Pereira (2016) chamam a atenção para a ausência de um trabalho sistematizado de educação musical e de professores(as) com formação musical, Brandão *et al.* (2014) e Santana (2017) concluem, em suas pesquisas, em que mapearam o ensino de música em escolas de zona rural de Tocantinópolis (TO) e do estado de Sergipe, respectivamente, a ausência do ensino de música sistematizado. Concluem que a não democratização do ensino de música para os estudantes é consequência da falta de profissionais da área ocupando essas escolas e da não implementação, por parte do Estado, das leis educacionais que determinam a presença da música como uma das linguagens do componente curricular Arte.

Cândido (2011) e Rosa (2015) abordam, em suas pesquisas, a inserção da música em planejamentos de docentes que não têm formação específica em música. Cândido (2011) analisa a música em uma escola do campo no município de Santa Inês (PR). O objetivo do seu estudo foi resgatar a autoestima dos educandos utilizando a música como instrumento pedagógico. A autora constatou que as aulas tornam-se mais atraentes quando a música está presente nas aulas e promove interação entre os(as) alunos(as), além de facilitar a assimilação de conteúdos.

Rosa (2015) buscou “compreender se, e como, o trabalho com música nas escolas do campo tem contribuído, ou pode contribuir no processo de reconhecimento dos sujeitos do campo e na valorização da sua identidade.” (ROSA, 2015, p. 10). A autora observou e entrevistou dois professores que atuam em escolas do campo utilizando a música como recurso para trabalhar temas geradores. Um dos professores é colega de curso da autora e enfatiza o papel interdisciplinar da música na escola do campo. Rosa (2015) aponta que uma das formas de se

problematizar a cultura camponesa e as disputas econômicas do campo, na escola, é por meio da música. A autora conclui que

O trabalho com música nas escolas do campo pretende, dentre outras coisas, despertar para novas possibilidades de leitura do campo. A partir da história presente nas canções, do imaginário que retrata do campo e de seus sujeitos, das críticas quanto à exclusão e exploração sofridas pelas populações rurais, é possível questionar o modelo de atraso ao qual o rural sempre esteve associado. (ROSA, 2015, p. 38).

Constato que, ao discutirem a relação de suas práticas com os princípios da Educação do Campo, alguns(mas) autores(as) se questionam a respeito dos conteúdos e abordagens mais apropriados para seus contextos educacionais. O como e o que se ensina de música no ensino superior do campo e na educação básica têm inquietado professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação musical. Na educação básica, os relatos e pesquisas demonstram que há ausência de professores e professoras com formação específica em música. Há uma preocupação em conhecer e entender quem é esse sujeito do campo e seus modos de vida. Para que e como acontecem as práticas educativo-musicais são particularidades ainda pouco conhecidas nos espaços escolares do campo.

Ao constatar que os trabalhos nacionais, em sua maioria, são relatos de experiência, fui buscar subsídios na literatura internacional para compreender melhor o tema desta pesquisa. Os trabalhos internacionais foram encontrados por meio dos descritores *music education* e *music rural teacher*. Os trabalhos internacionais discutem sobre educação musical em escolas de educação básica e sobre a formação de professores e professoras de música em escolas rurais. É importante ressaltar que essas pesquisas foram realizadas em contextos históricos, sociais e culturais em que a luta pela terra e a divisão territorial apresentam outras características dos relatos de experiência e pesquisas brasileiros. Dessa forma, não há distinção entre escola rural e escola do campo, diferentemente do contexto brasileiro que, segundo Freitas (2011), constitui-se a partir de 1980, principalmente, como um movimento por uma educação em escolas de zona rural que considera as especificidades das populações do campo.

As pesquisas internacionais revisadas foram realizadas em escolas que têm professores e professoras com formação específica em música, portanto, são

escolas em zona rural com ensino de música sistematizado. Há princípios da educação baseada no lugar que fundamentam alguns trabalhos. Sobre a educação baseada no lugar, Brook (2016) esclarece que:

No centro do aprendizado baseado no lugar está a ênfase em preparar os alunos para viverem e florescerem em sua comunidade local, tornando-se cidadãos que se relacionam positiva e respeitosamente com os lugares e as pessoas ao seu redor. Ao enfatizar que vivemos em um lugar, os professores explicitam o impacto que nossos conhecimentos e decisões têm sobre os lugares que nos cercam e ajudam a criar relacionamentos entre alunos e outros agentes dentro da comunidade. Dessa forma, a educação não é simplesmente aprender fatos ou conhecimento fora de contexto ou treinar uma força de trabalho. Em vez disso, a educação baseada no lugar considera o desenvolvimento da comunidade e o papel que nosso conhecimento, ações, decisões e ideias têm sobre as pessoas e lugares que nos cercam. (BROOK, 2016, p. 107, tradução minha).

A mesma autora, por meio de um estudo de caso, investigou um programa musical em contexto escolar rural canadense, tendo como objetivo examinar as características do programa de música e seu lugar em uma comunidade rural canadense, entendendo que esse programa musical pode possibilitar o sentido de lugar dos(as) estudantes. Após situar pesquisas que têm também como foco compreender programas de educação musical que valorizam os contextos em que estão inseridos, Brook (2016) afirma que a *place-based education*¹¹ pode orientar pesquisas em educação musical. A pesquisadora conclui que o programa musical fortaleceu o sentido de pertencimento dos(as) alunos(as) com relação à sua comunidade. Além disso, possibilitou que os(as) alunos(as), ao viajarem com a banda escolar em festivais pelo país, vivenciassem outras realidades sociais e culturais, bem como pudessem representar sua comunidade em outros locais.

Assim como Brook (2016), VanDeusen (2016) também se fundamentou na educação baseada no lugar (*place-based education*) para pesquisar um programa musical em uma escola em zona rural na comunidade Ellensburg, nos Estados Unidos. Por meio do estudo de caso intrínseco, a pesquisadora concluiu que as aulas de música dessa escola, bem como o coral e a banda, puderam ser reativadas na escola, pois, além do professor de música se vincular à comunidade, participando dos eventos da comunidade com os grupos musicais, havia uma relação próxima

¹¹ Educação baseada no lugar (tradução minha)

entre comunidade e escola. Além disso, percebeu que esse programa de música escolar ajuda a criar e potencializar a identidade local.

Spring (2016) apresenta parte de sua pesquisa de doutorado que investigou, por meio da narrativa colaborativa, as experiências vividas em escolas rurais próximas a Toronto, Ontário, Canadá, de quatro educadores musicais com base no sentido de lugar. A partir de metáforas musicais, os professores de música expressaram essas experiências vividas. Spring (2016) conclui que, em uma área rural, os programas musicais são uma ponte entre escola e comunidade. Nesse sentido, o papel do professor de música atravessa os muros da escola, auxiliando no sentido de pertencimento dos(as) alunos(as) com relação à comunidade.

Dake (2012) também conclui em sua pesquisa que ser professor de música em uma escola em área rural é ter um compromisso com a comunidade. Nesse sentido, é preciso conhecer e aceitar os valores e ações da comunidade em que a escola está inserida. Sua pesquisa consistiu em descobrir funções ou identidades que emergem de professores de música que atuam em escolas em zona rural dos Estados Unidos. A partir de suas experiências como professor e entrevistas com cinco professores que atuam em escolas em comunidades rurais, Dake (2012) constatou que quatro funções ou identidades emergem dos entrevistados. Os entrevistados relatam que, além de se interessarem em desenvolver o aluno como um todo, entendem que o modo como se relacionam com os(as) alunos(as) é importante para os momentos de práticas musicais; essa seria a função de cuidador ou educador. Como construtor, Dake (2012, p. 15, tradução minha) aponta que os entrevistados sentem “que é preciso tempo, energia e paciência para construir um programa musical”. Os professores relatam que há uma rotatividade de alunos(as) a cada ano e, ainda, que um programa de educação musical pode demorar alguns anos em uma escola para se estabelecer. O autor destaca o envolvimento do professor de música com colegas e funcionários da escola; a terceira função seria a de colega. Por último, Dake (2012) aponta que, quando o professor se sente ou é membro da comunidade (quarta função), este conhece a realidade e o modo de vida do(a) aluno(a), estreitando os laços com estes(as) e a comunidade.

Bates (2018) discute como a educação musical rural pode se fundamentar em uma perspectiva com base na *urbanormativity*¹², quando não considera as

¹² Urbanormatividade – “ideologias que privilegiam lugares e valores metropolitanos.” (BATES, 2018, s/p., tradução minha)

especificidades do meio rural. O contexto pesquisado pelo autor são escolas rurais dos Estados Unidos. Nesse sentido, traz um panorama a partir do *National Center for Educational Statistics* (NCES), informando que, dos 13.491 distritos escolares nos Estados Unidos, a maior parte está situada em zona rural. É por meio de cinco sugestões para professores de música, gestores, políticos e formadores de professores que o autor traz as especificidades da educação musical rural. Além disso, Bates (2018) propõe olharmos as escolas rurais como locais de inovação para a educação musical. Dentre as sugestões do autor, destaco um ensino de música pensado para as necessidades da comunidade, o que inclui que os grupos de música que possam ser formados contribuam para a coesão social em eventos da comunidade.

Percebo que os trabalhos internacionais supracitados apresentam conceitos em comum e, como resultado, evidenciam a importância da relação entre o programa musical escolar, a escola rural, a comunidade escolar e o professor ou professora de música. O sentido de pertencimento que os programas musicais das escolas promovem com relação à comunidade rural, para os(as) alunos(as), assim como para os(as) professores(as) de música, é percebido em vários trabalhos aqui citados, indicando que refletir sobre as práticas educativo-musicais a partir do lugar e do contexto auxilia em pesquisas cujo tema é a educação musical na Educação do Campo.

Entendo que refletir a partir de mais contextos educacionais do campo permitirá ampliar nosso conhecimento acerca das possíveis inserções da educação musical nessas realidades, pois a literatura nacional sinaliza que nos falta, ainda, a compreensão de como as práticas educativo-musicais acontecem em escolas do campo.

Dessa maneira, questiono-me: como as práticas educativo-musicais acontecem em uma escola do campo? Que práticas são desenvolvidas, por que, para que, quando, como e para quem? Quem são os sujeitos envolvidos na inserção de práticas educativo-musicais em uma escola do campo? Quais são os processos que envolvem essa inserção? Com base nessas questões, defini como objetivo geral desta pesquisa compreender como a educação musical acontece em uma escola do campo e, como objetivos específicos, analisar que práticas educativo-musicais são desenvolvidas, por que, para que, quando, como e para quem; identificar os sujeitos

envolvidos nesses processos; e identificar os processos que envolvem a inserção de práticas educativo-musicais em uma escola do campo.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para desenvolver tais objetivos de pesquisa, este trabalho está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, trato, no capítulo seguinte, sobre a Educação do Campo como modalidade de ensino, sobre os princípios que fundamentam a Educação no e do Campo e, ainda, apresento os conceitos de espaço e lugar na perspectiva da Geografia Crítica, tendo em vista compreender o espaço rural e a escola do campo como lugar.

No capítulo 3 descrevo como escolhi o caso, bem como apresento a caminhada metodológica percorrida para o desenvolvimento da pesquisa. A análise dos dados é apresentada no capítulo 4, subdividido em três subtítulos, nos quais traço o perfil dos sujeitos escolares colaboradores do estudo, seus vínculos com a escola e suas relações com música em lugares que compõem a comunidade; em seguida, abordo a relação da escola com a comunidade rural; e, por fim, discuto as práticas educativo-musicais nos tempos e espaços da escola.

Nas considerações finais, retomo os principais resultados da pesquisa e apresento suas contribuições para os estudos sobre educação musical em escolas do campo.

2 SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MODALIDADE DE ENSINO

A ideia de Educação do Campo como modalidade específica de ensino remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 1996, que, em seu artigo 28, aponta a necessidade dos sistemas de ensino se adequarem às singularidades dos modos de vida e região da população do campo, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2005, p. 16)

As populações do campo são:

agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2013, p. 225).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reforçam a garantia de acesso e direito à educação nas etapas da educação básica, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, articuladas às modalidades de ensino: Educação do Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013). Modalidades de ensino constituem formas diferenciadas de atendimento na educação básica, tendo em vista atender a “contingentes da população com características diversificadas, como é, principalmente, o caso dos povos indígenas, do campo e quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 159). Em se tratando da Educação do Campo, orientam que o objetivo é:

trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, **construir uma Política Nacional de Educação do Campo**. (BRASIL, 2013, p. 288, grifo do autor).

Além disso, salientam os conteúdos dos marcos normativos da Educação do Campo implementados a partir de 2001. Em dezembro de 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) aprovou o Parecer n. 36/2001. Esse documento, cujo assunto designa-se Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “propõe medidas de adequação da escola à vida do campo” (BRASIL, 2001, p. 7). O objetivo desse documento é efetivar o previsto em lei, além de oferecer “subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões.” (BRASIL, 2001, p. 8). Um dos motes para a elaboração do Parecer n. 36/2001 foi o já referido artigo 28 da LDBEN.

Está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a perspectiva do campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” (BRASIL, 2001, p. 1).

Além da compreensão do campo ir além da perspectiva do não-urbano, entende-se que

o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país. (BRASIL, 2001, p. 29).

Portanto, entende-se o campo como local das mais variadas formas e produções de vida, e a Educação do Campo pretende atender essa diversidade de populações rurais. Dessa maneira, a Educação do Campo objetiva o diálogo e o vínculo de conhecimentos de diferentes naturezas. Como modalidade de ensino, “a concepção metodológica de educação do campo pautada em uma organização curricular integradora exige reorganizar os tempos e espaços educativos.” (BRASIL, 2013, p. 226).

2.2 EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

Em 01 de fevereiro de 2006 é aprovado o Parecer CNE/CEB n. 1/2006, que recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. O documento salienta que

a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. (BRASIL, 2006, p. 39).

Ao considerar os diversos saberes e a vivência destes na escola e na comunidade, a Pedagogia da Alternância pode, portanto, estar presente em diferentes momentos da trajetória escolar dos camponeses. Entende-se que “A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio.” (BRASIL, 2006, p. 43). Nesse sentido, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que compreende a educação básica em todas as suas etapas, incluindo a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008, p. 53). O compromisso, portanto, é a garantia do direito à educação.

A Educação do Campo, ao fortalecer as relações e modos de vida com a produção de alimentos e o vínculo com a terra, possibilita uma atitude protagonista dos que vivem, estudam e trabalham no campo; busca-se “(...) um projeto social global” (BRASIL, 2013, p. 226).

Segundo Caldart (2002, p. 18), a Educação do Campo é orientada por uma perspectiva que luta por “uma educação que seja no e do campo”. Ou seja, “*No*: o povo tem direito a ser educado onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18, grifos da autora).

A Educação do Campo contrapõe-se aos conceitos de uma concepção educacional brasileira destinada às populações do campo chamada Educação Rural. É na segunda metade do século XX que organizações e movimentos sociais do

campo, apoiados por setores de universidades brasileiras, “protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 52).

Segundo Freitas (2011), as discussões em torno da Educação Rural iniciam junto ao processo de modernização brasileiro, em meados de 1930. Para essa autora, a educação rural

Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação. (FREITAS, 2011, p. 36)

Apesar do discurso para manter o homem e a mulher ligados à terra, a autora afirma que a Educação Rural produziu efeito contrário, pois “reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos.” (FREITAS, 2011, p. 37). Como resultado dessa imagem negativa, restava-lhes a negação da identidade de camponês e a adesão à modernidade nas grandes propriedades.

Freitas (2011) afirma que é na década de 50 do século XX que outras perspectivas educacionais surgem a partir de organizações do campo. É nesse momento que, segundo a autora, as ideias precursoras da Educação do Campo foram debatidas: “o camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura –, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade.” (FREITAS, 2011, p. 37).

Com a ditadura militar em 1964, esses debates e movimentos que se formavam em torno de projetos educativos foram quase extinguidos. Freitas (2011) afirma que permaneceram alguns pontos de resistência vinculados à Igreja Católica, mais precisamente, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), bem como a rearticulação do movimento sindical rural com a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o início da Pedagogia da Alternância, no estado do Espírito Santo, em 1968, esta última trazida pela Igreja Católica.

Na década de 1980, com a redemocratização no Brasil, os movimentos sociais do campo retomam as articulações em torno de seus projetos educativos, culminando com o desenvolvimento e sistematização de práticas formativas e teorias pedagógicas em 1990, que Freitas (2011) afirma serem as raízes da Educação do Campo.

Munarin (2010) e Caldart (2010) concordam em afirmar que a Educação do Campo é uma concepção de educação que nasce das lutas sociais de trabalhadores(as) sem terra por seus direitos à educação e à terra. Além disso, Caldart (2010) complementa que essa luta social engloba a luta por trabalho, igualdade social e condições dignas de vida de um ser humano.

Sobre o surgimento da Educação do Campo, Caldart (2010b, p. 106) esclarece que é um movimento que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.”. Munarin (2010, p. 10) reforça que, da segunda metade da década de 1990 em diante, o MST e “outras organizações e movimentos sociais”, vinculados, também, à Contag, “fazem da educação escolar uma questão destacada em suas pautas.” (MUNARIM, 2010, p. 10).

Caldart (2002) reforça que a educação é um direito e, no âmbito da luta por políticas públicas educacionais, para que tal direito seja garantido, é fundamental refletir sobre “o jeito de educar quem é sujeito de direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*.” (CALDART, 2002, p. 19, grifos da autora).

Para a mesma autora, um dos princípios que fundamenta a Educação do Campo é o diálogo. Compreende que a Educação do Campo se faz no diálogo entre os sujeitos, pois, considerando a diversidade de modos de vida do campo, há que se respeitar as diferenças que formam as identidades e caracterizam a pluralidade do povo brasileiro. Sendo assim, há diferenças significativas culturais que formam, constroem e caracterizam as populações do campo. A autora alerta para a necessidade de um olhar que singularize e ao mesmo tempo reforce o que há em comum: uma parte do povo brasileiro que vive no campo e que, historicamente, foi e é oprimida e discriminada econômica, política e culturalmente.

Conforme Caldart (2010), a Educação do Campo se fundamenta na denominada Pedagogia do Movimento. Segundo a autora, “foi o nome que demos a uma forma de práxis pedagógica que tem como origem e referência o Movimento

Social dentro ou desde um projeto de transformação da sociedade e do ser humano.” (CALDART, 2010, p. 148). Além do vínculo com a Pedagogia do Movimento, a autora afirma que há um diálogo com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, pois, entendendo que são os sujeitos os protagonistas de sua educação, estes também o são de sua libertação.

Ao conceber o campo como um espaço onde se produz vida, a Educação do Campo dialoga com a Pedagogia da Terra, pedagogia que surgiu da necessidade de se ter educadores e educadoras que entendessem o campo como um espaço cujo modo de vida é específico e não somente como espaço para produção de capital. Segundo Caldart (2002, p. 23),

A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. [...] Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação.

Entendendo, portanto, que o campo é um espaço de vida cujas particularidades fundamentam os princípios da Educação do Campo, e a partir das pesquisas revisadas sobre educação musical em escolas do campo que têm como base o contexto e a comunidade rural em que estão inseridas, recorro aos conceitos de espaço e lugar, conforme definidos por teóricos da área da Geografia Crítica, para melhor fundamentar meu entendimento sobre educação musical na Educação do Campo.

2.3 O CAMPO ENTENDIDO COMO ESPAÇO, A ESCOLA ENTENDIDA COMO LUGAR

Milton Santos (2002) discute a dificuldade de se definir espaço por abranger uma série de objetos e significações. A complexidade de defini-lo reside no fato do espaço de interesse maior ser o espaço humano ou social. Segundo Queiroz (2014), na obra de Milton Santos, o espaço social é o espaço imaterial. Espaço social é o espaço das redes, das interações sociais e das representações sociais. O espaço humano ou social necessita da materialidade para existir. “O espaço material é o espaço físico, ou seja, engloba o espaço natural e o espaço produto do trabalho

humano.” (QUEIROZ, 2014, p. 155). Por sua vez, o espaço geográfico é a junção do espaço social com o material.

Ao analisar a construção do conceito de espaço na obra de Milton Santos, Saquet e Silva (2008, s/p., grifos dos autores) entendem que “O espaço social corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem, sem definições fixas. O espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como *lugar* de sua própria reprodução.”.

Em uma de suas definições de espaço, Santos (1988, p. 26) o entende como “um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. Como um sistema de realidades, o espaço constitui-se como uma estrutura que tem uma lei de funcionamento. Portanto, sendo o espaço um conjunto indissociável e um sistema de realidades, Santos (1988, p. 26) compreende que o espaço é uma “realidade relacional: coisas e relações juntas.”.

Espaço, portanto, é a vida, as relações, a sociedade que se realiza e que acontece conjuntamente e em relação aos objetos naturais e artificiais, “é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade.” (SANTOS, 1988, p. 73).

Lugar é um dos conceitos socioespaciais¹³ para se analisar o espaço geográfico. Lugar

é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem. (SANTOS, 1988, p. 52).

Na perspectiva da Geografia Crítica, o lugar é analisado com base na relação entre o local e o global, focalizando processos sociais, econômicos e culturais da globalização. Para Carlos (2007, p. 14, grifos da autora),

¹³ Segundo Queiroz (2014), paisagem, rede, território e lugar são os conceitos socioespaciais na teoria do espaço de Milton Santos.

a globalização materializa-se concretamente *no lugar*, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades.

Nessa perspectiva, entende-se que o lugar é o “*ponto de articulação* entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, (...)”. (CARLOS, 2007, p. 14, grifos da autora). O local não é suprimido pelo mundial. É no local que se apreende o mundo moderno. Para a autora, “o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno.” (CARLOS, 2007, p. 20). Cada local tem suas particularidades, pois, segundo a autora, cada sociedade produz seu espaço e tem seus modos de transitar, trabalhar e passear, apropriando-se, através do seu corpo, das ruas, praças, bairros, casas, lojas comerciais, entre outros, determinando seu ritmo de vida e função social. Desse modo,

O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, (...). Motorista de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro. (CARLOS, 2007, p. 17-18).

Para Santos (2006, p. 213), o lugar, nessa perspectiva, pode ser visto como um intermédio entre o mundo e o indivíduo. Ao mesmo tempo em que “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo.”, o mundo é global e é no lugar que as relações e a vida se concretizam. Para Druzian *et al.* (2016, p. 210), é “uma visão na qual o lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade.”.

O lugar no mundo global, na perspectiva aqui adotada, é o lugar em que “A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela.” (SANTOS, 2006, p. 218). Ainda segundo Santos (2006), é no lugar que as coisas e pessoas coexistem, se fundem e se enlaçam:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições¹⁴ – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218).

O lugar, portanto, é o palco do cotidiano, do dia a dia dos agentes; é onde a ação humana, a vida social e as ações temporais acontecem e se fundem ao espaço, modificando-o.

Compreender o campo como espaço é entendê-lo como um espaço geográfico que tem uma configuração material específica, bem como uma lógica social e humana. Desse modo, é um lugar de vida e de trabalho que se singulariza pelas “coisas” que o caracterizam e que se tornam vivas através de e com as relações humanas. Compreender a escola como lugar supõe compreendê-la como algo singular, pois os sujeitos escolares que a constroem apropriam-se do que é palpável (salas, biblioteca, quadra, horta e outros) à sua maneira, ao mesmo tempo em que a escola está interligada a um sistema escolar, cujas normas e regras impõem o tempo-espaço de uso desse lugar.

¹⁴ “As firmas são representadas pelas empresas privadas, sociedades anônimas, sociedade de economia mista, sociedades limitadas que têm a função de produção, distribuição, troca e consumo de mercadorias e serviços. As instituições são os órgãos estatais, as associações, as organizações filantrópicas e as organizações não governamentais, que produzem normas, ordens e informações. As pessoas são os seres humanos em geral, a população ou parte dela que compõem as firmas e as instituições em geral.” (QUEIROZ, 2014, p. 157).

3 METODOLOGIA

3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO QUALITATIVO

O método escolhido para conduzir esta pesquisa foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 156, grifos dos autores), o estudo de caso permite a “*possibilidade de aprofundamento (...)*, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, (...)”. Esses mesmos autores explicam que o estudo de caso fornece informações que marcam um contexto, ao mesmo tempo em que este pode representar um todo mais amplo e, assim, “ajudar a compreender uma situação ou um fenômeno complexo, (...)” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Para Yin (2005, p. 20), “utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.” Além disso, o autor explica que essa estratégia de pesquisa é utilizada ao deparar-se com fenômenos sociais complexos.

Segundo Stake (1995), escolhe-se o estudo de caso quando o objetivo é compreender as particularidades e complexidades de uma realidade específica. Devido a este trabalho focar uma escola do campo, e, portanto, um campo empírico específico, o estudo de caso intrínseco pareceu ser o mais adequado. Conforme Stake (1995), no estudo de caso intrínseco o interesse é aprender sobre um caso em particular, diferente do estudo de caso instrumental, cujo interesse é a compreensão de um problema a partir de um caso, e do estudo de caso coletivo, em que se estudam vários casos para a compreensão de algo em comum entre eles.

3.2 O CASO

O caso investigado é a Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá (ESJM), uma escola do campo que atende desde o 1º ano do ensino fundamental ao ensino médio e que contava, na época da coleta de dados, com 127 alunos(as) matriculados(as). A ESJM fica a aproximadamente 10 km do centro de Montenegro e a 10 km de São José do Sul, cidade de dois mil habitantes que é sede da ESJM, e a cerca de 78km da capital Porto Alegre.

O caminho até a escolha da ESJM como caso para a realização desta pesquisa aconteceu por meio de contato com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc). O primeiro contato foi telefônico e aconteceu no início de outubro de 2017. Após esse primeiro contato, realizei uma visita à sede da Seduc para conversar pessoalmente com duas assessoras do Departamento de Educação do Campo do Rio Grande do Sul. Após esclarecer os objetivos da pesquisa, as assessoras explicaram que as escolas do campo são organizadas em coordenadorias e que cada coordenaria conta com uma assessora responsável por escolas situadas em uma mesma região. As escolas do campo da grande Porto Alegre estão organizadas em quatro coordenadorias. As assessoras com quem conversei me disseram que pediriam a cada coordenadoria informações sobre as atividades que desenvolvem com relação à música. Também solicitaram uma carta de apresentação para encaminhamento da pesquisa (ver Apêndice A).

No dia 28 de outubro de 2017 recebi informações sobre seis escolas do campo de somente uma das quatro coordenadorias da região da grande Porto Alegre. A partir das características de cada escola, especificamente as atividades musicais e artísticas que realizavam, informações estas fornecidas pela direção de cada escola, busquei outras informações na internet, tais como número de turmas atendidas, espaço físico e distância com relação a Porto Alegre, que pudessem me ajudar na escolha de uma das escolas. Nessa época, a ESJM ofertava aos(as) alunos(as) oficinas de música pelo Programa Mais Educação, aspecto que auxiliou a escolha dessa escola como caso da pesquisa. Além disso, as conversas com a assessora da coordenadoria que repassou informações sobre as escolas do campo, como a participação e o engajamento da comunidade escolar, foram essenciais para a escolha da ESJM como caso desta pesquisa.

3.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As técnicas de coleta de dados escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada.

3.3.1 Observação

Para Laville e Dionne (1999, p. 176), a observação permite um “modo de contato com o real” privilegiado, que possibilita ao pesquisador se situar no local de modo a poder reconhecer os sujeitos e, desse modo, aproximar-se das “várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras (...)”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 181).

Segundo Flick (2009, p. 203), a observação permite que o pesquisador descubra “como algo efetivamente funciona ou ocorre”, pois, nessa estratégia, os dados são coletados a partir de situações naturais. Embora discuta que, mesmo na observação não participante, “o ato da observação influencia o observado.” (FLICK, 2009, p. 207), essa forma de observação possibilita a “análise da produção da realidade social a partir de uma perspectiva externa.” (FLICK, 2009, p. 205).

Além disso, segundo Stake (1995, p. 60), essa técnica de coleta de dados proporciona uma maior compreensão sobre o caso na medida em que se pode refinar o olhar sobre o caso estudado. Refinamos esse olhar ao observar o contexto de acordo com nosso problema de pesquisa. Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) pode escolher observar momentos que o(a) ajudem a compreender com mais profundidade o caso estudado.

No dia 09 de novembro de 2017 realizei o primeiro contato telefônico com a direção da ESJM. Quem me atendeu foi a vice-diretora, e, após esclarecer mais questões sobre o projeto de pesquisa, bem como sobre deslocamento, disponibilidade e interesse da escola em participar da pesquisa, a primeira visita foi agendada para o dia 24 de novembro de 2017, quando estabeleci os primeiros contatos presenciais com a escola.

Em dezembro de 2017, a vice-diretora me informou que o ano letivo de 2018 iniciaria no final de fevereiro. No início desse mês entrei em contato novamente com a escola para agendar o prosseguimento da coleta de dados (ver Apêndices B e C). As datas das quatro etapas de coleta de dados estão dispostas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Etapas da coleta de dados

Etapa	Período
Primeira	26 de fevereiro a 01 de março de 2018
Segunda	20 a 24 de março de 2018
Terceira	23 a 27 de abril de 2018
Quarta	09 a 12 de julho de 2018

Fonte: Dados da pesquisa

Nas quatro etapas de coleta de dados observei a dinâmica diária da escola. Na primeira etapa me hospedei em um hotel na cidade de Montenegro e recebi carona de ida e volta, diariamente, da vice-diretora da ESJM. Após acompanhar as entradas e saídas dos turnos da manhã e da tarde, intervalos escolares e aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, retornava ao hotel com a vice-diretora. Na segunda etapa fui convidada a me hospedar na casa da vice-diretora. A proximidade com os sujeitos escolares possibilitou me hospedar na casa de um casal de moradores da comunidade que reside na frente da ESJM. As observações tornaram-se mais intensas e profundas na medida em que, mesmo após o fechamento dos portões da escola, as conversas nas casas da vice-diretora e do casal de moradores(as) da comunidade me ajudavam a compreender a ESJM, sua relação com a comunidade e as experiências musicais vivenciadas pelos sujeitos escolares na escola.

A cada etapa me tornei mais próxima dos sujeitos escolares, de modo que me convidavam para participar das aulas. Em cada dia, o meu cronograma de observação era organizado a partir dos acontecimentos diários e agendamento de entrevistas. Desse modo, acompanhei aulas de informática e educação física das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como aulas em que as professoras fizeram alguma atividade com música abordando diferentes conteúdos e me convidavam para observar. Pude observar, também, algumas aulas do componente curricular arte dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além de aulas de educação física e cuidados e manutenção da horta da ESJM. Nas quatro etapas da coleta de dados observei o trânsito dos sujeitos no espaço escolar nas entradas e saídas dos turnos da manhã e da tarde e nos intervalos escolares. As observações foram registradas em um caderno que nomeei

Caderno de Campo. Os registros totalizaram 120 folhas em fonte Calibri, tamanho 12, e espaçamento 1,5.

A observação foi adequada aos objetivos desta pesquisa pois possibilitou a minha aproximação às situações reais do dia a dia da ESJM. Durante as etapas de coleta de dados, principalmente, no primeiro semestre de 2018, e uma visita a um evento importante da ESJM no segundo semestre de 2018, pude compreender como os sujeitos que constituem a ESJM transitam no espaço escolar e se relacionam. Assim, acompanhei como as práticas educativo-musicais acontecem nos diferentes tempos e espaços da ESJM.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”.

Segundo Stake (1995), a entrevista, no estudo de caso, é um dos principais caminhos para compreender múltiplas realidades. Complementa que a entrevista auxilia a compreender como acontece determinada questão em um contexto.

A entrevista, para Flick (2009), permite que o conhecimento, expressado através das respostas dos(as) entrevistados(as), seja acessado para a interpretação. Esse mesmo autor compreende que “A relevância geral dessa abordagem é que os diversos tipos de questões permitem aos pesquisadores lidarem de forma mais explícita com as pressuposições que levam para a entrevista em relação aos pontos de vista do entrevistado.” (FLICK, 2009, p. 153). Ao mesmo tempo em que possibilita um direcionamento por parte do(a) pesquisador(a), a entrevista semiestruturada permite que assuntos correlacionados com as perguntas direcionadas possam surgir.

Ao longo das etapas de coleta de dados, entrevistei diferentes sujeitos envolvidos com a ESJM: professoras, funcionárias, alunos(as), equipe diretiva e moradores(as) da comunidade. As perguntas elaboradas para os roteiros de entrevista pretenderam compreender quem é o(a) colaborador(a) da pesquisa, como se relaciona com a ESJM, as particularidades de uma escola do campo na visão

do(a) colaborador(a) e como a música se insere nesse contexto (ver Apêndices D, E, F e G).

As entrevistas aconteceram individualmente com cada membro da equipe diretiva – diretor e vice-diretora –, professoras, funcionárias, moradores(as) da comunidade e parte dos(as) alunos(as). Alguns(mas) alunos(as) foram entrevistados(as) em duplas ou grupos, pois percebi que reuni-los(as) dessa forma enriqueceria a construção dos dados da pesquisa. Todos os sujeitos escolares, com exceção da equipe diretiva, são identificados por meio de pseudônimos. O diretor e a vice-diretora autorizaram o uso de seus nomes reais, além de cederem seus direitos autorais em relação às entrevistas. Também foi autorizada pelo diretor a utilização do nome real da ESJM (ver Apêndices H, I, J, K e L). As entrevistas foram agendadas conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas

Etapa	Número da entrevista	Data da entrevista	Sujeitos escolares	Nome real ou pseudônimo	Duração da entrevista
Primeira	P1	27 de fevereiro	Equipe diretiva – diretor	Júlio	49 minutos
	P2	27 de fevereiro	Professora de matemática	Bernadete	26 minutos
	P3	27 de fevereiro	Professora de inglês	Elaine	20 minutos
	P4	28 de fevereiro	Equipe diretiva – vice-diretora	Patrícia	34 minutos
	P5	28 de fevereiro	Professora da sala de recursos	Flávia	27 minutos
	P6	28 de fevereiro	Professora de matemática	Betina	16 minutos
	P7	01 de março	Professora de 1° e 5° anos	Neusa	36 minutos
	P8	01 de março	Professora de educação física	Roberta	25 minutos
Segunda	S1	20 de março	Professora de arte, química e ensino religioso	Simone	45 minutos
	S2	21 de março	Professora de 2° e 3° anos	Janaina	38 minutos
	S3	22 de março	Funcionária	Amanda	16 minutos
	S4	22 de março	Funcionária	Diana	15 minutos
	S5	22 de março	Funcionária	Iara	29 minutos
	S6	22 de março	Funcionária	Mara	37 minutos

	S7	23 de março	Professora de geografia, história e sociologia	Dara	27 minutos
Terceira etapa	T1	23 de abril	Alunos(as) do Ensino Médio	Joca e Riana	40 minutos
	T2	25 de abril	Professora de ciências	Marina	28 minutos
	T3	26 de abril	Professora do 4º ano	Fabiana	34 minutos
	T4	26 de abril	Professora de literatura	Doriane	30 minutos
	T5	26 de abril	Aluna do Ensino Médio	Brenda	17 minutos
	T6	26 de abril	Alunos(as) do 8º ano do Ensino Fundamental	Vicenzo, Adriano, Bianca, Letícia, Heitor, Joana, Gael, Germana.	38 minutos
		26 de abril	Aluna do 5º ano	Laís	13 minutos
Quarta etapa	Q1	09 de julho	Alunos(as) do 2º ano do Ensino Fundamental	Bibiana, Fernando, Marcela	37 minutos
	Q2	10 de julho	Morador da comunidade	Lucas	14 minutos
	Q3	11 de julho	Moradoras da comunidade	Cida e Cláudia	23 minutos
	Q4	11 de julho	Alunos(as)	Amanda, Edgar, Lorena, Aimê, Bob	25 minutos
	Q5	12 de julho	Moradora da comunidade	Norma	40 minutos
	Q6	12 de julho	Alunos(as) do 3º ano do Ensino Médio	Renata, Dora, Bernardo, Giusepe	27 minutos
	Q7	12 de julho	Alunos(as) do 1º ano do Ensino Médio	Eduardo, Leonardo, Gisele, Leandra	21 minutos
	Q8	12 de julho	Moradora da comunidade	Rafaela	18 minutos

Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas em fonte Calibri, tamanho 12, e espaçamento 1,5, e totalizaram 304 páginas. No momento da transcrição pude destacar assuntos recorrentes, bem como falas que chamavam minha atenção por evidenciar e explicitar as questões da pesquisa. Além de textualizar as falas, adequando-as à norma padrão da língua portuguesa, cacoetes e

vícios de linguagem foram excluídos. Procurei transcrever, também, gestos e expressões corporais e faciais que auxiliassem no entendimento do que foi respondido e/ou discutido.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para Flick (2009, p. 276), “A interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, (...)”. Ainda para esse autor, a interpretação dos dados “não pode ser considerada independentemente de sua coleta ou da amostragem do material.” (FLICK, 2009, p. 277). Na interpretação dos dados, diferentes procedimentos podem ser adotados. Segundo o autor, codificar os dados torna possível a “categorização e/ou desenvolvimento de teoria.” (FLICK, 2009, p. 277). A análise de dados desta pesquisa se orienta a partir de princípios e procedimentos da teoria fundamentada.

Conforme Charmaz (2009, p. 15), na teoria fundamentada “os dados formam a base da nossa teoria, (...)”. Segundo a autora, é através da codificação qualitativa que se separa, classifica e sintetiza os dados. A codificação seria o primeiro passo da análise dos dados. Charmaz (2009, p. 70) afirma que “ela define a estrutura analítica a partir da qual você constrói a análise.”. Segundo a autora, é a codificação que orienta o aprendizado e a compreensão dos dados, pois

A atenção cuidadosa com a codificação contribuirá para as nossas tentativas de entender as atitudes e os relatos, os cenários e as emoções, as histórias e os silêncios a partir da perspectiva dos nossos participantes de pesquisa. Queremos saber o que ocorre no ambiente, na vida das pessoas e nas linhas dos dados que registramos. Por isso, tentamos entender os pontos de vista e as situações dos nossos participantes, bem como as suas ações dentro daquele cenário. (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Ainda segundo Charmaz (2009), na teoria fundamentada as diferentes formas de codificação possibilitam ao(à) pesquisador(a) ver e refletir a partir de e com os dados sob uma nova perspectiva. Nesse sentido, esse processo analítico leva a uma compreensão mais profunda do cenário pesquisado. Segundo Charmaz (2009, p. 67),

A codificação na teoria fundamentada compõe-se, pelo menos, de duas fases: a codificação inicial e a codificação focalizada. Durante a codificação inicial estudamos rigorosamente os fragmentos dos dados (palavras, linhas, segmentos e incidentes) devido à sua

importância analítica. (...). Ao empregarmos a codificação focalizada, selecionamos aquele material que pareça representar os códigos iniciais mais vantajosos e os testamos em contraste com os dados mais amplos.

Na presente pesquisa, após transcrever as entrevistas realizadas, codifiquei os textos por períodos, frases ou ideias apresentadas pelos(as) colaboradores(as). Nesse momento, anotei reflexões advindas do processo de codificação. Paralelamente a isso, destaquei recorrências e reflexões dos(as) colaboradores(as) que me ajudassem a compreender melhor o contexto pesquisado. Após a codificação de todas as entrevistas, listei e agrupei os códigos iniciais que tratavam de assuntos semelhantes e/ou iguais. Nesse momento, separei em cores diferentes cada grupo de sujeitos escolares entrevistados. Esse procedimento me ajudou a compreender não só individualmente a perspectiva dos sujeitos, mas como compreendem, enquanto coletivo de sujeitos, as experiências musicais vivenciadas no tempo-espaço da ESJM. As relações que os sujeitos escolares estabelecem com música apareceram em diversos agrupamentos de códigos. Nesse sentido, os lugares que os sujeitos transitavam, bem como os tempos-espacos da ESJM, emergiram como esqueleto em que as relações com música nesses diferentes lugares acontecem, me levando a questionar como esses trânsitos ecoavam nas práticas educativo-musicais na ESJM. Desse modo, alguns agrupamentos de códigos atravessam outros, como o uso de tecnologias e o que e com quem os sujeitos interagem ao escutar, dançar, tocar e brincar com e através da música nesses lugares.

Os princípios da Educação do Campo, bem como os conceitos de espaço e lugar, nortearam o entendimento e a análise dos dados na medida em que se tornou evidente que as práticas educativo-musicais dentro da escola reverberam as experiências e as relações com música que os sujeitos escolares vivem fora do ambiente escolar. A relação estreita entre a comunidade e a escola do campo se evidenciou também nas macrocategorias que emergiram, pois as experiências musicais vivenciadas pelos sujeitos escolares transitam em todos os lugares desse espaço rural.

As macrocategorias que emergiram da construção dos dados evidenciam a relação entre o material e o imaterial (casas, pequenas propriedades e suas produções, salões sociais, igreja etc.) e a relação que esse espaço do campo e lugar

escolar tem com outras localidades, através do trânsito desses sujeitos em outros espaços (urbanos e rurais) e através do deslocamento que realizam ao conhecer outros lugares por meio da música. Considerando que a escola em um espaço rural se configura como um lugar em que saberes advindos de diferentes naturezas dialogam entre si, e que, na ESJM, parte da vida e das relações da comunidade se concretizam, no roteiro de análise dos dados busquei descrever a comunidade a partir da sua relação com a construção da escola, compreender quem são os sujeitos escolares, suas relações com música nos diferentes lugares que compõem a comunidade, suas expectativas com relação à sistematização do ensino de música na ESJM, bem como seus vínculos com a escola. Também busquei compreender como as práticas educativo-musicais acontecem nos tempos-espços da ESJM, considerando as experiências e relações musicais que os sujeitos escolares vivenciam em outros lugares desse espaço rural. Essa macrocategoria é atravessada por questões como o uso de dispositivos eletrônicos, gêneros musicais mais presentes, adequação de repertório no espaço escolar, utilização da música em diferentes componentes curriculares, a música no componente curricular Arte, importância, justificativas e sentidos da música para os sujeitos escolares na ESJM, e ainda expectativas e demandas com relação à prática musical sistematizada na ESJM.

Os resultados da análise são apresentados a seguir.

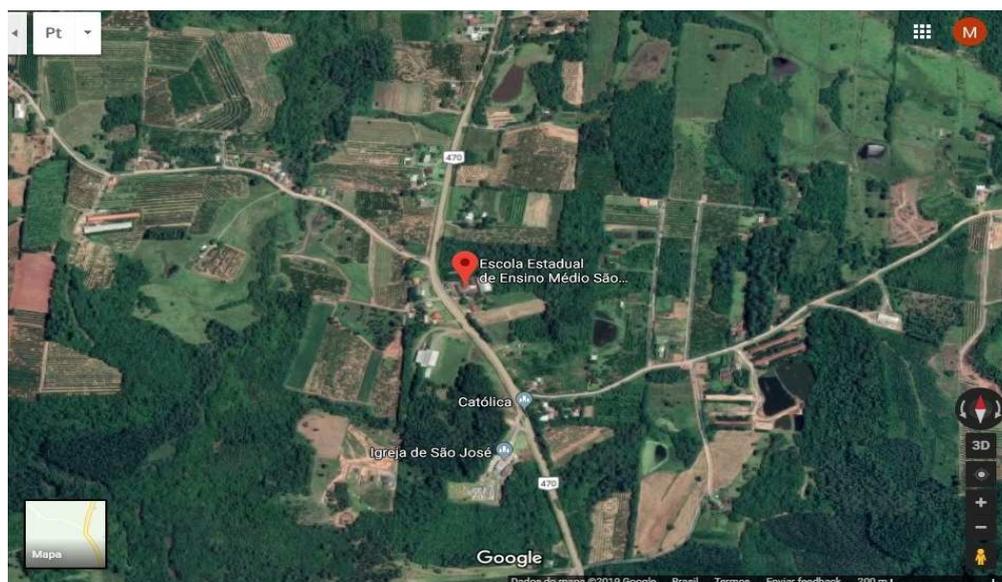
4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 “A ESCOLA FAZ PARTE DA VIDA DA COMUNIDADE” – A COMUNIDADE E A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO JOSÉ DO MARATÁ

A ESJM faz parte de uma comunidade rural que se constituiu, principalmente, por imigrantes alemães. Ao realizar a primeira visita à escola, em novembro de 2017, percorrendo o trajeto da capital gaúcha até a ESJM, pude ouvir a mistura de conversas em português e alemão. Em certa parada do ônibus, duas senhoras embarcam conversando em alemão. Além do sonoro trazer elementos do lugar que eu estava para conhecer, a paisagem visual aos poucos se modifica: o urbano da capital dá lugar para um misto entre o natural e o construído pelo trabalho humano. Ao longo da estrada, enxergo muitas fábricas de diferentes setores. Segundo relatos dos sujeitos colaboradores da pesquisa, essa é uma comunidade que não apresenta dificuldades socioeconômicas. Inclusive, o motivo pelo qual o Programa Mais Educação foi retirado da ESJM no momento da coleta de dados foi por essa ser uma comunidade que não apresenta Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo.

Antes de chegar na ESJM, vejo outras instituições que, segundo o diretor, junto com a escola, formam o tripé da comunidade: a sociedade Santa Cecília (clube) e a igreja. Com pouco tempo de caminhada, todos beirando a estrada que liga as cidades vizinhas, visualizo alguns dos lugares onde acontece parte da vida dessa comunidade.

Figura 1: Imagem de satélite da ESJM e Igreja São José



Fonte: www.google.com.br/maps¹⁵

No ano de 2018, quando passei algumas semanas coletando os dados da pesquisa, a ESJM completou 59 anos.

Figura 2: Fachada da ESJM



Fonte: Foto registrada pela autora no dia 10 de novembro de 2018.

¹⁵ Disponível em <https://www.google.com.br/maps/place/E.E.E.M+S%C3%A3o+Jos%C3%A9+do+Marat%C3%A1/@-29.6027618,-51.4796832,676m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x951bf9994ca0010f:0xbe186e35812a55e9!8m2!3d-29.6013044!4d-51.4779705>. Acessado em 29/04/2019.

A ESJM é resultado da participação ativa da comunidade, que, segundo os(as) entrevistados(as), tem realizado, ao longo desses anos, cafés coloniais, bingos e festas para angariar recursos para a construção da escola. Sobre o envolvimento da comunidade com a escola, Lucas, morador e antigo estudante da escola, diz:

Sempre que a escola precisa da comunidade – pelo menos mais antigamente, no tempo em que eu estudava, até pouco atrás. Hoje o pessoal já não tem mais tanto tempo. Mas sempre que a escola solicitava a ajuda da comunidade, sempre fazia uma construção, um mutirão, um piso, todo mundo ajudava. Sempre bem acessível com a comunidade, trabalhar junto. Isso mesmo... na igreja é a mesma coisa, na sociedade ali, no clube é a mesma coisa. Eles fazem essas festas [com] oitocentas, novecentas pessoas, o clube de mães vem ajudar, que cuida da salada, da galinhada e coisa, os homens fazem o churrasco, é sempre assim. Todo mundo tem participação. (Q2, morador Lucas)

Ao longo dos anos, a ESJM mudou de terreno e utilizou galpões e salas dos moradores e a mercearia da comunidade enquanto construía-se um novo prédio:

Olha, desde que eu me lembro dessa escola, antigamente, tinha uma escola que era do lado de cá, daí pra construir a nova escola, a minha vó trocou meio hectare de terra com a comunidade, porque aqui o terreno tinha muito declive, aí trocou do outro lado pra eles poderem construir a escola. Meio hectare ali. Daí o primeiro colégio que tinha ali eram só duas salas e tinha uma secretaria pequena. No tempo em que eu estudei era assim. Aí, no tempo em que eu estudava em Montenegro, foram construídas essas outras salas. Daí nós tínhamos a casa grande aqui e era uma casa de comércio, daí não tinha onde dar aula. Daí o pai e a mãe cederam o espaço onde era o armazém que não se usava mais, eles davam dois turnos de aula ali, e tinha dois turnos de aula no Salão Kirst, lá, que era o salão antigo. Os alunos... tinha uma turma que estudava lá, a turma menor, e os maiores estudavam aqui. Foram dois anos assim. (Q2, morador Lucas).

Esse morador recorda que uma de suas brincadeiras, nesse período em que parte da ESJM estava no terreno de sua casa, era, “quando não tinha nada para fazer”, desenhar nos quadros negros, pois, segundo ele, “tava dentro de casa, né?”. (Q2, morador Lucas).

O diretor da ESJM complementa sobre os trânsitos que a escola passou até se fixar no terreno atual, além de sua transição de escola comunitária para municipal e estadual:

A origem da ESJM está ligada a... ela iniciou como escola comunitária, então, aqui era um núcleo escolar pra atender os filhos dos agricultores, os filhos das pessoas que moravam aqui. Então, como a comunidade aqui é muito tradicionalmente católica, ela foi inicialmente construída próxima à igreja, e tinha o salão paroquial. [...]. Então, a comunidade que se mobilizou, contrataram um professor, inicialmente os pais pagavam esse professor. Então, se viu a necessidade de ampliar a escola, e, em 1959, o Estado encampou, tornou estadual, só que a questão é que a escola tinha que se desmembrar da paróquia... então foi feita uma troca aqui... o proprietário desse terreno, onde é a escola hoje, cedeu esse terreno em troca de outro espaço que era da paróquia, comunidade católica. Então, desde 1959, de escola comunitária... Ah, tá, antes disso, ela passou pra... tornou-se municipal! E depois que ela foi encampada pelo Estado! Antes desse processo ser estadual, ela era escola... uma escola rural do município de Montenegro, daí pertencia a Montenegro. Só em 1996 que São José do Sul se emancipou, e daí a Escola passou a ser de São José do Sul. Então, antes de 1959, ela era municipal... (P1, diretor Júlio).

Outra moradora e antiga professora ajuda a contar sobre a comunidade e a construção da escola. Norma conta que, quando iniciou sua carreira como docente na ESJM, no ano de 1969, lecionou para uma turma com muitos garotos e garotas com aproximadamente 15 anos. Diz ter ficado assustada, pois eram analfabetos, maiores que ela, e, embora a situação fosse desafiadora, os alunos queriam aprender, pois estavam cansados de não estudar. A antiga professora da escola diz que a falta de vínculo dos profissionais com a comunidade, até então, colaborava com a situação dos alunos. Diz:

Eu sou uma pessoa da comunidade. Eu não sou só professora. Sou uma professora da comunidade. Eu assumi. Naquele tempo a gente assumia o lugar da comunidade. Era coral, era catequese, eram todas essas coisas. (Q5, moradora Norma).

E complementa que,

Naquele tempo, era só eu que tinha estudo, que tinha alguma referência. [...]. Então, tem que fazer alguma coisa pelo lugar. Eu participava do coral, eu ensaiava no coral, eu dava catequese... (Q5, moradora Norma)

Esses moradores da comunidade participaram da construção da escola. Nos relatos fica evidente o envolvimento que a comunidade teve com a escola ao longo dos anos:

Eu: Como é o envolvimento das pessoas que vivem perto da escola, as pessoas que, de certa maneira, estão vinculadas à escola. Como é isso?

Vicenzo: Se tu passar ali no corredor, tu vai ver um monte de plaquinha escrito Amigos da Escola. Daí tem o nome de cada pai e o sobrenome que ajudou a fazer a horta...

Heitor: ... o mutirão da escola.

Vicenzo: É, o mutirão. E também teve um monte de pais que ajudaram aqui, pra fazer a reforma da biblioteca. Que, por sinal ficou, oh! Top de linha!!! (T6, alunos Vicenzo e Heitor)

Eu: Bom, você mora agora por aqui, no entorno... Você pode falar um pouco sobre a comunidade daqui da escola?

Diana: Posso. É uma comunidade muito unida, sempre tá junto. Se precisar de alguma coisa, é só falar que eles te ajudam. [...] E sempre estão disponíveis, se precisar de qualquer coisa, estão disponíveis.

Eu: Ahan... quer falar algo mais sobre o envolvimento da comunidade com a escola?

Diana: Se precisar, é só chamar que eles vêm. Pra ajudar, pra tudo! (S4, funcionária Diana)

Dara, professora de sociologia e filosofia, resume a relação da comunidade e da ESJM: “a escola faz parte da vida da comunidade”. (S7, professora Dara). A professora Fabiana cresceu na comunidade e comenta sobre particularidades da escola do campo e sua relação com a comunidade:

Eu: O que você vê de particularidades da escola do campo?

Fabiana: Aqui, a gente trabalha mais a vivência que os pais têm em casa também, porque eles trabalham em lavoura, com agricultura, então, a gente procura fazer a horta, ensinar... No ano passado eu fiz um projetinho pro Dia do Campo que a gente apresentou: a lua em que planta, os cuidados com o plantio, o uso de agrotóxicos, tudo isso a gente fala em sala de aula também. Cuidados com a natureza, então, o, ahn... o bem-estar, assim, em geral, eu acho. Que nem pra gente viver melhor, a gente conseguir plantar alguma coisa em casa sem usar veneno, muito melhor que ir lá no mercado e comprar, a gente tá plantando. Aí a gente falou do solo, a importância da minhoca ali pro solo, tudo isso a gente fala na sala de aula. Aí a gente plantou aipim ali nos fundos, eles podem colher pra ter na merenda, faz um produto mais natural, mais saudável.

Eu: O que mais de...

Fabiana: E questões assim da vivência deles em casa, o que eles enxergam que os pais trabalham, e procurar que eles fiquem por aqui também. Aproveitem a família. Não vender e ir pra cidade. Às vezes, trabalha numa firma que tem um salário mínimo, aqui eles podem crescer com o trabalho na família. Podem fazer uma faculdade também e ficar, manter eles aqui no lugar. (T3, professora Fabiana)

A professora Marina comenta que o envolvimento da comunidade com a escola é uma das particularidades da escola do campo. Ela entende que,

Numa escola do campo, tu vai ver que é uma referência na comunidade. Onde eles exercem a fé, é a igreja, o clube lá, a sociedade, onde eles vão praticar alguma atividade de lazer, e a escola. Então, isso repercute de uma forma muito positiva, porque, em todas as atividades que a escola desenvolve, a comunidade tá inserida, apoiando. E nós não podemos nos esquecer que nós somos uma escola não só pros alunos, nós somos uma escola pros alunos e para o que está por trás dos seus... dos seus alunos. Então, isso é algo muito positivo também, a participação da comunidade nas atividades da escola também. (T2, professora Marina)

Além disso, salienta que o espaço físico é um dos diferenciais da escola do campo:

Também no aspecto territorial, mas nas possibilidades que a gente tem pra desenvolver na escola do campo. Nós temos uma quantidade maior de vegetação, a gente tem vários recursos a serem trabalhados que possibilitam, principalmente na área das ciências, ahn... a questão das práticas, o desenvolvimento das práticas. E isso tem uma eficiência muito grande na compreensão dos conteúdos, das temáticas que a gente trabalha. (T2, professora Marina).

A mesma professora tece uma crítica sobre como o sujeito e a escola do campo podem ser vistos por quem desconhece esse lugar:

Uma das questões negativas é a questão do deslocamento, da distância, a questão da imagem errônea que muitas pessoas fazem com relação à escola do campo, de dizer que dentro da escola do campo não tem qualidade no ensino, né? Aquele pré-conceito estabelecido, que ele é negativo e ele é irreal. Por quê? Porque hoje a gente tem tecnologia igualitária. Na escola urbana ou na escola rural a gente vai ter recursos tecnológicos pra serem usados da mesma maneira. Mas ainda existe uma visão, por parte da população, que é de pensar que dentro da escola do campo não tem tanto recurso assim. Pode até ser evidente, um pouquinho, isso em alguns locais em que se tem dificuldade pra acessar, nem todos os professores têm carros próprios, então, tem algumas regiões em que é difícil esse deslocamento. É um aspecto negativo. Porque, daqui a pouco, tá sendo difícil professores que seriam importantes para aquele lugar chegarem lá. Então, é um aspecto que a gente tenta superar no dia a dia, a questão do deslocamento, o acesso à escola. Mas são pontos negativos muito menores que os positivos. (T2, professora Marina)

Marina vincula essa perspectiva da escola do campo com a visão estereotipada que se tem do sujeito do campo. Entende que é um reflexo da imagem de um sujeito que vive sem recursos, “que necessitou ficar naquele ambiente pra produzir, pra se alimentar e pra sobreviver.” (T2, professora Marina). Afirma que é uma perspectiva antiga do que se chama, ainda hoje, do “colono”, como aquele que, “como se dizia no passado: ‘ah, ele é colono, ele não sabe nada.’, ‘ele só sabe produzir e vender o seu alimento’.”. (T2, professora Marina).

Noto que conhecer mais as realidades e modos de vida do campo contribui para que essa visão estereotipada do sujeito e da escola do campo se modifique. Conhecer e considerar os modos de vida contribui para compreender as práticas pedagógicas de uma escola do campo, assim como conhecer e considerar as singularidades de uma escola do campo permite que o espaço rural se torne mais conhecido.

Os(as) alunos(as) da ESJM são, em sua maioria, filhos(as) de agricultores e agricultoras. Essa é uma comunidade que tem seu principal sustento advindo da terra, portanto, há uma relação com a terra como meio para subsistir. Como a professora Marina salientou, são sujeitos que, mesmo não tendo uma história de conflito e luta pela terra, ligados a movimentos sociais, como outras populações do campo, sentem os preconceitos vinculados ao estereótipo do sujeito que vive do que se produz na terra. Sobre isso, os alunos Riana e Joca, do segundo ano do Ensino Médio, questionam como pessoas de lugares que não são rurais constroem uma imagem com relação a quem vive no campo:

Riana: Eu vejo muito isso, sabe? As pessoas, ahn... julgando as pessoas do interior, sabe? Eles... Parece que não evoluiu a mente, que a gente pode fazer as mesmas coisas que eles.

Joca: É...

Riana: Não é porque a gente é do interior que a gente é diferente.

Joca: E isso inclusive na música, no gosto musical. Acha que a gente ouve, sei lá, só música da década de 60 do interior. Não, a gente ouve de tudo! Música clássica à música contemporânea, de tudo!

Riana: E assim, é só o lugar em que tu vive. Muitos lugares, as pessoas te olham diferente por ser de um lugar do interior, sabe? Ou por tu não estar numa área urbana, eles até querem se exhibir mais, querem se achar mais, acham que são melhores que a gente porque a gente tá no interior, sabe? A gente é agricultor, a gente é de um lugar pequeno. Isso, bah! Tem muito. Eu vejo muito.

Eu: É? Mas da galera da idade de vocês ou independente da idade?

Joca: Sim, independente da idade, mas bastante da nossa idade.

Riana: ... da nossa idade.

Joca: Conversar... que nem ela falou: “ah, eu sou do interior.”. “Ah, cadê o capim na boca?”.

Riana: Aaaaaa!!! “Cadê o chapéu de palha?”. Sabe?

Joca: “E o radiozinho tocando do lado?”.

Riana: É! “cadê aqueles macacõezinhos?”. Sabe? Não é assim! A gente pode fazer as mesmas coisas, não tem nenhum... nenhum problema, sabe? A gente só mora num lugar diferente! Só isso!

Eu: Em termos de gosto musical...

Riana: Não tem diferença! (T1, aluna Riana e aluno Joca)

Além de Riana e seu colega Joca trazerem um incômodo com relação à visão estereotipada sobre o jovem do campo, abordam a falta de conhecimento sobre os modos de vida no campo e a dicotomia entre urbano e rural.

Segundo Amanda, secretária, moradora da comunidade e antiga aluna da ESJM,

A maioria do pessoal aqui é agricultor, citricultores, alguns trabalham em firma também. E os filhos trabalham também... alguns trabalham na roça ainda. E os que já estão estudando, já pegam outros trabalhos, até que é uma preocupação, daqui a pouco, não ter mais quem trabalha na roça. Os pais vão ficando velhos e as crianças, os jovens vão tendo outras atividades. Mas também têm aviários, tem a criação de suínos, que são coisas maiores, que também é do rural, do meio rural. (S3, funcionária e moradora Amanda).

Júlio, o diretor, reforça o relato de Amanda comentando que, embora os(as) familiares dos(as) alunos(as) sejam pequenos e médios produtores(as), muitos(as) trabalham como comerciantes, negociando suas produções nas Centrais Estaduais de Abastecimento (CEASA) ou vendendo suas produções em feiras na grande Porto Alegre ou na própria capital. Comenta que a comunidade também produz orgânicos, porém, esses produtores são minoria.

Percebo que as funções profissionais exercidas por familiares dos(as) alunos(as), assim como a distância da ESJM de centros urbanos, espelham como esse é um espaço onde o rural e o urbano se misturam:

É... a maioria dos alunos mora aqui na zona rural. Só que, na nossa comunidade, aqui, a questão do rural tá inclusa no meio urbano. Porque aqui é próximo da cidade de Montenegro, que... A escola, aqui, é cerca de 10 km do centro da cidade de Montenegro, que é próximo ao polo industrial, polo petroquímico de Triunfo e, de certa forma, a gente está a cerca de 80 km da capital, Porto Alegre... Então, o que é o interior próximo aqui da cidade é muito mesclado... misturado... (P1, diretor Júlio).

Há uma relação muito próxima entre moradores(as) da comunidade, trabalhadores(as) da escola e alunos(as). Muitos(as) trabalhadores(as) de hoje, além de moradores(as), estudaram na escola. Alguns(mas) têm familiares que participaram da construção da primeira sede da ESJM. Sobre isso, Simone, professora e moradora da comunidade, ressalta que “Alguns [pais de alunos] foram da mesma turma, outros, de turmas mais avançadas... de menores... porque eu sou da comunidade, sabe?” (S1, professora e moradora Simone).

As professoras atuais, participantes da pesquisa, têm diferentes vínculos com a ESJM. Algumas se identificam com o projeto de escola do campo, como esta professora:

Eu acredito, hoje – pela ligação com a minha área de atuação, de ciências biológicas, e pela importância da profissão dos pais desses alunos que frequentam a escola do campo –, hoje, se a gente colocar na ponta do lápis, a gente vai se dar conta de que as profissões... uma das profissões de maior importância ambiental, econômica, importância pra vida, é a produção de alimentos. Então, até que ponto nós podemos fazer a diferença nesse aspecto? Até que ponto o que tá acontecendo nessas propriedades, o que eles estão produzindo... eles estão produzindo de forma correta? O que que a gente tá fazendo pra esses alunos que estão estudando na escola do campo? Ahn... pra que eles se entusiasmem a produzir de uma forma mais sustentável, mais alternativa... E isso sempre me instigou a querer atuar como profissional dentro da escola do campo. (T2, professora Marina).

A professora Fabiana, além de ter um vínculo como ex-aluna, tem um vínculo familiar com a escola:

Minha mãe já trabalhava aqui como profe também, e daí, quando ela se aposentou, no ano em que ela se aposentou, eu peguei a turma dela. (T3, professora Fabiana)

Fabiana conta que sua família teve participação na construção da escola, pois um dos salões sociais da comunidade, pertencente aos seus familiares, foi cedido para alguns alunos terem suas aulas durante dois anos.

Dara, professora, após muitos anos retornou para essa comunidade. A professora conta que seu vínculo com a comunidade se dá através de seus avós.

Quando criança, os meus avós moravam em Campo do Meio, que não é muito longe daqui, e eu olhava aquela igreja lá do Morro, uma área elevada, e eu ficava olhando pra igreja. Daí, agora, eu passo todo dia em frente à igreja. E isso mexe comigo. Eu morei e fui criada e estudei em Santos Reis, que é aqui do lado, então, tem muitas pessoas daquela época que eu estou reencontrando, aí foi bem legal. Eu botei o pé na escola e a Simone... eu estudei com a Simone! A Amanda tava na mesma escola que eu, sabe? Os avós da Patrícia eram vizinhos dos meus avós. Então, tem todo um laço da comunidade que está se encaixando e a gente tá se reencontrando. Isso foi muito legal, porque eu morei em outros lugares: São Leopoldo, Caxias e, daqui a pouco, eu volto para Montenegro e volto pra onde tudo começou. Que parece que agora eu vou concluir, se Deus quiser, porque eu pretendo me aposentar por aqui. Eu vou concluir aqui. Então, é um ciclo... fui pra tantos lugares e acabei retornando para cá. (S7, professora Dara)

Ao comentar sobre o vínculo de seus avós com a comunidade, Dara conta sobre sua família negra em uma comunidade cuja maioria é de descendentes de alemães:

A minha avó era muito conhecida em Campo do Meio, porque a minha avó era benzedeira, e era uma família negra que morou anos aqui, no meio da comunidade alemã. Então, eles têm um vínculo, eles são muito bem-conceituados, a gente fala da minha avó porque ela é benzedeira. Então, as pessoas se lembram muito bem dela, e meu avô, que era uma pessoa maravilhosa também, muito tranquila, as pessoas lembram. São boas recordações. Isso me deixa muito orgulhosa, porque é a referência, né? É uma ótima referência. (S7, professora Dara)

A professora Betina, assim como outras professoras, sempre deu aulas em escolas rurais:

Eu sempre trabalhei em escola rural, sempre. Sempre no interior do município, nunca trabalhei em cidade. Pra não dizer mentira, eu trabalhei durante um ano em ciências no nono ano na cidade de Pareci Novo, mas é cidade pequena também. Porque, na verdade, ela conserva os mesmos moldes da nossa escola de campo, do campo lá... é uma escola do interior [...]. Sempre, sempre trabalhei em escola rural, do meio rural. (P6, professora Betina).

Essa professora relata sobre sua escolha profissional estar entrelaçada com escolhas pessoais. Diz, inicialmente, ter trabalhado em uma escola mais próxima da sua casa no momento em que se casou. Conta que seu marido gostou da região e resolveram morar numa localidade, o que a levou a dar aula na sua primeira escola

rural. Conta ter saído da escola por esta ter sido municipalizada. Betina justifica sua escolha em ser professora da ESJM, devido ao fato de ser concursada estadual, associado à sua vontade de se aposentar em uma escola do campo de fácil acesso, se comparada a outras escolas do campo.

Muitos participantes da pesquisa contaram sobre a mobilização da comunidade para barrar um projeto antigo de municipalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental, como diz a aluna do oitavo ano do Ensino Fundamental, Joana:

Eu acho que a comunidade aqui é muito unida, porque teve uma vez que eles tentaram fechar [faz sinal de aspas na palavra fechar] o Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, e aí teve alguns pais que se juntaram pra fazer alguma coisa pra que isso não acontecesse, pra que a gente pudesse continuar estudando aqui. (T6, aluna Joana)

Cida e Cláudia, moradoras da comunidade, viúva do ex-diretor e antiga funcionária da ESJM, respectivamente, contam que esse projeto de municipalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental é antigo:

Cida: Eu tava pensando antes disso, isso eu já ia comentar. Sim, queria fazer, queria fazer... queria passar pro município, municipalizar.

Eu: Sim.

Cláudia: E essa conversa já ouvi uma vez lá e eu fico...

Cida: Desde que entrou o município aqui, eles sempre falaram que iam municipalizar... Mas eu luto com tudo, porque eu digo sempre, metade da minha vida ali na escola, junto com meu marido, então, eu fiquei muito triste. Agora, no ano passado, houve de novo essa questão... Bah! Foi muito forte... E daí foi que houve reunião, até que eu fui, que disse que “vem tu também na reunião que tu sabe muita coisa”, porque eu não tenho mais filhos, eu não tenho neto nenhum estudando ali. (Q3, moradoras Cida e Cláudia)

As decisões tomadas no interior da escola são atravessadas constantemente pelos acontecimentos da comunidade, seja através das reuniões entre familiares e equipe da escola e Conselho de Pais e Mestres (CPM), seja porque há uma circulação, no dia a dia da escola, de pessoas da comunidade, não só em momentos de entrada e saída dos alunos. Há um vínculo dos moradores da comunidade que possibilita que se unam em prol da continuidade da ESJM na comunidade. Ao relatarem sobre o projeto de municipalização dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, muitos sujeitos escolares salientam a importância do envolvimento da comunidade para barrar esse projeto. Portanto, a importância da relação entre a escola e a comunidade aparece na história da construção da escola e sua permanência na comunidade, atendendo alunos(as) das diferentes etapas de ensino. Percebo que as singularidades da vida no campo e da vida dos alunos(as) fora da escola permeiam as discussões dentro dos muros da escola. Destaco esse lugar da escola nesse espaço rural. O muro que separa a escola da comunidade parece, em muitos momentos, não existir. Portanto, esse dentro e fora da escola fica, muitas vezes, difuso.

No ano da coleta de dados, havia 127 alunos(as) matriculados(as) na ESJM, distribuídos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No turno da manhã estudam alunos(as) que integram quase todos os anos dos anos iniciais: primeiro ao quarto ano, além dos(as) alunos(as) do Ensino Médio. Segundo os sujeitos escolares, a ESJM é a única escola da região que oferece Ensino Médio. Portanto, sua importância abrange não só a comunidade do seu entorno, mas também o município de São José do Sul. As turmas de segundo e terceiro anos e de oitavo e nono anos são multisseriadas. No período da tarde estudam os(as) alunos(as) que integram o quinto ano e os anos finais do Ensino Fundamental.

A professora Janaina é professora da turma multisseriada que inclui o segundo e o terceiro anos. Ela conta que ser professora de turma multisseriada representa um desafio que esse novo espaço de trabalho lhe apresentou. Em sua turma, 12 alunos(as) são do segundo ano e nove alunos(as), do terceiro. Janaina relata que a dinâmica da aula é um desafio para ela e seus(suas) alunos(as). Para auxiliar nessa dinâmica da aula, Janaina explica como configurou a sala:

Janaina: Se tu fores lá ver, ela é... eu separei ela assim: tem o quadro aqui, outro quadro aqui. Eu coloquei o segundo virado pra lá e o terceiro virado para cá...

Eu: Ah! Você montou uma sala...

Janaina: E coloquei a minha mesa no meio para atender as duas turmas...

Eu: Ahhhh...

Janaina: Porque o que acontecia? Quando eles estavam virados todos pra mesma direção, o segundo ano entrava em pânico, porque eles diziam: profe, a gente não sabe! Então, eu montei essa dinâmica e eles trabalham em grupos ou em trios... eu não boto individual. Tá dando certo. Eles já conseguem ver que tem que esperar, que a profe tá do outro lado... (S2, professora Janaina)

Janaina conta que outro desafio que a ESJM tem apresentado para ela é com relação ao planejamento. A professora começou a trabalhar na ESJM no início do ano letivo de 2018. Antes disso, sua trajetória docente foi construída em escolas da zona urbana. Comenta, então, que:

O segundo desafio é o planejamento, porque a escola do campo, ela é bem diferente da escola de zona urbana. As crianças têm... a demanda das crianças é diferente, os interesses são diferentes, o que a gente acha que, por exemplo, como eu trabalhava com crianças da zona urbana, o que pra eles é banal, aqui não é importante. (S2, professora Janaina).

A outra turma multisseriada da ESJM é formada por dois alunos do nono ano matriculados juntos com alunos(as) do oitavo ano. Sobre essa turma multisseriada, as professoras, em seus relatos, não mencionam desafios e/ou obstáculos como Janaina relata.

Além da existência de turmas multisseriadas, outra particularidade de escolas do campo é o calendário letivo. Segundo os diretores da ESJM, o calendário ainda não segue os períodos de safra das produções das propriedades rurais dos(as) familiares dos(as) alunos(as). A escola acompanha o calendário de todas as outras escolas estaduais gaúchas. Sobre isso, Patrícia (P4, vice-diretora Patrícia), vice-diretora, diz:

Patrícia: Bom, o calendário letivo, a gente tem que acompanhar de acordo com as safras. E nós aqui, nós temos a colheita da bergamotinha, que ela é vendida pra fábrica de suco. Então, esse período em que os... da colheita da bergamotinha, os alunos do Ensino Médio, eles não precisam vir pra escola. É uma coisa que a gente vai tentar implantar agora, que nunca foi feito. Mas eles podem ficar em casa ajudando a família e aí a gente faz exercícios domiciliares, porque isso tá previsto na LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional].

Eu: Como no formato da Pedagogia da Alternância seria?

Patrícia: Mais ou menos, mais ou menos... mas é que a escola do campo tem direito a um calendário específico. E vamos dizer que em abril comece a colheita da bergamotinha, de abril a maio eles podem fazer exercícios domiciliares, em casa, ou, se fosse toda escola, a gente poderia fechar a escola em abril, entendeu?

Eu: Pro Ensino Médio?

Patrícia: Pro Ensino Médio. Mas não é o caso da localidade.

Eu: Nesse ano que vocês vão começar...

Patrícia: Tentar colocar isso pros pais, na primeira reunião agora... que as crianças podem... que as crianças, que os adolescentes podem ficar em casa pra ajudar... os maiores de 16 anos... porque eles precisam dos filhos, né?

Patrícia ainda conta que faz parte das orientações das formações de educação do campo oferecidas pelo Estado estimular que os(as) alunos(as) ajudem seus familiares nos períodos de safra e, assim, cresçam valorizando o lugar onde vivem, o trabalho vinculado a esse lugar e, então, queiram permanecer nessas propriedades rurais.

Ressalto a relação da ESJM com a comunidade. Como diz a professora Dara, “a escola faz parte da vida da comunidade” e a vida da comunidade é acolhida na escola. A ESJM foi e é construída por moradores(as) da comunidade, funcionárias, equipe diretiva, professoras e alunos(as). Ao longo da história da ESJM, o número de professoras e alunos(as) aumentou. Nesse sentido, os vínculos com a escola, de acordo com o perfil de cada professora, se tornaram diversos.

Considerando que a ESJM foi e é construída por esses sujeitos, faz-se necessário conhecer melhor os sujeitos colaboradores desta pesquisa.

4.2 “MÚSICA É VIDA” – OS SUJEITOS ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM MÚSICA

Nos relatos de moradores da comunidade, alunos(as), professoras, funcionárias e equipe diretiva, o que e o como se relacionam com música em espaços da comunidade, do município e região, ecoam nas formas como interagem entre si, permeadas pela música, no espaço escolar. Os(As) colaboradores(as) também contam sobre a música na comunidade e sua relação com o espaço escolar. Instrumentos que desejam aprender a tocar, grupos musicais de que já participaram e curiosidades a respeito de como seria uma aula de música na escola são revelados durante as entrevistas.

4.2.1 Moradores da comunidade

Ao longo das observações, equipe diretiva, funcionárias e professoras me indicaram alguns(mas) moradores(as) da comunidade que poderiam contribuir com

informações sobre a história da escola bem como sobre a inserção da música nesse lugar.

O primeiro morador e ex-aluno da ESJM entrevistado foi Lucas, de 56 anos. Lucas e Eduarda, sua esposa, me hospedaram em sua casa em duas das quatro semanas da coleta de dados. Lucas conta que desde pequeno está envolvido com a produção e venda de cítricos. Atualmente, ele e Eduarda, associados com outro casal, compram frutas de pequenos produtores e negociam e vendem para supermercados e feiras no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O casal é vizinho de frente da ESJM. O que separa a escola de sua casa é uma rodovia.

Lucas conta que, durante um período de transição de espaço da ESJM, sua família cedeu um antigo armazém do terreno atual da sua casa e o salão social para que a escola pudesse atender os(as) alunos(as). A família de Lucas colaborou em vários aspectos com a comunidade e a escola: além de ter sido sala de aula, esse mesmo salão foi espaço para que, durante anos, fossem realizados cafés coloniais e outros tipos de eventos, como bingo, para angariar recursos para a construção da escola. O salão é conhecido por receber e organizar bailes e festas que envolvem pessoas da comunidade e região. Segundo Lucas, os eventos deixaram de acontecer no salão social de seus avós quando a ESJM se tornou escola estadual e os eventos passaram a acontecer dentro da escola e em outro salão social da comunidade.

Ao falar sobre música na ESJM, Lucas conta que “no colégio se aprendia alguma coisa, mas não era muita coisa sobre música, não era uma matéria que tinha.”.(Q2, morador Lucas). Lucas relembra que sempre houve os corais da igreja, de que sua mãe participava, que se apresentavam nos bailes da comunidade e região.

Norma, 73 anos, é ex-professora e vizinha de muro da ESJM e também conta sobre corais da igreja e comunidade. Em seu relato, Norma comenta que, em sua época de professora, havia um coral infantil na escola regido por ela e pelo antigo diretor da ESJM, já falecido. A antiga professora relata que, durante sua trajetória escolar e formação profissional, teve aulas de música e que essa vivência musical colaborou para que inserisse a música de diferentes maneiras em seu trabalho. Relata também que cresceu em um ambiente em que diversas tarefas domésticas eram acompanhadas do canto. Ao se tornar adulta e viver na comunidade rural de São José do Sul, ressalta sua participação em corais. Em seu relato, o coral, que

menciona ser da escola, se confunde como sendo da igreja. Mais de uma vez, Norma transmite a ideia de que o coral de um desses lugares é do outro também, portanto, é um coral da comunidade. Ao comentar sobre sua trajetória na escola e na comunidade, diz:

Eu sou uma pessoa da comunidade. Eu não sou só professora. Sou uma professora da comunidade. Eu assumi. Naquele tempo a gente assumia o lugar da comunidade. Era coral, era catequese, eram todas essas coisas. (Q5, moradora Norma)

Norma também conta que, quando começou a trabalhar na ESJM, na época com 23 anos, com relação às mulheres da comunidade, “era só eu que tinha estudo, [...] Então, tem que fazer alguma coisa pelo lugar. Eu participava do coral, eu ensaiava no coral, eu dava catequese.”. (Q3, moradora Norma). Sobre a construção da ESJM, Norma salienta: “nós construímos essa escola. Não tinha nada quando eu cheguei aqui. Nossa, foi muito difícil!”.

Cida, 75 anos, é esposa de Adolfo, ex-diretor da ESJM, já falecido. No momento em que a contatei para saber de sua disponibilidade para ser entrevistada, me disse que no dia seguinte estaria com Cláudia, 67 anos, ex-funcionária de serviços gerais da ESJM, indicada, também, pela equipe diretiva para participar da pesquisa. Entrevistei-as, então, em dupla. Ambas moram há mais de 40 anos na comunidade. Cida e Cláudia contam, principalmente, sobre a participação que tiveram em eventos para angariar recursos para a escola, e que, hoje em dia, ainda a frequentam em dias de eventos e festas. Cida conta sobre expor artesanatos seus feitos por meio do clube de artesãos da comunidade no Dia do Campo. Conta que é um momento de encontro que agrega pessoas da comunidade que, muitas vezes, não têm mais seus(suas) filhos(as) estudando. O vínculo que Cláudia mantém com a escola é por meio de seu neto, que estuda na ESJM.

Rafaela, 51 anos, é mãe de dois alunos e ex-integrante do Conselho de Pais e Mestres (CPM) da ESJM. Rafaela, assim como Cida e Cláudia, não foi criada na comunidade, mas foi ao se casar com alguém natural de São José do Sul, há 25 anos, que passou a residir na comunidade. Rafaela é agente comunitária e conta que seu marido tem uma empresa que trabalha com venda de bergamota para a Centrais de Abastecimento (CEASA); juntos produzem, em um pedaço de terra que têm, a mesma fruta. A moradora reforça que, dentre os eventos que, nos dias de

hoje, a ESJM organiza para angariar fundos, estão a galinhada e bingos. Segundo Rafaela, é nesses momentos que a comunidade mais frequenta a escola. Sobre sua relação com música, Rafaela destaca que está em suas tarefas diárias: ao fazer o serviço doméstico e ao transitar de carro, principalmente. Ao falar sobre a música em sua casa, comenta sobre as diferenças de gostos musicais entre ela e seu filho adolescente, estudante da ESJM. Comenta que, enquanto seu filho gosta de funk, ela gosta de músicas românticas. A moradora da comunidade entende que músicas significativas para ela são as que “elevam a tua autoestima, que te digam algo de bom.”. (Q8, moradora Rafaela). Sobre sua expectativa com relação à música na ESJM, Rafaela responde: “se tivesse um espaço, um horário ou um dia, vamos dizer assim, só dedicado, talvez, pra música ou uma tarde só de música ou uma oficina oferecendo, seria bom. Alguma coisa para os alunos, acho que seria bom.”. (Q8, moradora Rafaela).

4.2.2 Funcionárias

As quatro funcionárias da ESJM entrevistadas são também moradoras da comunidade. Além disso, três delas são ex-alunas da escola.

Amanda, 49 anos, é secretária e ex-aluna da ESJM. Amanda é mencionada por muitos participantes da pesquisa por cantar e tocar violão na igreja da comunidade. A secretária conta que começou a aprender a tocar violão com seu irmão mais velho, e deu sequência aos estudos em aulas extracurriculares em um colégio que estudou em Montenegro. Nesse momento, durante três anos, também fez aulas de piano, técnica vocal e teoria musical na Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte), também em Montenegro. No período em que seu filho mais velho estudava na ESJM, era convidada pelas professoras para cantar e tocar com os(as) alunos(as). Conta que, devido ao trabalho que exerce atualmente na escola ocupar bastante do seu tempo, tem menos disponibilidade para estar com os(as) alunos(as) cantando e tocando. Sobre a importância da música na ESJM, Amanda entende que ajuda no desenvolvimento dos(as) alunos(as). Amanda, inicialmente, trabalhou como agente de saúde e, quando foi aberto um concurso para a secretaria, aproveitou a oportunidade. Diz que o fato de a escola ser perto da sua casa facilitou sua decisão de trabalhar na ESJM.

Diana tem 25 anos e, de todas as funcionárias, é a mais jovem. Ela auxilia a merendeira da ESJM na cozinha e cuida dos(as) alunos(as) durante as entradas e saídas dos turnos e nos intervalos escolares. Diana conta que já havia feito sua inscrição (contrato emergencial) no Estado quando o diretor a convidou para, inicialmente, trabalhar como merendeira. Com a demanda de atenção para acompanhar os(as) alunos(as) nas entradas e saídas e intervalos, passou a cuidar deles(as) nesses momentos da escola. Diana comenta que o que a motiva a trabalhar na ESJM é a relação que tem com os(as) alunos(as). Por isso, salienta que, quando lhe pediram para acompanhar as entradas e saídas e os intervalos, tornou-se mais prazeroso seu trabalho na ESJM. Diana conta que começou a estudar violão há muitos anos, e que parou quando se acidentou e teve seu braço imobilizado. Depois disso, afirma não ter se sentido motivada para retomar o estudo. Outro momento em que esteve próxima de vivenciar uma experiência sistematizada com música foi quando, mais de uma vez, tentou ingressar em um coral de Despique¹⁶. Suas tentativas de entrada sempre foram frustradas, pois Diana conta que esse coral realiza teste de entrada. Ao ser questionada a respeito de outras possibilidades da região, responde que, após essas tentativas, sente-se desanimada.

Iara passou a trabalhar como funcionária de serviços gerais da ESJM logo após Cláudia ter se aposentado. Comenta que teve apoio de uma professora da escola, que também é moradora da comunidade, para se inscrever e assumir essa vaga. Além do vínculo como trabalhadora, seu marido e seu filho foram alunos da ESJM. Iara reside na comunidade há aproximadamente 32 anos, e diz que uma das vantagens de se trabalhar na ESJM é porque só tem que atravessar a rodovia para estar em casa. Iara conta que para a celebração de cem anos da igreja da comunidade foi montado um coral. Iara relata que Norma a convidou para participar junto com ela dos ensaios. Conta que foi interessante a experiência, pois aprendeu coisas novas sobre música, mas que não quis continuar. Complementa que, logo depois, o coral foi extinto, pois o regente não deu continuidade ao trabalho.

Mara é merendeira e, assim como outras funcionárias, também estudou na ESJM. Além desses vínculos, é mãe de duas alunas. Ao comentar sobre ter sido aluna da ESJM, diz que o que mais chama sua atenção é ver suas antigas

¹⁶ Despique é um bairro do município de Pareci Novo, vizinho de São José do Sul.

professoras lecionando para suas filhas. Antes de trabalhar como merendeira, Mara era motorista do transporte escolar da ESJM junto com seu marido. Foi quando seu marido decidiu se aposentar que Mara se inscreveu para ser merendeira da escola. Acredita que o fato de ser moradora da comunidade auxiliou para que ela assumisse a vaga e nela permanecesse, diferentemente de outras merendeiras que não se vincularam à escola. Mara relata que a música está presente em seu dia a dia acompanhando tarefas diárias, tais como serviços domésticos, no carro enquanto dirige, ao se deslocar, principalmente, para Montenegro, e durante um período, no trabalho. Relembra momentos, quando mais jovem, em que a música também a acompanhava em bailes e festas. Nesse sentido, comenta que o rock foi um gênero musical exclusivo da sua juventude, diferente da música sertaneja que sempre a acompanhou.

4.2.3 Equipe diretiva

Júlio, o diretor, e Patrícia, a vice-diretora, antes de assumirem seus cargos, foram professores da ESJM; ele, professor de história e filosofia, e ela, professora de matemática. No período em que a ESJM oferecia educação infantil, Patrícia foi também professora dessa etapa de ensino, pois, antes de cursar licenciatura em matemática, já havia cursado o magistério. Júlio conta que assumiu a direção por uma demanda dos professores por alguém que fosse da escola, que já conhecesse a escola para ser gestor. Patrícia estava afastada da escola há aproximadamente seis anos quando foi convidada pelo diretor para com ele formar a equipe diretiva.

Júlio conta que a primeira escola em que trabalhou como professor foi a ESJM. Antes disso, seu contato com outra escola foi durante o estágio obrigatório da graduação. O diretor, antes de assumir a gestão, conta que conciliou sua carga horária em escolas de zona urbana e a ESJM, e que esta é a única escola do campo com que teve contato como trabalhador. Em sua entrevista, Júlio não comenta sobre música em seu dia a dia. O diretor salienta a dificuldade de se ter um professor de música na escola considerando a crise do Estado, e que um dos desafios da sua gestão é implementar um grupo musical, pois entende que é uma demanda da escola e da comunidade ter aula de música na ESJM.

Patrícia, assim como Júlio, teve sua primeira experiência como docente na ESJM. Ao contar sobre sua experiência como professora e o convite para assumir a vice-direção com Júlio, Patrícia diz: “Eu tenho 25 anos de sala de aula, então, o meu chão é sala de aula. Eu gosto!”. (P4, vice-diretora Patrícia). Patrícia conta que teve contato com escolas de zona urbana, porém, tem mais afinidade com escola do campo. Dentre os motivos que a levam a preferir trabalhar em escola do campo, ela conta: “eu tive muito contato com zona rural porque os meus avós maternos moravam no interior. Então, eu tenho isso muito enraizado em mim.” (P4, vice-diretora Patrícia). Sobre sua relação com música, Patrícia diz que adora cantar. Entende que cantar faz bem e que “a música mexe com o emocional”. (P4, vice-diretora Patrícia). A vice-diretora entende que a música remete a lembranças e, dessa maneira, a música acompanha a vida das pessoas. Justifica a importância da música na escola pois entende que a música está presente em todas as fases da vida.

4.2.4 Professoras

A ESJM tem, em sua maioria, docentes mulheres. As idades das professoras variam entre 21 e 57 anos. Têm entre um e trinta anos de experiência como docentes, o que indica que há professoras em início de carreira e outras prestes a se aposentar. O único professor da escola não participou da pesquisa, por não ter horário disponível para a entrevista. Dentre as 12 professoras entrevistadas, duas nasceram e foram criadas na comunidade. Durante seus relatos, algumas comentam sobre sua relação com música, o que permite compreender como trabalham com música em sala de aula. Ressalto que essas professoras não têm formação em música e atuam como unidocentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Simone é professora de química, ensino religioso e arte, e é ex-aluna da ESJM. Fabiana é professora do quarto ano e, assim como Simone, também estudou na ESJM. Porém, Simone ainda reside na comunidade, diferente de Fabiana, que mora em uma cidade vizinha. Antes de trabalhar como docente da ESJM, Simone atuou em indústrias em sua área de formação. Conta que optou por tornar-se

professora por esse trabalho possibilitar flexibilidade de horários para atender sua filha. Além disso, diz ser um trabalho gratificante na medida em que a relação com os(as) alunos(as) e familiares é próxima. Fabiana, além da atuação como professora, já assumiu o cargo de direção da ESJM. Conta que lecionou em outras escolas, porém, nunca deixou de estar na ESJM, pois “os alunos são muito bons. Os pais colaboram muito com a escola também.”. (T3, professora Fabiana). As duas professoras comentam que em suas casas a música é bastante presente. Simone conta que a música acompanha os momentos de lazer da sua família. Ela relata que seu marido canta muito bem, pois já participou de corais, e sua família, diferente da dela, tem o que ela chama de tradição musical. Simone sente que um dos seus obstáculos para trabalhar o componente curricular arte é a música, pois, segundo ela, “eu não cantava nem no chuveiro” (S1, professora Simone). Também relata que tem vivenciado um contato sistematizado com música por acompanhar os estudos de violino de sua filha; instrumento que relata, em breve, querer aprender a tocar. Assim como a filha de Simone, o filho de Fabiana também faz aulas de música. Ambos participam de aulas de música fora da escola. O filho de Fabiana faz oficinas de música na prefeitura de Salvador do Sul, município onde residem. Fabiana relembra que a música sempre esteve muito presente em sua vida por meio do Salão Kirst, salão social da comunidade, que pertence à sua família. Desde criança, auxiliava na preparação do salão para festas e bailes da região, assim como confraternizava com seus familiares e seus amigos nesse mesmo lugar. Porém, apesar de inserir a música em muitos momentos durante as suas aulas, sente-se insegura para trabalhar com música na escola. Nesse sentido, ressalta a importância de um professor com formação em música estar na escola pública.

Flávia atende individualmente alguns(mas) alunos(as) na sala de recursos. Assim como Simone e Fabiana, Flávia foi aluna e teve sua primeira experiência como docente na ESJM. Além dessa escola, trabalha em outras, realizando atendimentos individuais de alunos(as) que necessitem de adaptação de material didático e apoio pedagógico diferenciado. A professora diz que gosta do ambiente da ESJM, pois, além de ter liberdade para propor atividades para seus(suas) alunos(as), tem “uma afinidade, porque eu sempre morei no interior, [...]. Esse ambiente me é muito familiar, de agricultura, de criação de animais, de horta, isso foi uma coisa que eu tive muito na minha infância.” (P5, professora Flávia).

Outras professoras também relatam ter afinidade com o meio rural. Neusa, professora do primeiro e quinto ano dos anos iniciais, e Doriane, professora de literatura, contam gostar de trabalhar em uma escola do campo, pois são do interior. Neusa conta que a sua primeira experiência como docente foi com uma turma multisseriada em escola rural. Na época, só deixou de lecionar nessa escola porque passou a morar em Montenegro e o acesso à escola dificultou sua permanência como professora. Doriane tem experiência como docente em escolas das zonas rural e urbana. A professora diz preferir trabalhar em escola do campo, pois, além de sua afinidade com o meio rural, “os alunos, a quantidade de alunos nas turmas muda bastante; aqui, a escola, por ser menor, a gente pode fazer, desenvolver um trabalho diferente, tem menos alunos nas turmas. Então, eu sempre queria trabalhar em escola do campo.”. (T4, professora Doriane). Neusa relata sentir-se à vontade para inserir a música em seu planejamento, pois, durante seu curso de Licenciatura em Educação Artística, a música e as outras linguagens foram trabalhadas. Neusa ainda relata que, após se aposentar, deseja aprender a tocar violão ou piano. Em uma experiência vivida em uma oficina de música e dança oferecida na ESJM no ano de 2016, Doriane conta que percebeu sua dificuldade em conciliar ritmo e movimento corporal. Diferentemente de Neusa, que conta ter vivenciado um trabalho sistematizado com as linguagens artísticas em sua formação inicial, Doriane não relata vivências musicais sistematizadas. Doriane entende que, além de a música auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, ela influencia no estado emocional dos sujeitos.

Janaina, professora da turma multisseriada de segundo e terceiro anos dos anos iniciais, que teve sua trajetória construída em escolas de zona urbana, percebe diferenças nessa realidade escolar do campo. A professora conta que escolher lecionar em uma escola do campo prestes a se aposentar é se possibilitar

uma experiência nova. Eu acho que a gente tem que estar sempre buscando coisas novas, ainda mais no final de carreira, que tu já está meio desestimulado com as coisas que estão acontecendo com esse governo, com a falta de respeito com os professores. Aí eu pensei: vou pedir uma escola de campo. Aí foi quando eu vim parar aqui nessa escola de campo, com 120 alunos. (S2, professora Janaina).

Para Janaina, as músicas significativas são aquelas que levam os sujeitos a, além de se emocionarem, refletirem sobre algo. Por isso, a professora relata que “A

gente tem muito boa vontade, mas não tem formação, e, às vezes, a gente poderia trabalhar muito mais, mas, por não ter formação, tu vai na boa vontade, pensa que tá trabalhando algo e, às vezes, se perde. Poderia trabalhar muito mais.”. E complementa, relatando sua expectativa com relação a um(a) professor(a) com formação na área de música e de educação física na escola:

Faz falta, porque eu acho que trabalhariam essa coisa da percepção auditiva, visual, corporal, falando num geral, tanto da música, quanto da coisa corporal. Faria.... Aumentaria as oportunidades das crianças de vivenciarem coisas novas, porque, o que que acontece? A gente fica... eu me sinto limitada, mesmo tendo boa vontade, a gente é limitado. E acrescentaria esses profissionais nas escolas, pra educação da criança, integral. Ela conhecer sons, ritmos. Eu acho que faz muita falta, é isso. (S2, professora Janaina).

Dara, professora de sociologia e filosofia, também teve sua trajetória profissional construída em escolas de zona urbana. Sua escolha por lecionar na ESJM envolve o desejo de se aposentar em uma escola menor, mas também devido a seu vínculo familiar com a comunidade. Seus avós moraram na região e Dara estudou em escolas da região com alguns dos seus atuais colegas da ESJM. Para a professora, “parece que agora eu vou concluir, se Deus quiser, porque eu pretendo me aposentar por aqui. Eu vou concluir aqui, então, é um ciclo. Fui pra tantos lugares e acabei retornando para cá.”. (S7, professora Dara). Em sua vida, Dara percebe que a música a ajudou a se tornar menos tímida, mais extrovertida. A professora acredita que “a música é uma forma de se liberar”. (S7, professora Dara). Dara conta que, ao chegar em casa, ao invés de ligar a televisão, liga o rádio. E o tem em vários cômodos da casa. Complementa dizendo que cresceu em um ambiente que se ouvia música o tempo todo, e que, portanto, a música faz parte da sua vida.

Roberta, professora de educação física, Elaine, professora de inglês e artes e Bernadete, professora de matemática e física, como Dara e Janaina, lecionam há pouco tempo na ESJM. Roberta, após anos de contrato emergencial, consegue assumir concurso que envolveu processo judicial e escolhe lecionar na ESJM por convite da antiga direção. Elaine conta que a ESJM é a primeira escola do campo em que trabalha. Percebe que há uma proximidade entre professores(as) e alunos(as). Bernadete, que está iniciando sua carreira como docente na ESJM, como Roberta, conta que recebeu convite da direção, porém, da atual, para lecionar

na escola. A professora ainda cursa a licenciatura em matemática. Foi a partir de uma experiência pessoal, com música, que Bernadete inseriu a música nas aulas que leciona na ESJM. A professora conta que faz os cálculos que envolvem suas atividades da faculdade acompanhada de música. Ela relata que a ajuda na concentração. A partir disso, sentiu-se inspirada para inserir a música em suas atividades de sala de aula. Elaine não conta sobre sua relação com música, mas relata como a insere em suas aulas e, considerando que não tem formação específica em música e leciona o componente curricular arte, ressalta a importância de se ter na escola um profissional com formação na área. Roberta relata não ter em sua formação inicial um trabalho específico com música, porém, em sua vida profissional, ela sempre esteve presente em diferentes locais de atuação.

Betina, professora de matemática, ciências e ensino religioso, e Marina, professora de ciências no Ensino Fundamental e biologia no Ensino Médio, sempre lecionaram em escolas rurais ou do campo. Betina conta que as escolas rurais em que trabalhou sempre foram próximas de sua casa. Diz que, durante muitos anos, trabalhou em uma escola que foi municipalizada e, por isso, teve que trocar de escola, já que é concursada estadual, motivo pelo qual está como docente na ESJM. Além disso, conta que o acesso até a ESJM é melhor do que o acesso a outras escolas do campo e, por estar próxima sua aposentadoria, prefere lecionar nessa escola. Marina leciona em duas escolas do campo, a ESJM e outra, em uma cidade vizinha. Marina acredita que ser docente em uma escola do campo envolve um projeto de sociedade. A professora entende que seu trabalho com os(as) filhos(as) de agricultores(as) reflete nos(as) familiares e na comunidade em que esses(as) alunos(as) estão inseridos(as). Marina ressalta que a profissão dos(as) familiares dos(as) alunos(as) tem um impacto e importância na sociedade. Em seus relatos, essas professoras não mencionam relações com música em seus cotidianos. Porém, com relação ao seu trabalho com música na ESJM, Marina diz que é limitado, e, ao justificar essa percepção, diz:

Bom, inserir outros gêneros, trazer a música pra relação com a crítica social, como que a gente pode fazer isso, de forma cultural. Como é que a música pode contribuir nesse sentido, porque é tão importante a gente ver eles se posicionando com a crítica social, mas, muitas vezes, ela não é tão bem vista, ou tão bem analisada, e acho que a música, como ela consegue entrar em vários campos com uma maior tranquilidade, com uma maior fluência, eu acho que seria

interessante, talvez. A gente pudesse focar isso, na crítica social através da música, ou através do teatro também, através de outras maneiras culturais. (T2, professora Marina)

4.2.5 Alunos(as)

A maior parte dos(as) alunos(as) da ESJM é de filhos(as) de trabalhadores(as) do campo, segundo consta no projeto político pedagógico da escola e como relataram equipe diretiva, professoras e funcionárias. Os(as) alunos(as) entrevistados(as) têm entre 6 e 18 anos de idade e estão matriculados(as) desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Em sua maioria, residem na comunidade do entorno da ESJM, porém, alguns(mas) relatam morar mais próximos do centro de São José do Sul. Normalmente, esses(as) alunos(as) que residem próximos ao centro de São José do Sul, ou em outras comunidades rurais do município, estão matriculados(as) nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, pois a ESJM é a única da região que oferece Ensino Médio. Durante as entrevistas, os(as) alunos(as) relatam que é possível se deslocar à escola à pé e de transporte escolar, indicando uma distância próxima entre suas casas e a escola e o meio de transporte utilizado diariamente pelos(as) alunos(as), respectivamente.

Pude constatar, por meio dos relatos, que pais, mães, avós e outros familiares de muitos(as) alunos(as) estudaram na ESJM. Professoras, que também são moradoras da comunidade ou foram alunas da ESJM, trazem em seus relatos a proximidade dessa relação família-estudante-escola, seja no espaço escolar, seja em outros lugares da comunidade, como igreja e salões sociais.

Durante as entrevistas e observações, os(as) alunos(as) relataram situações em que a música está presente no seu dia a dia, revelando suas relações com música para além dos muros da escola.

Alguns(mas) alunos(as) relatam vivenciar momentos musicais com suas famílias em suas casas. No caso dos(as) alunos (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relatam ter instrumentos musicais em casa, como violão, e que tocam e cantam junto com seus familiares. Também relatam momentos musicais escutando rádio e por meio de aparelho celular. Aimê, do primeiro ano, comenta que escuta “música de gaúcho” quando seu pai liga o rádio e quando seu tio, que toca violão,

anima as festas e encontros familiares. Essa mesma aluna relata que, com o violão que tem em casa, canta músicas de que gosta, além de música sertaneja, gênero musical preferido pelo seu irmão. Bibiana, do segundo ano, além de comentar que gosta de cantar em casa, diz preparar apresentações artísticas, em casa, para seus familiares. Lorena, do quarto ano, durante um período teve aulas de violão com o seu tio, porém, quando percebeu que gostava mais de cantar e dançar do que tocar, parou de fazer as aulas. Lorena, junto com seu colega Edgar, faz aula de dança no Centro de Tradições Gaúchas (CTG); além de Bibiana, Laís e Bob que também participam de CTG.

Ao contarem sobre suas relações com música, um dos momentos em que os(as) alunos(as) vinculam música em seu dia a dia é no CTG. Os(as) alunos(as) do oitavo ano do Ensino Fundamental entrevistados também fazem essa correlação entre música e CTG. Esse grupo de alunos(as) faz aulas de dança no CTG, principalmente, e música na prefeitura de São José do Sul. O município oferece aulas de música vinculadas ao que eles chamam de orquestra ou grupo instrumental. Os(as) alunos(as) relatam tocar trompete, bateria, teclado, violão e flauta. As motivações para tocarem esses instrumentos e fazerem parte da orquestra são diversas. Germana relata que seu avô toca acordeom em uma bandinha alemã; Heitor conta que sua irmã mais velha tocava nesse grupo e isso o inspirou para querer fazer parte tocando bateria; Bianca também se inspirou em sua irmã para tocar flauta transversal; Letícia ficou com vontade de tocar violão após ter contato com o instrumento através do Programa Mais Educação; e Adriano conta:

agora acho que vai fechar três anos que eu tô no grupo instrumental. Nos dois lados da minha família foi tocado instrumentos, mas acho que não foi isso que me fez entrar no grupo. O que foi é que, uma vez, chegou um bilhete aqui da escola lá em casa, dizendo que era pra fazer umas atividades, umas coisas, e lá [tinha] aula de música. Aí eu falei pra minha mãe: “olha, se é pra eu fazer escolinha de futebol, teatro, antes mais eu pegar e fazer aula de música. Eu prefiro fazer isso.”. Daí eu cheguei lá pro meu professor na primeira, aí eu falei que eu queria fazer aula de trompete. Ele me perguntou porquê. E eu falei que achava que tinha um som bonito. Eu fazia aula de dança antes disso, daí eu parei, no ano passado. (T6, aluno Adriano)

Diferente dos(as) outros(as) alunos(as) que comentam que seu interesse em tocar um instrumento surgiu relacionado à família, foi a partir de uma experiência e

um incentivo escolar que Letícia e Adriano iniciaram as aulas de instrumento. Esses relatos evidenciam que, fora do espaço escolar, muitas das experiências musicais dos(as) alunos(as) são vividas com suas famílias, se estendendo, para alguns(mas) alunos(as), em práticas musicais sistematizadas em instituições do município. Apesar da ESJM não oferecer práticas musicais sistematizadas, a escola, de uma maneira ou outra, colabora para que os(as) alunos(as) tenham contato com essas práticas de maneira sistematizada.

Nos relatos dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, a influência familiar também aparece, porém, com menos ênfase. Escutar música no trabalho ou realizando serviços domésticos, enquanto se realiza tarefa da escola, em casa, assim como no deslocamento entre casa e escola, são momentos em que a música aparece no dia a dia dos(as) alunos(as) dessa etapa de ensino. Os(as) alunos(as) comentam sobre a música em festas e bailes nos salões sociais da comunidade. Em seus relatos, os gêneros musicais mais citados são bandinha alemã e música sertaneja. Nesses lugares ressaltam a interação entre sujeitos da mesma faixa etária e a possibilidade de expandir amizades e conhecer novas pessoas. São poucos(as) os(as) alunos(as) nessa etapa de ensino que relatam participar de grupos musicais ou realizar aula de música fora do espaço escolar.

Bruna, do segundo ano, conta estudar piano na Fundarte em Montenegro. Leonardo, do primeiro ano, diz ter estudado guitarra por alguns meses. Eduardo, da mesma turma, tocava flauta doce no grupo instrumental, porém, devido ao deslocamento, teve que parar. Da mesma turma, Gisele conta ter estudado durante quatro anos flauta doce e violão e ter participado de algumas apresentações com o grupo instrumental. Devido à demanda de apresentações, diz ter tido que sair do grupo. Sua colega Leandra também participou do grupo instrumental tocando flauta doce. Renata, do terceiro ano, relata ainda participar do grupo instrumental tocando saxofone alto. A aluna conta que o regente desse grupo era professor de música de uma escola do município de São José do Sul e que muitos(as) dos(as) participantes tiveram aula de flauta doce nessa escola. Renata comenta que seu interesse em fazer parte do grupo surgiu após ter estudado flauta doce na escola. Percebo que, nesse grupo de alunos(as), o interesse por realizar aula de instrumento e/ou participar de um grupo musical teve mais a influência do espaço escolar do que da família. Considerando a importância desses lugares na relação que os sujeitos escolares estabelecem com música, discuto, no próximo título, as relações e

experiências com música que os sujeitos escolares relatam vivenciar nos salões sociais e na igreja, em oficinas e aulas de música oferecidas pelas prefeituras das cidades do entorno e em suas casas, com seus familiares.

4.2.6 “Música tá em tudo!” – Lugares em que os sujeitos escolares interagem com música na comunidade e região

Nos relatos, os sujeitos escolares indicaram alguns lugares e instituições da comunidade e da região em que escutam, cantam, tocam, dançam e brincam com e por meio da música. Constatamos que os modos como os sujeitos escolares se relacionam com música fora da escola ecoam nas maneiras como vivenciam as práticas educativo-musicais com outros sujeitos escolares dentro da escola. Na medida em que as professoras, em suas formações iniciais, não tiveram experiências musicais sistematizadas, inserem a música em seus planejamentos com base nessas vivências musicais. A professora que relata mais segurança para inserir a música em seu planejamento é a que vivenciou em sua formação inicial experiências musicais sistematizadas, ou, como a antiga professora Norma, que, ao longo da sua vida, teve a oportunidade de cantar em grupos musicais e realizar aula de instrumento musical. Isso se estende às funcionárias que interagem com os(as) alunos(as) propondo momentos musicais nos tempos e espaços da ESJM. Nesse sentido, muitas se sentem limitadas para trabalhar com música na sala de aula, bem como inserir a música em outros tempos e espaços, e expõem a importância de se ter um profissional com formação específica.

Essa afirmação também é apresentada por outros sujeitos escolares, tais como funcionárias e moradores(as) da comunidade. Paralelamente a essa demanda por um profissional específico, na ESJM a música está presente de diferentes formas, tempos e espaços. Com relação aos(as) alunos(as), as influências musicais variam dependendo da faixa etária. Os(as) alunos(as) dos anos iniciais relatam momentos musicais, principalmente, com seus familiares, fora dos muros da escola. Nos relatos dos(das) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aparecem amigos(as), escola e experiências musicais vivenciadas em grupos musicais e/ou aulas de música individuais. Lugares da comunidade, como igreja, salão social e as próprias casas dos sujeitos escolares, bem como outros lugares

que proporcionam experiências musicais, tais como CTG, Fundarte e oficinas da prefeitura de São José do Sul e cidades vizinhas, formam um mosaico que contribui para as relações que esses sujeitos têm com música:

Bianca: resumindo: Música é vida!!!! (dá risada enquanto fala e ergue os braços pra cima)

Eu: Ah! Música é vida!!! (dou risada)

Vicenzo: Resumindo, ela tá em tudo! Tu pode dobrar a esquina, tu vai tá ouvindo um funk; tu dobra a outra esquina, tu vai estar ouvindo um rock; tu dobra a outra esquina, tu vai ouvir uma sofrência! (T6, alunos Bianca e Vicenzo).

Um dos lugares relatados é a Sociedade Santa Cecília e o Salão Kirst. Nesses salões, os sujeitos interagem entre si, ao som, principalmente, de bandinhas alemãs e música sertaneja. Através dos relatos, pude perceber que as festas e bailes nesses lugares atraem não só moradores da comunidade, como também do entorno. Portanto, são lugares de lazer que estreitam os laços dentro da comunidade e que proporcionam uma ponte entre a comunidade e região. Outro lugar citado, principalmente, por moradores(as) da comunidade e funcionárias da ESJM, é a igreja da comunidade. Grupos musicais da igreja, como um coral infantil citado pela professora Norma, é confundido em alguns momentos como coral da ESJM. Além disso, esses(as) colaboradores(as) apontam momentos musicais vividos na igreja como importantes na forma como se relacionam com música. Oficinas e aulas de música são realizadas em instituições como a Fundarte, em Montenegro, e nas prefeituras de São José do Sul e Salvador do Sul. É através da orquestra ou grupo instrumental que muitos(as) alunos(as) vivenciam sistematicamente a música.

É importante ressaltar as experiências musicais vivenciadas em suas casas com familiares. Todos os sujeitos escolares citam, em algum momento, as influências e momentos musicais de e com familiares, seja devido ao gosto ou gênero musical, seja devido a algum familiar que toca algum instrumento ou canta. Nesse espaço rural os laços e interações familiares transitam nos diferentes lugares que compõem a comunidade.

Na ESJM, a relação entre família, alunos(as) e escola é valorizada e estimulada. Um dos momentos em que pude perceber essa interação entre família, alunos(as), escola e moradores da comunidade e suas relações com música foi nos

eventos da ESJM. Mais precisamente, pude presenciar, no Dia do Campo, evento anual importante para essa comunidade escolar, como as práticas educativo-musicais acontecem na ESJM, práticas que serão apresentadas a seguir.

4.3 “TODA HORA TEM MÚSICA, DE UMA FORMA OU OUTRA.” – MÚSICA NO TEMPO-ESPAÇO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO JOSÉ DO MARATÁ

4.3.1 Música nos eventos e datas comemorativas

Como indicam relatos das professoras, alunos(as), funcionárias, equipe diretiva e de alguns(mas) moradores(as), um dos momentos da ESJM em que a música é inserida são os eventos e datas comemorativas. Mais do que no dia a dia da ESJM, em que as pessoas da comunidade transitam pelo espaço escolar, é nos eventos e festas que a comunidade se faz presente. Os(as) alunos(as) contam que umas das maneiras de a comunidade se envolver nos eventos e datas comemorativas é por meio de apresentações musicais.

Cafés coloniais, galinhadas e bingos são parte da história da ESJM. Sujeitos escolares e moradores(as) da comunidade relatam que, ao longo da história da ESJM, foi por meio de eventos, que envolvem toda a comunidade, que se angariaram recursos para construir salas, casas e a quadra de esportes da escola. Essas festas aconteceram e acontecem na própria escola, mas também no salão da igreja, bem como nos salões sociais: sociedade Santa Cecília e Salão Kirst. Segundo os(as) entrevistados(as), apresentam-se, nos eventos e datas comemorativas da ESJM, grupos artísticos, principalmente de São José do Sul, e artistas da região. Alguns(mas) alunos(as) da ESJM fazem parte da orquestra do município de São José do Sul, também chamada de grupo instrumental, que se apresenta em alguns eventos e datas comemorativas da escola. Um desses eventos, muito citado pelos participantes da pesquisa, é o Dia do Campo. No ano da coleta de dados, ele aconteceu no dia 10 de novembro.

Marina, professora de ciências e biologia, comenta que a proposta do Dia do Campo é recente na ESJM. Esse evento tem como objetivo envolver toda a comunidade escolar e da região com projetos e estudos que tenham relação com conhecimentos e modos de vida de quem vive no campo, bem como com assuntos que interessam aos(as) alunos(as). No dia do evento, esses estudos feitos pelos(as) alunos(as) com o auxílio das professoras são apresentados após pesquisarem durante o ano letivo, ou, como no caso do projeto aipim¹⁷, pesquisarem durante o período em que se planta e se colhe, atravessando um ano letivo. Nesse dia também se apresentam grupos artísticos que têm relação com a comunidade. Sobre o Dia do Campo, participação de alunos(as) e apresentações de grupos da região, Júlio, o diretor, comenta:

Então nós temos alunos que se apresentam aqui na escola, que fazem apresentações no município. Representam a nossa escola, os que participam. E tem a Universidade ali também, de Montenegro, a UERGS... E esses alunos fazem aulas ali, fazem cursos ali de música, e, de certa forma, eles inserem um pouco desse talento deles aqui, aqui na escola. E tínhamos oficinas de dança, com a música... danças... E, em todo evento, a gente procura trazer um grupo instrumental... uma apresentação. O último foi no Dia do Campo, que é um dia de evento pra expor os trabalhos de pesquisa dos projetos da escola. (...) daí tem apresentações de grupos, grupos instrumentais ao vivo. Também tem grupos de corais. Nesse dia do campo também teve apresentação de um grupo de vozes... corais... (P1, diretor Júlio)

Júlio complementa dizendo que faziam parte desse grupo vocal, que se apresentou no Dia do Campo de 2017, pais e mães de alguns(mas) alunos(as) da ESJM. A primeira apresentação artística do Dia do Campo de 2018 foi de um grupo vocal adulto, que, segundo o diretor, é do município de São José do Sul; em seguida, o grupo de CTG, do qual vários(as) alunos(as) da ESJM participam, e, por último, um cantor e violonista de Montenegro ocupou o palco no momento em que os(as) alunos(as) retornaram aos locais onde seus projetos¹⁸ estavam expostos para continuar suas explicações aos familiares, colegas e pessoas da comunidade. Todas

¹⁷ A professora Fabiana, do quarto ano, iniciou com os(as) seus(suas) alunos(as) o projeto do aipim quando ainda estavam no terceiro ano. Os(as) alunos(as) perguntaram para seus familiares como plantam aipim e, na ESJM, plantaram da forma como seus familiares e comunidade manejam o aipim e de duas outras formas. O aipim foi plantado na horta da ESJM e, segundo Fabiana, quando os(as) alunos(as) estavam no quarto ano, concluíram esse projeto.

¹⁸ Os(as) alunos(as) pesquisam desde como construir um carro com controle remoto até como plantar e cultivar algumas espécies de plantas.

essas apresentações artísticas aconteceram na quadra da escola, no período da tarde, no mesmo local onde o galetto estava sendo feito e onde estavam dispostos estandes com trabalhos dos(as) alunos(as) e exposições de artesãos da região e de outra escola do campo convidada. Os(as) alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentaram seus projetos em suas salas de aula.

Marina comenta que existe uma cultura de não apreciação dos grupos artísticos durante as festas e que a proposta de trazê-los em um momento da programação do dia, em que os projetos e estudos não estão sendo expostos e explicados pelos(as) alunos(as), busca fazer com que todos(as) os(as) presentes possam apreciar¹⁹ o que está sendo mostrado. Heitor, aluno do oitavo ano, e seus colegas de turma (T6, alunos do oitavo ano) concordam com a opinião de sua professora:

Heitor: Na verdade, nas apresentações de música que a gente faz pro grupo [instrumental], acaba não vindo muita gente porque parece que o pessoal lá em cima²⁰ não tá muito acostumado a participar disso. Mesma coisa no CTG quando vocês vão fazer uma apresentação, não aparece muita gente. (quando fala do CTG, olha em direção a Joana e Vincenzo. Joana faz um sinal de sim com a cabeça para o colega).

Eu: Participar de uma...

Heitor: É, de uma apresentação.

Vicenzo: Principalmente aqui.

Heitor: E, quando eles vêm, parece que estão interessados na bebida e na comida, essas coisas...

Bianca: Comida, tipo janta.

Heitor: Se não, acaba não vindo muita gente.

Bianca: Na nossa primeira apresentação só teve os pais assistindo.

Esse grupo de alunos(as) foi sugerido pela equipe diretiva para participar da pesquisa por tocar no grupo instrumental e/ou dançar no grupo de CTG. Eles(elas) se queixam que, de maneira geral, há pouca participação de pessoas da comunidade e de São José do Sul nas apresentações desses grupos artísticos. O grupo de CTG que se apresentou no Dia do Campo contava com alunos(as) dessa turma, além de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Patrícia, colega de direção de Júlio, reforça que um dos eventos em que se tem mais música é o Dia do Campo, além de “Páscoa, dia das mães, dia dos pais, festa

¹⁹ Apreciar, nesse caso, quer dizer não realizar outras atividades, como conversar, durante a audição de um grupo artístico.

²⁰ Lá em cima é uma expressão utilizada pelos sujeitos escolares que significa perto ou no centro de São José do Sul.

de São João, Semana Farroupilha, que é uma coisa muito forte aqui.”. (P4, vice-diretora Patrícia). Ela reforça que, nos eventos e datas comemorativas, além da música envolver os sujeitos escolares, também envolve toda a comunidade.

Amanda, secretária da escola e moradora da comunidade, concorda com a vice-diretora, ao comentar que “o envolvimento da comunidade é mais quando tem uma festa, alguma coisa, as reuniões, atividades em que os pais são chamados, que daí eles participam, e eles vêm na escola; o dia do campo, que daí é uma festa, daí eles vêm e participam.” (S3, secretária e moradora Amanda). Fabiana, professora do quarto ano, ao relatar que pede ajuda a Amanda quando deseja que sua atividade em sala seja com música “ao vivo”, comenta sobre a participação de Amanda nos eventos da ESJM: “Até nessa apresentação [do dia das mães], a gente estava vendo também se a gente vai conseguir fazer com que eles... ou a Amanda toque ou cante com eles, porque é legal, eu acho, pra não botar o CD. Ser uma coisa mais... deles!”. (T3, professora Fabiana). Fabiana transmite a ideia de que a apresentação musical dos(as) alunos(as) será “mais deles” se cantada e interpretada sem um fundo musical reproduzido por um CD. Ao falar sobre sentir mais a presença da música na ESJM através de música “ao vivo”, Bruna, do segundo ano do Ensino Médio, reforça a participação da secretária nos eventos da escola.

Cida e Cláudia, moradoras da comunidade, viúva do ex-diretor e antiga funcionária da ESJM, respectivamente, comentam sobre a música nos eventos da ESJM:

Eu: E, ao longo da história da escola, como é que a música esteve na escola? Já teve grupos musicais?

Cida: Não, que eu lembre não. Acho que nunca teve.

Cláudia: Não, também não.

Cida: Isso é uma coisa que nunca tinha ali, realmente, não.

Cláudia: Quando tinha aquelas aulas de violão, daí a gurizada se apresentava no Natal. Uma vez, no encerramento de fim de ano no Natal. Sei que duas vezes eles se apresentaram.

Cida: Ah, e apresentações, mas não que tivesse grupo permanente, como se diz, né?

Eu: Ah, tá...

Cida: Só em ocasiões ou umas apresentações, aí, sim.

Eu: Então em ocasiões especiais e datas comemorativas sempre teve?

Cláudia: Sim, sim. Aí tem os que cantam mais, né? Alguém mais toca violão, acho que só a Amanda toca violão, e daí cantam... Ou mesmo acompanhados de CD e coisa assim, né?

Eu: Ahan, ahan... Então nisso sempre teve?

Cida: Isso sempre teve, eu acho, praticamente sempre.

Eu: Ahan.

Cida: É... mas um grupo formado por música, não. (Q3, moradoras Cida e Cláudia)

Cida e Cláudia também sinalizam a perspectiva de que um grupo de música é um grupo que toca e canta, e valorizam a participação da secretária da escola, que toca violão e canta.

Norma, antiga professora da ESJM e moradora da comunidade, relata que, ao longo da história da ESJM, as crianças cantavam, também, nos eventos da escola:

Eu: A senhora comentou que a escola sempre fez muitos eventos pra angariar recursos. Como a senhora percebia a música nesses eventos?

Norma: É... eram mais grupos de crianças cantando... a gente incentivou as crianças a cantar.

Eu: Nesses dias comemorativos?

Norma: Não, o ano todo! A gente sempre tinha horas de canto. Sábado, por exemplo, as aulas de sábado, a gente reservava para ensaios. (Q5, moradora Norma)

Noto que as moradoras da comunidade têm diferentes perspectivas sobre a música, dependendo da relação que tiveram com a ESJM. Norma relata que, em seu período como professora, as crianças eram incentivadas a cantar o ano todo, independentemente de eventos e datas comemorativas. Cida e Cláudia, por outro lado, perceberam o envolvimento das crianças com música nos eventos ao longo dos anos e quando relembram as oficinas de violão que faziam parte do Programa Mais Educação.

Assim como Cida e Cláudia, Rafaela, mãe de dois alunos e ex-membro do Conselho de Pais e Mestres (CPM), comenta que um dos momentos em que a música está presente na escola é nas preparações para eventos e nos próprios eventos escolares: “Já teve apresentação de mães ou de pais que os próprios professores ensaiam cantos com as crianças.”. (Q8, moradora Rafaela)

As professoras Janaina e Neusa, de turmas dos anos iniciais, confirmam que inserem música em seus planejamentos para apresentações em eventos e datas comemorativas:

Janaina: Semana junina, por exemplo, tu trabalha só as músicas juninas... aí faz danças, trabalha muito a música. (S2, professora Janaina)

Neusa: Todas essas apresentações da escola... que têm assim... os momentos que eles fazem... momentos cívicos... pros pais, pras mães. Todas, eu faço, se tu conversar com os colegas, eles vão dizer que as minhas apresentações são muito lindas! (P7, professora Neusa)

Roberta, professora de educação física, ao responder sobre os momentos em que percebe a música presente na ESJM, além de citar a aula de arte, comenta:

[Se] vai ter alguma apresentação do dia das mães, daí, geralmente... eles gostam, todas as turmas... os pequeninhos... das profes de currículo. A gente nota que eles botam também a música. Apresentação do dia das mães, do dia dos pais, eles colocam uma música, uma coreografia. (P8, professora Roberta)

A relação entre música e gesto, música e movimento e música e dança é mencionada por várias professoras e alunos(as), seja durante os eventos e datas comemorativas, seja nas aulas ou nos intervalos.

Laís, do quinto ano, e Lorena, do quarto ano, ao indicarem momentos em que a música está presente na ESJM, citam alguns eventos escolares:

Laís: Na Páscoa, ahn... Natal. E nos eventos comemorativos. (T7, aluna Laís)

Lorena: E também quando tem apresentação a gente já fez música... digamos que a gente estudou uma música do Dia da Síndrome de Down, dia dos pais acho que a gente vai fazer uma música, dia das mães, a gente sempre, tipo... a sora sempre faz, sempre não, de vez em quando. (Q4, aluna Lorena)

Iara, funcionária de serviços gerais da ESJM, relata que ouve, ao passar em frente às salas das turmas dos anos iniciais, as professoras realizando atividades musicais com seus(suas) alunos(as). Além desses momentos de interação musical, responde:

Tem bastante coisa de música, né? Quando tem essas... que nem esse Dia do Campo, daí as crianças se apresentam. E tem coisa de música. Ou quando tem a galinhada, que eles fazem na sociedade, onde também apresentam coisa de música com as crianças. Mas, às vezes, eu não consigo fixar: "Ah, tal dia teve esse cantinho bonito que...". (S5, funcionária e moradora Iara).

Além dos eventos que contam com a participação dos(as) familiares e da comunidade, os(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio contam a respeito de um torneio de futebol interno, disputado entre os(as) alunos(as), chamado Interséries:

Joca: Se tem algum torneio de futebol, por exemplo, na escola, o Interséries, vai ter uma ou duas caixas de som ligadas tocando música sempre. (T1, aluno Joca)

Eu: Em quais momentos do dia a dia da escola vocês percebem a música mais presente?

Riana: Interséries de futebol! (T1, aluna Riana)

Eu: Ahan... e fora as aulas, em quais outros momentos da escola a música tá presente?

Renata: Normalmente em jogos, que nem a gente tem, na escola, que a gente vai ter, o Interséries. Aí, normalmente, tem uma caixa de som com música, ou quando a gente teve a apresentação da Copa, trabalhos pros pequenos dançarem com música também... acho que é assim. (Q6, aluna Renata)

Ao serem questionados sobre os momentos em que a música está presente na escola e a relação entre a música e o Interséries, os(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Médio respondem:

Eu: E quais outros momentos daqui da escola que a música tá presente? Fora esse momento da aula que vocês comentaram.

Leonardo e Eduardo: No recreio.

Eduardo: E quando tem assim os eventos da escola. O Interséries.

Gisele: A música tá sempre presente aqui na escola.

Eu: Por quê que no momento do Interséries a música tá tão presente? O que rola? Porque mais de um aluno já falou disso.

Eduardo: Acho que é porque anima.

Gisele: Nos deixa bem!

Eduardo: A música dá empolgação pra jogar!

Leonardo: Um ânimo, um gás!

(Q7, alunos do primeiro ano do Ensino Médio)

Rafaela, moradora da comunidade e mãe de dois alunos da ESJM, entende que, por não ter o ensino sistematizado de música no currículo da ESJM, é nos eventos, ou na preparação para eles, que a música está mais presente na escola.

Percebo que nos eventos e datas comemorativas aparecem as relações com música que os sujeitos escolares estabelecem nos lugares em que transitam fora da ESJM, na medida em que inserem experiências musicais que têm, por exemplo, nas oficinas e aulas de música que fazem em instituições, principalmente, dos

municípios de São José do Sul e Montenegro. Dessa forma, há uma expectativa para que esses(as) alunos(as) demonstrem habilidades musicais desenvolvidas nesses espaços. Mais do que como participante, a comunidade aparece como espectadora de apresentações musicais.

4.3.2 Música no intervalo, entradas e saídas dos turnos

Já no primeiro dia letivo de 2018, como registrei em meu caderno de campo, percebi que na ESJM ouve-se bastante música nas entradas e saídas da escola, assim como nos intervalos, vinda tanto de caixas de som como dos celulares dos(as) alunos(as):

O primeiro dia letivo do ano de 2018 começou com música. Cheguei na ESJM junto com Patrícia, a vice-diretora, e duas professoras, que, como eu, também estavam de carona. Ao sairmos do carro, logo vejo a entrada da ESJM com vários alunos(as), o diretor recepcionando-os e dois ônibus parados com outros(as) alunos(as) saindo. Além da fachada da escola estar cuidadosamente decorada com balões verdes montando um arco, os(as) alunos(as) estavam sendo recepcionados(as) com música. Em cima de uma carroça, que é permanente na frente da escola, à esquerda, estava uma caixa de som com um pendrive plugado. Júlio, o diretor, estava ali. À direita, uma espécie de penteadeira com a frase: “Que bom que você veio”, com perucas e chapéus coloridos. Nesse pátio de entrada, vários grupos de alunos(as) conversam muito, cumprimentam-se, alunos(as) mais novos(as) andam e correm de um lado para o outro, professoras e funcionárias, também nessa entrada, cumprimentam-se e dão boas-vindas aos(às) alunos(as). Pude identificar, nesse momento, algumas músicas das bandas Nação Zumbi e Cidade Negra e bandas mais recentes de pop rock. Aos poucos, percebo os(as) alunos(as) adolescentes agrupando-se cada vez mais. Os menores não estavam mais por ali, e, sim, com suas professoras em suas salas. (Caderno de campo, p. 1, 26 de fevereiro)

Em alguns momentos as músicas ouvidas são escolhidas pela equipe diretiva e professoras, como nesse momento de recepção dos(as) alunos(as), em que o diretor da escola selecionou o repertório musical. Porém, na maior parte das vezes, são os(as) alunos(as) que escolhem as canções que preferem escutar.

Em meio à música da caixa de som e conversas, noto os(as) alunos(as) adolescentes com celulares nas mãos, e nos de alguns deles, principalmente de meninos, músicas tocando. Identifiquei,

nesse momento, o funk e o sertanejo. (Caderno de campo, p. 2, 26 de fevereiro de 2018).

Renata, aluna do terceiro ano do Ensino Médio, após seus colegas relatarem quais são os momentos em que mais escutam música, responde:

Normalmente, quando eu estou vindo pra escola de manhã, no ônibus, eu escuto música. Mas, assim, eu não escuto muito, mas eu gosto bastante... se eu tivesse mais tempo, eu ia escutar mais... (começa a dar risada e os colegas também). É que eu não tenho muito tempo... . (Q6, aluna Renata).

A escuta continua ao chegarem na ESJM, como conta Joca, aluno do segundo ano do Ensino Médio:

Na escola eu também tenho bastante contato com a música. Por exemplo, a gente chega às sete horas na escola. A primeira coisa que a gente faz, literalmente, é ligar a caixa de som e botar uma música. Todo dia de manhã a gente coloca uma música. E nunca é a mesma! É sempre diferente. Então, a gente sempre tá ou com uma música nova ou vamos lembrar uma música. A gente fica um tempão até começar a aula escutando música todo dia de manhã. (T1, aluno Joca).

Joca relata que, também em casa, a música o acompanha o tempo todo. Já os(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Médio afirmam que têm mais momentos com música na escola do que em suas casas e no trabalho, e justificam:

Eduardo: É que em casa não dá tempo de escutar música. [...]
Lucas: Faz uma coisa aqui, faz uma coisa ali... Quando tu vê, já fez o que era pra fazer e não lembrou de botar música. (Q7, alunos Eduardo e Leonardo)

A maior parte dos(as) alunos(as) do Ensino Médio entrevistados afirma que há muitos momentos com música na escola, como diz Joca:

Como eu tinha dito antes, é bem nítido que tá nos momentos em que estão só os alunos, está nos momentos alunos e professores, momentos de aula, momentos de participação da escola toda. Então, temos jogo de futebol, temos música; temos uma confraternização de alunos, temos música; temos agora aula, temos música também, durante a aula. Então é bem importante. E a presença é bem grande da música na escola o tempo todo! (T1, aluno Joca)

Gisele, do primeiro ano do Ensino Médio, comenta sobre a importância que a música tem para ela na escola:

Que nem no recreio da escola. Escola tem aquela coisa: aí, não quero ir pra escola, escola é chato. E aí, não que seja uma motivação, mas se torna mais legal, você está ali escutando uma música, você está com os amigos. (Q7, aluna Gisele).

Gisele e seus colegas afirmam que a escola sem música seria entediante. Ao compararem com um espaço escolar em que os(as) alunos(as) não têm liberdade para escutar música, comentam que, possivelmente, sairiam da escola se não tivessem essa liberdade e, então, parariam de estudar.

De forma semelhante, Renata e Giuseppe, do terceiro ano do Ensino Médio, afirmam que a música dá ânimo e “vir todo dia na escola, enjoa, daí escuta a música e fica bem.”. (Q6, aluna Renata). Sobre isso, Vincenzo, do oitavo ano do Ensino Fundamental, após seus colegas de turma comentarem que a música é importante na escola, pois ajuda no “astral” do ambiente e de cada sujeito, complementa:

Principalmente porque tu pode nem conhecer uma pessoa, tu bota uma música e a pessoa: “ah! Tu gosta dessa música, também gosto!”. Daí cria uma amizade. Dá pra juntar as pessoas! (T6, aluno Vincenzo).

E Gael continua:

Igual, nós começamos a cantar uma música e o outro não está cantando junto. Daí nós cantamos e, daqui um pouco, começa todo mundo a cantar! (T6, aluno Gael).

Assim como os(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental relatam momentos de interação musical, Aimê, do primeiro ano do Ensino Fundamental, ao ser questionada se a sua professora canta com sua turma, responde:

Aimê: A nossa profe, ela, às vezes, coloca a música da Poliana. E daí, um dia, ela também gravou a música da Frozen pra eu escutar.
 Eu: Ahan. E vocês cantam bastante com a profe?
 Aimê: Na hora do recreio, às vezes, daí a gente canta com ela [professora]. Uma vez, aqui na escola, eu e a C., a gente queria cantar a música da Frozen, da Lady Bug, e daí os guris ficaram se bobeando pra cantar. (Q4, aluna Aimê)

Nas entradas e saídas dos turnos, assim como no intervalo escolar, a música, para os participantes, aparece como um meio para conhecer novas pessoas, como Vicenzo relatou. Além de reforçar o espaço de amizade que a relação com música pode criar na escola, Riana, do segundo ano do Ensino Médio, observa que a música ajuda a perder a timidez e a fazer amizades:

Pra perder um pouco a timidez, a gente que é tímido, coloca uma música, vai se soltando aos poucos, canta junto. Já fiz amizades por causa de música. Tinha gente aqui que eu não conversava muito, eu não era chegada, mas daí eu vi lá, ouvindo uma música, botando um som, dançando, brincando, eu vi e queria ir lá: “também quero, também quero!”. E eu fui, sabe? Eu quis dançar, eu quis brincar. Daí eu fiz amizade. (T1, aluna Riana)

Joca complementa a colega, relatando que isso também acontece com professores(as).

Até com os professores. A própria música já fez com que professores se aproximassem mais dos alunos, tipo dançando lá, brincando. Nossa, ele brinca como a gente! Ele brinca, ele é como a gente! (T1, aluno Joca)

Nesse sentido, a professora Dara lembra que é convidada por seus(suas) alunos(as) para dançar músicas de bandinha alemã:

Olha, eu particularmente gosto muito de música, mas eu vejo assim, que os alunos gostam bastante. Eu tenho uma turma até que, no recreio, eles ficam com uma caixinha com rádio, eles botam o pendrive e eles dançam. Até esses dias eu dancei bandinha com eles, é uma coisa bem comum daqui né, da origem alemã, assim, a bandinha... e eu noto que eles gostam bastante. (S7, professora Dara)

A professora Dara relata que nos bailes e festas da comunidade é muito comum se dançar ao som da bandinha alemã e que esse é um momento em que sujeitos de diferentes idades, incluindo os(as) alunos(as) da Escola, se divertem no salão social da comunidade.

Alunos(as) e professores(as) comentam que o momento de escutar música é também um momento em que se canta, dança e brinca, como esta brincadeira que presenciei e registrei em meu caderno de campo.

No início do intervalo, Amanda, secretária da escola, pega uma corda para brincar com algumas crianças dos anos iniciais. [...] Assim que Amanda começa a organizar a brincadeira de pular corda, várias crianças, de diferentes idades e etapas de ensino, se juntam. Ela canta algumas canções com as crianças e, depois que se retira da brincadeira, permanecem, principalmente, meninas do quarto ano e alunas do Ensino Médio. As parlendas que elas cantam e falam: Salada saladinha, bem temperadinha com sal, pimenta, 1, 2, 3!; Um homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras e senhores pulam de um pé só, senhores e senhoras deem uma rodadinha e vá pro olho da rua!; Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado [começam a falar as letras do alfabeto, giram cada vez mais rápido a corda e a fala, até quem está pulando não conseguir mais de tão rápido]; Suco quente, qual é a letra do seu pretendente [como na anterior, falam as letras do alfabeto]. Algumas meninas ficaram o intervalo todo nessa brincadeira. Algumas iam e voltavam. (Caderno de campo, p. 1-2, 27 de abril de 2018).

Esse registro indica que, além das professoras, também as funcionárias da escola interagem com os(as) alunos(as) no intervalo escolar por meio de músicas, danças e brincadeiras. Chama a atenção também a interação entre as turmas, já que alunos(as) de diferentes faixas etárias brincam, cantam e dançam.

Diana, merendeira e cuidadora das crianças durante o intervalo, observa que os(as) alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental cantam músicas de novelas infantis enquanto brincam em vários espaços, como a pracinha, a cama elástica e banquinhos espalhados por toda a escola. Edgar e Lorena, do quarto ano do Ensino Fundamental, relatam que, às vezes, durante o intervalo, escutam músicas dentro da sala, quando a professora deixa a sala aberta. Edgar conta que traz de sua casa uma caixinha de som portátil em que pluga um pendrive com as músicas de que gosta. Além disso, Lorena conta que canta com Edgar as músicas que dançam no Centro de Tradições Gaúchas (CTG) enquanto estão na escola.

Além de acompanhar o intervalo dos(as) alunos(as) do primeiro ao quinto ano, Diana acompanha o intervalo dos(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental. Sobre a relação com música desses(as) alunos(as), diz:

Ah, no momento eu não vi, até agora, que eu estou aqui na escola, não vi muita intimidade com música. Eles [os(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental], de vez em quando, pedem as caixas de som, mas não é, vamos dizer, todos os dias que eles estão no grupo da música. (S4, funcionária Diana).

Mara, a merendeira da escola, concorda com a colega ao ser questionada sobre a frequência com que os(as) alunos(as) do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental escutam música durante o intervalo:

Nunca. Muito difícil. Muito difícil. Eles querem mais é brincar. Uns brincam naqueles brinquedos ali, uns brincam de jogar bola. São mais de se dispersar. Não são assim de sentar e conversar e fazer uma coisa junto. Assim, mexer no celular, ligar o rádio. (S6, funcionária Mara)

Janaina, professora do segundo e terceiro anos dos anos iniciais, também concorda: “Esses eu não vejo, [...] a gente vê mais esporte. Música, não.”. (S2, professora Janaina)

Durante as observações, no período da tarde, era comum a maior parte dos(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental se agrupar na quadra ou no entorno dela para jogar futebol. Havia dias em que jogavam meninas contra meninos; em outros, faziam times mistos. A música aparecia em alguns momentos, como registrei em uma das minhas observações:

Após a aula de educação física, essa turma [sétimo ano] ficou na quadra jogando futebol durante o intervalo. Ficaram com a caixinha de som que Roberta estava usando durante a aula. As músicas que escutavam eram funk, dance, pop e músicas que misturam esses ritmos. (Caderno de campo, p. 3, 22 de março de 2018).

A música esteve acompanhando todas as atividades da aula de educação física que antecedeu esse intervalo. Para esses(as) alunos(as), escutar música durante o intervalo não era cotidiano, diferente dos alunos do Ensino Médio. Porém, em alguns dias, os(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental se espalhavam pela escola e aproveitavam o intervalo de diferentes maneiras.

No intervalo, percebo alguns(mas) alunos(as) jogando futebol. Estão em times separados (meninos e meninas). Em seguida, vou até a frente da escola e percebo uma música com batida funk vindo de uma das salas. Noto que são os(as) alunos(as) mais velhos(as) do período da tarde, oitavo e nono ano, escutando música. (Caderno de campo, p. 3-4, 20 de março de 2018).

Durante as observações e entrevistas, um grupo de alunos(as) do oitavo ano do Ensino Fundamental relata que um dos momentos em que mais a música está

presente na escola é durante o intervalo. Eles(as) respondem, após serem questionados sobre a presença da música na escola:

Eu: Em quais momentos da escola que a música tá presente além das aulas?
 Bianca: Recreio!
 Letícia: Recreio!
 Vincenzo: Recreio!
 Joana: Bastante!
 Adriano: Qualquer lugar, assim...
 Bianca: Às vezes, em sala de aula...
 Adriano: Tem música nos corredores!
 [Começam a falar todos(as) ao mesmo tempo e Adriano continua.]
 Adriano: Aqui tem música nos corredores, na sala, na cancha. Tu pode estar tendo aula, tem gente cantando do lado de fora da sala.
 Joana: Ou até mesmo na sala.
 [Vários dão risada]
 Adriano: É! Na sala também!
 Vincenzo: Como eu disse, aqui tem de um tudo um pouco: funk, rock, sertanejo.
 Joana: Choradeira.
 Vincenzo: Choradeira, sofrência.
 Joana: Pop!
 Eu: Sofrência?
 Vincenzo: Sofrência!
 Joana: Internacional!
 Eu: Tá...
 Vincenzo: Música que ninguém entende! Uns raps doidos!
 (T6, alunos(as) do oitavo ano)

Para a maior parte dos(as) participantes da pesquisa, no turno da tarde, horário em que esses(as) alunos(as) estudam, a música está menos presente no intervalo escolar se comparado ao período da manhã. Na perspectiva dos(as) próprios(as) alunos(as) desse turno, há música em todos os espaços da escola. Alguns(mas) relatam tocar na orquestra, também chamada por eles(as) de grupo instrumental, do município de São José do Sul, e dançar no CTG. Em seus relatos, as relações que estabelecem com música aparecem em vários lugares em que transitam, na comunidade e no município. Inclusive, para o diretor da ESJM, esses(as) alunos(as) representam a escola ao tocarem com o grupo instrumental nos eventos escolares e no município. Sobre o grupo instrumental, Joca e Riana salientam seu papel, assim como o coral do município de São José do Sul, de contribuir para romper com a visão estereotipada do jovem do campo:

Eu: Esse grupo instrumental e esse coral são da comunidade ou são do centro de São José do Sul?

Joca: Não, são do município e integra todas as comunidades. Então, tem gente de todas as comunidades do município no grupo.

Eu: Hummm...

Joca: Isso que é legal! São pessoas de várias comunidades na música.

Riana: É aí também onde a música...

Joca: ...conecta!

Riana: Juntou pessoas, conectou pessoas... foi uma forma de chamar cada pessoa de um lugar diferente pra se juntar e fazer amizade e fazer música, de brincar, de se apresentar. De levar pra outros lugares a música, sabe?

Joca: Isso que a gente vê, né? A gente não participa, mas a gente nota isso.

Riana: É uma forma de bater o pré-conceito que as pessoas têm da gente do interior.

[...]

Joca: A música é presente aqui do mesmo modo do que lá! Por exemplo, o grupo instrumental toca música clássica! Tem outro... o coral canta as músicas de coral, que são de outro gênero, mas é do interior. Assim como a gente gosta de rock, gosta de funk, gosta de sertanejo, e a gente é do interior. A gente não gosta de um gosto musical, a gente gosta de tudo! (T1, alunos Joca e Riana)

Joca e Riana são os(as) alunos(as) que mais expressam incômodo com relação à visão estereotipada do jovem do campo. Para eles, não é por morarem no campo que estão impedidos de gostar de gêneros musicais diversos. Os(as) alunos(as) do oitavo ano também informam em seus relatos escutarem, dançarem e cantarem gêneros musicais diversos, porém, diferentemente dos seus colegas do Ensino Médio, não refletem sobre a visão estereotipada que se tem do jovem do campo com relação à diversidade musical e cultural.

Esses(as) alunos(as), durante os intervalos do turno da tarde, transitam entre a quadra, pátios e salas. Nesses lugares, interagem com e por meio da música de diferentes maneiras: ora a música sendo o pano de fundo enquanto jogam futebol, ora em suas salas, cantando e dançando com seus colegas.

Diferentemente dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, cujas interações e relações com músicas durante o intervalo acontecem de maneiras mais evidentes, utilizando, principalmente, celulares e caixas de som, as relações com músicas que a maior parte dos(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental estabelece durante o intervalo não têm a música como foco central; a música envolve, principalmente, atividades como jogar futebol. Com relação aos(as) alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a música está presente nas brincadeiras que

realizam entre si nos vários espaços da escola. Percebo, assim, que as formas como se relacionam com músicas são distintas entre os grupos de alunos(as).

Em muitos momentos, as vozes dos(as) alunos(as), conversando, cantando e brincando, se misturavam ao barulho vindo da rodovia que passa em frente à escola, em meio a uma diversidade musical reproduzida através dos celulares e das caixas de som:

A caixa de som permanece durante todo o intervalo com um pendrive da escola. Tocava principalmente pop rock. [...] Vou para a frente da escola e um grupo de meninos do primeiro ano do Ensino Médio estava reunido em um banco, à direita, onde lanchavam e escutavam do celular, amplificado por uma caixinha de som, músicas funk, rap e pop. De onde eu estava [na escada da frente da escola], escutava o barulho dos caminhões da rodovia e, de repente, percebo outro som com uma batida forte, vindo do corredor que liga a frente da escola à frente da cozinha e o pátio com mesa de ping-pong; vinha outro garoto da mesma turma com seu celular no volume máximo! Esse garoto foi até sua sala de aula. Voltei ao pátio coberto [onde estava a mesa de ping-pong] e um dos alunos de outro grupo do terceiro ano do Ensino Médio havia conseguido conectar seu celular na caixa de som que antes estava com um pendrive: a música naquele momento parecia um tecnobrega, depois começou a tocar sertanejo. Esses(as) alunos(as) estavam em volta de uma das mesas e, entre conversas e risadas, cantarolavam trechos das músicas. Quando o ritmo se intensificava, moviam o corpo ali onde estavam mesmo. Sentei perto deles e, quando um dos garotos virou para mim, perguntei se haviam conseguido conectar o celular. Ele contou que tinham conseguido de uma das colegas ali do grupo. A segunda canção que tocou parecia sertaneja, porém, um trecho da música parecia ter uma batida que lembra as canções tecnobregas. O jeito de cantar era do sertanejo romântico, universitário; o instrumental, de “música romântica pop”, e, em alguns momentos, aquela batida. Essa mistura foi uma novidade para mim, não havia escutado antes. E, pelo que percebi dos(as) alunos(as), estão bem familiarizados com isso. (Caderno de campo, p. 4-5, 26 de fevereiro de 2018).

Ao longo das observações pude perceber que os(as) alunos(as) do Ensino Médio são os que mais utilizam seus celulares para escutar, cantar e dançar músicas com seus colegas. Alguns deles, inclusive, permanecem em suas aulas durante todo o intervalo compartilhando músicas com seus(suas) amigos(as), como conta a professora Dara:

No recreio tem turma que não sai [da sala] porque fica ouvindo música, então, eu acho que [a música] tá bem presente. [...] Aí eu brinco com eles: “o que está acontecendo aí?”, “um baile funk aí”. Daí eles começam a rir porque eles ficam lá e fecham a sala, ahn...

Fecham a porta e ficam lá ouvindo música no pendrive e assim: eles gostam bastante disso. (S7, professora Dara).

Joca faz a mesma observação: “E no recreio muitos dos alunos pegam e ficam dentro da sala escutando música, dançando, brincando, isso todo dia.”. (T1, aluno Joca).

É recorrente nos relatos dos participantes da pesquisa o uso de dispositivos eletrônicos como meio para escutar música no ambiente escolar. Nas entradas e saídas dos turnos e no intervalo escolar as músicas compartilhadas são escutadas principalmente nos celulares dos(as) alunos(as). Amanda, a secretária da escola, salienta que a equipe diretiva também propõe momentos de escuta musical utilizando pendrive e caixa de som: “O diretor, às vezes, coloca então as caixas de som na rua, aí o ambiente fica com música, fica uma coisa mais descontraída [...]”. (S3, funcionária Amanda). Amanda comenta que a música, nesse momento, anima e descontraí o ambiente escolar.

Flávia, professora da sala de recursos da escola, reflete sobre o acesso dos(as) alunos(as) à internet e as músicas que escutam através dos seus celulares, comparando seus gostos musicais com os de alunos(as) de outros contextos escolares:

Olha, a música... Na verdade, os interesses deles são os mesmos de outros jovens de outras escolas. Eles gostam de música que tá tocando. Os maiorzinhos, é o que tá tocando que eles têm no celular... ahn... até o K., que é maior, ele vem com o fone. Eles gostam daquelas coisas que têm umas letras que, às vezes, não são tão positivas, aí a gente meio que direciona. Mas, ahn... Que mais sobre a música...? Eu acho que, talvez, muitos dos nossos alunos, ainda, isso ainda acontece aqui, não tenham acesso à internet. Isso parece uma coisa que não existe, mas tem muitos alunos que o único momento em que eles acessam a internet é na escola. Então, é onde eles jogam, a gente fica meio que monitorando. Às vezes, eles querem assistir vídeos de músicas. Não são todas as famílias aqui que têm um plano de internet ou alunos que têm internet no seu telefone. Tanto que tem muitos que não têm. Então, aqui é uma realidade bem à parte. Mas os interesses deles, eu acho que eles gostam de música que tá tocando na atualidade. Eles gostam disso. (P5, professora Flávia)

As músicas que são escutadas e conhecidas através do uso da internet e de dispositivos eletrônicos aparecem como um meio para conhecer outras realidades e para aproximar lugares distantes fisicamente, como relata Joca. Ao ter contato com diferentes lugares por meio da música, Joca percebe diferenças e a diversidade cultural e musical.

Tu consegue, vamos supor, se tu pegar uma música de alguém lá de alguma cidade lá do Brasil, tu consegue ver a diversidade cultural que tem a partir dessa música. Tu consegue ver o que a pessoa passa em outro lugar a partir daquela música e tu consegue comparar contigo, o que é muito legal, [...]. (T1, aluno Joca)

Riana relata um momento em que, na interação com um amigo, conheceu realidades diferentes escutando música através do uso de dispositivo eletrônico:

Algum amigo meu chegou e falou: “eu quero que tu ouça essa música pra ver o que tu acha, pra ver se tu concorda com essa música, se tu acha que é verdade o que essa música tá dizendo, se tu acha que isso é certo.”. Isso acontece muito em rap, no caso, sabe? Que mostra a sociedade em todos os lugares. De como se fala sobre política, ahn... favelas, comunidades. E amigos meus falaram: “ouve essa música! Quero ver o que tu acha.”. Ouvi a música, gostei da música [...]. (T1, aluna Riana)

Relata ainda que, ao refletir a partir dessa escuta musical,

Fui pra casa e falei: “pais, ouçam essa música! Vocês precisam entender o que tá falando.”. Sabe? Meus pais, no começo, não gostavam muito do estilo musical de rap, mas, quando eu comecei a mostrar músicas que falavam sobre coisas, sobre um contexto, que tinha uma letra na música, eles começaram a gostar. Eles começaram a ouvir, eles começaram a pensar diferente sobre aquela música que eles achavam: “ah, essa música, quem ouve isso são uns drogados.”. Essas coisas. Daí eu: “não, não é, sabe? Quem ouve essa música quer entender melhor o mundo, as coisas, outros lugares, entendeu?”. Mostrei, eles entenderam e pararam de ter aquele pré-julgamento, aquele pré-conceito daquela música. (T1, aluna Riana)

Riana conta como sua relação com música possibilita que seus pais ampliem sua visão de mundo ao permitir que eles conheçam e reflitam a partir de músicas de realidades e lugares diferentes. Riana também comenta o acesso às músicas através da internet no meio rural:

Eu já ouvi uma pessoa falando bem assim pra mim: “Ah, lançou tal música aqui, mas lá onde tu mora vai ouvir só uns anos depois, né?”. (enquanto Riana fala, Joca dá risada). Por que que eu vou ouvir só uns dois anos depois? Qual que é a diferença, entendeu? Por que que eu ouviria uns dois anos depois? Por que que vai chegar onde eu moro quase dois anos depois? Não faz o menor sentido! Eu fiquei olhando pra pessoa assim... “tu tá ouvindo o que tu tá falando?” (começa a dar risada depois dessa fala). Não faz o menor sentido o que tá dizendo! Não tem! (T1, aluna Riana)

O uso de tecnologias ultrapassa os muros da escola e está presente, também, no cotidiano de quem mora e trabalha no campo, como comenta a professora de literatura, Doriane:

Ah, o pai, às vezes, na roça, tá com a caixinha de música. Tem trator com rádio já, né? Eles ficam escutando as músicas. Acho que a música envolve tudo em casa. Vai fazer o serviço, ouve música; vai trabalhar na roça, fora de casa, ouve música. (T4, professora Doriane)

Os relatos trazem o uso de dispositivos eletrônicos e da internet para conhecer novas músicas que levam a realidades e lugares distantes e diferentes. Também mostram os diversos gêneros e estilos musicais que os(as) alunos(as) escutam, cantam e dançam durante as entradas e saídas dos turnos e nos intervalos. Porém, as músicas escutadas e levadas à escola, como salienta Flávia, são, muitas vezes, filtradas e direcionadas. Portanto, há uma adequação do repertório musical que pode ser compartilhado no ambiente escolar. Sobre isso, alguns(mas) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Médio, ao serem questionados sobre haver músicas mais ou menos adequadas para o ambiente escolar, respondem:

Todos, menos Eduardo: Não.
 Eduardo: Um pouco sim!
 Gisele: Ah, música que tem palavrão, essas coisas...
 Leonardo: É!
 Gisele: A gente respeita, né?
 Leonardo: A gente evita nas aulas.
 Eu: Nas aulas?
 Eduardo: No recreio também!
 Gisele: Por causa das crianças.
 Eu: Mas vocês sentem que essa restrição parte de vocês? Vocês que fazem um filtro do que colocar?
 Eduardo: A gente já faz, até pra evitar...
 Gisele: É uma questão de respeito também...
 Eu: Mas por causa das crianças ou porque tá na escola?
 Todos: [se olham e respondem] Os dois. (Q7, alunos Eduardo, Gisele, Leonardo)

Com relação à adequação de repertório musical durante o intervalo, Bibiana, Fernando e Marcela, do segundo ano do Ensino Fundamental, comentam:

Bibiana: Oh, Fe, às vezes, tem umas músicas de funk que não são bagaceiras, e tem umas de funk que são. Tem umas de funk que não são tão funkeira.

Eu: O que que é música de funk bagaceira e o que que não é tão funkeira?

Marcela: Bagaceira, é.

Bibiana: É quando tem palavrão. E não bagaceira é coisa de amor, de declaração.

Fernando: Tem uma música de funk que é assim: Te amo, piranha, tô passando aí. (Q1, alunos Bibiana, Marcela, Fernando)

Joca, ao reforçar que a iniciativa de se escutar música no intervalo parte dos(as) alunos(as), comenta sobre o que se pode e o que não se pode ouvir na escola:

Joca: Sim, parte da gente mesmo! Parte dos alunos mesmo, tipo... ainda mais agora que tem as caixas de som nas salas, a gente pode usar. A direção sempre... ahn... não tem nenhuma restrição pra liberar uma caixa de som pra gente ouvir música, e é bem legal porque a gente pode ouvir todo tipo de música. A gente cuida o que vai ouvir, né? (dá risada quando fala isso), mas a gente pode ouvir de tudo, e é muito legal, porque...

Eu: Como assim, cuida o que pode ouvir?

Joca: Ah, é que tem... vamos supor, umas músicas que tem que ter uma maturidade, digamos assim, pra ouvir, e, como tem alunos crianças na escola, não é legal eles ouvirem.

Eu: Ah, tá.

Joca: Então, a gente cuida pra não colocar, vamos supor, uma música que é muito ofensiva, ou então um negócio assim, pra eles ouvirem.

Eu: Por causa dos pequenos?

Joca: É, tipo, a gente cuida. Quando eles crescerem, eles podem ouvir, se eles quiserem, é claro, mas agora não é hora deles ouvirem. Então, a gente cuida, mas, né... claro, se quiser ouvir (faz um movimento com as mãos para os lados), se pode ouvir, ouve, mas a gente cuida, porque a música pode influenciar muito a pessoa, né? (T1, aluno Joca)

Outros(as) alunos(as) também relatam que há músicas mais ou menos adequadas para se ouvir na escola. Citam, também, gêneros musicais que escutam nas entradas e saídas e intervalos da escola e durante as aulas, com as professoras:

Leonardo: Na aula é sertanejo. Mas daí, no recreio, a gente coloca um funk, eletrônica.

Gisele: Bandinha.

Eu: O que?

Gabriela: Bandinha!

Eu: Ah, bandinha? As bandinhas alemãs?

Eduardo: É. E os sertanejos antigões. (Q7, alunos Leonardo, Gisele, Eduardo)

Os(as) alunos(as) relatam ter liberdade para escutar, cantar, dançar e brincar com músicas de sua escolha. Os gostos musicais e as formas de interação musical são acolhidos pela escola. O acolhimento dos(as) alunos(as) na escola é um princípio que fundamenta a Educação do Campo. Dessa maneira, as experiências musicais dos(as) alunos(as), vivenciadas em outros lugares em que transitam, aparecem nas formas como se relacionam com música na ESJM. Porém, de maneira não conflitiva, veem a necessidade de adequação do repertório musical nas entradas e saídas de turnos, nos intervalos escolares e nas aulas.

Dentro do espaço escolar, os(as) alunos(as) interagem entre si mediados pela música de diferentes maneiras. Alunos(as) de todas etapas de ensino cantam, brincam e dançam durante o intervalo. Porém, há distintas formas, entre os grupos de alunos(as), de cantar, brincar e dançar dependendo do período. No período da manhã os(as) alunos(as) dos anos iniciais interagem e se relacionam com música ao brincarem na pracinha e na cama elástica. Os lugares ocupados pelos alunos(as) do Ensino Médio são outros e suas interações têm como foco, principalmente, a escuta musical. No período da tarde, ficam menos evidentes as interações mediadas pela música, porém, na perspectiva dos(as) alunos(as), a música está presente o tempo todo.

A música nesse espaço-tempo cria um espaço de partilha de experiências, assim como possibilita que os(as) alunos(as) façam novas amizades. Ao terem liberdade de escutar, cantar, dançar e brincar com música durante o intervalo, conhecem novas pessoas, assim como vivenciam momentos diferentes com suas professoras e as funcionárias da ESJM, que são convidadas a interagir com eles e, assim, a ampliar seu repertório musical. Essas relações com música também possibilitam que os(as) alunos(as) conheçam lugares cujos cenários culturais são diferentes da sua realidade. Essa disponibilidade para ouvir, através da música, outras realidades sociais parece permitir que questionem o julgamento de quem não conhece a realidade que eles vivem.

4.3.3 Música nas aulas

Quando conheci a ESJM, em novembro de 2017, os(as) alunos(as) participavam de oficinas de música oferecidas pelo Programa Mais Educação. Segundo Júlio, o diretor, anos antes desse programa ser retomado em 2017, a escola tentou implantar uma oficina de violão. Essa oficina acontecia no contraturno escolar e o professor que a ministrava não era concursado, tampouco tinha contrato temporário com o Estado.

Norma, antiga professora, que participou da construção da ESJM e é sua vizinha de muro, relata que as aulas de música que aconteceram em seu período como professora também se configuravam como aula ou oficina extracurricular. Como já relatado, a antiga professora conta que havia um coral infantil na escola regido por ela e pelo antigo diretor, já falecido.

Cida e Cláudia, moradoras da comunidade, viúva do ex-diretor e antiga funcionária da ESJM, respectivamente, confirmam que, em alguns períodos, os(as) alunos(as) tiveram oficinas ou aulas de música, porém, não como atividade permanente.

Ao conhecer a história da ESJM por meio dos relatos de quem a construiu e/ou acompanhou de perto sua construção, percebo que, nessa escola, a música não ocupou e não ocupa um lugar como componente curricular. Contudo, na ESJM a música é inserida nas aulas de professoras com diferentes formações. Dessa maneira, é abordada de acordo com os objetivos educacionais propostos em cada componente curricular.

Patrícia, vice-diretora, além de exemplificar um momento em que a música pode ser inserida em uma aula de matemática, entende que cada professor tem liberdade de inserir a música de acordo com sua área e abordagem metodológica.

Eu acho que tem que ser dada abertura em todas as disciplinas, porque a música pode ser trabalhada, como eu te disse antes, eu acho que, por exemplo, a matemática, perfeitamente, tranquilo tu ouvir uma música e fazer um cálculo durante a aula, entendeu? Eu acho que não atrapalha nem um pouco. Eu sempre gostei de estudar ouvindo música. E eu acho que cada professor tem que adotar a sua, a sua metodologia, conveniente com a sua disciplina. [...] Então, tem que ser de acordo com o que cada um se sentir bem, não adianta obrigar, né? É pior. (P4, vice-diretora Patrícia)

Patrícia é licenciada em matemática e relata que, antes de se tornar vice-diretora, lecionava matemática na ESJM nas diferentes etapas de ensino. Conta que trabalhou durante 18 anos nessa escola. Quando engravidou e seu filho nasceu, preferiu trabalhar durante os seis anos seguintes em uma escola mais próxima de sua casa, em Montenegro, até receber o convite de Júlio, o atual diretor, para tornar-se vice-diretora e retornar à ESJM. Patrícia relata que em suas aulas de matemática permitia que os(as) alunos(as) escutassem música, pois entende que, quando se escuta uma música de que se gosta, faz-se as atividades com mais prazer. Ao ser questionada sobre o envolvimento dos(as) alunos(as) quando a música está presente, Patrícia responde: “ah, eles ficam mais alegres, mais animados. O astral é outro.” (P4, vice-diretora Patrícia).

Como Patrícia, Júlio, seu colega de direção, também atribui à música o sentido de melhorar o espaço escolar. Além disso, salienta o aspecto cultural e artístico da música e o vínculo que ela pode ajudar a estabelecer com o espaço escolar.

A questão é que a música é fundamental como forma de interação dos elos, tanto artísticos e culturais, como pra estimular a aprendizagem, com o vínculo também à escola, tornar um ambiente mais harmonioso. Onde se sintam bem. E a música é importantíssima, porque a rotina não traz esse lado poético, e a música já traz esse ambiente favorável pra isso, favorável pra educação, pra aprendizagem, respeito mútuo, interação entre os alunos, acho que a música é fundamental pra isso. (P1, diretor Júlio)

Júlio é formado em história e iniciou sua trajetória na ESJM em 2009, como professor de história, filosofia, sociologia e geografia. Assumiu a direção em dezembro de 2015. Júlio relata que, na ESJM, “os professores utilizam a música na sua proposta pedagógica como forma de motivar os alunos, músicas também do contexto social, músicas de... que eles utilizam do contexto da mensagem, da poesia da música, pra utilizar nas aulas.” (P1, diretor Júlio).

Alunos(as), professoras, equipe diretiva e funcionárias atribuem, em seus relatos, diferentes finalidades para a música nas aulas da ESJM. Assim como Júlio relata que a música ajuda a motivar os(as) alunos(as), Dora, aluna do terceiro ano do Ensino Médio, e Betina, professora de matemática, ciências e ensino religioso dos anos finais do Ensino fundamental, comentam que a música deixa o conteúdo de um componente curricular mais interessante, fazendo com que os(as) alunos(as)

sintam-se mais envolvidos(as) pela aula e tenham mais vontade de realizar as atividades em sala. Nesse sentido, Doriane, professora de literatura, afirma que, “mesmo não sendo a música que eles estão acostumados a ouvir, eles acabam... acabam prendendo a atenção.” (T4, Doriane). Nesses casos, a música é inserida como estratégia para envolver os(as) alunos(as) na atividade proposta.

Bernadete, professora de matemática e física, observa que, além da música possibilitar um momento de interação entre os(as) alunos(as), lhes ajuda a perder a timidez. Bernadete conta sobre uma atividade realizada com alunos(as) de terceiro ano do Ensino Médio:

É que a música traz uma interação. Então, muitas vezes, você tem aquele aluno muito tímido, que não consegue se soltar muito, acho que, se tu tens a música nesse âmbito, isso facilita, sabe? Porque acaba conhecendo uma música que ele toca e ele acaba se soltando mais e isso facilita. Acredito que facilita. [...] Porque tem muito aluno que é muito tímido, que não consegue fazer a atividade. Até no ano passado, os alunos que ficaram de recuperação, quando foi pra fazer recuperação, não fiz trabalho, nem prova. Não. “Vocês vão fazer uma paródia. Pegar uma música conhecida e vão fazer uma paródia sobre o conteúdo pra apresentar.” Tiveram uns que fizeram vídeos, outros cantaram na hora. Mas foi uma coisa que eles fizeram, não foi: ah, que coisa chata. Não. Foram lá e fizeram. Foi difícil pra alguns, foi! Mas todos fizeram. E foi uma coisa bem feita. Não aquela coisa: ah, trabalho. Só pra apresentar de qualquer jeito. Não. Porque eles tinham que criar a música, tinham que relacionar com o conteúdo, então eles se obrigavam a entender o conteúdo pra poder fazer a relação e estavam fazendo uma coisa de que eles gostavam. Tinham vergonha de apresentar, morreram de vergonha, mas foi muito legal. Eu fiz isso com o terceiro ano [do Ensino Médio]. (P2, professora Bernadete).

Muitos(as) alunos(as) relatam que a inserção da música durante as aulas acontece por iniciativa das professoras. Ao serem questionados(as) sobre qual é o componente curricular em que mais escutam música e mais realizam atividades musicais, os(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Médio respondem que é matemática e português, e os do terceiro ano, sociologia, matemática e arte. Sobre a música na aula de matemática, Eduardo, do primeiro ano do Ensino Médio, responde: “Ah, eu me concentro mais fazendo as coisas com música!” (Q7, aluno Eduardo). Bernardo, do terceiro ano do Ensino Médio, concorda: “tipo, acho que até na concentração eu acho que a música te ajuda. Tem gente que não consegue

escutar uma música e copiar ao mesmo tempo; já eu, não tenho esse problema, eu acho que até melhora.” (Q6, aluno Bernardo).

O uso da música como estratégia para a concentração durante a execução de tarefas e atividades aparece na fala de várias professoras e alunos(as). Fabiana, professora do quarto ano, ao ser questionada sobre a música em suas aulas, responde que “eles [os(as) alunos(as)] conseguem se concentrar mais na aula, acho que ajuda bastante.” (T3, professora Fabiana).

Também com relação à música no espaço escolar, Betina entende que, durante as aulas, a música tranquiliza e acalma o ambiente para os(as) alunos(as) realizarem as atividades.

Às vezes, eu estou dando umas aulas, aí eu boto um fundo musical, mas eu, dentro da aprendizagem, eu não vejo muito. A não ser pra acalmar, pra ajudar [na execução de tarefas]. Já usei música pra... pra... pra trabalhar a letra da música no Ensino Religioso, isso eu já fiz. Mas na matemática eu usei muito pouco. Isso eu vou te dizer, sou bem franca. [...] Mas eu escutar outras músicas, isso sim, que é onde eu consigo encaixar, assim... mas é pouco. (P2, professora Betina)

A música nas aulas, para essas professoras e alunos(as), tem como finalidade tornar a dinâmica das aulas mais atrativa e envolvente.

Marina, professora de ciências no Ensino Fundamental e biologia no Ensino Médio, desenvolve algumas atividades práticas com os(as) alunos(as), como cuidar da horta da ESJM. Quando questionada se desenvolve alguma atividade musical nas aulas em que leciona, responde:

Geralmente, quando tem aula prática, eu deixo eles escutarem as músicas que eles quiserem também, não é uma atividade... não sei se eu considero isso uma atividade musical ou não, mas eles podem ouvir, sim; são livres pra ouvir as músicas que eles preferem durante algumas práticas. (T2, professora Marina)

Roberta, professora de educação física, também questiona se a inserção da música em suas aulas pode ser considerada uma atividade musical. As duas professoras abordam a música de diferentes maneiras em suas aulas. Roberta faz jogos e brincadeiras, como na dança das cadeiras, em que a atividade é guiada pela música, enquanto nas aulas de Marina, a música é um pano de fundo para as atividades que estão sendo realizadas. Entendo que, ao inserirem a música nos

componentes curriculares que lecionam, as duas acolhem as relações que os(as) alunos(as) estabelecem com música ao permitirem que escolham o que desejam escutar.

Pude notar, através das observações e relatos, que a música é inserida de diferentes formas nos componentes curriculares:

Eu: Nas aulas que você leciona, você desenvolve algum tipo de atividade musical?

Betina: É mais [no] ensino religioso. Ciências, eu já trabalhei bastante também: quando fala de parte de corpo humano, de algum animal, eu já trouxe. Mas, como a minha área é mais a matemática, aí não... Não é tanto. Daí é menos. (P6, professora Betina)

Doriane também comenta sobre a inserção da música nos diferentes componentes curriculares:

Língua portuguesa é mais fácil de utilizar. O Júlio [diretor] sempre tinha história, filosofia aqui na escola, ele usava bastante também. Até, às vezes, nós trocávamos ali as músicas que dava pra fazer uma atividade de filosofia, sociologia. Já matemática, é complicado inserir uma música pra alguma atividade. Não sei se profe de matemática teria como. Agora, o português, história, geografia, sociologia, filosofia, eu vejo que eles usam também. E Arte também, nas atividades assim mais de desenho, coordenação. (T4, professora Doriane)

Doriane complementa que a música pode ajudar na concentração, dependendo da atividade, do(a) aluno(a) e do componente curricular:

Tem alguns [alunos(as)] que conseguem escutar e fazer o exercício, agora, tem outros que se perdem, tira a concentração. Então, um tempo, eu até pensei que a música poderia ajudar, sim, eles ficarem ouvindo e fazendo alguma coisa. Arte eu tinha no ano passado, daí em Arte eu usava bastante. Eles podiam ouvir o fone e fazer atividade. Agora, o ler texto, se concentrar na leitura, daí eu já não deixo a música. (T4, professora Doriane)

Durante uma discussão dos(as) alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio, a partir da pergunta sobre em que momentos a música está presente na ESJM, após seus colegas responderem que no intervalo escuta-se muito funk e música eletrônica, Renata comenta: “quando a gente tá fazendo um trabalho, os professores deixam a gente escutar, até durante a aula eles deixam a gente escutar de vez em

quando.” (Q6, aluna Renata). Essa aluna reforça um dos sentidos atribuídos à música durante as aulas: ajudar na concentração para a execução de tarefas e atividades. Joca conta: “Ah, se preciso me concentrar, eu coloco uma música que é mais calma e me concentro mais. Então, ela ajuda desse modo.” (T1, aluno Joca). Ao comentar atividades cotidianas que realiza com música, Riana diz: “E estudar. Tem até uns professores que deixam a gente colocar música [em um volume] baixinho no... na caixa de som durante a aula, porque, querendo ou não, a música deixa o clima mais leve.”. (T1, aluna Riana).

Joca e Riana, ao serem questionados sobre em quais aulas a música está mais presente, respondem:

Joca: Mais presente como matéria é em Arte, porque a gente ouve bastante. Já fizemos vários trabalhos sobre cantores, sobre a expressão musical. Agora, até, a gente vai ver sobre gêneros musicais, mas a gente também tem em português, por exemplo, as professoras usam as músicas pra se enquadrar com o próprio assunto que tá se passando na aula.

Riana: Inglês pra traduzir as músicas.

Joca: É, inglês, pra tradução. É muito importante a música pra aprender inglês. É muito importante, pra aprender inglês, ouvir música. Pra tu ouvir. Então é interessante. Então, agora, a gente tá enquadrando nas outras matérias pra... não como uma forma de matéria, eu digo, usar como matéria, mas como uma forma de concentrar na aula. Então, tipo, a gente bota uma música, muda o ambiente, o astral da turma, e a turma se concentra mais.

(T1, alunos Joca e Riana)

Joca comenta que a música, nos componentes curriculares, se “enquadra” de diferentes maneiras, concordando, portanto, com a professora Doriane. Nesse sentido, o colaborador entende que, nas aulas de arte a música tem um papel diferente em relação aos outros componentes curriculares. Joca e Riana salientam uma forma em que a música aparece nas aulas de inglês. Elaine, professora de inglês e arte da ESJM, responde o seguinte, ao ser questionada se realiza atividades musicais em sua aula de inglês:

O que eu trabalho, geralmente, é, primeiro, o vocabulário, uma coisa assim, bem voltada para o inglês. Então, eu trabalho um pouco o vocabulário. A gente trabalha a tradução de uma música. A gente faz interpretação em português, o que aquela música representa... ahn... Geralmente, eu peço pra eles trazerem sugestão de música no YouTube, cada um traz uma música de sua escolha. Daí, eles me apresentam antes a música, pra eu dar uma olhada antes na letra. E

aí esse grupo apresenta para os outros colegas a sua música, porque escolheu aquela música, porque escolheu aquele artista, daí a gente escuta aquela música. A gente conversa se já conheciam, se gostaram... enfim... a melodia, como um todo. Questiono se escolheram a música por causa da letra ou por causa da melodia. Esse tipo de troca que a gente faz nas aulas de inglês com música. (P3, professora Elaine)

Entendo que a forma como Elaine insere a música em sua aula possibilita que os(as) alunos(as) reflitam sobre diferentes aspectos de uma canção. Durante sua entrevista, Elaine salienta que insere uma música de sua escolha em suas aulas quando esta pode ser relacionada com o conteúdo que está sendo trabalhado no momento. Ao comentar sobre como percebe a inserção da música na ESJM, Elaine entende que há uma música regional com que os(as) alunos(as) se identificam. A música regional a que Elaine se refere é a “bandinha”, que está vinculada à descendência alemã de grande parte dos moradores da comunidade.

Música. Eu acho que primeiro assim, como um todo, eles, ahn, [gostam] mais [de] uma música regional. Essa questão deles aqui, da tradição. E... eu acho que poderia se trabalhar mais [a música]. Eu, quando trabalho com música, eu trabalho dentro da disciplina de língua inglesa. Então, eu sinto assim... são poucos que conhecem as músicas que eu trago, porque trago músicas em inglês, óbvio, então, são poucos que conhecem. Eu noto que não faz parte da realidade da maioria deles, eles não gostam muito desse tipo de música. (P3, professora Elaine)

Ao longo de sua entrevista, Elaine não relata sobre a inserção da música no componente curricular arte, que leciona para o primeiro ano do Ensino Médio, componente que assumiu no ano da coleta de dados da pesquisa.

Assim como Elaine, Dara, professora de sociologia e filosofia, descreve um momento da sua aula de filosofia em que relaciona o conteúdo com algumas músicas:

A gente colocou a música “Tocando em Frente”, do Almir Sater, porque nós estávamos falando em felicidade e aí eles foram mexendo no meu pendrive e já achei aquela música, “Dias Melhores”, do Jota Quest, aí a gente já ouviu. Então, tem muito a ver com o tema, da felicidade, várias músicas. Aí, de repente, eles ficam mexendo no meu pendrive, aí tinha César Menotti e Fabiano, “Sem Medo de Ser Feliz”, e aí tinha tudo a ver com a nossa aula. Foi bem legal, bem receptivos eles são. (S7, professora Dara).

Dara conta que, após a escuta de algumas canções, os(as) alunos(as) comentam:

Ah, profe, essa eu não conheço”, “ah, essa é velha, não é da minha época”, mas eles relacionam: “ah, essa é da época da minha mãe”, “mas essa música é antiga, profe”, “ah, não, mas essa eu conheço”, daí algumas eles até cantavam, bem legal a interação deles. (S7, professora Dara)

Dara possibilita que os(as) alunos(as) conheçam novas canções e, assim, ampliem seu repertório musical, relacionando músicas com épocas diferentes e os gostos musicais de seus familiares. Além disso, demonstra, por meio de sua descrição, que os(as) alunos(as) têm liberdade de escolher as músicas que desejam ouvir no momento, tanto o que ela disponibiliza em seu pendrive, quanto o que os(as) próprios(as) alunos(as) escutam em seus celulares.

Dara: Quando dá um tempinho, eles querem escutar música no celular também, aí eu sempre digo pra eles: não, a gente tem uma tarefa e daí, entre uma tarefa e outra, dá um tempinho, aí, pra eles escutarem música. E eles gostam bastante, eu vejo que, vira e mexe, eles querem ouvir uma música no celular. Aí perguntam: “ai, profe, posso usar o celular?”. Eu acho que isso é bem legal.

Eu: Durante a aula tem acontecido isso?

Dara: É, durante a aula. Na outra escola isso não era permitido de jeito nenhum, mas é que eu vejo que é mais livre. Aí, durante a aula, eles terminam a tarefa, aí perguntam: “profe, eu posso pegar o celular pra ouvir uma música bem baixinho?”. Aí a gente costuma deixar, é uma coisa que já está embutida aqui na escola, não tem restrições e eles gostam bastante [...]. (S7, professora Dara)

Doriane, professora de literatura, Betina, de matemática, e Elaine, de inglês, também relatam momentos do uso de celular para se escutar música em sala:

Tem um tempinho na aula, eles pedem pra colocar música no celular. Pode ouvir a música. (T4, professora Doriane).

E tem uns [alunos(as)] que escutam música no celular também... ficam escutando... (P6, professora Betina).

Eles cantam um trequinho ou outro, e aí, se algum tem ali a música no celular, eles já colocam pra ouvir. (P3, professora Elaine)

Gisele, do primeiro ano do Ensino Médio, ao falar sobre a presença da música na ESJM, conta que um dos momentos é “(...) com fone na sala.” (Q7, aluna Gisele). Ao serem questionados sobre a inserção da música em uma aula, Joca e Riana respondem:

Joca: É mais recente, porque, antes, pra fazer isso [escutar música na sala], a gente tinha que buscar uma caixa de som, trazer pra sala, ligar.

Eu: Mas então já acontecia isso?

Riana: Já acontecia!

Joca: Já acontecia, mas era mais raro. Agora, a gente tem uma caixa de som na própria sala.

Riana: Instalada lá.

Joca: Agora é só conectar o celular. Daí fica muito mais fácil. A gente chega lá e só coloca no celular, coloca pra reproduzir e pronto.

Eu: Então, essa facilidade de ter o equipamento na sala facilitou pra que isso acontecesse?

Joca e Riana: Sim!

Eu: Ou foi porque teve mais iniciativa dos professores pra que isso acontecesse?

Joca: Não, eles trouxeram o equipamento pra ter as aulas de vídeo, né? Mas a gente aproveitou a oportunidade, e os professores: “Ah, vamos colocar uma música? Vamos ver o que acontece?”. A gente colocou e, talvez, os outros colocaram, tipo, de manhã pra ouvir, como a gente comentou, e o professor pegou e: “ah, deixa aí, vamos ver.”. E acabou se misturando com as aulas e agora a gente ouve diariamente...

Riana: Os alunos gostam muito de música, então, qualquer oportunidade, estão colocando música!

(T1, alunos Joca e Riana)

Como nos intervalos, o uso de celulares aparece com frequência durante as aulas, como mostram os relatos dos(as) alunos(as) e professoras do Ensino Médio. Nas aulas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental o uso de aparelhos eletrônicos diversos aparece com mais frequência nos relatos das professoras, como relata Fabiana, professora do quarto ano, ao ser questionada sobre os momentos em que a música está presente no dia a dia da escola:

Eu: Agora você comentou sobre uma situação em que você está em sala de aula e escuta os grandes colocando o rádio, o aparelho, enfim... E os teus? E na rotina dos pequenos?

Fabiana: É quando a gente propõe, ou, às vezes, eles até trazem: “ai, profe, a gente podia ouvir uma música, né?”. Aí a gente deixa.

Eu: Ahan. Daí as músicas, eles colocam nas caixinhas?

Fabiana: Isso. Eles mesmos trazem a caixinha. Tem as caixinhas, aquelas portáteis.

Eu: Sim.

Fabiana: Aí eles têm o celular e colocam então perto pra gente ouvir na caixinha.

Eu: Ah, olha só, quarto ano e com essas habilidades tecnológicas!

Fabiana: É!!! Quarto ano! E a profe curiosa vai ver como é que funciona.

Eu: Sim!

Fabiana: [dá risada] Pra aprender também!

(T3, professora Fabiana)

Sobre a inserção da música em suas aulas, Fabiana conta:

Ahn... A gente aproveita a questão da música nas atividades, assim, quando a gente consegue conciliar, porque é interessante a gente trabalhar com uma música. Aquele dia que a gente trabalhou com uma música, aquele dia que você assistiu lá. Eu estava trabalhando a ordem alfabética, então, eu aproveitei aquela musiquinha do meu tempo ainda, aí eles perguntaram depois em casa também pras mães, e aí mudaram a letra. E, ahn... Que nem ontem, a gente estava pulando corda também. Musiquinhas que eles sabem, pra trilhar... Cantiga de roda que eles sabem também. A gente aproveita. Ou com atividades que a gente relaciona com um tema, que nem o da Síndrome de Down, que eu trouxe aquele dia que tu assistiu, que foi bem legal. (T3, professora Fabiana).

Os(as) alunos(as) de Fabiana produziram em duplas ou individualmente uma paródia a partir da canção Abecedário, cantada por Xuxa. Presenciei o passo a passo dessa atividade.

A sala do quarto ano fica no mesmo módulo predial da biblioteca. Para chegar até lá, tem que passar pela biblioteca. Na verdade, os dois espaços são divididos por um biombo. Entro aos poucos para não atrapalhar. Quando me vê, Fabiana diz “temos visita”. Pergunto pra ela se posso sentar lá atrás. Antes disso, cochichos sobre mim: “eu vi ela mesmo outro dia.”. Lorena e Andréa, duas meninas com quem conversei outro dia na quadra, estavam sentadas ao lado e disseram: “a gente conversou com ela!!!”. E ouço algum dos meninos dizer, ao me ver, indo até a mesa do fundo: “nunca vi professora sentar junto com a gente no fundo.”. Então percebo qual é a atividade: a partir da canção da Xuxa do alfabeto, criar a sua música. Alguns dizem que não conheciam, então Fabiana conta que é antiga, que provavelmente as suas mães e avós saberão. Mostra então um vídeo da música através de seu celular. Observa com eles as roupas, cabelo. Eles dizem que é diferente o jeito que ela se veste. Não fazem comentários sobre alguns elementos da música. Logo as duplas iniciam suas músicas. Alguns(mas) fazem em duplas e outros(as) preferem fazer sozinhos. Volta e meia, um(uma) ou outro(a) olha para trás, onde estou sentada, e cochicha algo, simplesmente dá risada sozinho(a), com o(a) amigo(a) ou faz uma expressão facial de estar “sem jeito”. Alguns(mas) vão conversando e fazendo aos poucos e outros(as) percebo que estão “se

mostrando” para mim. Fico um pouco, mas, quando vejo que se dispersam demais com a minha presença, falo para a Fabiana que volto mais tarde quando estiverem prontas as músicas, porque percebi que estavam se dispersando. Antes de eu sair, ela vai até a mesa de alguns(mas) para estimular a escrita, ideias e/ou ajudar a escrever uma palavra que o(a) aluno(a) está com dificuldade. Quem vai quase terminando se junta à Fabiana para cantarolar com ela o trecho já feito. Observei, então, o quadro/lousa com os nomes dos(as) alunos(as) e lembrei a conversa com Patrícia sobre a colonização alemã. O último sobrenome de todos(as) os(as) alunos(as) era alemão. [...] Retorno à sala do quarto ano. As crianças terminaram suas músicas! Vão até a mesa da Fabiana e cantam com ela. Dois garotos usam uma palavra que eu não esperava ouvir: no N – Nirvana. E aí olho para o estojo de um deles e está escrito Nirvana! Além disso, um deles está com uma camiseta de banda de rock. Outras duplas e duas alunas que preferiram fazer sozinhas vão até Fabiana mostrar suas músicas. Após isso, Fabiana faz um combinado de todos treinarem em suas casas: em frente ao espelho, para a mãe, a avó, com dança, para, em outro dia, apresentarem para a turma. (Caderno de campo, p. 2-3, 01 de março de 2018)

Fabiana relata uma brincadeira de corda realizada em sua aula de educação física com o quarto ano. Nesse dia de observação, cheguei ao final da sua aula, quando, na brincadeira de corda, não estavam cantando cantigas de roda, como ela conta em sua entrevista. Outra atividade realizada pela professora Fabiana foi durante a comemoração do Dia Internacional da Síndrome de Down. Nessa semana, pude acompanhar atividades com música que as três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental realizaram com seus(suas) alunos(as).

No início da manhã acompanhei uma atividade que a professora Fabiana desenvolveu com os(as) alunos(as) do quarto ano. A atividade foi em torno do tema da síndrome de Down. Para trabalhar esse tema, a professora Fabiana escolheu a canção “Pra ser feliz”, do cantor Daniel. Primeiro, os(as) alunos(as) assistiram o clipe dessa canção. Em seguida, a Fabiana perguntou aos(às) alunos(as) sobre do que se tratava a música, o que era dito na canção e o que acontecia no clipe. Os(as) alunos(as) comentaram mais sobre as imagens e cenas do clipe. Fabiana, então, estimula os(as) alunos(as) a refletirem sobre a questão da diferença, ou seja, cada um é diferente e salienta o momento em que aparece um garoto com síndrome de Down no vídeo. Em seguida, entregou para cada aluno(a) uma folha com a letra da canção escrita. Então, na segunda vez que ouviram a canção através do clipe, acompanharam a letra da canção. Aos poucos, foram cantarolando a música. Ouviram/viram acompanhando a letra umas três vezes. A cada vez, os(as) alunos(as) “soltavam” a voz um pouco mais. (Caderno de campo, p. 1, 21 de março de 2018)

Sobre o uso da música para trabalhar um conteúdo, Fabiana afirma que a música possibilita que a aula fique “mais dinâmica. Eles gostam bastante. E a gente consegue aproveitar muito a música, pra trabalhar diversos assuntos com eles. A letra da música, tu trabalha a interpretação, tu trabalha... faz um desenho a partir da música, o ritmo, tudo pode trabalhar.” (T3, professora Fabiana).

Neusa, professora do primeiro e do quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diz que gosta de cantar, principalmente com o primeiro ano, todos os dias. Sobre a importância da música na escola, Neusa responde:

Ela tira daquele: [demonstra uma expressão facial e corporal congelada] e ela te: [e faz um movimento solto com braços e cabeça]. [...]. Eu gosto da música porque ela não tem um foco igual pra todo mundo. Tu entendes de uma maneira, eu entendo de outra maneira, o outro vai entender outra coisa. Então, ela permite que a gente consiga ter vários pensamentos diferentes ali naquela mesma coisa, naquela mesma música. Uma letra de música, pra mim, no momento em que eu estou hoje, ela vai significar uma coisa. Já para outro, ela não vai significar aquilo ali. Então, por isso que ela fica interessante pra mim, porque ela tem vários focos. Tem coisas que eu não vi, e o toquinho lá viu... “mas profe”, sabe? Ele percebeu o sentimento dele, porque ele é pequenininho, né? Eu sinto uma coisa e eles sentem outra. Eu acho mais rica a minha interpretação de texto quando ela vem de uma música ou de um poema, uma poesia ou de qualquer outra coisa que a gente pode enxergar o que a gente quiser. Porque o importante são eles se colocarem. Não aquela resposta de: [faz com a mão como se estivesse marcando X]. Tá tachadinho, que só tem uma. (P7, professora Neusa).

Neusa entende que a música na escola é um eixo para que cada aluno(a) tenha sua interpretação individual, além da coletiva. Essa professora também entende que “[a música] também te traz conhecimento. Tu podes trabalhar tudo dentro dela, de uma música.” (P7, professora Neusa).

Janaina, professora da turma multisseriada de segundo e terceiro anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao responder sobre a presença e a importância da música na ESJM, entende que,

Às vezes, ela não é sentida e, às vezes, principalmente na alfabetização, quando o aluno percebe o que ele está cantando, ele cresce. Aquilo mexe com ele, mas, às vezes, não, e isso é muito pessoal. Eu vejo que aqui falta, que não é só a música de botar no aparelho e deixar tocar, eu acho que falta o trabalhar música, os sons, as batidas, até o som da natureza, já que a gente vive no campo. Então, isso eu não percebi aqui ainda, não sei se estou certa,

mas é uma coisa que eu penso. Eu não vi, eu só vi música, música tem. A escola é feliz. Mas falta um pouco disso, eu sinto isso. Não só para aquele momento. (S2, professora Janaina)

Ao longo de sua entrevista, Janaina afirma sentir falta de um trabalho mais sistematizado com música. Ao falar sobre atividades musicais em sua aula, relata:

É como eu disse pra ti: eu gosto muito de fazer instrumentos com eles, de sucata, com latas... bota o feijão, bota pedra no outro. Vamos sentir. Isso eu trabalho muito com eles, mas aqui eu ainda não fiz. Mas eu gosto de inventar isso. De colocar no meu planejamento: sentir os sons, os barulhos, uma bandinha, mas ainda não fiz.

Eu: E mais outro tipo de atividade de que você gosta?

Janaina: De música? Na educação física eu trabalho também rodas, cantigas de rodas. Isso aí eles gostam muito, os pequenos. Na real, a música entra dependendo do que tu vai trabalhar com o aluno. Então, nesse projeto da síndrome de Down, a primeira coisa que eu pensei foi numa música para que eles entendessem. Porque falar em Síndrome de Down pra uma criança de 7, 8 anos é uma coisa muito complicada. Eles terem um olhar com o outro. Então, eu resolvi trabalhar as diferenças, que tudo bem ser diferente, então, eu entrei com essa história [...]. A gente tem que ir pontuando, então, depende do planejamento e eu também não tenho muito conhecimento. A gente vai meio... a questão da música, a gente faz o que o coração manda. (S2, professora Janaina)

As professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental salientam a inserção da música em brincadeiras de roda para auxiliar na interpretação e elaboração de textos, para trabalhar conteúdos que entendem serem difíceis de abordar com seus(suas) alunos(as), conforme o relato de Janaina, para tornar as aulas mais dinâmicas, e em apresentações em eventos e datas comemorativas da ESJM.

Um dos momentos, durante as observações, em que notei que os(as) alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental interagem com música foi durante a aula de informática.

Logo que cheguei [na sala de informática], notei que em um dos computadores a página do YouTube estava aberta. Outros estavam com páginas de jogos abertas. O vídeo que estava passando era de um cantor de funk. Janaina passou por esse computador e, após ver o vídeo, desaprovou essa escolha, perguntando para a aluna se não haveria outro vídeo para ela assistir. Essa aluna e sua amiga, que transitava entre um computador e outro, mudaram para um vídeo do Justin Bieber e, depois de assisti-lo, assistiram uma dupla sertaneja. Enquanto assistiam, cantavam junto e mexiam o corpo, ora em pé, dançando um pouco, ora na cadeira. Ao lado, um aluno

assistia/escutava uma música cantada por uma mulher que lembrava a batida do funk. Perguntei como era o nome da cantora e eles não souberam me responder. Ao final desde momento, as meninas que assistiam Justin Bieber estavam colocando um clipe do Kevinho com a dupla Simone e Simaria. (Caderno de campo, p. 1, 20 de março).

Segundo Janaina, há momentos da aula de informática em que os(as) alunos(as) ficam livres para escolher as músicas que desejam ouvir com seus colegas. Janaina permite que os(as) alunos(as) escolham as músicas de sua preferência, porém, como fica evidente nessa cena, observa os conteúdos das canções assistidas e ouvidas pelos(as) alunos(as). Sobre os gostos musicais dos(as) alunos(as), Janaina observa que são influenciados pelos familiares, tanto pais e mães como irmãos(ãs) mais velhos(as). Dessas influências musicais, destaca a “música gauchesca” dos pais e o funk de irmãos(ãs) mais velhos(as).

Observando as aulas de informática, e segundo relatos das professoras, pude notar que o funk é um gênero musical que aparece em diferentes espaços e tempos da ESJM e faz parte do gosto musical dos(as) alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As professoras têm diferentes opiniões sobre o funk no espaço escolar:

Doriane: Ahn, porque tem uma música, como que é... é: “nóis bota nela...”. Eles vivem cantando. Então, o sujeito tá no plural e o verbo no singular. E isso influencia no vocabulário, na escrita, [...]. Daí eles escrevem: “nóis”, já. Eles não escrevem mais “nós”. É “nóis”. Tem outra também que é... é tudo assim o funk. Eu fui pesquisar as letras, aí trás o sujeito no plural e o verbo no singular. Daí eles se a costumam a falar assim: “sim, profe, pode passar o trabalho, nós entrega.”. (T4, professora Doriane).

Marina: Hoje, a tendência de música pra eles é o funk, que é uma novidade, que algumas pessoas ainda têm uma visão bem negativa em relação às letras que são tocadas também, mas ela é expressa dentro da escola do campo também. Ela é predominante hoje em relação ao que eles escutam na sua grande maioria, é isso que a gente percebe. (T2, professora Marina)

Roberta: Então, a história do funk, eu gostava, gosto até hoje, gosto do ritmo do funk. Mas, normalmente, a letra do funk eu já não gosto muito. Acho meio pesado o funk. Não gosto do palavreado, dos palavrões... acho que tem muito palavrão no funk, então, isso eu não acho legal, mas o ritmo do funk eu já acho legal! (P8, professora Roberta)

Janaina: Tudo [de música] dá pra usar. Tem muito funk bom, como tem muito funk ruim. (S2, professora Janaina)

Alguns(mas) alunos(as) relatam como se relacionam com o funk:

Joca: É, tem uma música que, sempre, quando eu ouço, me lembra muito essa questão de como uma sociedade pode ser apresentada numa música, que é aquela “Rap do Silva”. Um funk bem antigo. Assim, antigo... tipo uns 10, 15 anos atrás, não sei a data certa. [...]. Então, se tu parar pra pensar que, tipo, uma letra fala da história de uma pessoa num lugar, claro, representa tudo num outro lugar, sabe? (T1, aluno Joca)

Bruna: Quando eles [colegas da escola] botam funk, sertanejo ou qualquer outro tipo, eu não sinto a mesma coisa, sabe? Daí, quando ela [uma colega de sua turma] está cantando, eu sinto: “bah, nossa!”. Aí está presente [a música], sabe? Eu sinto uma... eu sinto uma coisa diferente, sabe? Eu não sei explicar o que eu sinto. Mas é uma coisa bem diferente. (T5, aluna Bruna)

Bianca: Resumindo: música é vida!!!! [dá risada enquanto fala e ergue os braços pra cima]

Eu: Ah! Música é vida!!! [dou risada]

Vicenzo: Resumindo, ela tá em tudo! Tu pode dobrar a esquina, tu vai tá ouvindo um funk, tu dobra a outra esquina, tu vai estar ouvindo um rock, tu dobra a outra esquina, tu vai ouvir uma sofrência!

Joana: Eu acho que a gente é muito eclético, porque a gente escuta tudo! A gente escuta funk, depois escuta... [Vicenzo começa a falar alto e peço: deixa eu escutar ela... Joana continua] a gente escuta internacional, depois a gente escuta... a gente escuta tudo!

Bianca: Mesmo não sabendo cantar, a gente vai!

Joana: A gente não é uma turma que coloca uma música e começa a brigar. A gente vai escutar e vai começar: nãñãñã. [não entoa melodia, mas como se estivesse cantarolando algo sem conhecer direito, como Bianca falou.].

(T6, alunos Bianca, Vicenzo e Joana)

Vicenzo, Bianca e Joana compartilham entre si uma diversidade de gêneros musicais que escutam, incluindo o funk. Joca revela o que aprende através da letra de um funk. Para ele, é um gênero musical significativo. Já para Bruna, para quem música só é música se a emociona, e o funk não a emociona, o funk é um gênero musical indiferente.

Com relação aos gêneros musicais, Joca comenta que é nas aulas de arte que aprendem esse assunto em forma de conteúdo. Seus colegas do terceiro ano do Ensino Médio confirmam:

Eu: Em quais aulas que vocês escutam mais música?

Renata: Sociologia, a gente escutou hoje...

Dora: ... em matemática...

Renata: ... em artes também.
 Bernardo: Tem um trabalho...
 Dora: ... ah, é. É que a gente tá trabalhando com música em artes.
 Eu: O que vocês estão trabalhando?
 Bernardo: Estilos musicais.
 Renata: Gêneros, assim...
 Eu: Quais gêneros que surgiram?
 Bernardo: A gente pegou o reggae ...
 Dora: ... reggae (aponta para o Bernardo quando fala).
 Bernardo: Vocês pegaram qual? (fala essa frase rindo e olhando para o Giusepe).
 Giusepe: Heavy metal!
 Dora: As gurias... teve uma dupla que pegou funk... E vocês? (aponta para Renata)
 Renata: Foi eletrônica e hip hop.
 Eu: E o que vocês estão vendo sobre os gêneros?
 Renata: A gente vai fazer uma apresentação, aí tem que tentar adivinhar qual é o gênero da música, ou nome, coisa assim...
 Eu: Ah, é uma adivinhação?
 Renata: É. Cada dupla pegou um gênero e tem que fazer uma apresentação. Pode ser dançar, qualquer coisa em relação à música. Aí as outras pessoas têm que adivinhar qual é o gênero e qual é a música.
 Giusepe: Mas você acabou de falar.
 Dora começa a dar risada.
 Renata: Tá, mas o nome da música a gente também vai ter que adivinhar! Só que a gente não vai falar agora porque cada um pegou dois. É que ela deixou a gente escolher, se a gente queria pegar dois ou um, aí a gente tem que adivinhar qual é a música. (Q6, alunos Dora, Renata, Bernardo, Giusepe)

Riana justifica que a música está mais inserida nas aulas de arte porque “a música é uma arte também, é um tipo de arte.”. (T1, aluna Riana). E Joca complementa, dizendo que é “mais presente como matéria em Arte, porque a gente ouviu bastante. Já fizemos vários trabalhos sobre cantores, sobre a expressão musical, agora até a gente vai ver sobre gêneros musicais.”. (T1, aluno Joca). Ao justificarem a importância da música na escola, comentam:

Riana: Na minha opinião, a música é uma forma de conhecimento, que tá passando na música uma opinião tua, uma coisa que tá conhecendo no mundo que tu quer mostrar pra outras pessoas.
 Joca: É!
 Riana: Na música tu pode mostrar pra outras pessoas.
 Joca: A música é um meio que tu pode mostrar muitas coisas, tu pode mostrar teu estado emocional, tu pode mostrar o estado de uma comunidade, uma cidade, de um país, do mundo, de qualquer coisa tu pode mostrar. Os teus sentimentos, os sentimentos de outras pessoas, e serve pra muitas coisas, a música. (T1, alunos Riana e Joca)

Bruna, colega de Joca e Riana, compartilha a percepção de que a música está mais presente nas aulas de arte. Para ela, a música é importante na escola,

Porque a música é um meio de tu... de tu, assim, expressar teus sentimentos. É o momento em que tu pode sentir, é o momento em que é tu e a música, sabe? Tu pode botar os teus sentimentos, pode expressar. Eu acho que a música é importante aqui, sabe? Acho bastante importante a música aqui. (T5, aluna Bruna)

Simone, professora de química, ensino religioso e arte, foi entrevistada no momento em que ainda não havia completado um ano como professora de arte de algumas turmas da ESJM. Diz sentir que trabalhar a música no componente curricular arte é um obstáculo para ela. Assim como Elaine, professora de inglês e arte, Simone não tem formação na área e assumiu esse componente curricular, inicialmente, para completar sua carga horária. No momento da coleta de dados sentia-se bastante animada e motivada para pesquisar assuntos sobre música para trabalhar com os(as) alunos(as). Assim como Simone, Elaine relata disponibilidade para que a aula de arte lecionada por ela seja um momento de aprendizado para os(as) alunos(as). No entanto, faz uma queixa.

Ah, sim, o Estado, né? Não só o Estado, toda a rede de ensino é assim. O mais importante é ter alguém que fique com os alunos, do que se, de fato, aquele professor é qualificado pra isso. Por exemplo, Arte. É uma coisa que eu não faço a mínima, né? A gente tem uma noção básica, mas eu não me sinto capacitada pra dar aula de Arte. Mas, óbvio que eu vou buscar, pesquisar, conversar com outros professores da área. E vou fazer o meu melhor, mas eu não acho isso justo também com os professores que são qualificados e estudaram pra isso. (P3, professora Elaine)

A partir das observações e relatos dos sujeitos, constato que as professoras buscam contemplar as linguagens do componente curricular arte, porém, não consideram suas especificidades por não terem formação na área.

Várias professoras afirmam que é importante a presença da música na escola. Inserem a música em suas aulas para auxiliar a compreensão de conteúdos, assim como abordá-los de uma maneira mais dinâmica. Além disso, salientam que a audição individual e coletiva de músicas auxilia na execução de atividades, embora existam professores(as) com opiniões divergentes sobre isso. As professoras entendem que a música as aproxima dos(as) alunos(as), possibilitando-lhes

conhecê-los melhor, assim como o meio onde vivem. Relatam aprender também com os(as) alunos(as) através das interações musicais, ao mesmo tempo em que sentem um estranhamento a partir de seus gostos musicais. Mesmo assim, as professoras demonstram acolher as relações com músicas dos(as) alunos(as), apesar das adequações de repertório que acontecem durante as aulas. As professoras também relatam sentirem-se limitadas para trabalhar a música em suas aulas, como diz Marina:

Eu: Você quer destacar mais alguma coisa sobre música aqui na escola, com os alunos, nesse contexto da escola do campo?

Marina: Acredito que não! Só gostaria de poder contribuir mais nesse sentido.

Eu: Como assim?

Marina: Contribuir com momentos em que eles pudessem interagir mais com a música. Eu acho que é pouco o que a gente faz, porque tem resultados tão positivos, mas eu considero que a gente deveria compreender melhor esse, essa... esse movimento, essa interação, os resultados que eles estão apresentando com a música. De que forma a gente pode inserir mais a música nos espaços escolares. A gente faz, mas a gente faz daquele jeito... limitado ainda...

Eu: Ahan... E o que você acha que podia avançar desse limitado que você diz: "ah, é limitado...". Como você acha que poderia ser?

Marina: Bom, inserir outros gêneros, trazer a música pra relação com a crítica social, como que a gente pode fazer isso, de forma cultural. Como é que a música pode contribuir nesse sentido, porque é tão importante a gente ver eles se posicionando com a crítica social, mas, muitas vezes, ela não é tão bem vista ou tão bem analisada, e acho que a música, como ela consegue entrar em vários campos com uma maior tranquilidade, com uma maior fluência, eu acho que seria interessante, talvez. A gente pudesse focar isso, a crítica social através da música, ou através do teatro também, através de outras maneiras culturais. (T2, professora Marina)

Elaine concorda com a colega, afirmando que se trabalha pouco a música nas escolas em geral. Na ESJM, afirma que

A escola valoriza essas atividades, até no ano passado a gente teve uma orquestra que veio de Porto Alegre, no final do ano, até acho que era um grupo de música que se formou com alguns... Acho que era um pessoal que era daqui. Não recorro muito bem... ahn... mas a escola tem espaço pra essas coisas. Acho que a escola, sim, tem espaço, a direção é bem aberta pra essas manifestações culturais. Acho que o espaço existe, talvez falte mais a gente ter acesso a essas coisas. Ir atrás, procurar, ir atrás de pessoas. Mas o espaço é aberto e são bem recebidos. Os alunos também recebem bem. (P3, professora Elaine)

Sobre a dificuldade de inserir música em suas aulas, Fabiana comenta:

O profe tenta inserir a música, mas a gente não sabe muito, às vezes, como fazer isso. Então, se tivesse uma pessoa especializada pra ajudar mais a gente, até com instrumento, eu acho que seria muito legal. (T3, professora Fabiana)

Sua colega concorda:

Janaina: Eu acho que falta às escolas, as escolas deviam ter um bom profissional, sabe? A gente tem muito boa vontade, mas não tem formação e, às vezes, a gente poderia trabalhar muito mais, mas por não ter formação... Tu vai na boa vontade, pensa que tá trabalhando algo e, às vezes, se perde. Poderia trabalhar muito mais. Então, eu acho que, se todas as escolas tivessem a questão da música, das artes cênicas, das artes visuais, isso ser trabalhado mesmo, porque aqui no Rio Grande do Sul tem um tabu, um preconceito muito grande em relação à professora de artes e professor de educação física, eles não trabalham... Isso tu nunca escutou?

Eu: Não.

Janaina: Mas é. Ah, tu fez educação física? Tu atira uma bola lá e deu. Ah, professor de artes, dá uma folha, eles desenham e deu. Ah, professora de música, bota uma música e deu. Então, tem um preconceito, principalmente nas escolas maiores, e eu acho que isso tinha que acabar, realmente, faz muita falta. Acho que é um trabalho. Professor de música, professor de educação física.

Eu: Por que faz falta? O que esses profissionais fariam?

Janaina: Faz falta, porque eu acho que trabalhariam essa coisa da percepção auditiva, visual, corporal, falando num geral, tanto da música, quanto da coisa corporal. Faria... aumentaria as oportunidades das crianças de vivenciarem coisas novas, porque o que que acontece? A gente fica... eu me sinto limitada, mesmo tendo boa vontade, a gente é limitado. E acrescentaria esses profissionais nas escolas, pra educação da criança, integral. Ela conhecer sons, ritmos. Eu acho que faz muita falta, é isso. (S2, professora Janaina).

Durante as entrevistas, as professoras compartilharam formas por meio das quais inserem a música em suas aulas, porém, percebem que o ensino de música no espaço da escola do campo ainda não acontece do modo como deveria e como a comunidade demanda. Iara, funcionária de serviços gerais da escola, queixa-se sobre não ter aula de música na escola e justifica: “ah, porque eu acho que as crianças iam gostar de aprender a cantar, a tocar violão.”. (S5, funcionária e moradora Iara)

Amanda, funcionária da secretaria, comenta sobre ter aula de música na escola:

Amanda: Aqui na escola também seria bom se tivesse uma aula de música, assim, uma vez por semana, seria interessante.

Eu: Por que você acha que seria interessante?

Amanda: É que já falam que é bom ter música na escola, que é falado. E é bom. A música desenvolve a criança.

Eu: Em que sentido você acha que desenvolve?

Amanda: Acho que ajuda a aprender mais, porque a música grava, fica mais na cabeça, mais do que só falar. E, sei lá, acho que é bom. Não sei muito bem explicar o porquê... (S3, funcionária e moradora Amanda)

O diretor Júlio, ao comentar sobre uma demanda para ter oficina e aula de música vinda de pais dos(as) alunos(as) da ESJM, revela que um dos desafios da sua gestão é inserir essa proposta na escola:

Júlio: A dificuldade da escola, de certa forma, é ter um profissional da área pra atuar... pra fazer essa ... pra motivar essa inserção da música. Um professor de música, talvez, que é difícil ter um professor na escola, com toda a crise do Estado, enfim. De certa forma, é um dos desafios, é o projeto da escola de implementar um grupo de música.

Eu: Essa demanda do grupo vem dos pais e dos alunos?

Júlio: É, os pais...

Eu: E os alunos?

Júlio: Os alunos não falam muito, mas alguns alunos participam da orquestra²¹ que tem no município... sob regência de um professor que é pago pelo município... eles têm oficinas e aulas à noite, no contraturno da tarde... Então, é uma demanda da escola que, na verdade, carece dessa parte de ter, de adotar uma continuidade dessas oficinas de música. (P1, diretor Júlio)

Ao serem questionados sobre a música no projeto político-pedagógico e no regimento escolar da ESJM, Patrícia e Júlio relatam que esses documentos estão sendo discutidos e reelaborados, já que, no momento da coleta de dados, estavam desatualizados. No momento em que a coleta de dados foi realizada, a Base Nacional Comum Curricular estava em revisão, caminhando para sua versão final. Patrícia chama a atenção para que esses documentos sejam repensados a partir das modificações da Base Nacional Comum Curricular e dos documentos legais que fundamentam a modalidade de ensino de Educação do Campo.

A maneira como a música é inserida nas aulas se diferencia conforme o componente curricular, a abordagem metodológica do professor e a relação deste

²¹ Os(as) alunos(as) do oitavo ano entrevistados(as), em sua maioria, fazem parte desse grupo instrumental do município.

com a música. A música no espaço escolar envolve os(as) alunos(as) de maneira que realizam as atividades em sala de aula com mais prazer, segundo os sujeitos escolares.

As professoras inserem a música em suas aulas dependendo da proposta planejada, assim como o componente curricular que lecionam. Nas áreas das humanidades a música não aparece apenas como pano de fundo e/ou para chamar a atenção para a execução de atividades. Nesses componentes curriculares, é através da música que se aprende um conteúdo, interpreta-se e elabora-se um texto e os(as) alunos(as) se aproximam de um conteúdo mais denso. Apesar de não ter aula de música no currículo escolar, é na aula de arte que a música aparece como conteúdo, segundo, principalmente, relatos de alunos(as). Porém, equipe diretiva, professoras, alunos(as), funcionárias e moradores(as) da comunidade, colaboradores(as) da pesquisa, demonstram ter expectativas com relação ao ensino sistematizado de música na ESJM.

Durante as aulas o que se escuta de música normalmente é direcionado pelas professoras, havendo menos acolhimento dos gostos musicais dos(as) alunos(as), se comparado ao intervalo escolar. Além disso, o corpo parece menos ativo nessa relação com música do que nas entradas e saídas dos turnos da manhã e da tarde e nos intervalos.

As relações com música das professoras aparecem em suas aulas, na medida em que se utilizam da música como estratégia de ensino, de acordo com as experiências musicais vividas em sua trajetória pessoal e profissional. Algumas relatam inserir pouco a música por não cantarem ou não tocarem um instrumento, sentindo-se limitadas por não terem algumas habilidades musicais. Dessa forma, há uma demanda e expectativa relatada por esses sujeitos escolares para que as experiências musicais sejam sistematizadas na ESJM. Relatos como este a seguir, de alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio, demonstram uma curiosidade a respeito de como seria uma aula de música dentro da ESJM:

Bernardo: Eu não sei se se encaixaria bem com certas matérias serem reduzidas já. Eu não sei onde se encaixaria essa aula de música ou se nós teríamos que ter uma extensão na nossa carga horária de estudos pra ter essa aula, não sei como iria funcionar.

Eu: Ahan. Mas e se fosse possível, o que vocês acham disso?

Giusepe: Eu acho bem legal, porque é uma coisa que eu até tenho vontade de aprender a tocar um violão, uma guitarra, uma bateria.

Tipo, acho que seria bem legal. Mas também depende de ter tempo, tipo, ainda mais agora, que acho que a maioria tá fazendo 18 [anos].

Eu: Mas o que que agregaria na escola, no ambiente da escola, ter aula de música, o que vocês acham?

Giusepe: Mais animado! (todos começam a rir).

Dora: Mais descontração! Tipo, em todas as matérias a gente fica sentado, escrevendo sempre. Daí seria tipo como uma educação física, que tu sai da aula, tu faz coisas diferentes.

Bernardo: É outra dinâmica!

Dora: É!

Eu: Ahan. Você que toca num grupo fora, qual seria a diferença de tocar lá e aqui? O que você vê de diferença?

Renata: É que... que nem lá, quem tá no grupo, já sabe tocar há mais tempo, sabe? Aí aqui a gente teria que aprender. Aprender as notas, e coisa assim, porque pra... que nem, quando tinha lá na escola, a gente via as notas, depois a gente, no instrumento, via quais eram as notas, e coisa assim... acho que daí... tem que começar do zero tudo. Não ia ter como cada um tocar o instrumento que quisesse, seria que nem lá tinha... que nem a flauta, que é o básico que ele deu pra tu aprender a flauta. Então, acho que não teria como tocar o que quisesse, até porque tem o custo dos instrumentos. Eu acho que seria interessante se tu quiser continuar depois tocando pra um grupo, pra tocar o teu instrumento. Mas na escola eu acho que não seria, sei lá.

Bernardo: Começar no Ensino Médio, acho que não seria... se a escola quisesse ter aula de música, deveria ter desde o Fundamental, pra tu chegar e ir aumentando o grau de dificuldade, como nas outras classes gramaticais. O básico, aí tu chega no Ensino Médio e tu aprende o que precisa aprender, certo, sabe? Que nem agora, passar pra gente o fundamental da música, não faria muito sentido, porque daí a gente ia aprender o fundamental e depois parar. A gente ia querer e depois aprofundar.

Essa conversa demonstra que há um interesse por um ensino sistematizado de música na ESJM, ao mesmo em que há o questionamento de como seria a inserção de uma aula de música, incluindo o que aprender e a abordagem, dado o fato de alguns componentes curriculares estarem sendo retirados dos currículos escolares ou tendo sua carga horária diminuída.

A ESJM teve oficina ou aula de música nos momentos em que houve iniciativa de algum(a) professor(a) em oferecer esse ensino aos(às) alunos(as), salvo o ano de 2017, em que foram atendidos pelo Programa Mais Educação. O Estado não oferece um professor de música e essa ausência colabora para que essa escola não tenha um ensino sistematizado de música ao longo de sua história.

Constato que, na ESJM, a música está em diferentes tempos e espaços, porém não há sistematização nessas experiências musicais. Assim, as práticas educativo-musicais propiciam interação entre os sujeitos escolares, bem como auxiliam no

processo de aprendizagem de conteúdos dos componentes curriculares. Nesses diferentes tempos e espaços, equipe diretiva, professoras e funcionárias se envolvem em práticas educativo-musicais com os(as) alunos(as) com base em suas vivências musicais pessoais e profissionais, dentro e fora da escola, assim como os(as) alunos(as) refletem sobre a música na ESJM com e a partir de suas experiências musicais vividas em lugares que compõem essa comunidade rural e a região. Entendo que é um espaço escolar em que os sujeitos escolares valorizam as práticas educativo-musicais, ao mesmo tempo em que percebem os seus limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a educação musical acontece em uma escola do campo. Como objetivos específicos, busquei analisar que práticas educativo-musicais são desenvolvidas, por que, para que, quando, como e para quem; identificar os sujeitos envolvidos nesses processos; e identificar os processos que envolvem a inserção de práticas educativo-musicais em uma escola do campo.

Na ESJM as práticas educativo-musicais acontecem em diferentes tempos e espaços. Não há ensino sistematizado de música, porém, as atividades musicais, principalmente as que acontecem durante as aulas, têm objetivos educativos de acordo com o componente curricular e a relação que cada professora estabelece com música. As professoras que, em sua história de vida pessoal e profissional, tiveram contato com alguma forma de ensino sistematizado de música sentem-se mais seguras para inserir a música em seu planejamento.

Os(as) alunos(as) têm livre acesso à internet enquanto estão na ESJM. Desse modo, essa escola é um lugar de acesso a músicas e, portanto, um lugar de escolhas musicais. Durante as aulas, os(as) alunos(as) escutam, principalmente, músicas que são escolhidas pelas professoras para trabalhar conteúdos específicos. Nas entradas e saídas dos turnos, as músicas escolhidas pelos(as) alunos(as) permeiam as interações entre eles. As práticas musicais estreitam os laços entre todos os sujeitos escolares. Nos intervalos, ora as músicas escolhidas são pano de fundo de brincadeiras, jogos e conversas, ora são o motivo pelo qual os sujeitos escolares interagem.

A música nesse tempo-espaço cria um espaço de partilha de experiências, assim como possibilita que os(as) alunos(as) façam novas amizades. Ao terem liberdade de escutar, cantar, dançar e brincar com música durante o intervalo e entradas e saídas dos turnos, conhecem novas pessoas, têm a possibilidade de estreitar os laços e interações entre si por meio da, e com, a música, assim como vivenciam momentos diferentes com suas professoras e com funcionárias da ESJM, que são convidadas a interagir com eles(as) e, assim, a ampliar seu repertório musical e também sua visão de mundo. As relações com música dos sujeitos escolares são acolhidas pela ESJM, tornando prazeroso estar nesse ambiente

escolar. Estar com o outro com e através da música é uma forma de estar junto nessa escola do campo.

A bandinha alemã, nesse contexto, aparece como um gênero musical que identifica a comunidade, acolhe sua memória musical e aproxima gerações nos diferentes lugares dessa comunidade rural, pois ela é ouvida, dançada e cantada na escola e nos bailes que acontecem nos salões sociais, que reúnem não só a comunidade, mas moradores e moradoras das cidades vizinhas. Ao mesmo tempo em que os(as) alunos(as) dançam, cantam e brincam com e através de músicas de bandinha alemã, compartilham músicas que os levam a lugares cujo cenários cultural e social são diferentes do lugar onde vivem, indicando que o local e o global atravessam as escolhas musicais que acontecem na escola.

As práticas educativo-musicais vivenciadas por esses sujeitos na ESJM tanto fortalecem o sentido de pertencimento a esse lugar quanto os conectam a outros lugares. Entendo que, por meio das práticas educativo-musicais vivenciadas na ESJM, os(as) alunos(as) ressignificam o seu espaço de moradia – a comunidade rural e seu entorno – e os lugares que constituem esse espaço rural: suas casas, a igreja, os salões sociais e a escola.

Os sentidos que os(as) alunos(as) atribuem às práticas educativo-musicais que vivenciam na ESJM também se conectam com suas vivências musicais nos diferentes lugares que compõem essa comunidade rural. Nesse sentido, há uma ligação entre as relações com música dentro e fora da ESJM, ao mesmo tempo em que as experiências musicais levam os sujeitos escolares a diferentes lugares, fora da comunidade e da região. A disponibilidade para ouvir, através da música, outras realidades sociais possibilita que questionem o julgamento de quem não conhece particularidades da realidade que eles vivem. Embora a comunidade da ESJM seja um campo que apresenta muitas características do urbano, em que não se discute a luta pela terra diariamente, é da terra que se tem o sustento e é na terra que se vive.

Os vínculos dos sujeitos escolares colaboradores da pesquisa com a ESJM são diversos. Alguns estudaram na escola e, quando adultos, tornaram-se trabalhadores(as) da escola. Outros, embora não tenham vivido na comunidade do entorno da ESJM, têm uma identificação com o meio rural. Fica evidente nos relatos a valorização do ofício dos(as) familiares dos(as) alunos(as), assim como a busca por dialogar com os conhecimentos relacionados ao modo de vida do campo. Apesar disso, a escola ainda não acompanha o calendário de safras das produções

dos(as) familiares dos(as) alunos(as). A equipe diretiva ressalta que esse é um dos desafios apresentados para sua gestão. Além disso, algumas professoras demonstram acreditar no projeto de sociedade que norteia os princípios da Educação do Campo. Ressalto, entretanto, que as falas dos entrevistados e entrevistadas indicam que a ESJM é uma escola que busca por princípios que norteiam a Educação do Campo, mas que vive, em muitos momentos, concepções que embasam a Educação Rural.

Os processos que envolvem a inserção das práticas educativo-musicais na ESJM são permeados pela importância que os sujeitos escolares, especialmente os(as) alunos(as), atribuem à música nesse espaço escolar. A partir dos relatos, fica evidente que é uma escola em que todos os sujeitos, em tempos e espaços diferentes, interagem com música. A educação musical acontece na ESJM a partir de práticas e experiências que atendem a objetivos educativos definidos pelas professoras, mas, também, por meio do acolhimento das relações com música dos sujeitos escolares, principalmente das relações que os(as) alunos(as) estabelecem com música.

Constato que, para se compreender as experiências musicais vivenciadas pelos sujeitos escolares numa escola do campo, é importante considerar as experiências musicais vivenciadas na comunidade onde essa escola está inserida. A educação musical na educação do campo, ao considerar o espaço rural, pode encontrar suas especificidades e, assim, desenvolver abordagens que valorizem o sujeito que vive no campo. Assim como apontado na literatura, compreender as práticas educativo-musicais numa escola do campo com base no lugar auxilia na implementação de projetos de educação musical, pois se considera como os sujeitos escolares se relacionam com o espaço.

Na ESJM não há, ainda, práticas educativo-musicais sistematizadas, como acontece em outras escolas do campo, conforme apresentado na revisão de literatura; porém, há um desejo e uma demanda dessa comunidade para que isso aconteça. Nesse sentido, um dos desafios relatados pelo diretor da escola para sua gestão é a implementação de um grupo musical na escola. Além disso, há uma demanda e uma expectativa de que a ESJM ofereça aulas e/ou oficina de música. Essa expectativa parte tanto de familiares dos(as) alunos(as) quanto das professoras, que se sentem limitadas quanto ao trabalho com música em suas aulas. Essa limitação aponta para um aspecto comum entre a ESJM e outras

escolas de educação básica, independentemente da modalidade, qual seja, a ausência de professores(as) com formação em música, conforme recorrentemente encontrado na literatura. Outras características compartilhadas pela ESJM com outras escolas referem-se à atuação de professoras de áreas diversas no componente curricular Arte para complementar sua carga horária; à utilização da música como ferramenta para abordar conteúdos de outros componentes curriculares; e à valorização da música no meio escolar por sua dimensão expressiva, entendida como expressão de emoções e sentimentos.

O descaso do Estado, ao não oferecer professores(as) concursados(as) com formação específica em música para atuar em escolas do campo, colabora para que a ESJM não tenha ainda conseguido consolidar um projeto de educação musical permanente. Assim, esse é um espaço escolar do campo que, ao longo da sua história, não conseguiu institucionalizar projetos de educação musical. A ESJM contou com oficinas ou aulas de música nos momentos em que houve iniciativa de algum(a) professor(a) em oferecer esse ensino aos(às) alunos(as), salvo o ano de 2017, em que foram atendidos pelo Programa Mais Educação. Ainda que os sujeitos escolares e a comunidade se relacionem com música e se envolvam com práticas educativo-musicais em diferentes tempos e espaços, essas ações, como relatam os sujeitos escolares, não correspondem às expectativas e demandas de ensino e aprendizagem musicais na escola. Essa comunidade escolar busca outros meios para atender a demanda de ensino musical sistematizado; entretanto, por serem formas que não estão dentro da escola, muitos(as) alunos(as), por diferentes motivos, não vivenciam práticas educativo-musicais sistematizadas.

Essa situação pode estar a caminho de ser transformada. No final da escrita da dissertação, contatei o diretor da escola para definirmos formas de retornar à comunidade escolar os aprendizados com a pesquisa. Conversamos sobre agendarmos oficinas musicais aos(às) alunos(as) e professores(as). Nessa ocasião, Júlio me informou que a ESJM, no ano de 2019, começou a oferecer aos(às) alunos(as) aulas de prática de banda no contraturno escolar. O diretor me informou que a escola iniciou o ano com um professor que ministra prática de banda em outras escolas da região. O tipo de vínculo empregatício desse professor ainda está sendo negociado. No aniversário de 60 anos da ESJM, comemorado no dia 16 de junho de 2019 na sociedade Santa Cecília, com galinhada de almoço, participação de bandinha alemã e homenagens aos primeiros professores da escola ainda vivos

e antigos diretores, a banda apresentou-se pela primeira vez. Para essa comemoração, algumas entrevistas concedidas para esta pesquisa foram disponibilizadas para a realização dessas homenagens a pedido da atual direção da ESJM.

Por fim, concluo que as práticas educativo-musicais e as relações com música que os sujeitos escolares estabelecem na ESJM auxiliam a fortalecer o sentido de pertencimento a esse lugar escolar e espaço rural, na medida em que essas experiências musicais estreitam laços entre os sujeitos e entre os sujeitos, a ESJM e outros lugares que compõem essa comunidade rural e região.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; AIRES, Helena Quirino Porto. O estágio em arte nas escolas do campo: um estudo de caso na licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música em Tocantins. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Tocantins, v. 17, n. 1, p. 1-10, jan./jul. 2019.

BATES, Vincent. Thinking Critically about Rural Music Education. **Visions of Research in Music Education**, v. 32, s/p, 2018.

BONILLA, Marcus F. Habilitação em artes e música para a educação do campo: lutas, disputas e desafios. *In*: VII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 2015, Florianópolis, SC. **Anais do VII ENABET**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2015. p. 438-448.

_____. A música e a formação de professores em Educação do Campo: uma proposta dialógica. *In*: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2016, Tocantinópolis, TO. **Anais do I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Educação do Campo: descolonização de saberes**. Tocantinópolis, TO: Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 135-145.

_____; RUAS, José J. A música e Educação do Campo: entre reflexões, questionamentos e ponderações para uma educação musical humanizadora. *In*: XXVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2017, Campinas. **Anais do XXVII Congresso da Anppom - Atualidade e impactos sociais da pesquisa, das práticas e docência em música**. Campinas, SP, 2017. p. 1-8.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carliana F.; SANTOS, Eliumira R.; FERREIRA, Wagne M.; BONILLA, Marcus F. Música no contexto da Educação do Campo: mapeamento das práticas musicais nas escolas do campo do município de Tocantinópolis. *In*: SEMINÁRIO INTEGRADO DOS CURSOS: CIÊNCIAS SOCIAIS, PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA/PARFOR, 2014, Campus Universitário de Tocantinópolis/UFT. **Anais da II Semana Acadêmica Integrada: Campus Universitário Tocantinópolis/UF**. Porto Alegre, Editora: CirKula, 2014. p. 42-49.

BRASIL. Parecer n. 36/2001, de 04 de dezembro de 2001. **Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Parecer n. 1/2006, de 01 de fevereiro de 2006. **Orienta os Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Brasília, DF, 2006.

_____. Resolução n. 2/2008, de 28 de abril de 2008. **Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BROOK, Julia. Placed-Based Music Education: A Case Study of a Rural Canadian School. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 15, n. 4, p. 104-116, ago. 2016.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIO, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli S. (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CALDART, Roseli. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica. S. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CANDIDO, Maria. **A Música na Escola do Campo**. 2011. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. 1. ed. São Paulo: FFLCH, 2007.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada – guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

DAKE, Brooke. A qualitative analysis of rural music educator role development. The Educational Leadership Faculty Northwest Missouri State University Missouri, Maryville, MO, jul. 2012. Disponível em: <https://www.nwmissouri.edu/library/researchpapers/2012/Dake,%20Brooke.pdf>
Acesso em: 25 de maio de 2019.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine; ZIMERMANN, Angelita; DEZOTTI, Aline Freitas. O Estudo do Lugar na Escola do Campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 19, n. 30, p. 205-228, jan./abr. 2016.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.).

Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39

FREITAS, Helana Célia de A. Rumos da Educação do Campo. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MARTINS, Adriana dos Reis; ARAÚJO, Rubenildo Ferreira; SOUZA, Raquel Castilho. Uma experiência de ensino de música através da cultura local da Escola Municipal de Tempo Integral Luis Nunes. *In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS*, 2016, Tocantinópolis, TO. **Anais do I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Educação do Campo: descolonização de saberes.** Tocantinópolis, TO: Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 162-171.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica C. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Florianópolis, SC: Insular, 2010. p. 10-12.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

PEREIRA, Luana Roberta O. de M. Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência. *In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM*, v.1, 2015, Natal, RN. **Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM.** Natal, RN, 2015. s/p.

PEREIRA, Sérgio da S. MÚSICA AO CAMPO: uma proposta de educação musical no campo. **Revista Nupeart**, UDESC, v. 15, p. 62-76, 2016.

PEREIRA, Luana Roberta O. de M.; PEREIRA, Marcus Vinicius M. Entre novos contextos e velhos desafios: o trabalho com música em uma escola do campo. *In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM*, 2016, Curitiba, PR. **Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM.** Curitiba, PR, 2016. s/p.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde?**, Porto Alegre, p. 154-161, ago./dez. 2014.

ROSA, Venilda Esmerio da. **Música nas escolas do campo: diálogos sobre identidade e cultura camponesa.** 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura interdisciplinar em educação no campo) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2015.

SAQUET, Marco Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, Ano 10, v. 2, n.18, p. 24-42, 2008.

SANTANA, Lindiane de. Educação musical do campo: os caminhos do movimento sem terra e do movimento dos pequenos agricultores em Sergipe. *In*: 10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E 11 FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 2017, Universidade Tiradentes – Campus Farolândia, Aracaju, SE. **Anais do 10 Encontro Internacional de Formação de professores e 11 Fórum permanente Internacional de Inovação Educacional**. Aracaju, SE, 2017. p. 1-11

SANTOS, Cláudio Eduardo F.; PALUDO, Conceição; BASTOS, Rafael. Concepção de Educação do Campo. *In*: TAFFAREL, C. N. Z. et al. (Org.). **Cadernos Didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. p. 13-70.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Mara Pereira da. **A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB**: um estudo a partir de entrevistas narrativas. UNB, 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2015.

SILVA, Valdir Pereira da; PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares. Educação musical na educação no campo: metodologias alternativas em uma abordagem contemporânea. **Revista de estudos e investigación em psicologia y educacion**, Tocantins, v. extr., n.4, p. 183-188, 2017.

SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; COVER, Maciel; BONILLA, Marcus Facchin; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. Licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música: trajetória e desafios na região do Bico do Papagaio, Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 73-95, jan./jun. 2017.

SILVA, Mara Pereira da. JUNIOR, José Jarbas Pinheiro Ruas. Música e educação do campo na UFT: reflexões sobre as matrizes curriculares musicais de Arraias e Tocantinópolis. *In*: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação docente**. Palmas/TO: EDUFT, 2016. p. 195-217.

SPRING, Janet. The power of metaphor in rural music education research. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 15, n. 4, p. 76-103, ago. 2016.

STAKE, Robert. **The art of Case Study Research**. California: SAGE Publications, 1995.

VANDEUSEN, Andrea. "It Really Comes Down to the Community": A Case Study of a Rural School Music Program. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 15, n. 4, p. 56-75, ago. 2016.

YIN, Robert K. **ESTUDO DE CASO: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa – Secretaria da Educação

APÊNDICE B – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa – Escola

APÊNDICE C – Autorização para a realização da pesquisa

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista – equipe diretiva

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista – professoras

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista – funcionárias

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista – alunos/as

APÊNDICE H – Termo de cessão de direitos da entrevista – Diretor

APÊNDICE I – Termo de autorização de uso do nome real – Diretor

APÊNDICE J – Termo de cessão de direitos da entrevista – Vice-diretora

APÊNDICE K – Termo de autorização de uso do nome real – Vice-diretora

APÊNDICE L – Termo de autorização de uso do nome real da escola

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



Porto Alegre, 06 de outubro de 2017.

A
XXX e XXX
Coordenação Escolas do Campo
Secretaria da Educação
Governo do Estado do Rio Grande do Sul

Prezadas Senhoras,

Venho solicitar autorização para que Mariana Gomes Godinho de Castro, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa coletar dados junto a uma escola do campo para a realização de sua dissertação de mestrado.

A dissertação, desenvolvida sob minha orientação, tem como objetivo geral investigar como a música se insere em uma escola do campo. Nossa previsão é que a coleta de dados envolva observações, registro em áudio e vídeo de atividades musicais/educativo-musicais, bem como entrevistas com sujeitos da comunidade escolar (professores, estudantes, equipe diretiva, pais/mães/responsáveis) de uma escola do campo.

Os dados a serem coletados serão utilizados somente para fins científicos e didáticos (apresentação em eventos científicos e palestras e publicações científicas e didáticas). Garantimos que será preservada a identidade de todos os participantes da pesquisa, por meio do anonimato.

Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que julgarem necessários.

Atenciosamente,

Luciana Marta Del-Ben
Professora orientadora
E-mail: ldelben@gmail.com
Tel.: (51) 99968-4618

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



Porto Alegre, 26 de fevereiro de 2018.

Ilmo. Sr.
Prof. XXX
Diretor da EEEM XXX
XXX/RS

Prezado Senhor,

Venho por meio deste solicitar sua autorização para que Mariana Gomes Godinho de Castro, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa realizar observações, registros em áudio e vídeo da Escola Estadual de Ensino Médio XXX – RS, bem como entrevistar professores, alunos/as, funcionários/as, comunidade escolar e equipe diretiva. As observações, registros e entrevistas fazem parte da coleta de dados da pesquisa de dissertação de mestrado de Mariana, que tem como objetivo geral compreender como o ensino de música acontece em uma escola do campo. A dissertação está sendo desenvolvida sob minha orientação.

Os dados a serem coletados serão utilizados somente para fins científicos e didáticos (apresentação em eventos científicos e palestras e publicações científicas e didáticas). Garantimos que será preservada a identidade de todos os participantes da pesquisa, por meio do anonimato.

Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que julgarem necessários.

Cordialmente,

Luciana Marta Del-Ben

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



São José do Sul, 26 de fevereiro de 2018.

Prezada Senhora,

Informamos que Mariana Gomes Godinho de Castro foi autorizada a realizar observações, registros em áudio e vídeo da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá – RS, bem como entrevistar professores, alunos/as, funcionários/as, comunidade escolar e equipe diretiva, para fins de pesquisa de mestrado junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos que ainda se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Diretor

Júlio Ricardo Herlitz
Diretor
ID: 3121550702

Ilma. Sra.
Luciana Marta Del-Ben
Professora Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS
Porto Alegre / RS

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA – equipe diretiva

Dados pessoais:

Idade:

Sobre a formação:

- Você pode contar um pouco sobre a sua formação?
- Há quanto tempo está na direção da escola?
- Você pode contar sobre seu interesse em assumir a direção da escola?

Sobre a escola:

- Há quanto tempo trabalha na escola?
- A escola é a primeira escola em área rural em que você trabalha?
- Quais são as particularidades de uma escola do campo?
 - Objetivos
 - Organização das atividades
 - Atividades desenvolvidas
 - Calendário letivo
- A escola tem projeto político-pedagógico?
 - Quando e como foi elaborado?
 - Eu posso ter acesso a ele?
- Você pode contar um pouco sobre a comunidade escolar? E sobre o envolvimento dela com a escola?
- Você pode contar um pouco sobre a história da escola?
- Gostaria de acrescentar algo sobre a escola?

Sobre a música:

- Como você percebe a música aqui na escola?
 - Qual é a importância da música aqui na escola?
 - Em que momentos da rotina escolar a música está presente?
 - E durante o calendário letivo?
- Você pode contar sobre a música no projeto político-pedagógico da escola?
- Quais profissionais se envolvem com a música na escola?
- Nos momentos em que a música está presente, como percebe o envolvimento dos(as) alunos(as)?
 - Os(as) alunos(as) trazem situações em que a música está presente na vida deles?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA – professoras

Dados pessoais:

Idade:

Sobre a formação:

Você pode contar um pouco sobre a sua formação?

Há quanto tempo leciona?

Sobre a escola:

- Há quanto tempo trabalha na escola?
- Para qual/is turma/s você dá aula aqui?
- Você trabalha em outras escolas também? Se sim, são escolas do campo?
- Qual sua carga horária total de trabalho? E sua carga horária aqui na escola?
- A escola é a primeira escola em área rural em que você trabalha?
- Quais são as particularidades de uma escola do campo?
 - Objetivos
 - Organização das atividades
 - Atividades desenvolvidas
 - Calendário letivo
- Qual é o envolvimento dos(as) alunos(as) nas suas aulas?
- Gostaria de acrescentar algo sobre a escola?

Sobre a música:

- Como você percebe a música aqui na escola?
 - Qual é a importância da música aqui na escola?
 - Em que momentos da rotina escolar a música está presente?

- Nas aulas que leciona, você desenvolve algum tipo de atividade musical? Você utiliza a música em algum momento das suas aulas ou durante o ano letivo?

- Quais profissionais se envolvem com a música aqui na escola?

- Nos momentos em que a música está presente, como percebe o envolvimento dos(as) alunos(as)?

- Os(as) alunos(as) trazem nas discussões de sala de aula situações em que a música está presente na vida deles(as)?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA – funcionárias

Dados pessoais:

Idade:

Sobre a escola:

- Já conhecia a escola antes de trabalhar aqui?
- Você mora aqui na redondeza?
- Além de trabalhar aqui, qual sua relação com a escola?
- Há quanto tempo trabalha na escola?
- Qual/is é/são a/as sua/as função/funções aqui na escola?
- A escola é a primeira escola em área rural em que você trabalha?
- É a primeira escola em que você trabalha?
- Você pode contar um pouco sobre a comunidade escolar? E sobre o envolvimento dela com a escola?
- Gostaria de falar algo mais sobre a escola?

Sobre a música:

- Você pode contar um pouco sobre a sua relação com a música, sobre vivências musicais e momentos que a música está presente na tua vida?
- Você canta, toca ou participa de algum grupo musical?
- E aqui na escola, como você percebe a música? Como você vê a presença da música aqui?
- Você acha que a presença da música aqui na escola é importante? Por quê?
- Você acha que os/as alunos/alunas se envolvem com a música? Como é esse envolvimento?
- Gostaria de falar algo mais sobre música?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA – alunos(as)

Dados pessoais:

Nome/pseudônimo:

Idade:

Sobre a escola:

- Você estuda aqui na escola há quanto tempo/desde que série?
- Você mora aqui na redondeza?
- Você pode contar um pouco sobre a comunidade escolar? E sobre o envolvimento dela com a escola?
- Gostaria de falar algo mais sobre a escola?

Sobre a música:

- Você pode contar um pouco sobre a sua relação com a música, sobre vivências musicais e momentos que a música está presente na sua vida?
- Você canta, toca ou participa de algum grupo musical?
- E aqui na escola, como você percebe a música? Como você vê a presença da música aqui?
- Em quais aulas você percebe que a música está mais presente?
- Em quais momentos do dia a dia da escola você percebe a música mais presente?
- Você acha que a presença da música aqui na escola é importante? Por quê?
- Gostaria de falar algo mais sobre música?

APÊNDICE H



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

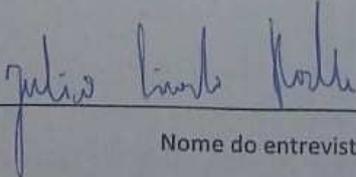


Documento de autorização

Eu, Julio Ricardo Hoerlle, portador (a) da identidade de nº [REDACTED], residente e domiciliado (a) no município de Montenegro, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Mariana Gomes Godinho de Castro, brasileira, portadora da identidade nº [REDACTED] ESP/PR, residente e domiciliada à [REDACTED] Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pesquisa a inserção do ensino de música em uma escola do campo, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral no dia 27/02/2018, na cidade de São José do Sul/RS, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacofonias de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensivo, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM ("compact disc"), DVD ("digital video disc"), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som da minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

São José do Sul, 27 de fevereiro de 2018.


Nome do entrevistado

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Julio Ricardo Hoerlle, diretor da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá em São José do Sul – RS, através do presente termo, autorizo Marlana Gomes Godinho de Castro, RG [REDACTED], CPF [REDACTED] matriculada em música pelo Programa de Pós-Graduação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, a explicitar meu nome real (nome e/ou prenome) em todo e qualquer material, de natureza acadêmico-científica, referente à sua pesquisa de mestrado (dissertação, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Abdico, desta forma, dos meus direitos e de meus descendentes sobre o uso de meu nome, como também, salvo resguardo qualquer tipo de contestação que venha por ventura ocorrer. Assim subscrevo este documento.

São José do Sul, 27 de fevereiro de 2018.

Julio Ricardo Hoerlle

APÊNDICE J



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



Documento de autorização

Eu, PATRUCIA DE CAMPOS RENNERT, portador (a) da identidade de nº [REDACTED], residente e domiciliado (a) no município de Montenegro, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Mariana Gomes Godinho de Castro, brasileira, portadora da identidade nº [REDACTED] SP/PR, residente e domiciliada à [REDACTED] Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pesquisa a inserção do ensino de música em uma escola do campo, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral no dia 28/02/2018, na cidade de São José do Sul/RS, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacofonias de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensivo, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM ("compact disc"), DVD ("digital video disc"), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som da minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

São José do Sul, 28 de fevereiro de 2018.

Patricia Campos Rennert

Nome do entrevistado

APÊNDICE K



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, PATRÍCIA DE CAMPOS RIGNER, vice-diretor(a) da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratã em São José do Sul – RS, através do presente termo, autorizo Mariana Gomes Godinho de Castro, RG R [REDACTED], mestranda em música pelo Programa de Pós-Graduação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, a expor meu nome real (nome e/ou prenome) em todo e qualquer material, de natureza acadêmico-científica, referente à sua pesquisa de mestrado (dissertação, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Abdo, desta forma, dos meus direitos e de meus descendentes sobre o uso de meu nome, como também, salvo resguardo qualquer tipo de consequência que venha por ventura ocorrer. Assim subscrevo este documento.

São José do Sul, 28 de fevereiro de 2018.

Patricia Campos Rigner

APÊNDICE L



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Júlio Ricardo Hoerlle**, diretor da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá em São José do Sul – RS, através do presente termo, autorizo **Mariana Gomes Godinho de Castro**, RG [REDACTED], CPF [REDACTED], matricada em música pelo Programa de Pós-Graduação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, a explorar e utilizar o nome real da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá em todo e qualquer material, de natureza acadêmico-científica, referente à sua pesquisa de mestrado (dissertação, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros).

Abdo, desta forma, dos nomes direitos sobre o uso de seu nome, como também, salvo resguardo qualquer tipo de contestação que venha porventura ocorrer. Assim subscrevo este documento.

São José do Sul, 27 de fevereiro de 2018.

