

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO A
PARTIR DAS LEIS 11.769 E 13.278: UM OLHAR SOBRE
ESCOLAS DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ E SEUS
TERRITÓRIOS – 2012 A 2021**

JULIANE DE ALMEIDA LINO

Francisco Beltrão - PR

2024

JULIANE DE ALMEIDA LINO

**A MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO A
PARTIR DAS LEIS 11.769 E 13.278: UM OLHAR SOBRE
ESCOLAS DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ E SEUS
TERRITÓRIOS – 2012 A 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado – em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Cecília Maria Ghedini

Francisco Beltrão - PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

de Almeida Lino, Juliane

A Música na Escola Pública no/do Campo a partir das Leis 11.769 e 13.278: um olhar sobre escolas da Região Sudoeste do Paraná e seus territórios - 2012 a 2021 / Juliane de Almeida Lino; orientadora Cecília Maria Ghedini. -- Francisco Beltrão, 2024.

266 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Escolas Públicas no/do Campo. 3. Música. 4. Educação Musical. I. Ghedini, Cecília Maria, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANE DE ALMEIDA LINO

TÍTULO DO TRABALHO: A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS: UM OLHAR A PARTIR DAS LEIS 11.769 E 13.278 - REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ - 2012 A 2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Cecília Maria Ghedini (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



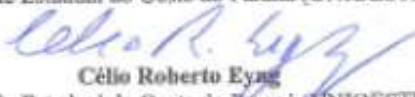
Carla Lavoratti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Carlos Antônio Bonamigo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Célio Roberto Eyang

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Guilherme Gabriel Ballande Romanelli
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Francisco Beltrão, 22 de março de 2024

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores, de ontem e de hoje.

Agradeço a minha leitora, ouvidora e orientadora pela humanidade, paciência e sabedoria. Por acolher as tantas angústias com as quais me deparei ao longo deste processo, ao mesmo tempo em que teve firmeza para me fazer reencontrar o caminho.

Aos membros que compuseram a banca avaliadora, pela acolhida ao convite, atenção e leitura do texto e por contribuírem com este processo, edificando e lançando luz sobre aspectos importantes da pesquisa, desde a etapa de qualificação.

Agradeço o suporte afetivo, emocional e financeiro por vezes atrelado a processos como este. Recordo que tudo isso é privilégio, embora condição necessária para determinados ofícios. Ter um teto que nos permita estar seguros, tempo e espaço para nos dedicar aos estudos e à prática da escrita. Assim, agradeço a minha família pelo apoio e cuidado; por estarem ao meu lado mesmo nos dias de tempestade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEFB) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/PR, aos professores e colegas da Turma 2021-2022 pela oportunidade de participar de tantas discussões necessárias.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP); ao professor Carlos Antônio Bonamigo e às colegas de orientação pela experiência compartilhada, o que possibilitou que a caminhada fosse

menos solitária. Porque há um processo formativo decorrente da experiência, disse-me Thompson.

À responsável pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEFB), Zelinda, por sua afetividade e solicitude desde os primeiros contatos, ainda como aluna especial.

Aos estudantes, professores e diretores das Escolas do Campo - Colégio Estadual do Campo Castelo Branco, Colégio Estadual do Campo Pinheiro, Colégio Estadual do Campo São Roque, Colégio Estadual do Campo Antônio Artêmio França e Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira -, bem como às Secretarias e Departamentos que participaram desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro em um período deste processo.

Ao meu companheiro, pela troca diária, compartilhando a tempestade e o que há de bom, como diz a canção. Por escutar e auxiliar em dúvidas no decorrer do processo de escrita. Agradeço a mesa de estudos, desde a sua concepção, compartilhada. Aprendo contigo sobre determinação e persistência nos estudos.

Por fim, sou grata a todos que, de forma direta ou indireta, estiveram comigo ao longo desta caminhada.

“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”.
(João Guimarães Rosa)

“Minha avó uma vez me deu uma dica: em tempos difíceis, você avança em pequenos passos. Faça o que você tem que fazer, mas pouco a pouco. Não pense no futuro, nem no que pode acontecer amanhã. Lave os pratos. Retire o pó. Escreva uma carta. Faça uma sopa. Você vê? Você está avançando passo a passo. Dê um passo e pare. Descanse um pouco. Elogie-se. Dê outro passo. Depois outro. Você não notará, mas seus passos crescerão cada vez mais. E chegará o tempo em que você poderá pensar no futuro sem chorar”.

(Elena Mikhalkova)

“Peço-lhes que escrevam todo tipo de livros, não hesitando diante de nenhum assunto, por mais banal ou mais vasto que seja. [...] Se quiserem agradar-me - e há milhares como eu -, podem escrever livros sobre viagens e aventuras, sobre pesquisas e estudos, história e geografia, crítica e filosofia e ciência. Assim fazendo, certamente beneficiarão a arte da ficção. Pois os livros têm um jeito de se influenciar mutuamente”.

(Virginia Woolf)

RESUMO

LINO, Juliane de Almeida. **A Música na Escola Pública no/do Campo a partir das Leis 11.769 e 13.278: um olhar sobre escolas da região Sudoeste do Paraná e seus territórios – 2012 a 2021.** 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Este trabalho de Dissertação de Mestrado situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores e intitula-se “A Música na Escola Pública no/do Campo a partir das Leis 11.769 e 13.278: um olhar sobre escolas da região Sudoeste do Paraná e seus territórios – 2012 a 2021”. Teve como problema principal a música enquanto conteúdo da disciplina Arte nas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná e nos seus territórios, considerando as Leis 11.769/2008 e 13.278/2016. Esta pesquisa se justifica pela existência de uma legislação que trata desta especificidade, contudo, há um distanciamento entre essa legislação e a efetiva implementação da música nas Escola Pública no/do Campo; além disso, por contribuir com estudos que articulem Música e Educação do Campo. Desenvolveu-se com a participação de cinco escolas pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação (NRE) dos municípios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco no estado do Paraná, além das respectivas Secretarias Municipais de Educação e de Cultura. O objetivo principal deste estudo foi compreender o quadro da inserção da música enquanto conteúdo da disciplina Arte em escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná, considerando as Leis 11.769/2008 e 13.278/2016 e como se manifesta nos seus territórios. A metodologia da pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, utilizando-se de uma revisão bibliográfica sobre as relações das referências históricas da Educação do Campo com a Música e de entrevistas e questionários com estudantes, professores de arte, diretores das escolas e responsáveis pelas Secretarias Municipais de Educação e de Cultura. As análises

permitiram constatar contradições e vazios que envolvem a música nestas escolas enquanto conteúdo da disciplina Arte e os desafios de órgãos gestores, escolas e professores para a efetivação deste conteúdo curricular. Abordaram-se, também, aspectos atinentes ao lugar que a música ocupa na vida dos estudantes e suas comunidades. O estudo identificou que a ausência da música, neste âmbito, deve-se a entraves que passam pela formação dos professores responsáveis por um componente curricular plural como é o caso da Arte; a sua condição de trabalho temporária que não permite estabelecer vínculo e senso de pertencimento com a escola e o território, entre outros. Deste modo, considerando-se que esses territórios são ocupados por uma população que possui considerável identidade e riqueza cultural com base em expressões musicais, além de se buscarem formas para sua efetivação nestas escolas, aponta-se para a necessidade de continuidade de estudos e investigações acerca dessa temática.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Escolas Públicas no/do Campo; Música; Educação Musical.

ABSTRACT

LINO, Juliane de Almeida. **Music in the Public School in/from the field from Laws 11.769 and 13.278: a look at schools in the Southwest region of Paraná and its territories – 2012 to 2021.** 2024. Thesis (Master's Degree) – Post-Graduate Program in Education - Master's Degree, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2024.

This Master's Thesis work is located in the Post-graduate Program in Education - Master's Degree, *Campus* Francisco Beltrão/PR, of the Western Paraná State University (UNIOESTE), area of concentration in Education, Line of Research: Culture, Educational Processes and Teacher Formation and is entitled “Music in Public School in/from the field from Laws 11.769 and 13.278: a look at schools in the Southwest region of Paraná and its territories – 2012 to 2021”. **The main problem** was music as content of the Art subject in public schools in/from the field of the Southwest region of Paraná and its territories, considering Laws 11.769/2008 and 13.278/2016. This research is justified by the existence of legislation that addresses this specificity, however, there is a gap between this legislation and the effective implementation of music in Public Schools in/from the Field; in addition, it contributes to studies that articulate Music and Field Education. It was developed with the participation of five schools belonging to the Regional Education Centers (NRE) of the municipalities of Dois Vizinhos, Francisco Beltrão and Pato Branco in the state of Paraná, in addition to the respective Municipal Departments of Education and Culture. The main objective of this study was to understand the context of the insertion of music as content of the Art discipline in public schools in/from the Field of the Southwest region of Paraná, considering Laws 11.769/2008 and 13.278/2016 and how it manifests itself in their territories. The research methodology used a qualitative approach, using a bibliographic review on the relations of the historical references of Field Education with Music and interviews and questionnaires with students, art teachers, school principals and those responsible for the Municipal Departments of Education and Culture. The analyzes allowed to verify contradictions and voids that involve music in these

schools as content of the discipline Art and the challenges faced by management bodies, schools and teachers for the effectiveness of this curricular content. Aspects related to the place that music occupies in the lives of students and their communities were also addressed. The study identified that the absence of music in this context is due to obstacles that go through the formation of teachers responsible for a plural curricular component such as Art; their temporary work condition that does not allow them to establish a bond and sense of belonging to the school and the territory, among others. Thus, considering that these territories are occupied by a population that has considerable identity and cultural richness based on musical expressions, in addition to seeking ways to make them effective in these schools, there is a need to continue studies and investigations on this subject.

Keywords: Field Education; Public Schools in/from the Field; Music; Music Education.

RESUMEN

LINO, Juliane de Almeida. **Música en las Escuelas Públicas en/del Campo a partir de las Leyes 11.769 y 13.278:** una mirada a las escuelas de la región Suroeste de Paraná y sus territorios – 2012 a 2021 2024 Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación - Maestría, Universidad Estatal del Oeste del Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Este trabajo de disertación se ubica en el Programa de Posgrado en Educación - Maestría, *Campus* Francisco Beltrão/PR, de la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (UNIOESTE), área de concentración en Educación, Línea de Investigación: Cultura, Procesos Educativos y Formación del Profesorado y se titula “Música en la Escuela Pública en/del Campo a partir de las Leyes 11.769 y 13.278: una mirada a las escuelas en la región Suroeste de Paraná y sus territorios – 2012 a 2021”. **El principal problema fue la música como** contenido de la asignatura de Arte en las escuelas públicas en/del campo de la región Suroeste de Paraná y sus territorios, considerando las Leyes 11.769/2008 y 13.278/2016. Esta investigación se justifica por la existencia de legislación que aborda esta especificidad, sin embargo, existe una brecha entre esta legislación y la implementación efectiva de la música en las Escuelas Públicas en/del Campo; además, contribuye a estudios que articulan la Música y la Educación del Campo. Se desarrolló con la participación de cinco escuelas pertenecientes a los Centros Regionales de Educación (NRE) de los municipios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão y Pato Branco en el estado de Paraná, además de los respectivos Departamentos Municipales de Educación y Cultura. El objetivo principal de este estudio fue comprender el contexto de la inserción de la música como contenido de la disciplina Arte en las escuelas públicas en/del campo de la región suroeste de Paraná, considerando las Leyes 11.769/2008 y 13.278/2016 y cómo se manifiesta en sus territorios. La metodología de investigación utilizó un enfoque cualitativo, utilizando una revisión bibliográfica sobre las relaciones de las referencias históricas de la Educación del Campo con la Música y entrevistas y cuestionarios con estudiantes, profesores de arte, directores de escuelas y responsables de los Departamentos

Municipales de Educación y Cultura. Los análisis permitieron constatar contradicciones y vacíos que involucran la música en estas escuelas como contenido de la disciplina Arte y los desafíos que enfrentan las autoridades, escuelas y docentes para la efectividad de este contenido curricular. También se abordaron aspectos relacionados con el lugar que ocupa la música en la vida de los estudiantes y sus comunidades. El estudio identificó que la ausencia de música en este contexto se debe a obstáculos que atraviesan la formación de docentes responsables de un componente curricular plural como el Arte; su condición laboral temporal que no les permite establecer un vínculo y sentido de pertenencia a la escuela y al territorio, entre otros. Así, considerando que estos territorios están ocupados por una población que posee una considerable identidad y riqueza cultural basada en expresiones musicales, además de buscar formas de hacerlas efectivas en estas escuelas, es necesario continuar con los estudios e investigaciones sobre este tema.

Palabras-clave: Educación del Campo; Escuelas Públicas en/del Campo; Música; Educación Musical.



(“*Punho*“, da artista visual Priscila Barbosa)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca realizada na BDTD/IBICT por Descritores

Quadro 2 – Resultado da busca na BDTD/IBICT por Descritores a partir do “Título” como tipo de busca

Quadro 3 – Resultado da busca realizada na BDTD/IBICT por Descritores a partir do “Assunto” como tipo de busca

Quadro 4 – Estado do Conhecimento das produções em nível *stricto sensu* relacionadas à temática de investigação

Quadro 5 – Conhecimento dos diretores acerca dos estudantes envolvidos com a Música

Quadro 6 – Espaços relacionados à Música de que a comunidade dispõe

Quadro 7 – Instrumentos musicais disponíveis na casa dos estudantes

Quadro 8 – Tipos de instrumentos disponíveis nas casas dos estudantes

Quadro 9 – Pessoas da família que cantam ou tocam um instrumento musical

Quadro 10 – Estudantes que tocam algum instrumento musical

Quadro 11 – Instrumentos tocados pelos estudantes

Quadro 12 – Áreas de interesse dos estudantes

Quadro 13 – Momentos e espaços com presença da Música está presente na vida dos estudantes e seus familiares

Quadro 14 – Formas de acesso às músicas que gostam de ouvir

Quadro 15 – Contrato de trabalho dos professores participantes

Quadro 16 – Professores de Arte efetivos (QPM) e temporários (PSS) na escola

Quadro 17 – Formação dos professores de Arte das Escolas

Quadro 18 – Área de formação dos professores com Licenciatura

Quadro 19 – Acerca da formação dos professores em Arte

Quadro 20 – Modalidade na qual a Licenciatura foi cursada

Quadro 21 – Tempo de atuação como professor da disciplina de Arte

Quadro 22 – Onde moram os professores participantes

Quadro 23 – Aproximação dos professores com a escola pública no/do campo na qual trabalham

Quadro 24 – Oferta de espaços para discussão e formação a respeito da Lei 11.769/08

Quadro 25 – Frequência da oferta de formação e ações disciplinares aos professores

Quadro 26 – O sistema de ensino e a aproximação da Arte/Música dos estudantes na escola

Quadro 27 – Formas de acesso à Arte nos municípios

Quadro 28 – Participação dos professores em ações promovidas pela SEED

Quadro 29 – Participação dos professores em ações promovidas pelo NRE

Quadro 30 – Desafios relacionados à disciplina Arte e ao ensino-aprendizagem da linguagem Música na escola pública da cidade

Quadro 31 – Desafios relacionados à disciplina Arte e ao ensino-aprendizagem da linguagem Música na Escola Pública no/do campo

Quadro 32 – Criação de espaços para dar visibilidade às produções dos estudantes.

Quadro 33 – Aproximação com artistas e eventos ligados à Arte no território

Quadro 34 – Espaços para dar visibilidade a produção dos estudantes no espaço escolar

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Flora, instrumentos musicais e discussões-reflexões acerca da Cultura

Imagem 2 – Flora, instrumentos musicais e discussões-reflexões acerca da Cultura

Imagem 3 – De um registro literário, sobre a força que vem dos movimentos sociais

Imagem 4 – Eventos Culturais promovidos pelas Secretarias em cada município

Imagem 5 – Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Coronel Domingos Soares

Imagem 6 – Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Coronel Domingos Soares

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEC	Articulação Paranaense por uma Educação do Campo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Aprendizagem Profissional
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EM	Ensino Médio
EFM	Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
FESTCAP	Festival da Canção de Pérola D'Oeste
GEFHEMP	Grupo de Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares
MSPs	Movimentos Sociais Populares
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
REFOCAR	Rede de Formação de Professores das Escolas Públicas do Campo
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

UFPA

Universidade Federal do Pará

UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
INTRODUÇÃO	42
CAPÍTULO 1: A Educação como emancipação humana, o espaço rural/do campo, a Arte e Música na escola pública brasileira – Algumas conceituações e relações	76
1.1 Educação, cultura, sociedade e suas relações com a escola: contradições do desenvolvimento humano	82
1.1.1 Aspectos da natureza humana e do trabalho em uma sociedade de classes: como se situam a educação e a cultura?	92
1.2 Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo: Relações que se entrelaçam ao Território e à Cultura	104
1.2.1 Educação do Campo como produção das lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo	110
1.2.2 A Cultura e a Educação dos povos do campo e suas determinações: Referências e sentidos	119
CAPÍTULO 2: A Música nas escolas públicas no/do Campo: sua inserção na escola e sua presença em espaços do território local	135
2.1 A Música nas escolas públicas brasileiras	137
2.2 As relações com a Arte e a Música no território, nas escolas, comunidades e famílias	148
2.2.1 Espaços, acesso e oportunidades aos estudantes nas escolas, comunidades e famílias a partir do território	150

2.2.2	A relação da Música e seus espaços junto aos sujeitos das escolas	165
-------	---	-----

2.2.3	Sobre os professores que trabalham com a disciplina de Arte nas escolas públicas no/do campo	174
-------	--	-----

CAPÍTULO 3: O ensino do componente curricular Arte/Música nas escolas públicas no/do campo e as ações territoriais nesta perspectiva	188
---	------------

3.1	O ensino da Arte/Música nas redes municipal e estadual: vazios na formação dos professores e nas oportunidades aos estudantes	190
-----	---	-----

3.2	O trabalho com o componente curricular Arte/Música na escola pública no/do campo: contradições e complexidades	205
-----	--	-----

3.3	Os espaços que visibilizam a dimensão da Arte/Música nas ações do território onde se localiza a escola	216
-----	--	-----

3.4	O conteúdo Música nas escolas públicas no/do campo a partir das Leis 11.769/08 e 13.278/16	223
-----	--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	237
--------------------------	------------

ANEXOS	246
---------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Bauman, linhas abissais, globalização e o mundo de turistas e vagabundos: Diário de uma “viajante”

Não há conversa entre os dois lados da fronteira. As experiências de vida são tão diferentes que não dá para ver sobre o que os moradores dos dois lados poderiam conversar caso se encontrassem para um bate-papo (BAUMAN, p. 94, 1999).

Em um dos encontros do estudo dirigido acerca da linha de pesquisa da qual faço parte, o professor perguntou qual a apreensão e compreensão da “Ju urbanoide” acerca de o que estamos estudando na disciplina ¹— educação rural, Educação do Campo, educação popular, entre outros. Lembro de ter refletido acerca dos rótulos e das caixinhas nas quais colocamos as pessoas; reflito sobre o que estou comunicando ao me interessar por esse objeto de pesquisa; reflito sobre algumas crenças que já tive e que hoje talvez entenda como limitantes - a pessoa se interessar por muitas coisas sem dar conta de ser perfeita em todas elas. Por que ela precisa ser perfeita e dar conta de todas elas? Por que se ela decide aprender um instrumento musical, precisa dominá-lo? Por que se ela decide estudar a Música na Educação do Campo, precisa ter uma imagem condizente com o Campo? Haveria em nossa região alguém com

¹ O termo “disciplina” aparecerá nesta dissertação como sinônimo de componente curricular ou matéria escolar.

raízes fincadas no Campo interessada em pesquisar sobre a música nas escolas do Campo? Por outro lado, volto a aprofundar minhas motivações acerca dessa pesquisa. Não foi apenas um projeto com potencial para me fazer ingressar no Mestrado, embora fosse também. Mas não só. Há um interesse que surgiu a partir da disciplina Processos Formativo-Educativos e Movimentos Sociais na América Latina e das ideias acerca das Epistemologias do Sul. Atualmente, na disciplina de Educação e Discurso, deparei-me com uma nova ideia acerca do Decolonialismo. Tudo isso me move e me interessa. Vejo conexões dessas linhas de pensamento e de uma pesquisa que tenha como objetivo pensar a inserção significativa da Música na realidade das Escolas do Campo.

Bernardo, de repente, na aula de violão: - Não mais que de repente, na mesma semana do comentário do professor para a Ju urbanoide.

- Profe, você prefere a cidade ou o interior?

Bernardo é um vizinho e aluno de violão. Recentemente veio morar “na cidade” com os seus pais e irmãos. Reflito sobre como ele se sente após a mudança para a cidade. É sobre alguma saudade da vida no interior? É sobre o tédio de uma vida de criança na cidade, agora com restrições sociais em função da pandemia? Tem a ver com o que a minha imagem ou publicações relacionadas à natureza comunicam? Reflito e sigo atenta às sincronicidades e à mística que envolve algumas passagens de nossas vidas.

Sobre Equilíbrio e um querer ser Ponte

Entre a cidade e o campo, eu quero o equilíbrio.

Como cantou e interpretou de forma inesquecível e com tanta verdade Elis Regina, “eu quero uma casa no campo, onde eu possa compor muitos rocks rurais”. Embora minhas composições não aconteçam por meio da linguagem da Música, mas a partir de meu apreço pela palavra e pela escrita espontânea, livre e sem forma estabelecida, as ideias trazidas aqui dizem sobre minimizar fronteiras, sejam elas entre o rock e o rural, a cidade e o campo, o erudito e o popular.

Exatamente na semana em que, no GEFHEMP², as discussões caminharam para um determinado momento em que fui questionada a partir de meu olhar enquanto “urbanóide” para o Campo, para o Rural e para o Popular - educação popular -, um aluno de violão que é também meu vizinho, vindo há poucos meses do interior para a cidade, me pergunta “profe, você gosta mais do interior ou da cidade?”.

Das sincronicidades e sobre meu ser-estar no mundo. Sobre o meu lugar de fala e sobre o olhar do outro sobre mim. Sobre esses dois universos, eu retorno a minha infância e à dificuldade que tinha em me ambientar, nos primeiros dias de viagem, ao sítio dos meus avós maternos, no Rio Grande do Sul. Após esse momento inaugural de resistência, eu começava a me sentir parte e gostar das brincadeiras que incluíam uma gastronomia inteira elaborada a partir do contato

² Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares.

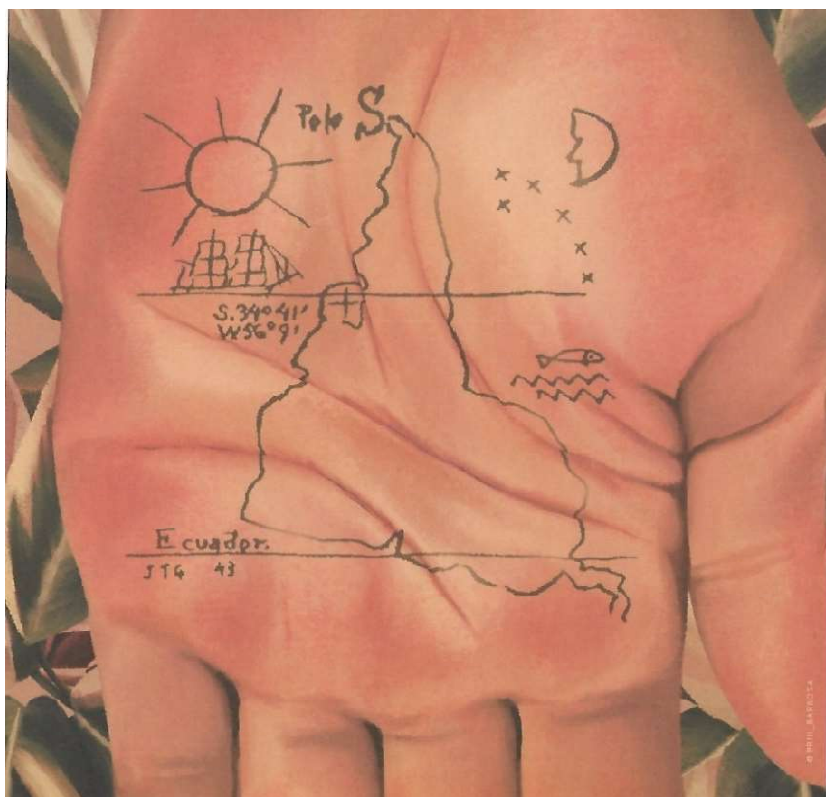
com a terra, restando, ao fim do dia, apenas os olhos que diferiam da coloração marrom do elemento vital que manipulava juntamente aos meus primos. Meus avós maternos e paternos viveram no campo e dedicaram tempo ao cultivo da terra.

Em minha vida, a forma de olhar para o contexto do campo passou por diferentes momentos. Curitiba me apresentou uma série de ideias que levaram a compreender que as formas de ser e estar no mundo e no trabalho podem ser as mais diversas que eu poderia imaginar. Dos movimentos culturais urbanos alternativos até as mobilizações político-sociais, acredito que tudo me direcionou a um lugar de valorização da natureza, das subjetividades, de ideias acerca do que hoje compreendo de formas diferentes e com nomenclaturas mais acadêmicas, mas que perpassam muitos dos assuntos que estão chegando junto do mestrado em Educação: a educação popular, as epistemologias do Sul, o decolonialismo, entre outros.

Nos últimos anos, após o tempo de Curitiba e meu retorno a Francisco Beltrão, o contato com a natureza recebeu um espaço até então não vivido. Da busca por cachoeiras e de vistas privilegiadas para ver o céu até a prática de montanhismo, tudo foi me colocando mais em contato com essa necessidade humana que é o contato com a natureza e a terra. Passei a tomar consciência do essencial à vida e isso passa por um olhar mais atento a questões políticas, acerca de escolhas que fui fazendo ao longo da caminhada e que contribuíram de alguma forma para chegar até aqui

E sobre tudo isso, o que poderia resumir minha jornada e o que gostaria que ela continuasse sendo? Eu quero ser ponte. É sobre

diminuir fronteiras e alargar as possibilidades de apreensão do mundo,
do existir e do olhar.



(“Palma“, da artista visual Priscila Barbosa. Na arte, o mapa da “América Invertida”, de 1943, é uma obra do artista uruguaio Joaquín Torres García.)

ESVAZIANDO O CORAÇÃO

Sinto que tenho coisas a dizer e escrever³.

Apraz-me compreender cada palavra que compõe um texto, confrontar-me com algo que não consigo colocar em palavras e, finalmente, desbloquear.

“Vivo a procura de palavras mágicas”, escreveu e canta o rapper Rico Dalasam.

“Escrever como quem diz EU ESTOU VIVA”, escreveu e me marcou Francisco Mallmann. Desde o início da pandemia decorrente do Coronavírus (COVID-19), transformei-o em mantra, porque “escrever é preciso”, disse-me Mario Osorio Marques (2006), em um dos textos mais bonitos que li acerca do escrever, do ato inaugural da escrita.

Adoro escrever à mão e prefiro fazê-lo nas folhas em branco. Apesar disso, gosto do que a tecnologia, as novas plataformas e redes sociais nos possibilitaram fazer no que diz respeito a combinarmos diferentes formatos como a escrita, a fotografia e o audiovisual. Há algum tempo tenho me utilizado da fotografia para melhor traduzir assuntos sobre os quais me proponho a pensar e a discorrer. Além disso, na forçada quarentena decorrente da pandemia do Coronavírus, recuperei a antiga e nostálgica companheira da família: a máquina de escrever.

Eu sou a Juliane. Juliane Lino. Juliane de Almeida Lino.

³ Nesta seção da dissertação, será adotado o uso da primeira pessoa sempre que se buscar referir à autora.

Reparo nisso de ter tomado apenas meu último sobrenome e nas possíveis interpretações que isso possa gerar, além dos sentidos concretos que possa ter.

A Música há muito é um refúgio, além do interesse nas Artes de forma geral. Há alguns anos, logo quando mudei para Curitiba para cursar a graduação em Música – Educação Musical (Licenciatura), tive uma experiência dando aulas de violino em um programa da Prefeitura de lá, chamado Comunidade Escola. Em um dos finais de semana desses em que a escola abria as portas para receber a comunidade para participar de oficinas ligadas às Artes, ao esporte, entre outras, perguntaram-me como havia decidido pela Educação e lembro de ter sido esse o primeiro momento no qual senti o peso e o comprometimento que precisava ter diante daquela resposta. Ali me dei conta de que precisaria pensar e refletir cada vez mais acerca dessa decisão. O fato é que, naquele momento, a resposta que até hoje me parece romântica e/ou leviana – embora a mais honesta - foi a verdade sobre essa trajetória: eu fui recebendo e seguindo as experiências que a vida colocou no meu caminho.

Comecei a atuar na área da Educação Musical antes mesmo de me deparar com esse conceito e da entrada para a faculdade. Na adolescência iniciei os estudos em violino e aos poucos fui sendo chamada para substituir e assumir aulas, além dos compromissos em eventos como audições, casamentos, missas etc. Trabalhei em Escolas de Música e em uma ONG (Organização Não Governamental) de Francisco Beltrão, cidade na qual cresci e para a qual retornei e vivo desde 2017.

Nas Escolas de Música, o ensino individual/particular foi a minha principal experiência, embora ali, também, tenha tido a oportunidade de atuar como professora de um grupo-orquestra da escola. Já na ONG, além de auxiliar no que fosse necessário no período em que permanecia lá, atuei como professora de musicalização infantil, além das aulas de violão e flauta-doce individuais e para pequenos grupos.

Durante e após a formação acadêmica, tive contato com a realidade da escola pública – ensino fundamental, médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) -, dessa vez como professora. A despeito do que imaginava e falava aos meus colegas e professores sobre não me identificar e nem almejar atuar nesse contexto, essa experiência mexeu e ainda mexe comigo. A Juliane anterior à Universidade não tinha interesse consciente em política. Ter vivido em Curitiba no período em que vivi, com as experiências acadêmicas, culturais, humanas e nas escolas públicas da região metropolitana me transformaram de muitas formas.

Na casa na qual nasci – cresci – somos em três mulheres, todas fortes à sua maneira. Partes dos parágrafos anteriores foram escritos em 2020, no período da quarentena decorrente da pandemia do Coronavírus, para participação em um grupo de leitura do qual faço parte. A mediadora daquele mês encontrou caminhos bonitos para nos fazer mergulhar ainda mais profundamente, não apenas no livro incrível sobre o qual estávamos debruçadas, mas também em nós mesmas. Em 2020, li muitas mulheres. Esse movimento começou em 2019, e consigo perceber o quanto isso tem sido importante, não

apenas para me movimentar em direção à escrita, mas como alguém que acredita que estamos nesse mundo para melhorar a cada dia, sendo fundamental buscar conhecimento, repensar o que está posto e alargar nosso olhar, nossa mente e nossas formas de existência enquanto sociedade.

Durante a quarentena, meu pai fez uma foto na qual aparece uma transferência de imagem que havia realizado em madeira. Na ocasião, eu e minha irmã elogiamos o resultado da foto, já que com frequência tecemos críticas e comentamos sobre o cuidado para com o ato de registrar momentos por meio da fotografia. Na foto feita pelo meu pai, a Frida Kahlo – imagem que ele usou para fazer a transferência em madeira – aparece sobreposta em meio a fotografias nas quais estão as mulheres aqui de casa: minha mãe, a irmã mais nova e eu. No dia, comentei sobre o fato de serem todas mulheres fortes, mas o fato é que tanto quando escrevi minha apresentação para o grupo de leitura quanto quando fiz esse comentário acerca da foto, pensei no homem que compõe a nossa família – o núcleo dela – e em como ele tantas vezes procurou nos dar espaço para sermos essas mulheres.

É traço que vem do meu pai e da minha mãe o que algumas pessoas que me cercam observam sobre eu conhecer e me comunicar com tantas pessoas. Meus pais dedicaram anos de suas vidas como vendedores, o que talvez explique sobre o fato de gostarem de gente. Nos idos de um mundo que nos permitia sair, qualquer ida ao centro, ao mercado ou a qualquer outro lugar que fosse, acompanhar meu pai era um momento ligeiramente desesperador, porque ele iria encontrar amigos, conhecidos ou não, e - é dele -, iria parar para dar atenção.

Assim como Caetano, meu pai acredita que “gente é para brilhar e não para morrer de fome” e vem desse seu olhar para as pessoas e para o mundo, grande parte dos ideais nos quais acredito.

Minha formação se deu integralmente no ensino público, embora tenha abraçado tudo o que a oportunidade de receber o aprendizado particular em Música - que com dificuldade meus pais me proporcionaram - me trouxe. Foi a partir de experiências que vieram por meio dela que decidi cursar Música na graduação. Consequentemente, vieram as tantas outras experiências culturais, humanas e políticas que sinto fazerem parte do compósito de quem sou/estou até aqui.

Das autoras que li e me marcaram, destaco duas sobre as quais ainda gostaria de escrever um artigo. A primeira delas é a Virginia Woolf. A leve leitura de *Cenas Londrinas*, um presente do namorado nos idos de 2018, foi meu primeiro contato mais estreito com o trabalho da autora e me dizia sobre a importância do observar nosso entorno, acreditar na particularidade do nosso olhar – nas lentes e molduras que nos permitem ver da forma como vemos -, e, especialmente, sobre como, a partir de tudo isso, todos temos coisas relevantes a dizer ou escrever. Após esse contato inicial com Virginia, li *Um teto todo seu* em que a autora traz uma pauta sobre a qual fui me descobrir cada vez mais interessada: a mulher e a escrita.

Gosto de escrever desde a infância. Passado o tempo das cartas para os meus pais, professores e amigos, vieram os diários, cadernetas, *post-its*; as pequenas tentativas poéticas, as notas em cadernos e agendas, entre outros. Diante da tecnologia e das tantas

novas formas de nos comunicar, vieram as notas digitais, as legendas em fotos e outras formas de publicação.

Foi no assustador-revelador-(quicá)transformador 2020 da pandemia e das reviravoltas que me vi em uma crescente necessidade de colocar as palavras no papel. Há um outro mo(vi)mento importante a ser mencionado para compreender esse novo ritmo das coisas: no último semestre de 2019, tive contato, como aluna especial, com a disciplina Processos Formativo-educativos e Movimentos Sociais na América Latina, do Programa de Pós-graduação – Mestrado – em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Esse momento foi fundamental para melhorar o ritmo de leitura e escrita, sem contar na importância das discussões e forma de trabalho da professora que viria a se tornar a minha orientadora nesse mesmo programa de mestrado e instituição em 2021.

Na disciplina supracitada, tive contato com as Epistemologias do Sul e Boaventura de Sousa Santos foi outro autor que me marcou devido a suas ideias e olhar acerca dos conhecimentos, contextos e povos invisibilizados. E falando em invisibilidade e nos povos negados, retomo à segunda autora mencionada e sobre a qual há poucas passagens leves que eu possa recordar de sua escrita e do que ela nos conta em seu diário, publicado sob o título *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada*. Essa leitura e essa autora me marcaram de forma semelhante a Virginia Woolf, embora não seja possível traçar paralelos entre as realidades sociais da qual faziam parte. Em seu diário, Carolina Maria de Jesus nos traz a repetição da fome, da falta de perspectiva com relação a emprego, moradia e às condições de

vida. Por ser um diário, a leitura por vezes nos coloca diante de um cotidiano não apenas sem grandes novidades, como seria o da maioria das pessoas – a vida e o viver pode ser e é, tantas vezes, entediante -, mas tristemente maçante, incerto e sofrido. Há, no entanto, por outro lado, uma mulher que cultiva seu gosto pela palavra e pela escrita. Há uma mulher que compreende as desigualdades de seu país e que se mantém consciente acerca dos impactos inevitáveis que a política exerce sobre a vida de todo e qualquer indivíduo. Há uma mulher que me falou sobre resistência, sobre não subestimar nossas histórias e realidades; sobre não desmoronar ou deixar de fazer algo de que gostamos e acreditamos, devido a limitações que dizem mais sobre os muros que querem levantar para nos calar do que naquilo que vemos e sentimos a respeito de nós mesmos e das coisas para as quais dedicamos tempo. Carolina gostava da palavra, confiava em sua escrita e isso, de alguma forma, encontra eco dentro de mim.

Colocando essas palavras no papel, exercito o “esvaziar do coração” sobre o qual falou a minha orientadora na hora de propor uma escrita inicial em nossa trajetória de orientanda e orientadora, rumo à pesquisa. Exercito o “esvaziar do coração”, buscando um mínimo de coerência e linearidade no que trago dessa bagagem para o papel e, embora algumas passagens pareçam descabidas, recordo Carolina Maria de Jesus e confio no que vem à mente, buscando conectar coração, mente e cada dedo da mão que escreve sobre esse papel.

Quando confio no meu olhar e capacidade de apreender – ao meu modo – o mundo que me cerca; quando confio no poder da

palavra e compreendo que sendo também alguém em meio à humanidade que me cerca, em um mundo de constantes mudanças, tenho o que dizer; quando passo a me dar conta de que tudo em nossas vidas, inevitavelmente, passa pela política; quando, enfim, entendo, aceito e me fortaleço a partir da ideia de que estamos todos em processo – um processo que muitas vezes não é linear e previsível, mas que não deixa de nos colocar em movimento diante da vida -; quando entendo e aceito o tempo das coisas, vejo-me alcançando mais uma etapa: o ingresso como aluna regular no Mestrado em Educação.

Esvaziando a cabeça

Dentre as motivações que me trouxeram até aqui, destaco uma inquietação e necessidade de, novamente, sentir-me em movimento no que diz respeito a minha formação e qualificação profissional, além de algo mais profundo que me diz sobre validar a minha existência nesse espaço-tempo. Além disso, a graduação somada às experiências educacionais com as quais tive contato até aqui, despertaram em mim o interesse e a necessidade de ampliar os conhecimentos na área da Educação. Quero viver em um mundo diverso e em movimento, quero ver que caminhamos cada dia mais conscientes e obstinados à ideia de que todas as mudanças que almejamos para nós e para o mundo passam pelos passos que damos em direção a concretizá-las. “Tanta coisa depende de quantos passos você consegue dar depois de cruzar linhas imaginárias”, escreveu Francisco Mallmann.

Ter optado por cursar uma graduação em Música me diz sobre

acreditar em um mundo mais plural. Atuar na área da Educação Musical de forma autônoma me diz sobre outras possibilidades de existência e relações de trabalho em um sistema e sociedade que nos convocam à repetição do mesmo e à produtividade exaustiva. Entendo que precisamos ter coragem para encontrar caminhos que nos permitam outras formas de ser e estar no mundo, ao mesmo tempo que precisamos ainda mais coragem para enfrentar as contradições e novas questões que se colocam a partir desses outros modos de vida. Por vezes me sinto fazendo parte de uma população invisibilizada quando penso em algumas das minhas relações de trabalhos atuais, embora o fato de continuar a fazê-las significa encontrar algum tipo de satisfação nelas. O período de pandemia me fez refletir acerca das relações de trabalho, de nosso valor enquanto indivíduos na sociedade, dentre tantos outros aspectos relacionados e sobrepostos a essas questões. Penso sobre essa sensação de invisibilidade também quando penso a respeito da minha área de formação no contexto educacional público brasileiro, bem como com o campo de pesquisa sobre o qual decidi me debruçar nessa etapa do mestrado: a Educação e as Escolas Públicas no/do Campo.

Das coisas que mexeram comigo na experiência como professora nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) na rede estadual de ensino, destaco a possibilidade de proporcionar vivências musicais e alcançar crianças e adolescentes muitos dos quais, não o faria de outra forma que não por meio do ensino público e coletivo. Por outro lado, o histórico da Música no currículo escolar público brasileiro nem sempre se mostrou como algo

do interesse dos representantes e, consequentemente, do projeto educacional do país. Isso tudo somado ao resultado das últimas eleições no país e toda a reviravolta político-social que viemos enfrentando que ataca diariamente, dentre tantas outras áreas, a Educação; além do contexto de pandemia que assolou o mundo e, de uma forma trágica, o Brasil.

De onde olho, vejo que os desafios que virão pela frente serão muitos e, mais do que coragem, o momento exigirá que estejamos ainda mais conscientes acerca da história, da política, das questões relativas às nossas áreas de atuação e do nosso papel social diante do movimento pelo qual o mundo, nosso país, nossa cidade e cada microcosmo do qual fazemos parte – nosso ambiente de trabalho, nossa casa, nossas relações – está passando.

O Mestrado foi uma decisão que me diz sobre coragem, movimento, rupturas e busca por aprendizado. A Juliane que escreve hoje tenta manter o pé no chão sabendo que, mais do que nunca, momentos de sobrecarga podem surgir a qualquer momento daqui para frente. A rotina que antes envolvia esporte, filmes e livros, de repente precisou se reduzir ao que, nesse momento, é mais fundamental: “mente sã em corpo sã” – *body and soul*, escrevo no cronograma de atividades que preciso cumprir semanalmente, a fim de não esquecer de algo sobre o que muitas das escolhas que fiz até hoje me dizem: equilíbrio.

Simone de Beauvoir escreveu: “Mas eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra, como também não ignoro que é meu passado que define a minha abertura para o futuro. O meu passado é a

referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto, ao meu passado, eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele”.

Eu sou a Juliane. Juliane Lino. Juliane de Almeida Lino. Ao longo dessas páginas há um pouco sobre o meu lugar de fala. No autorretrato de 2015 a Juliane do quadro me olha. Em outros momentos, no entanto, sou eu quem olho para o quadro.



Discorrer sobre ter chegado até aqui tem a ver com falar sobre processos formativos que nos atravessam, com uma experiência significativa e transformadora.

“A infância é o chão sobre o qual caminharemos o resto de nossos dias”, escreveu Lia Luft. E porque a mão que escreve faz parte de um corpo que é e está no mundo sendo constantemente atravessado por experiências, sentimentos e reflexões. E porque sendo – ou tendo o potencial de ser - o mestrado em Educação um profundo processo formativo, os atravessamentos foram muitos e constantes. Passaram por um ir e vir à infância, por um refletir o presente em suas práticas e nas relações. Passaram por um revisar a biografia pensando nos tantos momentos e experiências com potencial de nos formar e, assim, valorizar o que cada contexto, por menor que seja ou pareça, tem de constituir o nosso eu do porvir. Porque “toda vez que eu dou um passo, o mundo sai do lugar”, lembra-me a canção.

“O mestrado é um processo formativo de ruptura e encontro consigo mesmo”, recordam os professores Bonamigo e Cecília na manhã gelada do primeiro encontro presencial do grupo de pesquisa desde o pandêmico 2021. Encontro sentidos e significados tantos nessa frase. Na travessia até aqui tenho a clara compreensão do quanto o processo de construção da pesquisadora que aqui escreve passa por ela enquanto ser-humano, gente, pessoa. Faz percorrer lugares, recordar pessoas, encarar contradições e refletir exaustivamente sobre o ser/estar no mundo, na vida, nas relações e na profissão que escolheu exercer.

O movimento pré-pandêmico em direção ao mestrado como

aluna especial, as leituras – Leia Mulheres – somados a uma pandemia e o efetivo ingresso como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação desencadearam processos internos que, acredito, são chamados à maturidade. De certa forma, esse movimento tem a ver com algo que li em um trecho da contracapa da HQ Pérsépolis, “com olhos da menina que foi e a consciência política à flor da pele da adulta em que se transformou”. Assim, o condomínio cheio de crianças passou a fazer recordar a infância e o privilégio de ter a atenção de uma pequena aldeia de adultos que, em alguma medida, enxergavam e se preocupavam em dividir o lanche com a criança de outrora, proporcionar experiências como acompanhar em uma manhã de aulas com a vizinha-professora de escola pública; em corrigir, cuidar e ensinar.

Uma infância que contou com rede afetiva e de apoio de Vilmas e Marias e que, juntamente com tantas outras pessoas que cruzaram o caminho de quem aqui escreve, constituem quem é e está, e a compreensão de que a Educação se dá em espaços e dimensões vários, o que é sinônimo de uma diversidade de experiências, trocas e, por fim, de potência. O objeto de pesquisa sobre o qual se propôs escrever, passa por essa concepção de uma Educação ampla.

INTRODUÇÃO

Depois de passar o olho

Meu lugar de fala a respeito da Educação do Campo e das Escolas Públicas no/do Campo é e será por algum tempo, sobretudo, um lugar de escuta e observação. Tive um primeiro contato com materiais relacionados a essa realidade educacional e seus espaços na disciplina cursada como aluna especial chamada Processos Formativo-educativos e Movimentos Sociais na América Latina. No primeiro encontro com o Grupo de Pesquisa/Orientação, a fala de uma das companheiras encontrou eco dentro de mim: há uma preocupação grande sobre o fato de o meu espaço de pesquisa ser um lugar no qual não atuo enquanto sujeito que vivencia o cotidiano daquela realidade. Até o momento, o contato que tive com a Educação do Campo e as Escolas Públicas no/do Campo foi apenas por meio de textos, vídeos, escuta e a, partir disso, deparei-me com a possibilidade de pensar a Música em uma modalidade educacional na qual, de onde olho, talvez esteja carecendo atenção.

Durante a graduação não tive contato com a Educação Musical/a Música no contexto da Educação do Campo e, devido à relativa recentidade da Lei 11.769/08 - que colocava a Música como componente obrigatório dentro da disciplina de Arte nas escolas públicas brasileiras - e das próprias questões da Educação do Campo, acredito na importância de ampliarmos as discussões e os contextos educacionais públicos nos quais a Música deveria estar sendo pensada.

Um segundo momento importante nesse início de atividades do mestrado foi o primeiro encontro com o GEFHEMP, grupo de estudos e pesquisa do qual faço parte. A cada vez que revisito a dissertação aqui apresentada, percebo o quanto ele traz pautas políticas e o quanto a própria escrita dele traz em seu bojo quase que um manifesto, além de tratar da relação de um componente curricular e de uma modalidade educacional que estão constantemente na iminência de cortes orçamentários, o que nos diz também sobre resistência. No encontro supracitado, a partir das discussões acerca da reforma agrária, falamos sobre a Terra, a luta pela terra e a Educação do Campo e sobre esse constituir o chão da minha pesquisa. Das anotações desse encontro:

“Não esquecer: sem terra, não há camponeses. Sem camponeses, não há Escolas do Campo. Sem as Escolas Públicas no/do Campo, qual o sentido da minha pesquisa? Tudo é política. Minha pesquisa tem pautas extremamente políticas”. (Nota do meu primeiro encontro com o GEFHEMP, 29 de abril de 2021).

Ao finalizar a proposta inicial desta escrita voltada para o esvaziar da cabeça e do coração, havia uma incompletude quanto a aspectos importantes acerca dos fundamentos da pesquisa. À época, finalizei ainda assim por compreender estar em um processo no qual havia uma nova configuração da vida e das coisas. Entendia que as lacunas tinham a ver com processos, com o caminhar e com um porvir que pressupunha momentos de imersão no meu espaço de pesquisa. Um sentimento que tem a ver com a crença de que “o caminho se faz caminhando”.

Para tratar de meu objeto de pesquisa e de sua problemática, revisei ideias e estudos a fim de contornar um pouco melhor o que pretendo estudar e investigar neste tempo de dois anos. Dentre eles, Fonterrada (2008) que nos mostra que o valor da Música⁴ e da Educação Musical no contexto educacional brasileiro passou por mudanças ao longo da história. Em 2008, com a Lei 11.769 - atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/2016 que prevê a obrigatoriedade de quatro linguagens artísticas, sendo elas as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro -, a Música voltou ao currículo da educação básica como um conteúdo obrigatório dentro da disciplina de Arte. Se por um lado essa conquista é importante para a área da Educação Musical e para a Educação como um todo, por outro ainda necessita atenção quanto a sua implementação e à forma como está sendo incorporada aos projetos pedagógicos das escolas, a fim de garantir e fortalecer seu espaço no contexto educacional público e, assim, alcançar o objetivo maior dessa proposta de Lei que é a efetiva democratização do ensino-aprendizagem de Música.

Assim, é a partir da ideia da democratização do ensino de Música e do fazer valer o que está posto na Lei 13.278/2016 que a presente investigação se articula com a Educação do Campo, na perspectiva de lançar um olhar sobre escolas públicas no/do campo e seus territórios, na região Sudoeste do Paraná.

Tomando como ponto de partida a concepção de Milton

⁴ As palavras Música e Arte, tomando o contexto de objeto desta pesquisa, serão sempre citadas com inicial maiúscula, exceto em citações.

Santos⁵ (2005) de que o território não é meramente o espaço geográfico, mas o espaço habitado, o que pressupõe considerar o chão mais a identidade dos povos que ali vivem, trabalham e estudam, torna-se fundamental investigar também as peculiaridades dos territórios nos quais as escolas contempladas na pesquisa estão inseridas, a fim de melhor compreender suas identidades, subjetividades e costumes, bem como os espaços desses territórios reservados à Arte, e, mais especificamente, à Música, no intuito de uma aproximação com a produção cultural desses povos do campo. Neste sentido, toma-se aqui uma importante consideração de Caldart (2017), quando diz: “se se quer abandonar a abstração e pensar na realidade concreta de espaços geográfica e historicamente determinados, é preciso deixar de falar da cultura em geral para falar em culturas, no plural”. (CALDART, 2017, p. 34).

⁵ Dentre os conceitos geográficos desenvolvidos por Milton Santos acerca do território e do espaço geográfico, um deles traz uma contribuição privilegiada para uma investigação que trata da Música na Educação do Campo, por estar relacionado ao sensorial. De acordo com o autor, “a paisagem é “[...] tudo aquilo que nossa visão alcança [...] Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988, p. 61). O espaço do campo remete a paisagens com sons, cores e aromas relacionados ao cultivo da terra, das plantas e dos animais, ou seja, paisagens que envolvem a natureza. Nesse sentido, considerando que a percepção de espaço geográfico inclui todos os sentidos, inclusive a audição, pensar o campo e a cidade transporta a paisagens visuais, sensoriais e sonoras distintas. Tais ideias confluem com o conceito de paisagem sonora (*soundscape*), cunhado por Murray Schaffer em seus estudos acerca da conscientização sonora. A partir da ideia de que paisagem sonora tem a ver com os sons de um determinado lugar e, embora compreenda-se a paisagem como um fragmento, um momento dentro de um todo, no que diz respeito aos sons do campo, encontra-se uma paisagem sonora com menos interferências e uma menor exposição a ruídos.

A modalidade da Educação Básica do Campo tem preocupações relativas à escolarização da população do campo, mas se propõe a pensar a educação como um processo de formação humana, uma formação emancipatória dos sujeitos envolvidos, o que implica em pensar a educação relacionando-a à cultura, valores, jeito de produzir, formação para o trabalho e participação social (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Além disso, é válido ressaltar que a Educação do Campo se coloca como uma questão constantemente postergada na história brasileira no que diz respeito à efetiva universalização do direito à educação (CALDART, 2012).

A Educação do Campo é fruto de lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) que, segundo Ribeiro (2010), podem ser compreendidos como sujeitos sociais e/ou como sujeitos políticos coletivos, marcados por contradições que perpassam as experiências pedagógicas, as concepções e os interesses. Os MSPdoC têm um papel fundamental na sociedade, uma vez que são parte da formação social brasileira. Organizados, encaram e pensam os conflitos sociais em busca de mobilizar ações para a transformação da sociedade e da educação, como é o caso da Educação do Campo, para a qual esses movimentos se mobilizaram pela não manutenção do que historicamente estava posto com relação à educação dos povos do campo.

Ainda em busca de uma melhor compreensão acerca da educação rural, é fundamental reiterar que é uma educação pensada de cima para baixo, ou seja, por sujeitos alheios ao território e aos interesses dessa população, constituída como uma educação "para" e

não uma educação "de/com/no/do" campo⁶, que é pauta fundamental da Educação do Campo. Para a educação nessa perspectiva da escola rural, oferece-se, ensina-se e cobra-se o mínimo. É o outro quem pensa e quem diz o que é e o que não é bom para o campo; o saber e o conhecimento válidos e de relevância vêm, preferencialmente, de fora. Assim, a Educação do Campo surge no bojo das lutas pelo direito à educação dos trabalhadores do campo e a partir de um projeto educativo articulado com os MSPdoC, tendo como protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outros movimentos. O I Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) representam dois marcos iniciais da trajetória do Movimento Nacional da Educação do Campo, sinônimo de resistência das lutas sociais (CALDART, 2012).

Discorrer acerca da educação rural e da Educação do Campo, pressupõe considerar uma categoria fundante, emprestada da área da Geografia, denominada território que, em um primeiro momento, pode trazer a ideia somente de espaço. No entanto, a partir da concepção de Milton Santos (1999; 2005), “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social” (SANTOS, 2005, p. 255). Assim, toma-se o sentido não como espaço geográfico, mas

⁶ Por isso a escolha do “no/do campo” para o título da dissertação. A utilização da preposição “no/do” faz referência a dois direitos: os povos têm direito a estudar “no” lugar onde vivem, em um sentido de direito à educação no território, fortalecendo que a educação seja “no campo”; e “do” porque não é uma educação feita para, mas com os sujeitos do campo e suas bagagens culturais; feita com o povo que ali tece não apenas suas identidades individuais e coletivas, como também a identidade de um lugar.

de território usado, àquele ocupado por pessoas, seus objetos, suas trocas e vivências sociais e que, portanto, pode ser compreendido como a soma e/ou a relação do chão com a identidade, é sinônimo de espaço humano e espaço habitado. Território, dessa forma, é o chão no qual os sujeitos constroem e transformam para si, de acordo com suas necessidades.

De acordo com Fernandes e Molina (2004), tratar de Educação do Campo e educação rural pressupõe considerar aspectos do território que incidem nestas diferentes formas de tratar a educação nesses espaços. Para os autores, o paradigma da educação rural tem como referência o produtivismo, o que pressupõe o campo como espaço de produção de mercadorias e não como espaço de vida; enquanto a Educação do Campo parte da concepção do campo como espaço de vida, resistência, com sujeitos protagonistas frente a seus interesses de acesso e permanência dignos na terra, bem como à garantia de “um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 37).

Pensar a cultura do campo pressupõe “tomar o tratamento da cultura em sua pluralidade; trata-se, portanto, de culturas do modo de ser de cada sociedade, nas quais se supera a pretensão de que haja “a cultura” e, fora dela, a “não cultura”, como na particularidade no campo, tem-se as culturas camponesas” (TARDIN, 2012, p. 179). Ainda de acordo com o mesmo autor, enquanto sujeito social histórico, quem compõe a população do campo “se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas que marcarão

suas culturalidades” (TARDIN, 2012, p. 179).

Das categorias utilizadas e que sustentam o presente estudo, antecipa-se aqui, de forma objetiva, aquelas que são compreendidas como fundantes e fundamentais para a pesquisa. Assim, a explicitação dessas tem como finalidade também estabelecer e situar a abordagem da qual se parte quando são utilizadas tais categorias ao longo do texto.

Categorias e Conceitos	Referências / Autores
Educação, Cultura e Sociedade; Cultura Camponesa	Carlos Roberto Jamil CURY; Eveline ALGEGAILE; Gaudêncio FRIGOTTO; Carlos Antônio BONAMIGO; Karl MARX e Friedrich ENGELS; Edward Palmer THOMPSON; Raymond WILLIAMS; Alexis LEONTIEV; Bernard CHARLOT; Georges SNYDERS; Pierre BOURDIEU; José Maria TARDIN;
Terra; questão agrária; Território; Campo; agricultura camponesa/familiar	Bernardo Mançano FERNANDES; Milton SANTOS; Angela Maria Souza MARTINS e Lúcia Maria Wanderley NEVES;
Educação Rural; Educação Popular; Educação do Campo; escola pública do campo; políticas públicas de educação; legislação educacional	Antônio MUNARIM; Cecília Maria GHEDINI; Edgar Jorge KOLLING; Gaudêncio FRIGOTTO; Maria do Socorro SILVA; Maria Julieta Costa CALAZANS; Miguel ARROYO; Mônica MOLINA; Marlene RIBEIRO; Roseli Salete CALDART; BRASIL;
Movimentos Sociais Populares, MST, Mística	Bernardo Mançano FERNANDES; João Pedro STÉDILE; Roseli Salete CALDART;
Educação Musical; Arte; Arte/Música na escola pública brasileira	Marisa Trench de Oliveira FONTERRADA; Jusamara SOUZA; Maura PENNA; Guilherme ROMANELLI; Rose Meri TROJAN; BRASIL.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensar a Música na escola pública no/do campo requer considerar as especificidades da Educação do Campo enquanto modalidade educacional, o que pressupõe uma visão de educação popular e democrática situada em um território específico. Compreender e considerar as singularidades desse contexto e dos seus sujeitos, permite que a Música ultrapasse suas funções sociais de contemplação estética e entretenimento e consiga se elevar e ampliar suas contribuições por meio de uma de suas funções mais valorosas que é ser uma ferramenta de transformação social. Além disso, é sobre pensar a Música enquanto elemento importante na construção dos sujeitos e de identidades coletivas, enquanto ferramenta pedagógica e de transformação social aliada aos ideais da educação popular e das escolas públicas no/do campo.

Este panorama da realidade, na relação com a temática escolhida nesta investigação, coloca a seguinte questão como problema de pesquisa: qual o quadro da inserção da Música, enquanto conteúdo da disciplina Arte – Leis 11.769/2008 e 13.278/2016 -, em escolas públicas no/do campo e como ela está presente nos seus territórios? Este problema pode cercar-se ainda de diversas questões como: por que o sistema de ensino distancia o conhecimento da Arte/Música da escola, em especial da escola pública brasileira situada no campo? O quanto a Lei 11.769/2008 – que trata da obrigatoriedade do conteúdo Música dentro da disciplina de Arte nas escolas públicas brasileiras – foi discutida com relação à modalidade da Educação Básica do Campo que, historicamente, tem diversas de suas particularidades negadas? O componente Música está sendo

trabalhado com os estudantes das escolas públicas no/do campo contempladas pela pesquisa? Se sim, qual a relação do conteúdo Música com a realidade territorial na qual se insere esta escola? Se não, como pensá-la nesse contexto de modo a contemplar os aspectos curriculares previstos? Quais são os entraves que não permitem que se alcance um ensino-aprendizagem significativo para esses estudantes? Em cada ano escolar, são deixados de trabalhar com determinados conhecimentos curriculares por conta dessa particularidade da escola pública do campo? Com relação ao território e à cultura, qual a compreensão dos povos do campo dos entornos dessas escolas públicas acerca da Música? Quais vivências são possíveis de se identificar no cotidiano desses sujeitos e nos espaços de que dispõem?

Confrontar-se com esta problemática leva a propor uma hipótese, que neste caso, encontra-se assim traduzida: considerando a relativa recentidade e as condições nas quais o conteúdo Música está posto em Lei e no currículo escolar, a priori, observa-se que sua implementação, de modo geral, não se efetivou nas escolas regulares, o que pode se constituir em uma realidade ainda mais distante em escolas públicas no/do campo que, historicamente, têm suas especificidades negadas, dentre elas, a falta de espaços em seus territórios destinados à Arte e, mais especificamente, à Música.

As motivações que norteiam este projeto de pesquisa estão relacionadas, primeiramente, ao interesse da autora em ampliar seu olhar e seus conhecimentos acerca da Educação, nesse caso específico para as relações entre Educação Musical, educação popular e a Educação do Campo.

A temática da Educação Musical nas escolas públicas no/do campo é um assunto que carece de atenção, já que tanto a Música está posta como um conteúdo obrigatório que, por vários e diferentes fatores, frequentemente não apresenta propostas consistentes e, em outras, sequer encontra caminho para ser incorporada aos projetos pedagógicos; quanto a modalidade da Educação Básica do Campo apresenta peculiaridades que podem dificultar, em um primeiro momento, a efetiva incorporação desse conteúdo. É importante considerar ainda que, nessa relação das escolas públicas no/do campo com a Arte e a Música, de forma geral, devido ao próprio caráter e localização geográfica de seus territórios, há uma dificuldade quanto ao acesso da população a espaços ligados à Arte e, mesmo quando esse acesso é possível, faz-se necessário considerar as limitações dessas regiões “do interior” quando comparadas a centros mais desenvolvidos.

Nos estudos da Graduação em Música – Educação Musical (Licenciatura), embora se tenha realizado o TG⁷ sobre questões relacionadas à formação continuada em Educação Musical para professores não-especialistas em Música, não houve o contato com disciplinas voltadas para o trabalho de Educação Musical e da Música no contexto da Educação do Campo, o que pode ser compreendido, em alguma medida, devido à recentidade da Lei 11.769/08 -

⁷ Título do Trabalho de Graduação: O PARFOR e a formação continuada em Educação Musical para professores não-especialistas em Música: Um estudo de caso. Orientador: Guilherme Gabriel Ballande Romanelli. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2013.

atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/16⁸ que prevê a obrigatoriedade de quatro linguagens artísticas, sendo elas a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro - que colocava a Música como componente obrigatório dentro da disciplina de Arte nas escolas públicas brasileiras, além das próprias questões da Educação do Campo. Desta forma, justifica-se a importância dessa temática de investigação, uma vez que se acredita na necessidade de se ampliarem as discussões nos contextos educacionais públicos nos quais a Música deveria estar sendo pensada.

Além disso, houve um mo(vi)mento importante a ser mencionado para compreender o caminho percorrido até chegar a essa temática de pesquisa. No último semestre de 2019 a pesquisadora teve contato, como aluna especial, com a disciplina Processos Formativo-educativos e Movimentos Sociais na América Latina, do Programa de Pós-graduação – Mestrado – em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Nessa disciplina teve a oportunidade de entrar em contato com as Epistemologias do Sul e Boaventura de Sousa Santos foi um autor que a marcou estes estudos, devido a suas ideias e olhar acerca dos conhecimentos, contextos e povos invisibilizados.

Enquanto educadora musical e devido a questões que perpassam o ser/estar no mundo e o posicionamento político-ideológico, acredita-se na importância de fazer valer esse conteúdo de

⁸ Considerando o recorte temporal desta investigação, a Música em Escolas Públicas no/do Campo na região Sudoeste do Paraná, no período de 2012 a 2021 – justifica-se a necessidade de serem abordadas as duas Leis: 11.769/08 e 13.278/16.

perspectiva ontológica, perspectiva esta que está posta, também, como direito dos estudantes da escola pública, seja ela da cidade ou do campo. Além disso, parte-se do pressuposto de que os locais em que foi possível ver a implementação da Lei 11.769/08 foram grandes centros urbanos ou aqueles que tinham o subsídio de Universidades e dos cursos superiores de Música ou um movimento fortalecido da Educação Musical. Diante disto, compreende-se como um compromisso ético olhar para essa problemática no Sudoeste do estado do Paraná, região em que se desenvolveu parte dessa trajetória individual, como musicista, por alguns anos interrompida para formação superior em Música – Educação Musical (Licenciatura) - em outra cidade e, retomada, recentemente.

A respeito da obrigatoriedade do conteúdo Música na educação básica das escolas públicas brasileiras é importante destacar que, a despeito da legislação, há ainda um longo caminho até vir a se tornar uma realidade concreta. Os entraves para uma efetiva e significativa incorporação desse conteúdo nas escolas se dão devido a uma série de fatores que vão desde a falta de profissionais formados na área para a demanda em âmbito nacional, até questões relativas à pluralidade da disciplina Arte que engloba quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e a dificuldade do profissional responsável por essa disciplina em desenvolver um trabalho consistente para cada uma dessas linguagens, uma vez que o próprio currículo de sua formação inicial não abarca essa pluralidade de conhecimentos. Soma-se a esses desafios o que Gatti (2011) apresenta como um problema relacionado aos currículos dos cursos de

licenciatura que, de modo geral, formam um profissional que “[...] é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor?” (GATTI, 2011, p.155).

A efetiva incorporação da Música enquanto conteúdo obrigatório nas escolas públicas brasileiras e, no caso específico desta investigação, pensá-la no contexto das escolas públicas no/do campo e seus territórios, merece atenção não apenas pela sua importância na formação humana, mas também por estar posta como um direito dos estudantes dessas escolas. É importante destacar que a reflexão e busca por caminhos para essa relação entre Música e as escolas públicas no/do campo se justifica porque dessa forma é possível promover um ensino-aprendizagem que tenha potencial de contemplar efetivamente as contribuições que a Música pode ter para a formação dos estudantes dessas escolas. Essa ação poderá fortalecer não apenas a área da Educação Musical, com a permanência da Música enquanto conteúdo curricular da disciplina de Arte, mas também a Educação do Campo que, no contexto atual, passa pelos mais diversos enfrentamentos, em especial o fechamento de escolas localizadas nestes territórios.

É sobre pensar a Música enquanto elemento importante na construção dos sujeitos e de identidades coletivas, enquanto ferramenta pedagógica capaz de desenvolver esta dimensão da Arte como fruição humana, assim como potencializar os espaços existentes nos territórios, alcançando sua dimensão de ferramenta de transformação social, aliada aos processos de educação popular e da

Educação do Campo.

A investigação aqui apresentada torna-se relevante ainda ao se considerar o contexto político-social atual, devido ao fato de trazer e ampliar os estudos sobre a relação Música, Escolas Públicas no/do Campo e seus territórios, uma vez que, tanto o elemento curricular Música na escola pública brasileira quanto à Educação do Campo são historicamente, símbolos de resistência. Além disso, de acordo com Oliveira e Borges (2017), democratizando o acesso a um significativo ensino-aprendizagem de conteúdos como a Música e outros tantos conhecimentos ligados à Arte e às Ciências Humanas, caminha-se para a consolidação de valores democráticos e de uma sociedade mais plural.

Esta pesquisa apresenta, portanto, como objetivo geral: compreender o quadro da inserção da Música enquanto conteúdo da disciplina Arte – Leis 11.769/08 e 13.278/16 - em Escolas Públicas no/do Campo na região Sudoeste do Paraná, no período de 2012 a 2021 e quais relações da Arte/Música se observam nos seus territórios. Para dar conta de seus desdobramentos, tem como objetivos específicos: a) Problematicar as relações do espaço rural/do campo e da Música como emancipação humana e produção da cultura em suas questões históricas, teóricas e políticas; b) Inventariar a inserção da Música enquanto conteúdo da disciplina Arte - Leis 11.769/08 e 13.278/16 - nas Escolas Públicas no/do Campo investigadas e a forma como os espaços destinados à Arte e à Música estão presentes em seus territórios e, c) Analisar como se dá a inserção do conteúdo Música nas Escolas Públicas no/do Campo investigadas a partir das Leis

11.769/08 e 13.278/16 e qual a relação dessa realidade com os territórios nos quais essas escolas estão inseridas.

Sendo a pesquisa em Educação, parte de uma ciência humana, torna-se necessário considerar a particularidade da subjetividade humana que está atrelada aos seus objetos de investigação e, por isso, necessita-se de um método que auxilie na compreensão de tais objetos em sua complexidade, buscando captar o movimento e a realidade desses fenômenos. De acordo com Gatti (2006, p. 29), “a escolha da abordagem de um problema de pesquisa vincula-se primordialmente aos objetivos que se tem, à maneira de se formular o problema, ao alcance pretendido quanto aos resultados”.

Compreende-se então que a escolha do método se dá a partir de cada objeto de pesquisa e não o contrário. Além disso, segundo Gamboa (2014, 2018), há uma relação entre a opção do método e a ideologia do pesquisador, uma vez que o próprio método diz respeito à “maneira de se relacionar o sujeito e o objeto, ou como o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia” (GAMBOA, 2018, p. 08).

Assim, considerando que pesquisador e pesquisado ocupam lugares sociais diferentes no processo, a pesquisa aqui apresentada orienta-se a partir de uma abordagem qualitativa que, para Bogdan e Biklen (1994), busca privilegiar as experiências educacionais e os sujeitos envolvidos no processo. De acordo com os autores, nessa abordagem “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Além disso,

busca “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Deste modo, ao se adotar a abordagem qualitativa, vai se privilegiar “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16) e, posteriormente, realizam-se análises da pesquisa de campo e das relações possíveis entre o que esses sujeitos têm a dizer com o referencial bibliográfico contemplado na pesquisa.

Considera-se ainda que a pesquisa não é algo estático e que, no movimento a partir do contato com a realidade, poderá apontar limites e possibilidades e, por isso, neste caso, adota-se a abordagem qualitativa em uma investigação em escolas públicas no/do campo, assim como em seus territórios, nos três Núcleos Regionais de Educação (NREs) da região Sudoeste do Paraná, respectivamente, Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos - PR.

Deste modo, estarão nesta pesquisa: do NRE de Dois Vizinhos o Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira – Ensino Fundamental e Médio (EFM), localizado na comunidade de São Francisco do Bandeira, município de Dois Vizinhos; do NRE de Francisco Beltrão, o Colégio Estadual do Campo Pinheiro – EFM, localizado na comunidade de Pinheiro, município de Capanema, e o Colégio Estadual do Campo Castelo Branco – EFM, localizado na comunidade de Conciolândia, município de Pérola do Oeste; do NRE de Pato Branco, o Colégio Estadual do Campo São Roque – EFM, localizado na comunidade de São Roque do Chopim, município de Pato Branco, e o Colégio Estadual do Campo Antônio Artêmio

França, – EFM, localizado na comunidade de Ponte do Chopim, município de Coronel Domingos Soares.

O caminho metodológico adotado para a realização desta investigação, em sua maior parte, se deu a partir de entrevistas estruturadas, com aplicação de questionário fechado, junto aos professores que trabalharam com esse componente curricular no período de 2012 a 2021. Houve uma pesquisa de campo, por meio de um inventário da realidade com foco no tema da pesquisa, realizado no território dos entornos das escolas públicas investigadas e nos municípios onde estão situadas, incluindo, além disso, revisão bibliográfica.

Considerados os três maiores núcleos educacionais urbanos da região, a escolha das escolas partícipes teve como critério de inclusão e exclusão uma escola mais próxima das cidades supracitadas e outra estabelecida mais distante. A partir de uma hipótese acerca das possibilidades de acesso a equipamentos culturais, essa escolha se deu a partir do entendimento de que, devido à localização das escolas mais próximas ou distantes dos centros urbanos, a juventude que frequenta estas escolas teria maiores ou menores oportunidades de acesso e compreensão do sentido da Arte/Música em suas vidas por estar em contato, por exemplo, com espetáculos musicais, peças de teatro, cinema, exposições, museus entre outros.

Ainda com relação aos critérios de inclusão e exclusão, a escolha dos professores de Arte se deu com um recorte temporal a partir de um critério de atuação nas escolas do campo contempladas na pesquisa, no período que vai de 2012 a 2021. O marco temporal

inicial de 2012 se justifica pelo fato de a Lei 11.769/2008 ter estabelecido como prazo para implementação da Música enquanto conteúdo nas escolas públicas brasileiras, o período de quatro anos –, a Lei sendo de 2008 estabelecia 2012 como o prazo para as escolas se adequarem; além disso, abarca, assim, a Lei 13.278/2016 que passou a tornar obrigatórias as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Em defesa da escolha com os estudantes do Ensino Médio, justifica-se não apenas o fato de os jovens estarem nos anos finais da educação básica, etapa essa na qual se pressupõe e espera que tenha sido oportunizado experimentar o aprendizado da música enquanto linguagem artística pertencente ao componente curricular Arte das escolas públicas, como também a compreensão do lugar que a música ocupa na vida e na cultura dos jovens nesta fase, ou, nas palavras de Romanelli (2016), a “importância que a música assume na cultura de tradição ocidental europeia (da qual somos parte) na faixa dos 15 aos 18 anos” (ROMANELLI, 2016, p. 483). Em síntese, considera-se que nessa fase a música seja constitutiva da identidade do jovem (CÉSAR, 2008 e ROMANELLI, 2016).

No período entre 17 e 23 de agosto de 2022, realizou-se uma conversa inicial via *Google Meet* com cada um dos diretores das cinco escolas contempladas nesta investigação. Devido à distância geográfica somada ao fato de a pesquisa trabalhar com o número anteriormente citado de escolas, o intuito de essa primeira conversa acontecer de forma remota se deu na perspectiva de otimizar o levantamento de dados antes da visita *in loco*.

A partir da conversa inaugural com os diretores, para a qual havia algumas pautas previamente estabelecidas, observou-se o que emergiu de suas falas e, a fim de utilizar esses dados e levar em consideração suas colocações acerca da temática da pesquisa em suas escolas, sistematizou-se então, também para eles, os diretores, um questionário disponibilizado via *Google Forms*. O questionário foi enviado e respondido no período entre 31 de agosto e 01 de setembro⁹.

Assim, o questionário dos diretores foi o primeiro a ser aplicado, logo após estabelecer contato com cada um. Utilizou-se esse questionário também para se antecipar quanto às condições de acesso dos estudantes com relação à internet, a fim de que pudessem participar da pesquisa. Todas as escolas dispõem de aparelhamento e internet, no entanto é interessante o dado trazido por um dos diretores durante essa conversa inicial acerca da investigação em curso, quando ele diz que “hoje a escola tem todo o aparelhamento, porém falta qualidade no sinal de internet”.

Com relação às especificidades da disciplina Arte e do profissional responsável por ela, houve a aplicação de questionários (pesquisa *survey*¹⁰) no modo *on-line* – *Google Forms* –, por meio do qual pretendeu-se ouvir os professores que trabalharam com esse

⁹ A fim de elucidar detalhes da metodologia, destaca-se que o instrumento de construção do campo empírico em questão ocorreu dentro de um curto período não apenas pelo número reduzido de participantes – neste momento, os cinco diretores das escolas –, como também pelo fato de o questionário ter sido aplicado de forma remota, via formulário do *Google Forms*.

¹⁰ *Surveys* são pesquisas semelhantes a censos, sendo que a diferença entre os dois reside na abrangência da população, que em pesquisas de *survey* se concentram em uma amostra da população (BABBIE, 1999, p. 78).

componente curricular (ANEXO A). Aqui cabe destacar a dificuldade que foi conseguir e estabelecer contato com os professores. Embora o recorte temporal da pesquisa seja o período de 2012 a 2021 e mesmo que já se tivesse como hipótese que o número de professores não seria alto, a amostra final aqui apresentada contou com a participação de sete professores.

Houve a aplicação do mesmo instrumento - questionários (pesquisa *survey*) no modo on-line, via *Google Forms* - com os estudantes, no intuito de compreender o envolvimento que eles e seus familiares têm com a Música (ANEXO B). Sobre o questionário dos estudantes, é importante destacar que teve como referência o instrumento elaborado e utilizado no período de estágio de docência da Graduação em Música – Educação Musical (Licenciatura), nos idos de 2011/2012. Ainda com relação a esse instrumental metodológico, cabe salientar que, como todas as escolas disponibilizam internet, a aplicação dos questionários para os estudantes se deu por meio do *Google Classroom* para que houvesse maior controle e se evitassem interferências ou participações de pessoas que não fizessem parte do foco da pesquisa, uma vez que o WhatsApp permite que se envie o link para além da comunidade escolar.

A aplicação de questionários (pesquisa *survey*) no modo on-line – *Google Forms* – aconteceu também com os diretores das Escolas do Campo contempladas na pesquisa, a fim de sistematizar dados e informações importantes que emergiram da conversa inicial que teve como objetivo a apresentação da pesquisadora e da temática de investigação (ANEXO C).

Com vistas a compreender a inserção da Música nos territórios onde estão localizadas as escolas do campo investigadas, estabeleceu-se contato com as Secretarias de Educação e Cultura de cada município nos quais as escolas estão localizadas, com as quais houve a aplicação de questionários (ANEXO D), como meio de inventariar questões relativas à legislação voltada para a Música na escola pública e a oferta de formações para os professores responsáveis pela disciplina de Arte - e, conseqüentemente, pelo trabalho com a Música enquanto conteúdo etc.

Nesse último levantamento com as Secretarias ou Departamentos Municipais de Cultura foi possível compreender, entre outras questões, os equipamentos culturais disponíveis em cada município. O levantamento de dados obtidos por meio destes questionários possibilitou compreender a relevância da Arte e da Música nas escolas públicas no/do campo investigadas, assim como, considerando os territórios, compreender as relações socioterritoriais com a Arte e a Música, os espaços e as organizações existentes ou inexistentes nos municípios.

Deste modo, a partir da abordagem qualitativa buscou-se analisar, compreender e relacionar o material levantado a partir dos inventários e questionários acerca da Música nas escolas públicas no/do campo e seus territórios com o referencial bibliográfico, a fim de, a partir das compreensões atinentes às relações do espaço rural/do campo com a Arte e a Música, finalmente, pensar a inserção significativa do conteúdo Música nas escolas públicas no/do campo, conforme as Leis 11.769/2008 e 13.278/2016.

Nesta perspectiva de estudo, realizou-se um estado do conhecimento (levantamento) das produções em nível *stricto sensu* relacionadas à temática de investigação¹¹. O processo de levantamento das produções científicas em nível *Stricto Sensu* – estado do conhecimento - relacionadas à temática de investigação desta pesquisa aconteceu nas bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT); e por meio do Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa etapa permitiu uma compreensão sobre o atual estado de conhecimento acerca da Música na Escola Pública localizada no Campo.

¹¹ Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Quadro 1 - Resultado da busca realizada na BDTD/IBICT por
Descritores

Palavras	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
“Música” e “na Escola”	Todos os campos	1.753	
“Música” e na Escola Pública"	Todos os campos	183	
"Música" e "na Escola Pública do Campo"	Todos os campos	0	
"Música" e "na Escola Rural"	Todos os campos	1	1
"Música" e "na Escola do Campo"	Todos os campos	6	
"Música" e "na Educação do Campo"	Todos os campos	11	
“Música” e “na Escola” e “em Áreas Rurais”	Todos os Campos	0	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Resultado da busca na BDTD/IBICT por Descritores a partir do “Título” como tipo de busca

Palavras	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
“Música” e “na Escola”	Título	130	
“Música” e na Escola Pública"	Título	13	
"Música" e "na Escola	Título	0	

Pública do Campo"			
"Música" e "na Escola Rural"	Título	0	
"Música" e "na Escola do Campo"	Título	0	
"Música" e "na Educação do Campo"	Título	0	
"Música" e "na Escola" e "em Áreas Rurais"	Título	0	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Resultado da busca realizada na BDTD/IBICT por Descritores a partir do "Assunto" como tipo de busca

Palavras	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
"Música" e "na Escola"	Assunto	117	
"Música" e na Escola Pública"	Assunto	8	
"Música" e "na Escola Pública do Campo"	Assunto	0	
"Música" e "na Escola Rural"	Assunto	1	
"Música" e "na Escola do Campo"	Assunto	0	
"Música" e "na Educação do Campo"	Assunto	1	
"Música" e "na Escola" e "em Áreas Rurais"	Assunto	0	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os descritores utilizados na busca por pesquisas relacionadas ao objeto de pesquisa desta investigação foram: “Música na Escola”, “Música na Escola Pública”, “Música na Escola Pública do Campo”, “Música na Escola Rural” e “Música na Educação do Campo” e “Música na Escola localizada em Áreas Rurais”. Acerca do descritor mais abrangente com relação à temática de investigação dessa pesquisa, no estado da arte apresentado em sua dissertação, Luiz (2017) apresenta que a “música na escola” apresenta uma diversidade de temas dentre os quais se destaca “a *Formação de professores*, a *Prática musical nas escolas*, as *Políticas públicas*, entre outros” (LUIZ, 2017, p. 36), pesquisa essa que tinha como recorte temporal 2006 a 2015, momento em que, de acordo com a autora, aconteceu a Campanha “Quero Educação Musical na Escola”, bem como acontecia a aprovação e consequente discussões acerca da Lei 11.769/2008.

Utilizou-se como filtro para o levantamento desse estado do conhecimento o recorte temporal de 2012 a 2022 não apenas por ser o recorte utilizado para a delimitação da pesquisa de campo e, portanto, por sua relação com o prazo que a Música tinha legalmente para ser implementada nas escolas públicas brasileiras desde a Lei 11.769/08 - atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/16 que prevê a obrigatoriedade de quatro linguagens artísticas, sendo elas a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro -, mas também por contemplar o marco importante relacionado à Educação do Campo que é de sua instituição legal enquanto modalidade educacional.

Observa-se que quanto mais os descritores se aproximam da

temática da investigação aqui apresentada, o número de pesquisas aparece reduzido ou inexistente, o que justifica a importância de estudos acerca da Música na Educação do Campo e nas escolas públicas no/do campo. Devido a essa ausência significativa, para elaborar um estado do conhecimento voltado para o objeto de pesquisa, recorreu-se a um estado do conhecimento interdisciplinar, ou seja, buscou-se não apenas os resultados apresentados no repositório do IBICT, mas também de periódicos da área da educação musical – Revista da ABEM.

Quadro 4 – Estado do Conhecimento das produções em nível *stricto sensu* relacionadas à temática de investigação

Principais Elementos	Descrição
Título	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)
Ano	2019
Autor	Mariana Gomes Godinho de Castro
Estado	RS
Nível	Mestrado
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Programa	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Música – Educação Musical
Objetivo	Compreender como a educação musical acontece em uma escola do campo. Os 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.
Metodologia	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.
Resultados	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.
PRINCIPAIS ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
Título	Minha viola é de buriti: uma etnomusicologia aplicada-participativa-engajada sobre a musicalidade no quilombo Mumbuca, no Jalapão (TO)
Ano	2019
Autor	Marcus Facchin Bonilla
Estado	PA
Nível	Doutorado
Instituição	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Programa	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Artes
Objetivo	Investigar a musicalidade e a Viola de Buriti produzida no quilombo do Mumbuca, localizado na região do Jalapão, no Estado do Tocantins
Metodologia	A tese é resultado de uma pesquisa em Etnomusicologia Aplicada, uma pesquisa participante nos termos de Brandão (1999); Autoetnografia, baseando-se em Fortin (2009) e Aschieri (2018) como ferramenta de campo e na reflexão sobre os dados coletados.
Resultados	Além dos resultados para a comunidade, foi possível compreender que a musicalidade do quilombo possui aspectos que refletem uma resistência ao pensamento musical hegemônico, como do uso de estruturas modais, corporais e também no modo de pensar, como no tipo de raciocínio que classifiquei como intelorgânica musical, uma espécie de pensamento orgânico que imbrica necessidades estéticas com recursos naturais.

Fonte: elaborado pela autora.

Defender a Música na escola pública - no caso da pesquisa em questão, na Escola do Campo – em uma sociedade capitalista na qual, atualmente, temos acompanhado os ideais neoliberais avançando em direção a projetos retrógrados e alienantes, é algo desafiador e exige aproximação da realidade assim como fundamentos sólidos no sentido de produzir condições para ensinar neste componente curricular.

Epistemologia, ontologia e práxis são alguns dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e dos pesquisadores que o adotam como caminho teórico-metodológico. A Música na escola pública – lembrando que a presente pesquisa se dá na perspectiva da modalidade da Educação Básica do Campo – constitui um conteúdo - uma vez que não há o componente curricular Música, mas o sim o componente curricular Arte que abarca, dentre as quatro linguagens artísticas, a Música – com perspectiva ontológica.

Assim como é possível observar com relação a disciplinas como a Filosofia e a Sociologia, a Arte/Música não é valorizada dentro de um currículo mais comprometido com a leitura, a escrita e com as ciências (exatas, biológicas, da natureza etc.). Devido a essa perspectiva ontológica e ao fato de as disciplinas supracitadas promoverem reflexão e investigação acerca da sociedade na qual estamos inseridos, podem representar um despertar de consciência para o qual o projeto de país vigente não apenas não está interessado, como o entende como ameaça.

Mais do que isso, saindo do particular para o geral, em um mundo no qual as ciências exatas e biológicas - para citar alguns

exemplos - são as áreas consideradas relevantes, de prestígio e respeito – vide a divulgação dos aprovados nos cursinhos de pré-vestibular que víamos até há pouco tempo, além das áreas com maior fomento na pesquisa científica etc. -, os desafios para a permanência e consolidação de disciplinas como a Música são muitos.

Com relação à programação do curso de Mestrado, destaco que realizei o Estágio de Docência que, para além do fato de acontecer por eu ser/estar bolsista¹² no último ano, já era um propósito desde que ingressei como aluna regular no Programa, no intuito de experimentar a docência no Ensino Superior.

O primeiro capítulo deste estudo tem como objetivo apresentar os fundamentos que envolvem o objeto de investigação e autores importantes relacionados às temáticas da Música na escola pública brasileira e da Educação do Campo. O capítulo está dividido em: A educação como emancipação humana, o espaço rural/do campo, a Arte e a Música na escola pública brasileira – algumas conceituações e relações, que tratam da educação, cultura, sociedade e suas relações com a escola, abordando aspectos contraditórios do desenvolvimento humano; aspectos da natureza humana e do trabalho em uma sociedade de classes, tendo como questão norteadora: como se situam a educação e a cultura nesse contexto? Trata-se ainda sobre os Movimentos Sociais e a Educação do Campo em suas relações com o território e a cultura. Nesse sentido, traz-se a educação do campo como produção das lutas dos MSPdoC e busca-se compreender as

¹² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

determinações acerca da cultura e da educação dos povos do campo. Assim, o MST aparece, também, nesse capítulo articulado com a mística, no intuito de tratar das referências e sentidos na cultura e da Música dos MSPdoC.

O segundo capítulo trata da inserção da Música nas escolas públicas no/do campo e presença de espaços de Música em seus territórios. Nesta seção são apresentados aspectos legais acerca da Música na escola pública brasileira, bem como são apresentados os dados levantados por meio dos questionários desenvolvidos para a comunidade escolar e Secretarias e/ou Departamentos Municipais de Cultura que tinham por intuito desvelar não apenas aspectos da realidade dos estudantes e seus familiares, da escola, mas também acerca do território no qual vivem e estudam. Antecipa-se que este capítulo tem uma lacuna atinente à relação entre Música e Educação do Campo, ponto que será ampliado na versão final.

O terceiro e último capítulo desta dissertação apresenta aspectos relacionados à contribuição para a formação da cultura local e, a partir da articulação entre o referencial teórico e a pesquisa de campo, como pensar caminhos para uma efetiva e significativa inserção do conteúdo Música nas escolas públicas no/do campo.

Nas considerações finais são retomados os principais aspectos da pesquisa, apontando as contribuições do estudo e os desafios no que diz respeito à temática da Música nas escolas no/do campo da região Sudoeste do Paraná.

Compreende-se que a pesquisa de campo articulada ao referencial teórico permitiu responder perguntas que nortearam e

envolviam o objeto de estudo desta investigação. A pesquisa revelou aspectos relativos às vivências dos estudantes e familiares no que diz respeito à música, desvelando, por conseguinte, traços culturais dos sujeitos e territórios investigados; dentre os entraves que seguem impedindo que se alcance o ensino-aprendizagem no contexto das escolas públicas no/do campo investigadas, está a condição dos professores temporários, já que a rotatividade não permite a continuidade do trabalho dentro da disciplina de Arte/Música escola, além de prejudicar a formação de vínculos com o território em sua dimensão cultural; dentre outros aspectos.

A pesquisa aponta que a relação da Música nas escolas no/do campo da região Sudoeste do Paraná é permeada por vazios e contradições, o que revela, por conseguinte, que alcançar a legislação não é suficiente, é preciso a manutenção e avanço não apenas de cada uma das áreas, como também no diálogo entre elas.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO HUMANA, O ESPAÇO RURAL/DO CAMPO, A ARTE E A MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA – ALGUMAS CONCEITUAÇÕES E RELAÇÕES

O primeiro capítulo deste trabalho trata dos fundamentos e autores importantes rumo à discussão proposta por esta investigação. No intento de alcançar o debate de uma concepção de educação que visa a emancipação humana – sem negar as contradições imanentes à sociedade de classes –, apresentam-se conceitos e questões atinentes ao espaço rural com a Arte e a Música na escola pública brasileira. Assim, o capítulo tem por objetivo problematizar as relações do espaço rural/do campo e da Arte/Música como emancipação humana, com um espaço na educação/escola e a produção da cultura em suas questões históricas, teóricas e políticas.

Considera-se a educação é um processo formativo humano que, a despeito de suas contradições, tem o potencial de conduzir o ser humano a sua humanidade plena, ou seja, a sua emancipação. Dentro da perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa, além de questões próprias do objeto de investigação, essa compreensão passa por um conceito fundamental para Marx que é a omnilateralidade.

Entende-se por formação omnilateral aquela capaz de promover a conscientização do ser humano quanto à organização da sociedade na qual está inserido, em suas contradições e possibilidades;

capaz de promover o acesso e contato com os mais diversos saberes e conhecimentos - científico, filosófico, artístico, entre outros -, garantindo, assim, ferramentas que possibilitem ao indivíduo interpretação e intervenção na realidade em que vive e no mundo. (FRIGOTTO, 2012).

De acordo com Frigotto (2012), a formação omnilateral está “[...] ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista” (FRIGOTTO, 2012, p. 276). Dessa forma, uma concepção de educação que considera não apenas as condições objetivas, mas também subjetivas que constituem o ser humano, com vistas a uma existência e formação menos alienada, com capacidade expressiva e sensível no e diante do mundo.

Bonamigo (2007) corrobora com essa concepção omnilateral que toma como pressuposto que “a educação é uma prática social e cultural específica, historicamente determinada, mas não concebida em si mesma, que tem como objeto e objetivo o processo de humanização, o processo de gentificação, em todas as dimensões (BONAMIGO, 2007, p. 128), o que implica considerar que existem outros espaços educativos para além da escola – os movimentos sociais, as manifestações culturais e religiosas, o trabalho, etc. (BONAMIGO, 2007).

Dessa forma, “para que se efetive concretamente como processo de humanização em múltiplas dimensões” (BONAMIGO, 2007, p. 128), a finalidade da formação omnilateral é a emancipação

humana, ou seja, a partir do processo formativo educacional amplo, almeja-se que, por meio de uma tomada de consciência acerca das limitações intrínsecas a uma sociedade assentada no capitalismo, haja um despertar e a possibilidade de se pensar caminhos outros de ruptura para com esses limites. Trata-se, assim, de uma formação capaz de promover o desenvolvimento da potencialidade humana em suas mais diversas dimensões: ética, moral, afetiva, estética, sensorial, intelectual etc.

Nesse sentido, a importância da arte e da música - objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada – fazerem parte dos saberes e conhecimentos escolares, a fim de promover uma educação omnilateral, ampla e transformadora. Seja meio de seu potencial para a comunicação de emoções e sentimentos, portanto, para a sensibilização e humanização; seja por meio de sua capacidade de comunicar ideias e, por conseguinte, levar à reflexão e conscientização, a música inegavelmente faz parte do cotidiano de diferentes culturas. Por isso, proporcionar ferramentas para melhor apreciá-la, compreendê-la e utilizá-la.

Tratando-se da compreensão sobre o espaço rural ou o campo, historicamente, parte do imaginário latino-americano acerca da vida neste espaço e da população que ali vive é descolado da realidade e permeado por estereótipos e/ou preconceitos, quando não há uma espécie de romantização em torno do assunto. Nesse sentido, é recorrente a dicotomia entre espaço rural/campo e espaço urbano/cidade, sobre a qual Williams (1989) discorre:

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização (WILLIAMS, 1989, p. 11).

No que concerne aos estereótipos, ao preconceito ou à romantização para com o meio rural e a população do campo, nas palavras de Williams (1989):

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida - de paz, inocência e virtudes simples. A cidade associou-se a ideia de centro de realizações - de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta a Antiguidade Clássica. (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Assim, o contraste entre campo e cidade, sintetizado por Williams (1989) como "aqui natureza, lá mundanidade" (WILLIAMS, 1989, p. 69), ainda faz parte do imaginário das pessoas, decorrendo disso o preconceito algumas vezes observado com relação ao território e à população do rural/do campo.

Sobre a Arte na escola pública brasileira, também é possível observar, ao longo da história, que esta dimensão ocupa um espaço reduzido quando comparada a outras disciplinas que compõe o

currículo escolar. Quando se trata da Música, linguagem artística relacionada ao objeto desta pesquisa, observa-se não apenas a questão do espaço encolhido que ela tem enquanto conteúdo dentro de uma disciplina – Arte -, como também o aspecto da descontinuidade que marca a história de sua presença formal dentro da escola pública brasileira. Isso posto, uma contradição que cerca a relação música e a escola pública brasileira é que “de um lado, somos orgulhosos da musicalidade que é resultado da miscigenação que marca nossa brasilidade, por outro, a Educação Musical nas escolas é marcada pela irregularidade.” (ROMANELLI, 2013, p. 7).

Ao fazer a transposição destes aspectos em diálogo com a Educação do Campo, faz-se necessário considerar inicialmente que, se atualmente o Movimento da Educação do Campo e a modalidade da Educação Básica do Campo com o desafio de sua efetiva implementação são tematizados, nem sempre a educação dos povos do campo foi pensada a partir da diversidade e especificidade dessa população. A concepção e as práticas educacionais com vistas à emancipação e transformação da população do campo são consequência da luta dos Movimentos Sociais Populares (MSPs) pela superação de uma concepção anterior de educação - a educação rural -, pensada por pessoas alheias às experiências, especificidades e necessidades da vida no campo, na qual saberes como a Arte e a Música se tornavam ainda mais distantes, já que essa propunha, de acordo com Ribeiro (2012), a oferta de “conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples.” (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Sendo a Educação do Campo fruto da organização e luta dos MSPs e tendo no MST um de seus mais expressivos protagonistas no Brasil, salienta-se o espaço e a importância reservados à Música.

A música sempre foi uma das formas simbólicas mais cultivadas pelos Sem Terra para expressarem sua cultura, sua relação com a natureza, a luta, a vida. Simbolismo e beleza que ajudaram a criar nossa identidade, fortalecer nossa unidade e nos deram força política e social”, aponta o documento do seminário nacional “A Música no MST” [...] No documento, os Sem Terra também explicam que a musicalidade se conecta com a memória das lutas de resistência anteriores, celebra a fartura da colheita e canta a realidade na terra, na relação com a natureza e a espiritualidade do povo. (ENGELMANN, 2019, s/p).

Para o MST a música pode ser parte da mística ou ferramenta de difusão de seu projeto pela reforma agrária e justiça social. Mística que é, nas palavras de Stédile (2012), “alimento ideológico, de esperança, de solidariedade” (STÉDILE, 2012, p. 130), que é um fator que garante unidade e identidade ao MST.

1.1 EDUCAÇÃO, CULTURA, SOCIEDADE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA: CONTRADIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Estamos constantemente misturando vida e educação, do convívio familiar à vida em sociedade, no trabalho e no lazer (BRANDÃO, 2007). Construímos-nos e somos educados a partir da troca com o outro e, quanto maior for a aldeia que nos circunda e acolhe – aqui uma referência ao provérbio africano que diz que “é necessário uma aldeia inteira para educar uma criança” –, mais difusa é a forma como esses saberes e conhecimentos nos atravessam ao longo da vida.

Assim, a educação enquanto processo de constituição e formação do humano ocorre no decorrer da vida em suas múltiplas dimensões, tempos e espaços, o que significa dizer que o processo de aprendizado de cada um não acontece apenas em instituições especializadas e formais de ensino, mas “existe solta entre os homens e na vida” (BRANDÃO, 2007, p. 109), também, porque, segundo o latino-americano José Martí, “a educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar.” (MARTÍ, 2001, p. 308).

Nas palavras de Cury (1985), “a educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos de indivíduos [...] é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos.” (CURY, 1985, p. 53).

Compreende-se então que o humano no humano se dá a partir das relações sociais, partindo do pressuposto de que o ser humano se constrói no caminho e na experiência, sendo chamado de educação o processo pelo qual as gerações se apropriam e transmitem o legado humano construído no decorrer da história. (CHARLOT, 2014).

[...] o homem não é dado, o homem é construído. Ele é construído sob três formas. A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana. Também, ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura; a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo. Por fim, o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Portanto, a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação. É pela educação que a relação entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica; é, mais que tudo, uma herança cultural. Somos herdeiros culturais das gerações precedentes e não apenas herdeiros biológicos. Trata-se de uma especificidade da espécie humana. (CHARLOT, 2014, p. 77).

A partir da teoria pedagógica compreendemos a Educação como uma categoria teórica que precisa ser olhada com profundidade, a fim de contemplar as contradições que surgem a partir dos processos, práticas e da realidade educacional concreta, porque o que define e orienta a educação é exatamente esse seu caráter contraditório

(CURY, 1985). Em seus estudos sobre as categorias atinentes à Educação, além da contradição, o autor aponta a hegemonia, a reprodução, a mediação e a totalidade como categorias capazes de auxiliar no desvelamento e elucidação da realidade a partir de uma perspectiva dialética, ou seja, que esteja comprometida com o movimento e contradições dessa realidade. De acordo com o autor, essas categorias podem “dar conta de uma certa realidade de uma forma mais abrangente.” (CURY, 1985, p. 53). Assim, considerando que o fenômeno educativo é algo aberto, potente e permeado de contradições, faz-se necessário buscar considerar e compreender seus limites e possibilidades.

A despeito de a educação e a cultura serem inegavelmente fundamentais para o desenvolvimento humano e não restritas a um espaço e formato específicos de transmissão, uma vez que acontecem por meio da oralidade e nas trocas sociais, têm como um de seus espaços institucionais legítimos a escola que, na condição de representante ideológica do Estado ao qual está submetida, atende aos interesses do capital.

Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas

[...]. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria. (BRANDÃO, 2007, p. 59).

Das contradições da educação e de sua instituição especializada e legítima que é a escola, de acordo com Bourdieu (1975), a escola não apenas não consegue eliminar a desigualdade social, como também é capaz de reproduzi-la, ampliá-la e legitimá-la. A escola que aparece em determinados momentos, contextos e discursos como instituição transformadora e democratizadora da sociedade, no sistema capitalista, está na condição de uma das instituições capazes de manter e legitimar os privilégios e, por conseguinte, as desigualdades sociais. Nas palavras do mesmo autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais [...]. (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Convergindo com as ideias de Bourdieu, para Brandão (2007), a educação “existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância” (BRANDÃO, 2007, p. 10). Assim, embora possa

acontecer em contextos diversos e com formas livres ou menos subordinadas, a educação – o saber, a cultura, o conhecimento - pode ser regulada e controlada, a fim de manter a desigualdade social - no sistema capitalista, compreendida como a divisão de classes. Nas palavras do autor: “imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

A partir das ideias de Bourdieu (2007) e Brandão (2007), e aqui buscando uma articulação inicial da categoria estudada com o objeto desta pesquisa - a Música nas Escolas Públicas no/do Campo - , é fundamental a compreensão de que:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Considerando que a cultura não é estanque e que seu movimento acompanha e decorre das mudanças sociais, históricas e econômicas, para Forquin (1993), “[...] toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção

no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.” (FORQUIN, 1993, p. 18). Embora esses recortes sejam necessários diante da vastidão cultural e de conhecimentos, de acordo com Schlichta e Romanelli (2022):

Mesmo que se reconheça que todo traço cultural que se faz presente nos currículos escolares é sempre resultado de uma tradição seletiva da escola, conforme Forquin (1993), deve-se também entender que os estudantes têm o direito de conhecer as escolhas estéticas de um determinado grupo cultural (SCHLICHTA e ROMANELLI, 2022, p. 93).

Assim, é importante considerar que na forma de funcionamento da escola a partir de sua condição enquanto encarregada, entre outros, pela conservação social, há saberes que não apenas se colocam como menos relevantes na formação escolar, como também podem se apresentar como distantes dos estudantes das escolas públicas, o que talvez possa aparecer de forma ainda mais amplificada nas escolas públicas no/do Campo.

Os filhos de classes trabalhadoras enfrentam dificuldades na escola, ao entrar em contato com saberes que estão distantes de sua realidade social e que advêm de classes dominantes. Colocar a música na escola partindo da realidade e contexto do aluno, para, então ampliar, é fornecer melhores condições para o seu desenvolvimento (LUIZ, 2017, p. 36).

É verdade que há conhecimentos que não nos dão margem para subjetividade, no entanto é importante destacar a potência e, utilizando um termo freireano, a *boniteza*¹³ existentes na construção coletiva e, por consequência, individual a partir da diversidade de olhares e formas de apreender o mundo em sua vastidão de conhecimentos, aquilo que Brandão (2007) chama de “formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender” ou “formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação”, pois, de acordo com o autor, “em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar [...] esta é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana” (BRANDÃO, 2007, p. 32).

É humano o que a espécie humana construiu no decorrer da sua história e a cria dessa espécie torna-se humana apropriando-se desse patrimônio, ou, pelo menos, de uma parte dele. A educação é o processo pelo qual se realiza essa apropriação, ou, considerando a situação pelo outro termo, é o processo pelo qual uma geração transmite à seguinte o que ela mesma recebeu da precedente, às vezes com alguns

¹³ *Boniteza* que, na leitura de mundo de Paulo Freire, expressa “a crença em um mundo mais justo. É posicionamento político. Tem a ver com direitos civis e humanos. Fala do trabalho justamente remunerado, da comida na mesa, da escola popular e democrática de qualidade. [...] Faz referência à luta antirracista e à feminista. À amorosidade e a gentileza nas relações. À formação do pensamento crítico por meio de leituras e debates em que todos estão na mesma posição. Não é um conceito que tem a ver com disputa de poder. É a afirmação de que todos os seres têm igual valor e que, como humanos, podemos transformar a realidade por meio da práxis” (FREIRE, 2021, p. 11-12).

acréscimos. A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e ingresso em uma cultura (não há ser humano sem sociedade e sem cultura), de singularização-subjetivação (cada ser humano é um sujeito singular, embora a consciência de sê-lo só apareça aos poucos na história da espécie). (CHARLOT, 2014, p. 86).

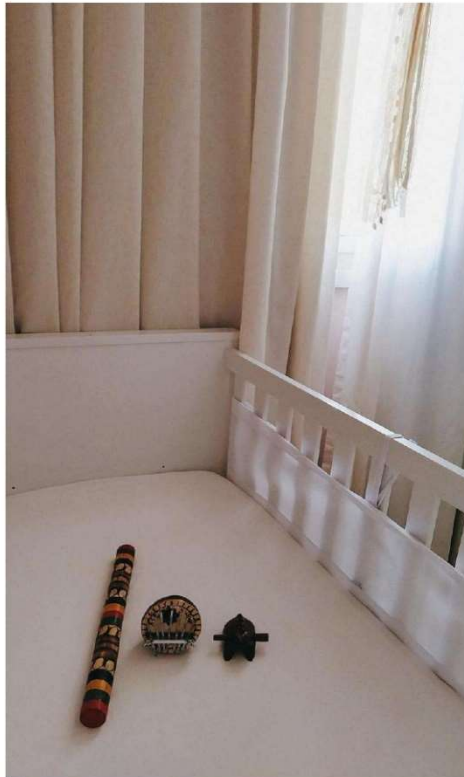
Depreende-se, então, que existem luzes e sombras a serem consideradas no percurso que diz respeito à educação, especialmente com relação àquela concepção que tem por aspiração a emancipação humana. Luzes e sombras que são possíveis de se alcançar por meio do exercício de um querer olhar com profundidade para o modelo de sociedade no qual estamos inseridos e para a cultura produzida a partir dele, a fim de compreender os atravessamentos existentes com relação à instituição especializada da educação que é a escola.

A música é uma prática cultural que nos humaniza desde muito cedo. Desde o repertório transmitido de geração em geração, esse processo é profundamente afetivo, construindo e consolidando vínculos entre pais e filhos, sobrinhos, netos etc.

A Cultura, os Seres Humanos e a Música

A *kalimba*, o pau-de-chuva e o reco-reco, instrumentos musicais com os quais se entrou em contato pela primeira vez nos idos de 2009 na faculdade de Música, decoram o quarto da primeira sobrinha e aguardavam a bebê que ainda há pouco estava na barriga da irmã.

Imagem 1 - Flora, instrumentos musicais e as discussões/reflexões acerca da Cultura



Fonte: LINO, Claudia Nara de Almeida (2022)

Imagem 2 - Flora, instrumentos musicais e as discussões/reflexões acerca da Cultura



Fonte: LINO, Claudia Nara de Almeida (2022)

1.1.1 ASPECTOS DA NATUREZA HUMANA E DO TRABALHO EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES: COMO SE SITUAM A EDUCAÇÃO E A CULTURA?

O legado cultural humano acumulado é transmitido pelas gerações que, nesse processo, seguem desenvolvendo novos conhecimentos, habilidades e formas de ser e estar no mundo. Por meio da oralidade e da linguagem, parte desses saberes e aptidões poderiam ser acessados de outras formas que não pela transmissão entre gerações e na troca com o outro. Há, no entanto, aqueles que dependem do contato e do estímulo provenientes do convívio, da experiência que vem da troca, da vivência; saberes e aptidões como o andar, o falar e o ser bípede configuram alguns desses exemplos.

De acordo com Leontiev (2004), há um papel fundamental da educação e da apropriação da cultura na formação humana que, no decorrer de um longo processo histórico-social, desenvolveu instrumentos que possibilitaram potencializar capacidades, características e habilidades que seguem impulsionando o desenvolvimento enquanto espécie humana e a própria cultura produzida por ela. É a cultura que permite e possibilita a formação do humano no humano.

O ser humano é parte da natureza ao mesmo tempo em que sua natureza apresenta como especificidade e condição o fato de ser e estar no mundo enquanto um ser de necessidades. O trabalho é a mediação entre esse ser de necessidades e a natureza. Nesse processo em busca de sobrevivência, de suprir e satisfazer as suas necessidades

a partir das relações sociais e de trabalho, o ser humano transforma o meio em que vive - a natureza - e a si mesmo. (LEONTIEV, 2004).

A filogênese e a ontogênese constituem a natureza do ser humano, sendo a primeira relativa às questões biológicas e exclusivas da espécie humana - o cérebro altamente desenvolvido, por exemplo - , enquanto a ontogênese se dá a partir das relações sociais, a partir daquilo que transmitimos e trocamos com o outro, sendo a linguagem uma dessas características ontológicas do ser humano. O andar, o falar e o ser bípede são outros exemplos de características humanas que se desenvolveram a partir das relações sociais. Vem da natureza histórica e social do ser humano a sua necessidade de pertencimento, de se organizar em grupos e de transmitir ao outro aquilo que recebemos e sabemos. Desenvolvemo-nos a partir da troca e da relação com o outro.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Desta forma, embora seja inegável a natureza biológica do ser humano, há um determinado momento em que ela se submete ao social, uma vez que nosso comportamento é controlado por aspectos culturais e, portanto, sociais. E será nesse contato que se produzirão os sentidos que constituirão as gerações, suas crenças, anseios e os alcances de seus horizontes.

Enquanto Leontiev (2004) chama a atenção para a importância da cultura na formação humana, Snyders (2005) nos convoca a refletir acerca do papel da escola e da cultura na formação humana dentro do capitalismo. Que cultura é essa? Está ao alcance de quem? Em seu texto “As diferentes utilizações da cultura”, do livro “Escola, Classe e Luta de Classes”, o autor trata dos diferentes usos da cultura trazendo inclusive sua utilização enquanto entrave para o desenvolvimento, o que seria um aspecto reacionário e conservador da cultura. Em outras palavras, o autor aponta para os usos ideológicos da cultura enquanto ferramenta de dominação e controle, o que representaria um entrave para o desenvolvimento do sujeito e da própria cultura. Assim como Leontiev (2004), é a partir do materialismo histórico-dialético que Snyders (2005) nos convoca a refletir acerca da cultura, lembrando-nos que, em uma sociedade de classes, a cultura não está acessível a toda a população.

A própria escola, que seria uma das pontes de acesso para essa cultura dita universal apresenta nas diferenças entre o ensino público e o privado, linhas abissais com relação ao acesso à cultura. Do ensino bilíngue à música, passando pela robótica e disciplinas voltadas para a alfabetização e educação emocional, esses conhecimentos comuns

aos currículos das escolas privadas que têm como finalidade a manutenção da burguesia e da diferença entre classes, não são igualmente ofertados no contexto das escolas públicas, por exemplo. No entanto, nas palavras do autor, “a cultura, tanto a que é inculcada na escola como a que evolui fora dela, pode servir de meio para preservar a ordem estabelecida, mas constituindo, ao mesmo tempo, um dissolvente corrosivo desta mesma ordem” (SNYDERS, 2005, p. 307).

Embora a cultura tenha um papel fundamental e uma contribuição inegável para a formação humana, Snyders (2005) destaca um aspecto contraditório e fundamental a ela relacionado ao sistema que rege nossa sociedade e, portanto, quanto aos seus diferentes e possíveis usos. Mais especificamente, chama-nos a atenção para o papel da escola e da cultura na formação humana dentro do capitalismo, considerando os usos ideológicos dessa cultura enquanto ferramenta de dominação e controle, o que representaria um entrave para o desenvolvimento do sujeito e da própria cultura.

Dessa forma, a mesma cultura que é fundamental na formação, no processo de humanização e impulsiona o desenvolvimento humano, por outro lado, em função de suas tantas possibilidades de uso, tem potencial de o alienar e desconstituir. Ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento e a transformação, pode ser reacionária e servir para reforçar a diferença entre classes a fim da manutenção da burguesia para alguns e a impossibilidade de ascensão/mobilidade social para outros.

Há que se considerar, então, como esse aspecto reacionário e conservador que vai se produzindo e mantendo, culturalmente, em uma sociedade de classes, tolhe a liberdade das pessoas estarem atentas ao movimento das contradições inerentes à história, com consciência de suas escolhas, o que significaria, optar, também, por produzir uma história e uma cultura diferente desta, na qual produzem e reproduzem seus modos de vida.

Em uma transposição dessa discussão para o âmbito da educação e da escola, que é um dos espaços legítimos de transmissão do legado cultural da humanidade – e aqui faz-se necessário reiterar que "[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua prática e o professor profissional não é o seu único praticante". (BRANDÃO, 2007, p. 9) -, é importante destacar que essa instituição está submetida ao Estado e as propostas de ensino, de modo geral, respondem também aos interesses do mercado e, nem sempre, a escola conta com coletivos que dão conta de separar estas funções e disputá-las no âmbito educativo-formativo.

[...] ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Dessa forma, se por um lado é inegável que a escola seja o espaço por excelência capaz de promover a educação e o humano no humano, por outro, a serviço do capital, pode contribuir para a alienação e para a formação de um humano restrito às questões do capital. Reside aí parte da compreensão quanto às diferenças curriculares entre escolas públicas e privadas, quando apenas na primeira há a oferta e o acesso ao ensino bilíngue, à Música, à robótica, às disciplinas voltadas para a educação emocional. Como escreveu o latino-americano José Martí, citado por Fernandes e Molina (2004), “o mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32)

De acordo com Algebaile (2009), a escola é uma instituição social especializada voltada para funções educacionais – o educar e ensinar das novas gerações. No entanto, sendo a escola um espaço de encontro, de ponte e um canal de diálogo com a comunidade, observa-se então que em alguns contextos ela precisa assumir demandas que podem ter como consequência um perder de vista do trabalho escolar e uma redução da atenção para o que seria sua função primeira: a de garantir o direito de acesso ao conhecimento e à cultura, bem como ensinar e educar, assim é fundamental lembrar uma função social fundamental da escola que diz respeito a se colocar enquanto espaço de formação humana.

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação

implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, faz da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional.
(ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

A autora chama a atenção para o fato de que em uma sociedade de classes, a cultura universal não está acessível a toda a população e, a própria escola, que seria uma das pontes de acesso a esse legado da humanidade, apresenta diferenças entre o ensino público e o privado, entre a escola localizada na cidade e aquela estabelecida no campo, linhas abissais em um mesmo espaço, tempo e lugar.

Fragmentar as atividades, os conteúdos e as funções sociais faz parte de uma sociedade de classes. E é nessa fragmentação das significações e das atividades que ficam incumbidas à escola que ela pode perder o que poderia ser seu real alcance e potencial quanto ao acesso à educação, quando, por exemplo, prioriza-se as atividades de caráter assistencial que a escola, de modo geral, no Brasil, tem assumido. Considerar isso não significa que não possa haver diálogo entre o caráter assistencialista e o caráter educacional, apenas é importante que esse assistencialismo não se sobressaia à função fundamental dessa instituição que é de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e de formar o humano no humano. Compreendendo e assumindo o seu papel social, a escola pode assumir questões ligadas ou que contribuam para outras

dimensões como atividades inerentes ao processo formativo como, por exemplo, denunciar abusos e violências sofridas pelos seus estudantes.

Neste contexto, cabe considerar que, devido à condição humana de ser e estar no mundo enquanto ser de necessidades, é por meio do trabalho que há a possibilidade de criação e recriação da realidade humano-social, dependendo dele a produção da existência humana. O trabalho é o responsável pela mediação entre o ser humano e a natureza. Por meio do trabalho, o ser humano se apropria, modifica e humaniza a natureza, transformando a si mesmo nesse processo.

O ser humano é o único que tem consciência de sua capacidade e necessidade de apropriar-se da natureza, afinal, reitera-se que é pelo trabalho que garante a sua existência. O trabalho como pressuposto ontológico do ser individual e social é mola propulsora da existência, pois sem trabalho não há o ser humano – na dimensão físico-biológica.

Há um princípio educativo no trabalho que diz respeito à ordem e desenvolvimento da consciência e do conhecimento. Reside na capacidade do desenvolvimento material dessa consciência e de relação com os conhecimentos, a diferença do ser humano para com o restante da natureza. Consciência e conhecimentos esses, que são resultado de um longo processo histórico de transformações sociais. Dessa forma é preciso considerar que o trabalho é algo fundante, princípio educativo que tem relação com o desenvolvimento intelectual e de apropriação material do ser humano, “ao analisarmos o trabalho de uma forma mais ampla, que se concretiza na sociedade, concluiremos que ele continua sendo um forte fator de socialização,

bem como outras experiências vinculadas a ele.” (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 34). No entanto, em uma sociedade dividida em classes, de relações capitalistas de produção, é fundamental considerar as contradições relacionadas ao trabalho enquanto processo educativo e cultural e enquanto princípio educativo, já que ele tanto pode ser um processo de formação quanto de deformação humana. (ARROYO, 2003).

Historicamente, o ser humano tem uma característica teleológica de fazer as coisas para alcançar um determinado objetivo. Dessa forma, em sua condição de ser de necessidades, o trabalho é para o ser humano uma ação para alcançar um determinado fim: sua sobrevivência, a primeira e mais fundamental finalidade.

Além disso, o trabalho é fundamento da cultura. Não há humanização e emancipação sem passar pelas relações de trabalho, é em torno dele que se constituem as relações humanas, sociais e de produção.

Embora em uma sociedade de classes o trabalho esteja relacionado com a exploração – o trabalho estranhado e alienado, a perda de domínio, a apropriação da força de trabalho a serviço do capitalismo -, “seu objetivo não é a reprodução do capital, mas a reprodução ampliada da vida.” (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 55).

As autoras atentam para os povos originários e as comunidades milenares que “não nasceram como resposta à pobreza ou à marginalização imposta pelo capital.” (TIRIBA; VENDRAMINI, 2014, p. 55), assim como algumas cooperativas, instâncias de

produção da vida do MST e associações que compõe a Via Campesina, podem ser consideradas exemplos de experiências históricas que, mesmo que em alguma medida cercadas pela contradição, fogem à cultura do capital. (TIRIBA; VENDRAMINI, 2014).

Neste sentido, os processos que constituem a cultura e os seres humanos no campo das contradições humanas e históricas, de acordo com o que Thompson (1987) o “fazer-se” é um aspecto fundamental no que diz respeito à compreensão da formação de classes sociais, pois não há um momento pontual que indique seu surgimento, uma vez que estavam presentes no mo(vi)mento histórico em que “se fizeram”. Trata-se de um processo ativo, do que acontece enquanto se caminha, enquanto se vive um determinado tempo e movimento da história, ou seja, as classes são formadas e plasmadas a partir da experiência. (THOMPSON, 1987). Dessa forma, a classe é uma relação e não algo estático que possa ser definido.

Se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição. (THOMPSON, 1987, p.12).

Assim, entende-se classe como “um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados tanto na matéria-prima da experiência como na

consciência [...] algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas.” (THOMPSON, 1987, p. 9). Ainda de acordo com o autor, “a classe acontece quando alguns homens, como resultados de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõe) dos seus.” (THOMPSON, 1987, p. 10). Depreende-se, então, que além de ser um fenômeno histórico atinente à relação entre pessoas e contextos reais, a classe é uma formação social, cultural e econômica que, de acordo com o autor, traz consigo a noção de relação histórica.

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. (THOMPSON, 1987, p. 10).

Na análise que fez acerca da formação da classe operária inglesa, Thompson (1987) observou que há um modo de vida característico dos trabalhadores que normalmente está relacionado a um modo de produção, no qual valores e costumes são partilhados pelas pessoas que viveram tal contexto histórico. Há, portanto, uma experiência histórica e cultural decorrente do próprio movimento da vida, das relações sociais dentro do trabalho, que plasman não apenas grupos que vão se constituindo e podem ser reconhecidos como classe,

mas uma consciência – a consciência de classe - com relação a esse pertencimento a um determinado grupo social, uma vez que, se a educação acontece em diferentes espaços, contextos e no processo de ser e estar na vida, é inegável o caráter pedagógico das experiências decorrentes da aprendizagem coletiva cotidiana e da luta nas relações sociais e de trabalho para a formação humana.

De acordo com Vendramini (2004), “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque os homens são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo.” (VENDRAMINI, 2004, p. 26). No entanto, no que diz respeito à consciência de classe: “se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe.” (THOMPSON, 1987, p. 10). Assim, de acordo com a autora, a classe e a consciência de classe vão se constituindo por meio de e no decorrer da experiência.

Compreende-se que a análise feita por Thompson (1987) encontra eco na prática de alguns MSPs latino-americanos, nos quais as experiências de concentração popular engajada na luta e, o consequente senso de pertencimento, tem o potencial de plasmar consciências despertas para possibilidades mais dignas de existência – ou, nas palavras de Arroyo (2003), possibilidades mais humanas de vida.

Ao refletir sobre a formação humana, toma assento a palavra coletividade. Há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido, mas é indiscutível que o coletivo, pensado aqui como

coletivo que reúne as pessoas em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipadoras. (TIRIBA; VENDRAMINI, 2014, p. 35).

Marx escreveu que “não é a consciência dos homens que determina a vida, mas a vida que determina sua consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94), o que possibilita depreender que a educação, a cultura e o trabalho, em seus limites e possibilidades, são fundamentais para o desenvolvimento humano e para o processo de formação que conduz o indivíduo a se aproximar da humanidade plena, ou seja, a sua emancipação. A experiência oriunda da relação existente entre o pensamento e a realidade, decorrente do movimento da vida, da coletividade social com a qual se convive – nos estudos, no trabalho etc. -, com seu potencial de aglutinar indivíduos em torno de um sentimento de pertencimento, é capaz também de contribuir para a conscientização acerca da identidade do grupo social do qual se faz parte, em termos culturais, ideológicos, normativos entre outros.

1.2 MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM AO TERRITÓRIO E À CULTURA

Nas palavras de Marx (1982, apud RIBEIRO, 2010, p. 29), “a luta de classes está no cerne dos movimentos sociais”. Reconhecidamente, em toda a América Latina os MSPs são produzidos desde os conflitos, contradições e desigualdades de uma

sociedade assentada no capital, por sujeitos que se organizam e mobilizam a partir de uma necessidade, a fim de buscar caminhos alternativos para as contradições destas sociedades e para o bem comum.

Movimentos sociais como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das ideias e no sentimento de pertencas (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor. (SILVA, 2006, p. 60).

Quando Arroyo (2003) discorre acerca das dimensões educativas e pedagógicas dos MSPs, chama-nos atenção ao aprendizado acerca da consciência dos sujeitos envolvidos para com os seus direitos, e, a partir disso, suas estratégias para reivindicar e transformar determinadas realidades, a fim de “humanizar as possibilidades de viver” (ARROYO, 2003, p. 31), ou seja, em busca de condições mais dignas de existência.

De acordo com o autor, “a expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior

escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares.” (ARROYO, 2003, p. 30). Assim, o que a dimensão educativa e pedagógica dos MSPs mostra é que “a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança. (ARROYO, 2003, p. 31), escancaram que, sem a garantia de condições mínimas, não é possível experienciar e viver a condição humana.

A partir de Arroyo (2003), compreende-se que dos aprendizados mais doídos e importantes que ensinam os MSPs, está a consciência da impermanência quando se trata dos direitos daqueles que não estão no topo da pirâmide social. Com a permanência de suas lutas ao longo da história, escancaram que não há outra forma de transformar a sociedade senão pela memória histórica e coletiva, a qual teria o potencial de levar a um despertar para a repetição das ondas sócio-políticas e, por consequência, fazer o povo, de fato, almejar uma mudança.

Em uma entrevista, Álvaro García Linera (2017)¹⁴ destaca o aprendizado enquanto sujeito e representante político sobre somente ser possível chegar a uma transformação social quando o povo compreende a necessidade e almeja essa mudança. Para tanto, é fundamental recuperar o que faz parte da sustentação dos MSPs que é a sua memória histórica e coletiva. Sem ela, há apenas a repetição do

¹⁴ Entrevista cedida a Daniel Araújo Valença e Ilana Lemos de Paiva. Revista Culturas Jurídicas, v. 4, n. 8, maio/ago. 2017.

mesmo, procurando saídas para uma sociedade que está construída justamente sobre os pilares da desigualdade e da divisão de classes, o que perpetua a negação dos direitos mais fundamentais da existência humana para uma parcela expressiva da população. (LINERA, 2017).

É válido recordar quando, diante da televisão em períodos de copa do mundo, por exemplo, a população se indigna com a falta de articulação da nossa seleção, enquanto observa os aprendizados quase óbvios daquelas que compreenderam que é fundamental que haja uma construção do caminho que leva à “vitória”. Tal construção se dá a partir de fatores que vão desde a compreensão da necessidade de haver uma formação de base, ou seja, um acompanhamento que vai do jovem atleta até a sua formação enquanto um profissional daquela prática; um trabalho que tem como intuito a continuidade – porque, como escreveu Linera (2017), é preciso tempo para se desenvolver e firmar determinados valores, práticas e formas outras de ser e estar enquanto sociedade, equipe ou movimento social. Tempo para irradiar-se, para restabelecer a ideia de democracia, dos preconceitos, de ideias e valores obsoletos, tempo para as utopias que alimentam a luta e a crença de que há possibilidades outras, tantas, mais dignas e humanas para caminharmos enquanto sociedade.

Assim, os MSPs ensinam a respeito da importância de se pensar o processo de constituição de atores sociais capazes de dar respostas coletivas aos problemas sociais. Ensinam-nos que a urgente e atual ideia difundida com relação à falta de consciência de classe tem a ver com essa memória histórica coletiva que não temos enquanto sociedade, mas que acontece e é o que garante a articulação e

mobilização dos MSPs frente as suas demandas, das mais básicas às utopias.

Os MSPs revelam que a experiência humana histórica e coletiva educa, forma consciência e tem possibilidade de formar sujeitos de/com consciência de classe, com senso de pertencimento porque não nega a história; não nega as experiências e aprendizagens coletivas históricas acumuladas e a cultura popular decorrentes do próprio movimento da vida. Segundo Caldart (2000), “os Sem-Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos” (CALDART, 2000, p. 10), em um processo formativo que passa, de acordo com Silva (2006), pela “constituição de valores e de uma ética libertadora e militante.” (SILVA, 2006, p. 24).

Se, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, compreende-se trabalho como “criação e recriação da realidade humano-social.” (TIRIBA; VENDRAMINI, 2014, p. 55) e como produção da própria existência humana – dada a nossa condição enquanto seres de necessidade –; se o seu objetivo mais profundo é “a reprodução ampliada da vida.” (TIRIBA; VENDRAMINI, 2014, p. 55) – como na prática nos mostram os povos originários e as comunidades milenares –, e não a reprodução do capital para garantir apenas a sobrevivência em um contexto de pobreza, desigualdade e marginalização social; os ensinamentos provenientes dos MSPs com relação à formação da consciência de seus sujeitos enquanto indivíduos e a formação da consciência de classe enquanto sujeitos coletivos diz respeito à concepção de classe à qual Thompson

compreende como formativa tanto na esfera econômica quanto na cultural. O autor parte do entendimento de que há um modo de vida característico associado a um determinado modo de produção, nos quais valores são partilhados por pessoas coetâneas a esses contextos sociais e tempos históricos.

De acordo com Thompson “a consciência é definida pelos homens ao viver sua própria história.” (THOMPSON, 1984, p. 34). A consciência de classe tem a ver então com viver a sua própria história atento ao movimento da realidade e das experiências a partir dela vivenciadas; da sociedade e do sistema sob o qual ela opera, bem como das desigualdades consequentes desse sistema. As compreensões consequentes dessas experiências humanas – individuais e coletivas -, político-sociais, contém em si o potencial de plasmar visões de mundo, concepções individuais e coletivas sobre o tempo histórico no qual se vive.

Os MSPs podem ser compreendidos como sujeitos sociais coletivos com capacidade de organização e mobilização a partir de demandas sociais, das mais elementares às identitárias e culturais. Essa ação coletiva, baseada na solidariedade e que tem seu surgimento a partir de um determinado conflito social, promove, por meio da experiência forjada na luta, a construção da identidade tanto individual como coletiva. É sobre um “fazer-se” por meio das relações sociais vivenciadas na busca por direitos e pelas ideias pelas quais decidem lutar e do que decorre o desenvolvimento de uma capacidade dos atores partilharem uma identidade coletiva, de reconhecer-se como iguais.

Aprende-se a conviver e repartir, a pensar ações para as contradições e desigualdades sociais. O conflito faz parte da ontologia dos MSPs. A contradição e a disputa caracterizam a existência e forma de agir desses movimentos que buscam não apenas equiparações e/ou reparações históricas entre classes, atores ou sujeitos sociais, mas também a construção de uma sociedade mais humana e mais justa, na qual todos os seres têm igual valor.

1.2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRODUÇÃO DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO

Na lógica das lutas sociais da América Latina e do Brasil, no âmbito dos MSPs, há a Educação do Campo. Esta dimensão da educação ganhou espaço nas últimas décadas em nosso país e, articulada às lutas por uma escola pública dos povos do campo, produziu políticas públicas que dão conta, se efetivamente executadas, de garantir a educação como direito no lugar onde vivem estes povos.

Mais do que a luta pelo direito à educação universal defendida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), é uma luta por uma formação humana conectada com a realidade e a experiência histórica de luta da (r)existência camponesa, o que pressupõe o reconhecimento de suas especificidades, demandas e dos saberes próprios das populações do campo. Para tanto, é preciso antes dizer que a Educação do Campo é fruto da construção de políticas voltadas para esses coletivos historicamente excluídos por um projeto que, pelo capital, produz sua desterritorialização, mas que por meio da organização

social, da ocupação de terras e de um projeto de agricultura familiar/camponesa se faz resistência.

Trata-se de reconhecer a capacidade transformadora de homens e mulheres do campo que, por meio da auto-organização enquanto sujeitos coletivos de direitos, promovem lutas e ações que garantam de fato esses direitos, a fim de transformar sua realidade em dimensões fundamentais. É sobre a luta “do povo de um lugar¹⁵” que compreende a terra enquanto espaço de vida e não aceita vê-la, juntamente com seu povo, sendo reduzida à terra símbolo de poder e de influência social que, por conseguinte, dentro dessa lógica e em nome do interesse, transforma-se na terra exploração; na terra trabalho-mercadoria-(agro)negócio. É sobre a terra território e pertencimento; sobre a compreensão da terra enquanto possibilidade de vida e de humanização, porque, como escreveu Miguel Arroyo no prefácio do Dossiê da Educação do Campo, “[...] terra é mais do que terra - é cultura, valores, saberes, identidades, humanidades.” (SANTOS et al., 2020, p. 24). Contudo, uma tônica sempre presente nestes processos, é que

[...] geralmente se trata de luta por um direito fundamental violado ou não realizado. Assim, surgem os movimentos por direitos humanos, numa perspectiva social, a partir dos direitos dos pobres à vida, ao trabalho e à satisfação mínima das necessidades básicas; os movimentos de camponeses sem terra; grupos sem-teto, favelados, mulheres, meninos e

¹⁵ Referência à composição de Caetano Veloso, intitulada Canto do Povo de um Lugar.

meninas de rua, negros e índios. Existem ainda núcleos de partidos com um projeto popular de transformação da sociedade, células sindicais, várias pastorais sociais das Igrejas (por terra, moradia, saúde, participação política, negros, índios e pobres) e distintos grupos de reflexão e ação. (BOFF; BETTO, 1994, p. 9).

A Educação do Campo é fruto de lutas dos MSPdoC que, segundo Ribeiro (2010), podem ser compreendidos como sujeitos sociais e/ou como sujeitos políticos coletivos, marcados por contradições que perpassam as experiências pedagógicas, as concepções e os interesses. Os MSPdoC têm um papel fundamental na sociedade, uma vez que são parte da formação social brasileira. Organizados, encaram e pensam os conflitos sociais em busca de mobilizar ações para a transformação da sociedade e da educação, como é o caso da Educação do Campo, para a qual esses movimentos se mobilizaram em busca da não manutenção do que historicamente estava posto com relação à educação dos povos do campo.

A Educação do Campo enquanto uma modalidade educacional que se propõe a levar em consideração as especificidades do território e dos povos do campo, em uma perspectiva crítica e emancipatória orientada pela educação popular, é fruto da organização, pressão e luta dos MSPs, a partir da consciência e união na busca pelos direitos e por condições mais dignas de vida, o que pressupõe a educação como um direito (BRASIL, 2010b). Essa proposta de educação contra-hegemônica traz na própria nomenclatura questões fundamentais quanto ao que deveriam ser as suas práticas. (BONILLA, 2019). Assim, compreende-se

[...] que essa educação deva ser do e também no campo, no sentido de diferenciar-se de uma educação **para** o campo, ou seja, aquela elaborada sem o envolvimento dos seus próprios sujeitos, mas, sim, a que realmente possa atender às demandas, aos interesses e às necessidades específicas desses povos. (BONILLA, 2019, p. 32).

O caminho para se alcançar a efetivação de uma modalidade com essa concepção de educação, além de não ser algo linear é permeado de desafios a serem enfrentados, inclusive após esta legislação que deveria servir para garantir a sua implantação nas escolas públicas no/do campo, bem como para avançar em direção a sua ampliação, por exemplo o caso de se pensar a inclusão da educação infantil em uma perspectiva mais pontual ou na luta contra o fechamento das Escolas do Campo.

No que concerne à legislação atinente à Educação do Campo, cabe destacar o fato de ela apresentar um conteúdo que abarca todo o movimento de luta pela sua construção. (BRASIL, 2010a; 2010b; 2002; 2006; 2008; 2014). No entanto, na realidade, encontra-se um número expressivo de escolas públicas no/do campo utilizando-se apenas da nomenclatura “do campo”, mas com práticas ainda alinhadas à concepção da educação rural. Esta contradição reforça a ideia de que alcançar a legislação é um passo importante em momentos de abertura democrática, já que ela é ferramenta fundamental nos momentos em que o espaço democrático fica

ameaçado. No entanto, cabe ressaltar, de acordo com Santos e Ghedini (2022), que sozinha a legislação não garante a efetiva implantação e permanência da modalidade educacional do campo. De acordo com Molina (2012), será necessário um

[...] forte trabalho da sociedade civil organizada, e do próprio Ministério Público, para pressionar os responsáveis do Poder Executivo, nas diferentes instâncias de governo, a garantir a oferta da educação escolar a fim de materializar este direito para os camponeses. (MOLINA, 2012, p. 454).

Desta forma, pensar os caminhos da educação, da educação rural ou da Educação do Campo significa considerar que nem tudo aconteceu em um processo linear e crescente. Significa, de acordo com Calazans (1993), considerar o que, o processo de formação social e política do país refletiram na origem, e na forma de organização das escolas, ou seja, um “[...] país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república. As origens filiam-se, por sua vez, às ideias da educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores [...].” (CALAZANS, 1993, p. 17). Percorrer os caminhos para compreender os movimentos da Educação até chegar à modalidade da Educação Básica do Campo, significa levar em conta questões econômicas, políticas e sociais, tal como se apresenta na legislação promulgada no ano de 2010. (BRASIL, 2010a; 2010b).

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo é fruto de lutas que passam pelos movimentos sociais camponeses. Essas

lutas têm como propósito alcançar uma política de educação a partir dos interesses das comunidades camponesas, alcançando questões como o trabalho, a cultura, o conhecimento, as lutas sociais dos camponeses e os conflitos relacionados à diferença de projetos de campo. No caso desses projetos, tem-se os que se enquadram na lógica de um modelo de agricultura que está articulado com o projeto de país e de sociedade vigentes, e que, portanto, refletem nas políticas públicas, na educação e na formação humana, o que incide fortemente na Educação do Campo.

Acerca da diferença quanto à forma de relação que se estabelece com a terra, Bonamigo (2007, p. 54) trata tais projetos como a terra do trabalho e a terra do negócio. Em conformidade com o autor, são perspectivas distintas e conflituosas entre si,

Por um lado, a terra como negócio, e ultimamente, do agronegócio. Grandes propriedades incorporadas à lógica dos pacotes tecnológicos desenvolvidos pelas agroindústrias dominantes na economia mundial. É a propriedade capitalista da terra, baseada no princípio e instrumento da exploração do capital sobre o trabalho. Por outro lado, uma ocupação da terra como propriedade de quem trabalha, uma terra de trabalho, que não explora, mas produz e reproduz as condições de vida de trabalhadores. (BONAMIGO, 2007, p. 54).

Segundo Munarim (2008) é possível dizer que há um movimento em curso no país, o Movimento da Educação do Campo, que traz o político e o pedagógico entre seus conteúdos e que tem

como envolvidos nessa construção sujeitos coletivos ligados ao campo, suas organizações e MSPdoC, além de instituições públicas como universidades.

Da necessidade humana de organizar e dar nome às coisas, uma vez que sua relação com o mundo passa pela palavra, é válido destacar, de acordo com Caldart (2012), que a Educação do Campo é “um fenômeno da realidade brasileira atual.” (CALDART, 2012, p. 257) e que, portanto, o seu conceito não é algo fechado porque ainda está em construção. Educação do Campo que, inclusive, nem sempre recebeu essa nomenclatura, pois tem sua história como tal sendo escrita há, relativamente, pouco tempo.

Se nem sempre assim ela foi chamada e concebida, é porque há um caminho longo, marcado pelo descaso com a população à qual essa modalidade está posta na legislação. Considerando o conflito de nomenclatura entre “rural” e “do campo”, as diferenças entre forma e conteúdo, bem como com relação às práticas educacionais de cada uma, é fundamental atentar para a importância da existência e adequada utilização da categoria “Educação do Campo”.

Assim, quando se diz que a Educação do Campo tem preocupações relativas à escolarização da população do campo, é importante destacar que ela se propõe a pensar a educação como um processo de formação humana, uma formação emancipatória dos sujeitos envolvidos, o que implica em pensar a educação considerando a cultura, os valores, o jeito de produzir, a formação para o trabalho e a participação social. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Além disso, é válido ressaltar que a Educação do Campo se coloca como uma questão constantemente postergada na história brasileira em relação à efetiva universalização do direito à educação. (CALDART, 2012). Isso porque a educação rural foi pensada por sujeitos alheios ao território e aos interesses dessa população, constituída como uma educação para e não uma educação a partir de/com/no/do campo, que é pauta fundamental da Educação do Campo. Para a educação e escola rural, oferece-se, ensina-se e cobra-se o mínimo. É o outro quem pensa e quem diz o que é e o que não é bom para o campo; o saber e o conhecimento válido e de relevância vêm, preferencialmente, de fora.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982). (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Fernandes e Molina (2004) reforçam as ideias de colonização e precariedade para com a Educação Rural:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço

rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 9).

Depreende-se, deste modo, que a Educação do Campo surge no bojo das lutas pelo direito à educação dos trabalhadores do campo e a partir de um projeto educativo articulado com os MSPdoC, tendo como protagonista o MST, dentre outros movimentos. O I Enera e a criação PRONERA representam dois marcos iniciais da trajetória do Movimento da Educação do Campo, sinônimo de resistência das lutas sociais. (CALDART, 2012; MUNARIM, 2008).

Ao se discorrer acerca da Educação Rural e da Educação do Campo, pressupõe-se também, considerar uma categoria fundante, emprestada da área da Geografia, denominada território que, em um primeiro momento pode trazer a ideia somente de espaço, no entanto os termos não se colocam nem como equivalentes nem como sinônimos.

A partir da concepção de Milton Santos (1999; 2005), “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social.” (SANTOS, 2005, p. 255). Assim, toma-se o sentido não como espaço geográfico, mas de território usado, àquele ocupado por pessoas, seus objetos, suas trocas e vivências sociais e que, portanto, pode ser compreendido como a soma e/ou a relação do chão com a identidade, é sinônimo de espaço humano e espaço habitado.

Território, dessa forma, é o chão no qual os sujeitos constroem e transformam para si, de acordo com suas necessidades.

De acordo com Fernandes e Molina (2004), tratar de Educação do Campo e Educação Rural pressupõe considerar aspectos do território que incidem nestas diferentes formas de tratar a educação nesses espaços, pois “o conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.” (FERNANDES; MOLINA, 200, p. 1).

Assim, quando se discorre acerca da Educação do Campo e dos valores com os quais sua proposta está comprometida, há que se levar em conta o espaço de vida, de existência, resistência e de pertencimento dos povos do campo, ou seja, um território que é marcado pelo movimento de luta pela terra e pelo direito à educação de qualidade de quem vive e trabalha no campo, tal como se preconiza também nos dispositivos legais produzidos ao longo de duas décadas. (BRASIL, 2002; 2010a).

1.2.2 A CULTURA E A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO E SUAS DETERMINAÇÕES: REFERÊNCIAS E SENTIDOS

Cabe considerar neste contexto, como apresentam Fernandes e Molina (2004), que o paradigma da Educação Rural tem como referência o produtivismo, o que pressupõe o campo como espaço de produção de mercadorias e não como espaço de vida. Em outra direção está o paradigma da Educação do Campo, que justamente parte da concepção do campo como espaço de vida, resistência, com sujeitos protagonistas frente a seus interesses de acesso e permanência dignos na terra, bem como à garantia de “um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37). De acordo com os autores, as

[...] duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 37).

Esses paradigmas, na relação com a sociedade, produzem culturas que se diferenciam entre si e na produção das escolas e da educação. Tomando-se um significado geral de cultura enquanto produção humana a partir dos sentidos e das experiências cotidianas,

concretas, materiais e subjetivas, das trocas e nas relações entre os seres humanos e com a natureza, essas culturas se manifestam e se expressam, de acordo com Tardin (2012), por meio das artes, teorias, ciências, religiões, ideologias etc., e podem refletir as diferenças culturais produzidas em uma sociedade de classes.

Com relação à determinação social da cultura, a multiplicidade e as peculiaridades que se manifestam nas produções e concepções culturais de cada grupo social:

A determinação fundamental na atribuição de significados para as experiências cotidianas, nasce pela diferença no lugar ocupado na própria estrutura social. Concretamente, na sociedade capitalista, lugar de capitalista ou trabalhador. Então, por exemplo, a condição de miséria não é percebida ou sentida da mesma maneira pelo miserável, que *vive* a miséria no seu cotidiano, e por aquele que *convive* com ela, ou mesmo vive dela. (CALDART, 2017, p. 34, grifos da autora).

Pensar a cultura do campo pressupõe “tomar o tratamento da cultura em sua pluralidade; trata-se, portanto, de culturas do modo de ser de cada sociedade, nas quais se supera a pretensão de que haja “a cultura” e, fora dela, a “não cultura”, como na particularidade no campo, tem-se as culturas camponesas.” (TARDIN, 2012, p. 179). Ainda de acordo com o mesmo autor, enquanto sujeito social histórico, quem compõe a população do campo “se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas que marcarão suas culturalidades.” (TARDIN, 2012, p. 179).

O termo cultura acumulou sentidos e significados com o passar do tempo e, como qualquer outro conceito que se busque fixar, precisa ser analisado de acordo com cada contexto histórico específico. De acordo com Williams (1992), há duas concepções iniciais amplamente difundidas a respeito da cultura: uma de caráter conservador e mais especializado que compreende a “cultura como atividades artísticas e intelectuais” (WILLIAMS, 1992, p. 13), que remete cultura à erudição, em uma visão elitista na qual uma minoria teria capacidade intelectual, de expressão dos pensamentos e sentimentos, entre outros; e outra que considera a prática cultural como uma dimensão da natureza do ser social e de sua relação com o espaço-tempo das sociedades em que vivem.

Nesse sentido, segundo Williams (1992), no século XVIII, o termo cultura passou a designar a “configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo.” (WILLIAMS, 1992, p. 10). Vem desse período histórico o entendimento, pautado na antropologia e na sociologia, de que não há uma cultura, mas diferentes culturas, associadas, portanto, a um modo de vida determinado de um povo ou grupo social, o que pressupõe ser algo comum a todas as sociedades.

À ideia elitista de cultura como erudição, os três autores, cada um a seu modo, contrapuseram a noção de cultura como algo comum a todos os homens. Ao produzir a sua existência o homem, em relação com os outros homens, produz sua existência material e simbólica. A cultura expressa e é expressão do modo de produção da existência humana em

determinado tempo e espaço. Nesse sentido, todos os homens fazem cultura. (MARTINS; NEVES, 2014, p. 74).

Dos pontos confluentes entre o pensamento dos autores acima mencionados com relação à educação e à cultura, destaca-se a indissociabilidade entre elas e a dominação no capitalismo. Embora os autores defendam a cultura como uma prática comum a todos os homens, enquanto produção a partir das próprias experiências humanas, ou, como escreveu Maria do Socorro Silva, a cultura enquanto “tudo aquilo que tem a ver com o sentir, pensar e agir das pessoas, e também com o sonhar, criar e transformar.” (SILVA, 2006, p. 80); não deixam de evidenciar que “no capitalismo, devido ao caráter de classe das relações sociais, a cultura dominante é a cultura da classe dominante.” (MARTINS; NEVES, 2014, p. 74).

No que se refere à relação entre cultura e ideologia no processo educativo e, conseqüentemente, às contradições que atravessam a escola/educação e cultura quando consideramos o sistema que rege a sociedade na qual vivemos, ao mesmo tempo em que os três autores explicitam o aspecto da cultura enquanto dominação dentro de uma sociedade de classes, não deixam de considerá-la, também, um caminho de ruptura rumo à transformação cultural, social da ordem vigente.

A educação, em sentido amplo, como educação política e, em sentido estrito, como educação escolar, tem como finalidade majoritária reproduzir os fundamentos e as práticas culturais inerentes às relações de dominação.

Entretanto, dependendo da correlação das forças sociais, poderá se constituir também em estratégia de construção da emancipação humana das relações de exploração e de dominação historicamente construídas, oferecendo elementos para a construção de uma cultura emancipadora na qual, pela consciência da dominação, possa construir um novo modo de existência. (MARTINS; NEVES, 2014, p. 74).

Segundo Williams, “a cultura é de todos: este é o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento.” (WILLIAMS apud CEVASCO, 2001, p. 48-49).

Antes de adentrar nos aspectos da cultura do campo, é válido reiterar que, embora a cultura seja de todos, assim como seja legítima e difundida a sua importância para uma formação humana omnilateral, ela está submetida à sociedade e seu sistema de organização.

O que importa de fato compreender teoricamente sobre cultura, é a dinâmica de sua criação por sujeitos sociais concretos. E esta dinâmica, numa sociedade como a nossa, passa necessariamente pela complexa relação entre classes sociais contraditórias e em permanente luta. (CALDART, 2017, p. 27)

De acordo com Caldart (2017), “a cultura, em primeiro lugar, não é nenhuma abstração ou espiritualidade metafísica. Ela não pode ser entendida em si mesma e descontextualizada. Sua estrutura faz

parte de uma lógica estrutural mais ampla, que é a da própria sociedade como um todo.” (CALDART, 2017, p. 27).

Deste modo, adentrar os caminhos da cultura dos povos do campo significa considerar suas relações com a cultura de um país - e continente -, onde nem tudo aconteceu em um processo linear e crescente de desenvolvimento. Tratar da educação dos povos do campo, como parte de uma cultura produzida nas formas de sua colonização e desenvolvimento, implica em, necessariamente, recuperar aspectos da Educação Rural, o que significa considerar que, de acordo com Calazans (1993), o processo de formação social e política do país refletiu na origem e na forma de organização das escolas.

De acordo com Caldart (2012), no caso da escola e da Educação do Campo que se produz no contexto de mobilizações e de lutas travadas pelos MSPdoC, com o protagonismo do MST, essas lutas têm como norte – lembrando que o norte dessa pesquisa é o “sul”, uma vez que a pesquisa se propõe a tratar da relação entre duas temáticas de invisibilidade e resistência, a Música na escola pública e a Educação do Campo - alcançar uma política de educação a partir dos interesses das populações dos territórios do campo, alcançando questões como o trabalho, a cultura, o conhecimento, as lutas sociais e os conflitos relacionados à diferença de projetos de campo – a agricultura camponesa/familiar e o agronegócio.

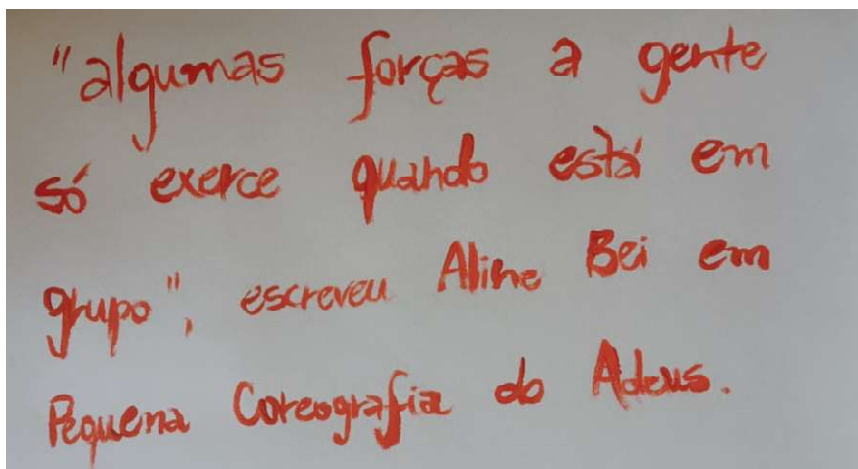
Neste sentido, toma-se aqui uma importante consideração de Caldart (2017), quando diz: “se se quer abandonar a abstração e pensar na realidade concreta de espaços geográfica e historicamente

determinados, é preciso deixar de falar da cultura em geral para falar em culturas, no plural.” (CALDART, 2017, p. 34). Ainda com relação à cultura, a mesma autora nos diz que:

[...] a produção cultural é uma sintética articulação entre o indivíduo, o grupo social e a sociedade. Quem produz signos é o indivíduo, no seu relacionar-se cotidiano com outros homens e com a natureza. Portanto, esta produção é mediada pela pertença deste indivíduo a classes sociais concretas, a tipos particulares de sociedades, de países, de espaços históricos e geográficos. Sendo assim, os significados culturais não são arbitrários e nem totalmente relativos; exatamente porque podem ser entendidos pelas determinações sociais que lhe fundamentam, ou seja, são relativos a um determinado sistema social. (CALDART, 2017, p. 32).

Sendo assim, considerando aspectos fundamentais de sua concepção, como a diversidade dos povos, território e uma cultura produzida a partir das experiências cotidianas, concretas, materiais e subjetivas, das vivências e partilhas entre os seres humanos e com a natureza, a Educação do Campo se situa no terreno dos MSPdoC, dentre os quais o MST tem uma atuação expressiva e diligente.

Imagem 3 – De um registro literário, sobre a força que vem dos movimentos sociais



Fonte: LINO, Juliane de Almeida. (2023).

Esta atuação está fortemente entrelaçada a elementos culturais e sociais que produzem referências e sentidos fundamentais na perspectiva da formação humana e da educação.

Dentre estas referências, pode-se destacar o protagonismo do MST frente à luta pela Educação do Campo, mas também por sua relação com questões fundamentais para o objeto aqui investigado, tais como a Música e a Educação, além do fato de historicamente terem se constituído como referência para outros MSPs, desde o seu modo de organização, as ocupações e a utilização de símbolos como

forma de trazer a atenção e o olhar da sociedade para suas reivindicações. (ROSA, 2010).

Em um país de tamanha desigualdade e no qual o campo continua sendo um lugar de injustiça, o MST e a ocupação da terra – produtiva e improdutiva - e de massa, “mudou o cenário das históricas lutas brasileiras pela terra”. Atualmente, “o que existe de reforma agrária no país vem dessas ocupações.” (BALDUÍNO apud STÉDILE, 2012, p. 9). No Brasil, a ocupação de terra faz parte da história nacional, “tornou-se um patrimônio brasileiro a tal ponto que a legislação a incorporou ao próprio conceito de propriedade.” (BALDUÍNO, 1999 apud STÉDILE, 2012, p. 8). E, o MST, uma organização popular determinada a “ocupar, resistir e produzir.” (STÉDILE, 2012, p. 53).

Esta determinação pode ser tomada com uma referência que tem como sustentação a gênese e natureza do MST, na qual é possível reconhecer uma forte relação com a Mística, o que igualmente promove o senso de unidade ao movimento. A mística que pode ser compreendida como uma prática, um ritual, mas que, no processo concreto, traduz-se de forma mais permanente e profunda: uma “prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta” (STÉDILE, 2012, p. 131), pois tem o potencial de servir como alimento ideológico de esperança e de solidariedade. Solidariedade essa que surge também nos momentos de manifestação coletiva de um sentimento. “As pessoas têm de ter o sentimento voltado para algum projeto. A partir dessa compreensão, em cada momento, em cada

atividade do movimento, ressaltamos uma faceta do projeto como forma de motivar as pessoas” (STÉDILE, 2012, p. 133).

Dentro da mística, a Música representa um dos símbolos importantes do MST, corroborando para o senso de pertencimento e unidade ao movimento, pois

[...] em qualquer organização social, não é o discurso que proporciona a unidade entre as pessoas na base. O que constrói a unidade é a ideologia da visão política sobre a realidade e o uso de símbolos que vão costurando a identidade. Eles materializam o ideal, essa unidade invisível (STÉDILE, 2012, p. 134).

As pessoas aprenderam a se manifestar com o MST, no que diz respeito a ocupar os espaços, utilizar os símbolos, aquilo que Rosa (2010) chama de forma-movimento. Essa concentração popular de cunho político, por meio da ocupação de terras, ensinou a ocupar espaços – sociais e geográficos; escolas, fábricas etc. - como forma de luta. Os encontros e congressos nacionais promovidos pelo movimento, dentre os quais vale destacar o I Enera, que possibilitou que a sociedade tomasse conhecimento acerca da importância que o MST dá à Educação, ou seja, mostrou que o movimento não se preocupa apenas com a terra, mas está comprometido também com a luta pela escola e a educação no/do meio rural.

A forma hoje identificada no MST se deu por meio do fluxo e movimento do seu desenvolvimento histórico e de acordo com as necessidades de cada momento, reconhecendo que tudo é processo e construção – o que para eles tem como pressuposto uma abertura para

ouvir e aprender com todos -, significando, assim, que não se preocupam em precisar datas e locais de surgimento de setores, do próprio movimento, entre outros; bem como nomenclaturas para suas práticas importam menos do que encontrar caminho para fazer as coisas de forma mais alinhada aos seus ideais, teorias e memória histórica. (STÉDILE, 2012).

Um dos fenômenos mais originais das sociedades latino-americanas é a proliferação dos movimentos sociais, entendidos como os grupos que se formam ao redor de alguma reivindicação concreta não implementada pelo Estado ou não reconhecida pela sociedade organizada, a fim de conseguir seu atendimento. (BOFF; BETTO, 1994, p. 9).

Embora haja diferenças entre os MSPs, desde com relação a sua formação, orientação, causas defendidas entre outros, sua luta está marcada, historicamente, pelo que Rosa (2010) designou como formamovimento que tem sua origem, como a própria nomenclatura sugere, a partir da forma e do movimento, ou seja, do jeito de organizar e fazer a luta, com que o MST pensa e desenvolve suas ações, que, em todo o país, em diferentes espaços de luta, se repete:

[...] imitam a forma de organização do MST: criam bandeiras, vestem seus militantes com bonés com logotipo do Movimento e montam acampamentos de lona preta em áreas improdutivas e em prédios públicos. Enfim, adotam o que chamo de forma movimento. [...] esses grupos se tornam uma forma legítima para atrair a atenção dos órgãos do Estado e

estimular a participação política nas pequenas comunidades. Esses movimentos criam um importante espaço para indivíduos que estavam, por diversas razões, excluídos das instâncias tradicionais de representação, como os sindicatos. (ROSA, 2010, p. 474).

De acordo com Rosa (2010), as manifestações e ocupações, a utilização de símbolos como a bandeira, bonés, camisetas e hinos, entre outros, somadas aos ideais e à disposição para transformar a realidade, criam uma identidade na linguagem desses movimentos, inclusive, em suas relações com o Estado. Essa forma de ação tem papel fundamental, fortalecendo a seus integrantes por ser instrumento que gera o sentimento de pertença, além de fortalecer o movimento como um todo, a partir do momento que dá maior visibilidade para suas mobilizações e para as causas que as impulsionam.

Essas movimentações tratadas como forma-movimento são fundamentais em um contexto de forte disputa de sentidos como o atual, também acrescido pelas mídias em diferentes escalas, que contribuem fortemente para a instalação da “cultura” que melhor cabe no contexto de controle e destrutibilidade do capitalismo, que tem, como a primeira das vítimas, a diversidade e o direito dos povos em manter suas raízes, sua ancestralidade e seus modos de vida.

No mundo de hoje, o neoliberalismo mata a cultura, mata o coletivo e, como consequência, mata a mística e põe o capital, a disputa, o individualismo no lugar dela. Isso é para matar a nossa resistência. Porque mística, finalmente, é resistência. É aceitar que podemos ser unidos na diversidade. Por isso muita gente está

entendendo que não há como animar o povo na caminhada sem falar em mística. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 2000a, p. 24).

Dentro da forma-movimento adotada pelos MSPs há a presença da Música que, dentre outras funções, tem um papel de nutriente do espírito de quem está envolvido e vivenciando a luta, assim como a Mística que se compõem, em grande parte, pelos embalos da Música. Leonardo Boff e Frei Betto nos lembram que "[...] é preciso poesia, precisamos de espaços de gratuidade, não só de necessidade: do lazer, do lúdico, do festivo, da celebração, da contemplação, da ociosidade. Essas coisas oxigenam nossa existência. [...]". (BOFF; BETTO, 1994, p. 155). Um legado histórico importante que se produziu na América Latina, a Mística nasceu junto com os MSPs, dentre eles, alguns lhe têm maior apreço e cuidado, destes, pode-se mencionar como exemplo, o MST que

[...] aprendeu desde cedo a cuidar da dimensão subjetiva da luta social, criando espaços, ritos e símbolos para animar a mística dos seus participantes. Isso levou o Movimento a cultivar sua bandeira, suas músicas, palavras de ordem, marchas, teatro, poesia e encontros de celebração e confraternidade. [...] esses elementos fortalecem a disposição de luta e sacrifício, afirmam as convicções políticas e dão coesão interna ao Movimento. A essa disposição se soma o esforço por manter certa ordem nas atividades do Movimento. A orientação em favor de um comportamento mais metódico, capaz de disciplinar as paixões e outros impulsos naturais, tem fomentado

aquilo que Norbert Elias (1982) define como um “processo civilizador”. O domínio próprio e a maior autoestima permitem canalizar a energia social gerada pelo Movimento através de ações não violentas e construtivas. A mística e a disciplina se combinam de maneira sutil. Juntas, elas suscitam e conduzem as emoções que dão vitalidade, coragem e persistência à luta do MST. Elas são suas fontes intangíveis de poder. (CARTER; CARVALHO, 2010, p. 320).

A questão que se coloca é que, em um contexto de dificuldade, de luta e de precariedade, como é o caso do que enfrentam, em sua maioria, os MSPs, encontra-se caminho e valoriza-se a dimensão subjetiva e ontológica da Arte e da Música, em uma síntese fecunda que pode canalizar sentidos e vontades, tão manipuladas e manipuláveis na atualidade. Compreende-se que uma das funções mais valorosas de ambas é servir como ferramenta de transformação social, o que também pode justificar a negação de sua prática no contexto da escola pública brasileira.

É válido destacar que, no âmbito da escola, a Arte/Música extrapola a dimensão formal. Dessa forma, se por vezes o ensino-aprendizagem da Música não é contemplado oficialmente dentro do componente curricular Arte, é importante observar a sua presença na escola a despeito dessa sua negação, uma vez que ela acontece de forma espontânea na troca entre crianças e adolescentes, seja em forma de brincadeiras ou voltadas para a questão da identidade de grupos. De acordo com Romanelli (2009), “mesmo que a música não tenha sido contemplada oficialmente na educação básica durante um

longo período, ela certamente não deixou de existir no espaço escolar.” (ROMANELLI, 2009, p. 79).

Assim, a ausência e/ou o distanciamento observados com relação à Arte e à Música na escola pública brasileira, dentro de uma sociedade de classes, talvez possam ser compreendidos também a partir desta dimensão de ambas enquanto possibilidade de vida, ruptura e transgressão.

No decorrer deste capítulo foram apresentados pressupostos teóricos voltados para a educação e a cultura; a luta pela Educação do Campo, os MSPs e a mística, para os quais a questão da Música é um elemento fundamental. Existe aqui um elo, ao se considerar que estes MSPs são o espaço de onde se produz a Educação do Campo no país, tendo o espaço do MST como protagonista. Partir dessas conceituações e suas possíveis relações revela parte do caminho necessário a se percorrer para se chegar ao objeto desta investigação - o quadro da inserção da Música, enquanto conteúdo da disciplina Arte – Leis 11.769/2008 e 13.278/2016 - em escolas públicas no/do campo e como ela está presente nos seus territórios.

O próximo capítulo tratará dos referenciais teóricos atinentes à questão da Música nas escolas públicas brasileiras, apresentando aspectos históricos e marcos legais mais recentes. Além disso, busca discutir a inserção da Música na escola pública do campo e seus territórios, serão apresentados os dados empíricos coletados por meio da pesquisa, bem como uma análise desses dados e a algumas reflexões sobre as categorias que emergem da realidade investigada.

CAPÍTULO 2

A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: SUA INSERÇÃO NA ESCOLA E SUA PRESENÇA EM ESPAÇOS DO TERRITÓRIO LOCAL

Este capítulo apresenta alguns aspectos históricos da presença da Música nas escolas públicas brasileiras, até as possíveis relações com a Educação do Campo, com vistas a inventariar a inserção da Música enquanto conteúdo da disciplina Arte - a partir das Leis 11.769 e 13.278 - nas Escolas Públicas no/do Campo investigadas e a forma como os espaços de Música estão presentes em seus territórios,

Além disso, no intuito de apresentar as análises e interpretações dos dados decorrentes da pesquisa realizada, a Música será abordada em suas relações com escolas públicas no/do campo e seus territórios, bem como nas relações com os sujeitos dessas escolas – famílias, professores, estudantes do ensino médio e diretores. Buscou-se compreender ainda, acerca dos espaços destinados à música nos territórios, nos quais estão situadas as escolas participantes desta investigação. No que diz respeito aos sujeitos envolvidos nesta seção da dissertação, a pesquisa contou com a participação de 128 (cento e vinte e oito) estudantes que estão cursando o ensino médio, dialogando ainda com 7 (sete) professores da disciplina de Arte.

Desta forma, o capítulo está dividido em duas partes principais, uma que apresenta referenciais teóricos relacionados à

Música no contexto educacional público brasileiro e outra que trata sobre a pesquisa de campo.

Na busca por compreensões acerca das relações com a arte e a música no âmbito do território, das escolas, comunidades e famílias, são apresentados aspectos relacionados aos espaços voltados para a arte e as questões de acesso e oportunidades no que diz respeito aos estudantes das escolas do campo investigadas. Ademais, busca-se olhar para os sujeitos das escolas em suas relações com a música, seja com relação aos sujeitos estudantes e suas famílias, no intuito de revelar o lugar da música em seu cotidiano, seja com relação aos professores que trabalham com o componente curricular Arte nas escolas públicas no/do campo em seus múltiplos aspectos no que tange ao trabalho com a arte/música.

2.1 A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Ao se olhar em retrospecto, observa-se que o valor da Música e da educação Musical no contexto educacional brasileiro passou por mudanças ao longo do tempo (FONTERRADA, 2008), e que, no que diz respeito ao ensino da música nas escolas públicas, há um caminho marcado pela irregularidade (ROMANELLI, 2013).

Embora não se tenha a pretensão de apresentar um levantamento extenso, na busca por se traçar questões pertinentes ao percurso histórico do ensino de música nas escolas brasileiras e se chegar às legislações sobre Educação que fazem referência a essa linguagem artística, volta-se o olhar para o período das missões jesuíticas.

Conforme Romanelli (2013), “muitas nações indígenas que habitavam as vastas terras que os portugueses descobririam tinham a música como elemento estruturante de sua cultura” (ROMANELLI, 2013, p. 7). Ou seja, na constatação da presença e importância da música dentro da cultura indígena, avistou-se um caminho de aproximação para que os jesuítas, em seu intuito de propagar o evangelho, catequisassem os indígenas.

Assim, a utilização da música e de práticas musicais para a catequização dos povos indígenas constitui um primeiro marco importante para se chegar a tratar da presença da música nas escolas brasileiras. Pereira (2010) afirma que “estas ações, inicialmente restritas à população indígena, dão início ao ensino musical no Brasil. A prática musical se deu nos colégios, os principais estabelecimentos

jesuíticos, que se tornaram os principais núcleos de formação cultural da Colônia.” (PEREIRA, 2010, p. 8).

Nesta trajetória, o Brasil Império aparece como um período de preocupação com relação à imagem do país no que concerne à identidade e produção cultural, “a vinda da família Real para o Brasil tornou necessária uma política afirmativa da cultura de uma corte europeia”. (PEREIRA, 2010, p. 10). Dessa forma, no processo do país rumo à construção de sua identidade estética, artística e cultural, Pereira (2010) sustenta que “a música foi o principal elo simbólico para a transformação da cidade em uma corte em estilo europeu”. Deste período, destaca-se a criação do Colégio Pedro II, por meio do Decreto de 2 de dezembro de 1837, que, por sua tradição do ensino, não apenas implementou a música dentro da escola, como tinha uma disciplina voltada para essa linguagem artística.

No cenário de marcos históricos da Educação Musical no Brasil, atrelada a um projeto de país no qual se tinha a identidade nacional como questão central do governo, está a proposta do Canto Orfeônico. Embora o projeto orfeônico apareça comumente associado a Heitor Villa-Lobos, de acordo com Romanelli (2013) ele tem sua origem enquanto proposta pedagógica na França. Dessa forma, no que diz respeito à contribuição de Villa-Lobos para com o canto orfeônico no sistema de ensino regular brasileiro, está a adaptação e articulação que estabeleceu entre a prática do canto coral e os ideais do Estado Novo de Getúlio Vargas, ou seja, a utilização dessa prática musical com finalidades de formação cívica e disciplinar (ROMANELLI, 2013).

Um dado interessante a ser retomado, então, é que dois dos momentos históricos mais significativos com relação à música nas escolas brasileiras estão relacionados à dimensão política e à religião. Nas palavras de Oliveira (1992), “a educação musical no Brasil tem sido principalmente um reflexo de propósitos políticos e religiosos” (OLIVEIRA, 1992, p. 35).

Mais recentemente, a organização e pressão popular decorrentes do movimento “Quero Educação Musical na Escola” foi importante na conjuntura político-social na qual se avançou rumo à retomada, ao menos em termos legais, da Música nas escolas públicas brasileiras. Em uma trajetória marcada pela descontinuidade, em 2008, com a Lei 11.769 - atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/2016 que prevê a obrigatoriedade de quatro linguagens artísticas, sendo elas a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro -, a Música voltou ao currículo da educação básica como um conteúdo obrigatório dentro da disciplina de Arte.

Com relação a esse movimento, de acordo com Pereira (2010),

[...] não houve antecedentes, na história brasileira, de iniciativas da sociedade civil nos moldes e características da campanha nacional denominada “Quero Educação Musical na Escola”. Verifica-se, todavia, alguma identidade com o movimento conhecido como os Pioneiros da Educação Nova, no que se refere à luta pela hegemonia dos ideais da Escola Nova na educação, influenciando assim, as políticas públicas governamentais. As notáveis diferenças entre os dois movimentos –

constitutivas, sociais, de caráter organizacional, mas, sobretudo, devido às condições objetivas da política vigente. (PEREIRA, 2010, p. 6).

Se por um lado esta conquista foi e continua sendo importante para a área da Educação Musical e para a Educação como um todo, por outro segue carecendo de atenção quanto a sua implementação e a forma como está sendo incorporada aos projetos pedagógicos das escolas, a fim de garantir e fortalecer seu espaço no contexto educacional público e, assim, alcançar o objetivo maior dessa proposta de Lei que é a efetiva democratização do ensino-aprendizagem de Música.

A respeito da legislação acima mencionada, é importante destacar a expectativa que se tinha à época de sua promulgação, nos idos de 2008. De acordo com Fonterrada (2008), abria-se, a partir daquele momento, espaço para discussões fundamentais acerca da música na escola pública e questões importantes com relação à identidade da disciplina e do professor responsável. Anos depois, no entanto, observa-se o distanciamento entre a legislação e a realidade; e o quanto essas inquietações e a própria legislação ficaram apenas no discurso.

Assim, a ideia da democratização do ensino de Música e do fazer valer o que está posto na Legislação, continua sendo um desafio.

[...] a necessidade de superar uma cultura de polivalência reducionista que marca a presença da Arte na educação brasileira desde a década de 1970. Entretanto, destaca-se uma realidade contraditória, pois o componente curricular

engloba quatro linguagens e é atribuição de um professor do componente curricular “Arte” que deve abordar todas elas. Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori. Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas.” (ROMANELLI, 2014a, p. 480).

Compreender e considerar as singularidades do contexto e dos sujeitos da escola pública - seja ela da cidade ou do campo -, é fundamental para que a Música exerça não apenas sua função de contemplação estética e entretenimento, mas também possa contribuir por meio de uma de suas funções mais valorosas que é ser uma ferramenta de transformação social, ultrapasse suas funções sociais de contemplação estética e entretenimento e consiga se elevar, ampliando suas contribuições por meio de uma de suas funções mais valorosas que é ser uma ferramenta de transformação social.

Podemos observar que ela (a Música), vai além, fortalece a identidade, as relações do grupo, o protagonismo, a possibilidade de se ver como sujeito e se libertar de estigmas sociais e assumir um papel que por vezes é tirado do(a) jovem camponês(a), em seus direitos fundamentais de humanidade, do empoderamento do ser como sujeito (PEREIRA, 2016, p. 75).

Ao adentrar na questão das funções da Música na sociedade, faz-se necessário retomar o aspecto inaugural atinente a sua presença nas mais diferentes culturas e sociedades, porque elementos sonoros são inerentes ao ser humano e sua corporeidade.

De acordo com Scheffer (2019), “toda sociedade humana conhecida possui algum tipo de atividade musical” (SCHEFFER, 2019, p. 25). A partir do advento das tecnologias, da difusão cada vez maior dos *smartphones* e das novas formas de ouvir e consumir música, é ainda mais inegável a sua presença no cotidiano da sociedade. Tamanha presença implica considerar que ela tem potencial de exercer diferentes funções, a depender do contexto em que estiver inserida.

Ao observamos a realidade neste século XXI, nos deparamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis. (HUMMES, 2004, p. 17-18)

Com relação aos “usos” e “funções” da música, Merriam (1964) destaca que há uma diferença entre tais elementos. Segundo o autor, a forma como a música é utilizada e a situação na qual ocorre seu uso podem determinar a sua função, ou seja, a razão e o propósito

por trás de sua utilização, mesmo que em seu processo de criação o compositor não tenha contemplado, intencionado e/ou previsto determinada função.

Allan Merriam (1964) categorizou acerca das funções da música na sociedade, organizando-as dentro de 10 (dez) categorias principais que seriam: função de expressão emocional, função do prazer estético, função de divertimento/entretenimento, função de comunicação, função de representação simbólica, função de reação física, função de impor conformidade às normas sociais - músicas com função de controle social; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; e função de contribuição para a integração da sociedade.

Relacionando as dimensões do ensino da arte – criação, crítica, fruição, estesia, expressão e reflexão - propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos que visa orientar o componente curricular arte nas redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, com a categorização de Merriam (1964), destaca-se que apenas uma das funções da música está ligada puramente à fruição. Isso posto, compreende-se a razão pela qual explorá-la na Educação do Campo, na perspectiva de consolidação da identidade de um grupo e sua vinculação com o território, é legítimo.

Neste sentido, embora haja justificativas das mais variadas em defesa das contribuições da música para o desenvolvimento humano, é por esta sua presença no cotidiano de diferentes culturas e servindo a distintas finalidades dentro da sociedade, ou seja, porque

“a produção científica, artística, filosófica é produto do trabalho de todos os homens e mulheres, portanto, pertence a humanidade” (ROMANELLI, 2022, p. 93) que se fundamenta a necessidade de “formar o sujeito autônomo diante do mundo sonoro e musical no qual vive” (ROMANELLI, 2014b, p. 66). Assim,

[...] defende-se o direito de aprendizagem dos conhecimentos por que permitem ao aluno exercer o pleno exercício de autonomia estética e de escolha no mundo em que vivemos, pois a autonomia em relação às próprias escolhas estéticas dá-se por conhecimento e não por exclusão ou desconhecimento dos clássicos (ROMANELLI, 2022, p. 95).

Corroborando com a discussão, Pereira (2021) diz que “pensar a educação musical escolar envolve uma série de abordagens diferentes, mas complementares. Uma delas é epistêmica: a discussão de que os conhecimentos em música todos os brasileiros têm o direito de acessar” (PEREIRA, 2021, p. 67).

2.1.1 A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO

Para além de estar posta como direito dos estudantes das escolas públicas, mesmo que enquanto um conteúdo dentro da disciplina de Arte, e também por sua importância dentro dos MSPs, a Música na Educação do Campo, mais especificamente em sua instituição especializada que é a escola e, nessa pesquisa, portanto, buscando as conexões com a as escolas localizadas no espaço *do*

campo, as funções sociais que a música desempenha vão desde o entretenimento e a contemplação estética, até uma dimensão mais ontológica de ferramenta de conscientização aliada à transformação social.

A utilização e compreensão da música enquanto nutriente do espírito e como ferramenta de transformação da sociedade é uma marca do MST que passou a ser utilizada, de modo geral, pelos MSPs. Assim, ao discutir a presença da música no MST e em outros MSPs, é importante destacar as funções de “expressão emocional” e de “impor conformidade às normas sociais”, tratadas por Merriam (1964). De acordo com o autor, a primeira está relacionada à possibilidade de dar vazão aos sentimentos e emoções:

Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – “o descargo de pensamentos e ideias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades” (MERRIAM, 1964, p. 219 apud HUMMES, 2004, p. 18).

No que concerne à função social da música enquanto ferramenta para obtenção da conformidade diante das normas sociais, o autor chama a atenção para o fato de essa ser uma das suas principais funções. A chave para compreender essa função na sociedade é, por um lado, considerar as músicas de controle social, visando a manutenção da ordem estabelecida, e, por outro, aquelas que, sob um viés subversivo, colocam-se como ferramenta para denunciar a desigualdade, o preconceito, a censura e os tantos problemas da

sociedade, conhecidas como músicas de protesto. “A escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais.” (HUMMES, 2004, p. 22).

No decorrer de uma das entrevistas, houve o questionamento: “Por que a escola do Campo?” como foco de uma pesquisa sobre a Música na escola pública – do campo – da região Sudoeste do Paraná. Embora em um primeiro momento aquela pergunta possa ter soado um tanto hostil, dentro de um processo maior de formação como é o mestrado e o constituir de pesquisadores, que passa pela construção de um projeto de pesquisa, constantes reflexões e questionamentos sobre sua relevância, sobre lugares de fala diante de uma pesquisa com esse foco de investigação, tal indagação lança luz sobre questões importantes concernentes à investigação em curso.

Quando se discute a Arte e o trabalho com a Música dentro da lógica capitalista, constantemente é necessário convencer a sociedade sobre a sua importância, uma vez que se quer apenas saber sobre a sua utilidade. Dessa forma, o profissional ou estudante dessas áreas vive um constante reafirmar a si mesmo e a própria sociedade sobre a validade e a utilidade do que faz. Sobre a relevância da Arte e suas diferentes linguagens:

Afinal de contas, para que serve a arte? Para que serve a música, o teatro, a dança, as artes plásticas, o cinema? A resposta mais comum diz respeito ao prazer, ao lazer, ao deleite do espírito, e tem reforçado a ideia de "coisa

supérflua", de luxo, de ocupação ociosa para quem tem tempo (e dinheiro) para frequentar teatros, cinemas e galerias. Para a grande maioria, que não consegue nem ao menos o seu sustento básico, não é importante (TROJAN, 1996, p. 87).

Assim, com relação à Arte e a Música na escola, aqui trazendo a discussão especialmente para as escolas públicas no/do campo, ou seja, aquelas alinhadas à concepção da Educação do Campo: preveem o domínio do conhecimento científico, filosófico e artístico/estético, garantindo ferramentas de interpretação e de intervenção na realidade que os estudantes estão vivendo, inclusive no que diz respeito à música (HUMMES, 2004).

Em uma sociedade que precisa dar utilidade para tudo e para a qual atividades ligadas à criatividade, às emoções e à subjetividade ficam reservadas apenas a uma parcela privilegiada da população, cabe compreender qual o espaço que a Arte e a Música têm na escola pública brasileira. Por um lado, a desnecessidade e frivolidade vistas do ponto de vista capitalista, enquanto função estética, de contemplação e lazer; por outro, sua subversividade enquanto ferramenta capaz de despertar a consciência e a unidade – a partir do sentimento de pertencimento – entre os indivíduos.

Dessa forma, falar sobre Música na Educação do Campo é sobre pensar a Música enquanto elemento importante na construção dos sujeitos e de identidades coletivas, enquanto ferramenta pedagógica e de transformação social aliada aos ideais da educação popular e das escolas públicas no/do campo.

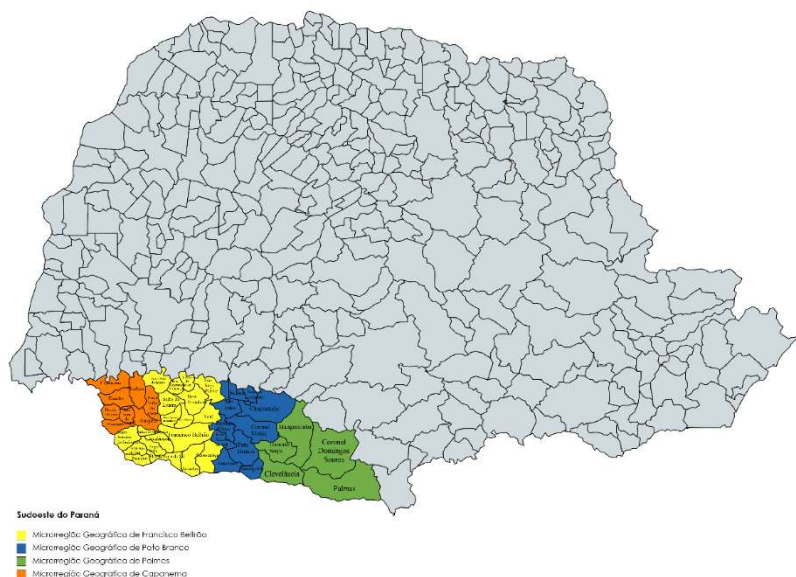
Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de desenvolvimento humano *omnilateral* (CALDART, 2012, p. 265).

Na perspectiva da escola enquanto espaço aglutinador, o envolvimento com as questões locais da comunidade – as relações pessoais, as necessidades, os eventos etc. – revela como a escola é influenciada e reflexo do território no qual está inserida. Ao retomar a concepção de território adotada na investigação aqui apresentada, na qual se considera não apenas o espaço geográfico, mas ele somado às manifestações humanas de quem e daquilo que o habita, transformando-o, desvela-se não apenas o papel social da escola, mas também a relação inerente dela com o território.

2.2 AS RELAÇÕES COM A ARTE E A MÚSICA NO TERRITÓRIO, NAS ESCOLAS, COMUNIDADES E FAMÍLIAS

No território da região sudoeste do Paraná foram investigadas escolas dos NREs Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos.

Figura - Mapa da Região Sudoeste do Paraná



Fonte: Mapa elaborado pela autora, por meio do aplicativo *MapChart*.

O contexto da pesquisa aqui apresentada incluiu três NREs da região Sudoeste do Paraná, sendo eles: Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos. Considerados os três maiores núcleos educacionais urbanos da região Sudoeste do Paraná, a escolha das escolas partícipes teve como critério de inclusão e exclusão uma escola mais próxima das cidades supracitadas e outra estabelecida mais distante. A partir de uma hipótese acerca das possibilidades de acesso a equipamentos culturais, essa escolha se deu a partir do entendimento de que, devido à localização das escolas mais próximas ou distantes dos centros

urbanos, a juventude que frequenta estas escolas teria maiores ou menores oportunidades de acesso e compreensão do sentido da Arte/Música em suas vidas por estar em contato, por exemplo, com espetáculos musicais, peças de teatro, cinema, exposições, museus entre outros.

É importante retomar aqui que as escolas contempladas nesta investigação estão localizadas nos municípios de Pérola D'Oeste, Capanema, Pato Branco, Coronel Domingos Soares e Dois Vizinhos. Dessa forma, observa-se que há professores que residem e lecionam em um mesmo município e outros que residem e trabalham em municípios diferentes.

2.2.1 ESPAÇOS, ACESSO E OPORTUNIDADES AOS ESTUDANTES NAS ESCOLAS, COMUNIDADES E FAMÍLIAS A PARTIR DO TERRITÓRIO

Inicialmente, buscou-se compreender o número total de estudantes dessas escolas, para então levantar quantos deles estão cursando o ensino médio – foco da pesquisa no que diz respeito aos estudantes participantes.

Tabela 1 – Número de estudantes das Escolas investigadas

Nome da Escola	Município	Nível de Ensino	Total de estudantes	Estudantes no EM
Colégio Estadual do Campo Castelo Branco	Pérola D'Oeste	EFM	108	37
Colégio Estadual do Campo Pinheiro	Capanema	EFM	101	48
Colégio Estadual do Campo São Roque	Pato Branco	EFM	170	80
Colégio Estadual do Campo Antônio Artêmio França	Cel. Domingos Soares	EFM	72	24
Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira	Dois Vizinhos	EFM	97	45

Fonte: Inventário com diretores das Escolas do Campo – Sistematizado pela autora

Em defesa da escolha com os estudantes do ensino médio, justifica-se não apenas o fato de os jovens estarem nos anos finais da educação básica, etapa essa na qual se pressupõe e espera que tenha sido oportunizado o experimentar do aprendizado da música enquanto linguagem artística pertencente ao componente curricular Arte das

escolas públicas, como também a compreensão do lugar que a música ocupa na vida e na cultura dos jovens nesta fase, ou, nas palavras de Romanelli (2016), a "importância que a música assume na cultura de tradição ocidental europeia (da qual somos parte) na faixa dos 15 aos 18 anos". Em síntese, considera-se que nessa fase a música seja constitutiva da identidade do jovem (CÉSAR, 2008 e ROMANELLI, 2016).

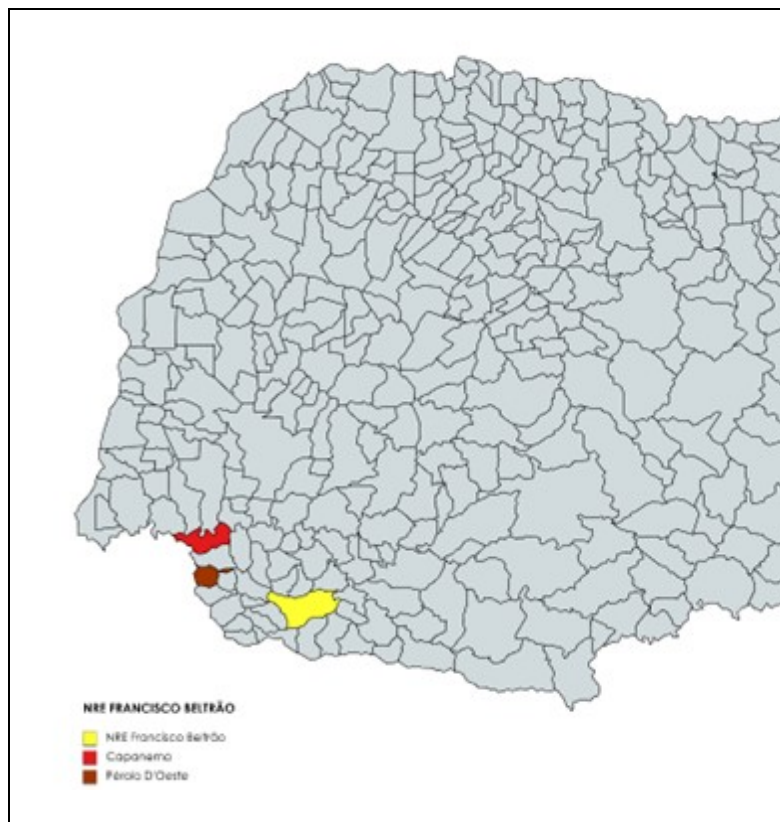
Snyders, em seu *A escola pode ensinar as alegrias da Música?*, traz uma reflexão importante para esta discussão da música e a juventude quando diz que

A ansiedade dos adolescentes em relação à sua identidade, e a procura de suas diferenças certamente não são coisas novas, mas desenvolvem-se em condições diferentes que levarão a uma intensidade excepcional, em que a juventude passa a colocar-se em suas esperanças mas também nos fatos econômicos como grupo social específico, tomando consciência de sua força e de sua importância - também no plano cultural. Passando por incertezas e entusiasmos semelhantes, experimentando uma paixão semelhante pela idéia de ser seres do seu tempo e não do passado, não chegam eles a uma certa unidade cultural, que ao mesmo tempo se exprime e se forja em sua música? (SNYDERS, 2008, p. 151)

No Núcleo Regional de Educação (NRE) Francisco Beltrão, fez-se a investigação junto a duas escolas: o Colégio Estadual do Campo Castelo Branco – Ensino Fundamental e Médio (EFM), no município de Pérola D'Oeste, comunidade Conciolândia; e o Colégio

Estadual do Campo Pinheiro (EFM), no município de Capanema, comunidade de Pinheiro.

Figura - Localização das escolas do NRE Francisco Beltrão



Fonte: Mapa elaborado pela autora, por meio do aplicativo *MapChart*.

O Colégio Estadual do Campo Castelo Branco – Ensino Fundamental e Médio (EFM), localizado na comunidade de Conciolândia, município de Pérola D'Oeste/PR, tem

aproximadamente 108 estudantes no total, sendo 37 do ensino médio. No quadro de professores, há uma professora efetiva de Arte que, inclusive, já esteve à frente da direção desta escola do campo.¹⁶ Não há sala específica para as aulas de Arte, uma vez que o funcionamento da escola é em dualidade: rede estadual e rede municipal de ensino. Acerca da disponibilidade de materiais voltados para o ensino-aprendizagem de Música, a escola tem flautas doce – possivelmente as que vieram no kit musical no período de implementação da Lei 11.769/2008 -, no entanto, nas palavras da diretora, faltou formação para os professores as utilizarem.

Das informações relativas à Música no colégio, foi mencionado o Festival da Canção de Pérola D'Oeste (FESTCAP), um festival de Música promovido pela Secretaria de Educação Municipal que ocorre todo ano e no qual todas as escolas do município participam, destacando que há cerca de quinze a vinte estudantes que participam cantando. Há ainda aproximadamente oito estudantes que participam de oficinas culturais oferecidas pelo município.

O Colégio Estadual do Campo Pinheiro – EFM, localizado na comunidade de Pinheiro, município de Capanema/PR, tem

¹⁶ Sobre o recorte temporal da pesquisa – 2012 a 2021 -, há professores de Arte que não estão mais sequer atuando na Educação – uma das professoras está atuando como veterinária. Uma ponderação necessária aqui diz respeito ao número de professores do estado do Paraná atuantes em regime temporário – PSS (Processo Seletivo Simplificado), condição essa marcada por uma fragmentação que se revela em esferas que vão desde a dificuldade de vínculo do profissional em sua relação com a escola em suas especificidades e na própria relação com toda a sua comunidade (professores, estudantes, etc.), até a instabilidade de diferentes ordens (emocional, financeira, etc.), logística de trabalho e permanência na área.

aproximadamente 101 estudantes no total, sendo 48 do ensino médio. A escola não tem professor efetivo de Arte, o que implica em uma rotatividade que acaba ocorrendo entre três ou quatro professores PSS. Quanto à disciplina Arte e a professora atual, não tem a Música como foco de trabalho. Nesta escola, a disciplina Projeto de Vida¹⁷, do Novo Ensino Médio (NEM) tem como professor responsável alguém envolvido com a Música e que frequentemente leva o violão para a sala de aula.

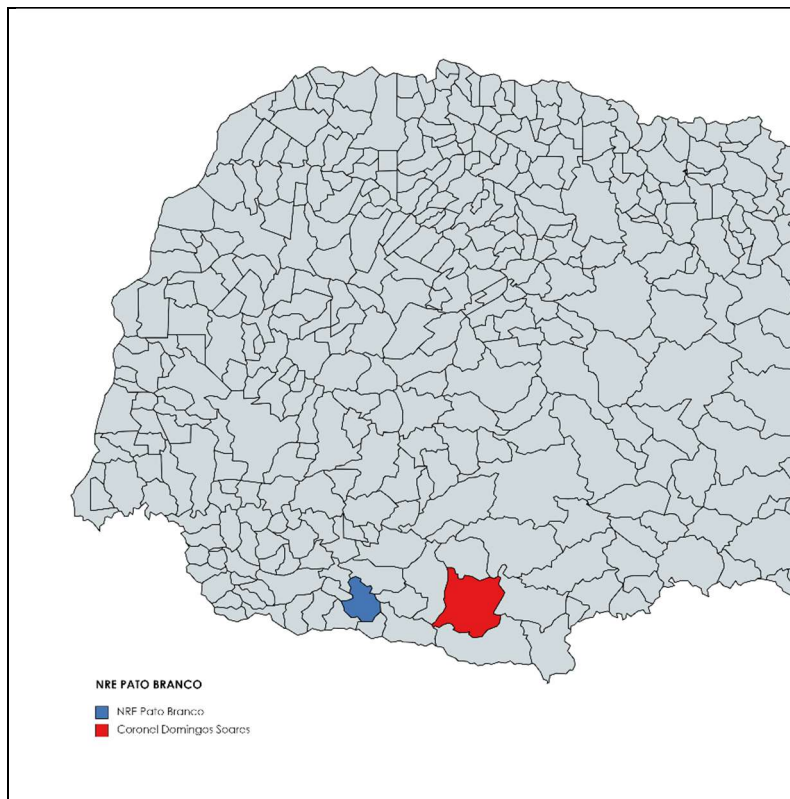
Anteriormente à pandemia, havia festivais que envolviam a comunidade, no entanto, seu impacto trouxe uma série de questões que ainda se colocam como desafios neste processo de retomada das aulas. Atualmente, a escola não tem fomentado momentos e espaços culturais, pois, no momento, tem-se priorizado a recuperação da defasagem quanto à aprendizagem observada nesse período, o que levou à reflexão: aos poucos, vai-se retomando essas práticas culturais também? A pesquisa de alguma forma chamará a atenção para a necessidade desse resgate?

Junto ao NRE Pato Branco/PR, as duas escolas investigadas foram o Colégio Estadual do Campo São Roque – EFM no município de Pato Branco, localizado no distrito de Nova Espero, na comunidade Linha São Roque do Chopim; e o Colégio Estadual do Campo Antônio

¹⁷ Após a última reforma educacional, o Projeto de Vida ganhou espaço na educação brasileira, especialmente no que diz respeito às discussões acerca do Novo Ensino Médio (NEM). De acordo com Braggio e Silva (2023), embora pareça uma temática nova, o termo está presente em diferentes documentos e é um dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Artêmio França – EFM, no município de Coronel Domingos Soares, comunidade de Ponte do Chopim.

Figura - Localização das escolas do NRE Pato Branco



Fonte: Mapa elaborado pela autora, por meio do aplicativo *MapChart*.

O Colégio Estadual do Campo São Roque – EFM, localizado no distrito de Nova Espera, na comunidade Linha São Roque do Chopim, município de Pato Branco, tem aproximadamente 170 estudantes no total, sendo 80 do ensino médio. A respeito da relação

dos estudantes da escola com a Música, revelou-se que são poucos os que têm contato e que é possível observar a Igreja como um espaço que acaba proporcionando essa vivência, pelo fato de ser uma comunidade pequena. Em relação à oferta de oficinas por parte do município, identificou-se que embora haja esta oferta, os estudantes acabam não tendo acesso em função da distância. A escola não tem nenhum professor de Arte efetivo e o diretor destacou a rotatividade de professores - cada ano é um novo professor.

No município de Coronel Domingos Soares, comunidade de Ponte do Chopim, está localizado o Colégio Estadual do Campo Antônio Artêmio França – EFM, com aproximadamente 72 estudantes no total, sendo 24 do ensino médio.

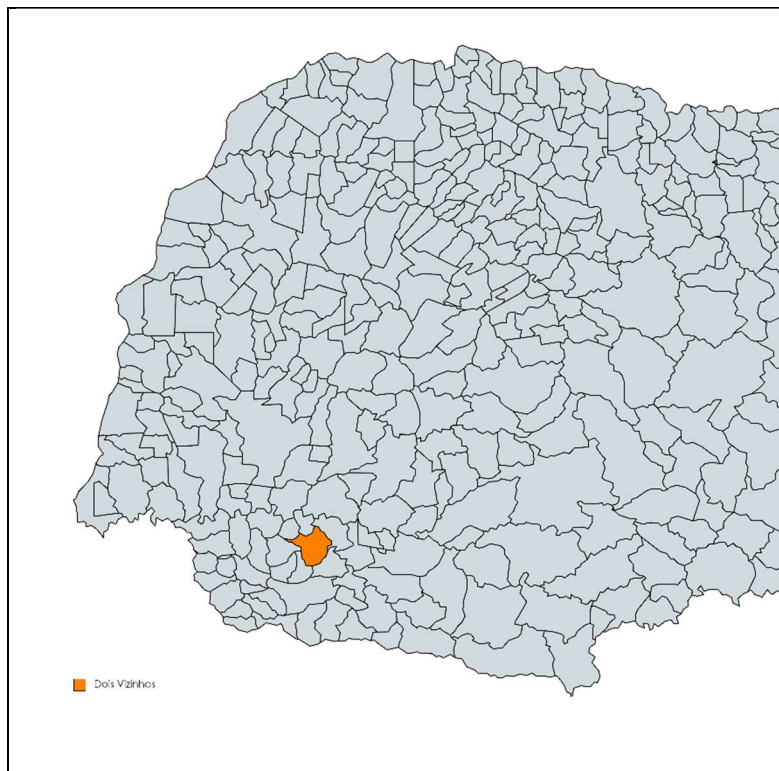
Com relação ao número de estudantes envolvidos com Música nesta escola, a entrevista apontou que são os avós e os mais velhos que mantêm essas práticas. Assim, nessa comunidade em específico, revelou-se estar se perdendo o contato e habilidade com um instrumento musical.

Sobre a oferta de oficinas ou a existência de eventos culturais na comunidade, há o Festival Coronelzinho, promovido pelo Departamento de Cultura do município e para o qual toda a comunidade é convidada a participar. Com relação a esse festival, conta-se com uma aluna da escola que participa cantando.

No NRE Dois Vizinhos/PR, somente uma escola participou da pesquisa¹⁸: o Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira – EFM, situado no município de Dois Vizinhos, localizada na comunidade São Francisco do Bandeira, há 18 km de distância da cidade.

¹⁸ A ruptura quanto aos critérios de inclusão e exclusão nesse município se deu devido ao fato de haver apenas uma escola do campo com ensino médio pertencente ao NRE de Dois Vizinhos.

Figura - Localização da escola do NRE Dois Vizinhos



Fonte: Mapa elaborado pela autora, por meio do aplicativo *MapChart*.

São aproximadamente 97 estudantes no total, sendo 45 do ensino médio. No entanto, alguns estudantes estão em processo de desistência e/ou transição para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido à necessidade de trabalho para colaborar na renda familiar.

Sobre o envolvimento dos estudantes com a Música na escola, destacou-se que há uma aluna “gaiteira” – toca e canta - que se destaca no 2º ano e outra do 3º ano do ensino médio que canta. Em relação às

aulas de Arte no ensino médio, nessa escola do campo elas estão reduzidas e não há professor efetivo da disciplina, o que tem como consequência a rotatividade dos professores. Somente no ano de 2022, por exemplo, já passaram três professores de Arte, todos residentes na cidade de Francisco Beltrão. A última professora que assumiu, não tem formação na área de arte, mas em história. Salienta-se ainda que o ensino médio dessa escola passou a ter aulas de Arte somente em 2021.¹⁹

Em relação a eventos culturais e oficinas na comunidade, houve um festival grande que aconteceu no ano de 2021, com almoço envolvendo toda a comunidade. No entanto, devido ao evento ter abertura para o consumo de bebida alcoólica e a consequente ocorrência de desentendimentos e agressões, atualmente não é mais permitido esse tipo de evento. Além disso, destaca-se que no final do ano há um festival interno da escola.

Enquanto gestores das escolas, foi unanimidade entre os participantes ter ciência quanto ao envolvimento de estudantes com a Música.²⁰ Assim, com relação a essa questão, cabe elucidar a

¹⁹ A partir desta conversa inicial com os diretores, observou-se a necessidade de pensar e sistematizar as questões que emergiram com relação à temática da pesquisa – a Música nestas Escolas do Campo –, da mesma forma que fora elaborado para compreender aspectos importantes referentes aos estudantes e seus familiares, bem como aos professores de Arte (Anexo A).

²⁰ Faz-se necessário uma ponderação com relação ao que se tomou por “envolvimento”, uma vez que a abrangência de tal terminologia pode implicar diferentes entendimentos. Assim, na investigação aqui apresentada, compreendeu-se o envolvimento dos estudantes com a música como a ideia de habilidade, hábitos, comportamentos ou práticas concretas relacionadas a essa linguagem artística – tocar um instrumento musical, cantar na igreja ou

concepção adotada pelos gestores no que diz respeito à interação dos estudantes com a linguagem musical. Na conversa inicial com os diretores, anterior à elaboração dos inventários, foram sendo delineadas questões relacionadas à música na escola, bem como dos estudantes e a prática musical.

Com efeito, na análise aqui apresentada, compreende-se esse envolvimento como atividades desenvolvidas que revelem interesse, por parte dos estudantes, no que concerne à música. Ou seja, foram apontados dados relacionados à prática de canto ou instrumento musical, participação em grupos de louvor da igreja, festivais de música ou momentos culturais promovidos pelas próprias escolas. Isso posto, os dados apresentados na sequência expressam o número de estudantes inclinados a essa linguagem artística, de acordo com os diretores das escolas.

em um coral etc. Em síntese, esse envolvimento está relacionado com práticas de escuta e fazer musical.

Tabela 2 – Número de estudantes envolvidos com a Música

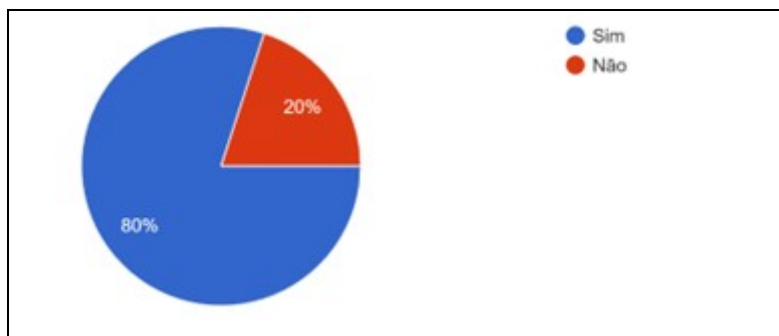
Nome da Escola	Número de estudantes
Colégio Estadual do Campo Castelo Branco	10
Colégio Estadual do Campo Pinheiro	1
Colégio Estadual do Campo São Roque	2
Colégio Estadual do Campo Antônio Artêmio França	3
Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira	3

Fonte: Inventário com diretores das Escolas do Campo – Sistematizado pela autora.

Ainda sobre os estudantes envolvidos com a Música, o inventário com diretores das escolas do campo revelou que os instrumentos musicais por meio dos quais esses estudantes desenvolvem suas práticas são o violão, teclado, DJ, violoncelo, piano, bateria, gaita, canto/voz.

Quando questionados sobre se esses estudantes se apresentam em algum espaço que não seja a escola, 80% dos diretores afirmaram que sim.

Quadro 5 – Conhecimento dos diretores acerca dos estudantes envolvidos com a Música²¹



Fonte: Inventário com diretores das Escolas do Campo – Sistematizado pela autora.

Por meio dos dados obtidos, observa-se que, dentre os espaços relacionados à Música disponíveis na comunidade, as Igrejas e a escola são os que mais se destacam.

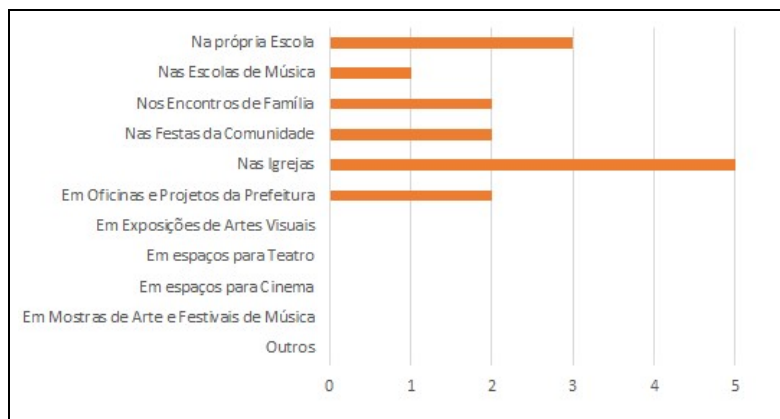
Chama atenção o dado levantado de a escola aparecer como um dos espaços nos quais a Música está presente, quando se discute a ausência ou distanciamento desse conteúdo dentro da disciplina de Arte.

Destaca-se ainda a expressividade apresentada no que concerne à igreja enquanto produtora cultural nos territórios nos quais estão situadas as escolas contempladas na investigação, dado que dialoga com algumas das hipóteses iniciais à pesquisa, bem como com

²¹ Conforme entrevista realizada no Inventário com diretores das Escolas do Campo, o enunciado “Desses estudantes, você tem conhecimento de quantos são envolvidos com a Música?”

aspectos ligados à origem da Educação do Campo: os MSPs e a Mística. Assim, em busca de levantar as categorias que emergem da análise iniciais dos dados, destaca-se a de “Produtor Cultural”.

Quadro 6 – Espaços relacionados à Música de que a comunidade dispõe²²



Fonte: Inventário com diretores das Escolas do Campo – Sistematizado pela autora.

Buscou-se saber se as escolas promovem algum momento cultural específico no qual a Música esteja presente e, os momentos mencionados foram: festival de música em parceria com a prefeitura; festival de karaokê na Semana Cultural que aconteceu anteriormente à pandemia em uma das escolas e, em outra, festival interno que acontece anualmente.

²² Conforme entrevista realizada no Inventário com diretores das Escolas do Campo, o enunciado “Quais são os espaços que a comunidade dispõe relacionados à Música?”

Sobre eventos ligados à Música na comunidade na qual está situada a escola, apenas duas escolas têm eventos ligados à Música na própria comunidade, uma delas participa de festivais promovidos pela igreja e da própria escola em parceria com a prefeitura e, a outra, participa de concurso de Música promovido pela Prefeitura Municipal.

Por fim, pensou-se uma questão aberta na qual os diretores tivessem espaço para levantar questões relacionadas à Música na escola que não foram contempladas pelo formulário e que pudessem contribuir para a pesquisa e/ou que achassem relevante registrar. Nas palavras dos diretores, essas outras questões relacionadas à Música permeiam aspectos como: “os alunos ²³não têm incentivo e falam que não gostam”; “a maioria dos professores de Arte não cantam nem tocam instrumentos musicais, o conteúdo relacionado a música é trabalhado apenas na teoria. Alguns professores chegam a repassar nas aulas música instrumental”; “dispomos de poucos equipamentos de percussão e os professores não são capacitados para trabalhar música”.

Olhando para os dados, a afirmação de que os estudantes não têm incentivo e dizem não gostar de Música chama atenção quando se põe a dialogar com o inventário dos estudantes, no qual é possível observar a Música como um assunto de interesse desses jovens. Outra questão levantada pelos diretores com relação à Música nas escolas

²³ Embora no decorrer da escrita tenha sido adotada a utilização de “estudantes” para estes sujeitos da pesquisa, observa-se que a expressão “alunos” aparece quando são trazidas as vozes dos outros sujeitos participantes, além de no instrumental de coleta de dados utilizado.

públicas no/do campo nas quais atuam trata sobre os professores responsáveis pela disciplina de Arte e a falta de formação ou capacitação necessárias para o trabalho com a área musical, confirmando a formação dos professores como um dos entraves concretos quando se discute a efetiva implementação dessa linguagem artística, além de uma categoria fundamental que emerge acerca da investigação aqui apresentada.

Assim, discutir a inserção do conteúdo música nas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná requer considerar aspectos relacionados ao território, no que diz respeito a espaços nos quais há programação voltada para a música ou com sua presença; a questão do acesso e oportunidades dos estudantes, considerando a particularidade dos territórios nos quais estão localizadas as escolas; o fato de serem escolas do campo, o que por si só já traz a necessidade de se olhar e considerar as condições de um contexto ainda permeado de vazios e contradições.

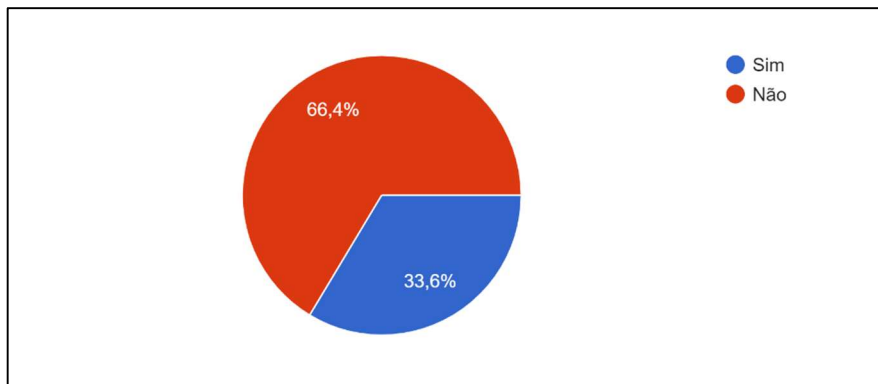
2.2.2 A RELAÇÃO DA MÚSICA E SEUS ESPAÇOS JUNTO AOS SUJEITOS DAS ESCOLAS

Buscando compreender a relação dos estudantes e seus familiares com a Música, considerou-se as experiências musicais vivenciadas em casa e na comunidade, o acesso a instrumentos e programações musicais, entre outras.

Sobre o acesso a instrumentos musicais, 66,4% dos estudantes participantes da pesquisa apontaram não ter à disposição

em suas próprias casas, enquanto 33,6% disseram ter instrumentos musicais.

Quadro 7 – Instrumentos musicais disponíveis na casa dos estudantes

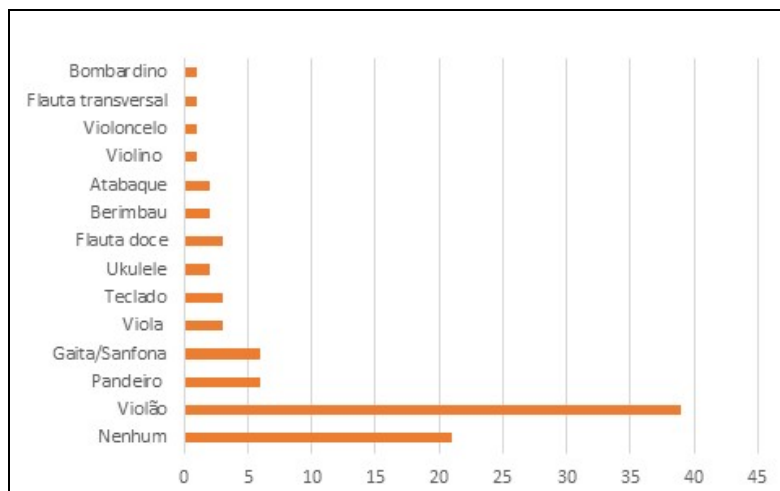


Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

Dos estudantes que apontaram ter um instrumento musical em casa, a pesquisa revelou que, dentre os instrumentos que têm à disposição, destaca-se o violão, embora apareçam ainda a “gaita²⁴” – sanfona, acordeon – e o ukulele.

²⁴ Acordeon, gaita ou sanfona são todas nomenclaturas utilizadas para se referir a um mesmo instrumento musical, ainda conhecido em algumas regiões do Brasil por “acordeão”. Assim como acontece com a culinária, a variação linguística observada com relação a esse instrumento musical ocorre não apenas a depender da região do Brasil, como também devido à dicotomia entre a prática formal e informal.

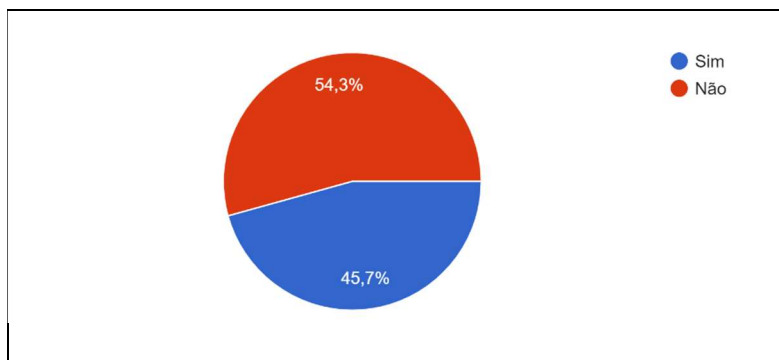
Quadro 8 – Tipos de instrumentos disponíveis nas casas dos estudantes



Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

No intuito de compreender a relação da família com a Música, buscou-se levantar se os estudantes tinham parentes/familiares envolvidos com o canto – o cantar, o utilizar-se da voz enquanto instrumento - ou com instrumentos musicais, dentre os quais 45,7% desses estudantes apontaram ter alguém na família que canta ou toca um instrumento musical enquanto 54,3% apontaram não ter.

Quadro 9 – Pessoas da família que cantam ou tocam um instrumento musical

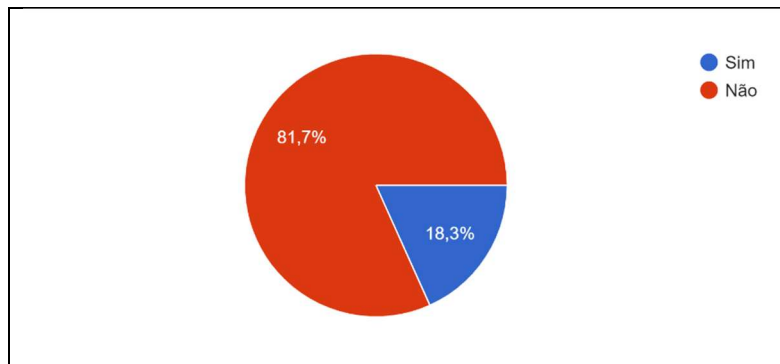


Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

O grau de parentesco apontado pelos estudantes foi diverso: pais, mães, irmãos, padrinhos, primos, tios, avós, entre outros. Dos instrumentos levantados nessa questão, o que aparece com maior expressão é o violão, no entanto surpreende a diversidade apresentada pelos estudantes com relação aos instrumentos que seus familiares tocam: “gaita” – sanfona/ acordeon -, viola, canto, bombardino, flauta transversal, violoncelo, violino, saxofone, guitarra, pandeiro, teclado e bateria.

Acerca do número de estudantes que tocam um instrumento musical, 18,3% dos participantes disseram que sim e 81,7% que não tocam um instrumento musical.

Quadro 10 – Estudantes que tocam algum instrumento musical

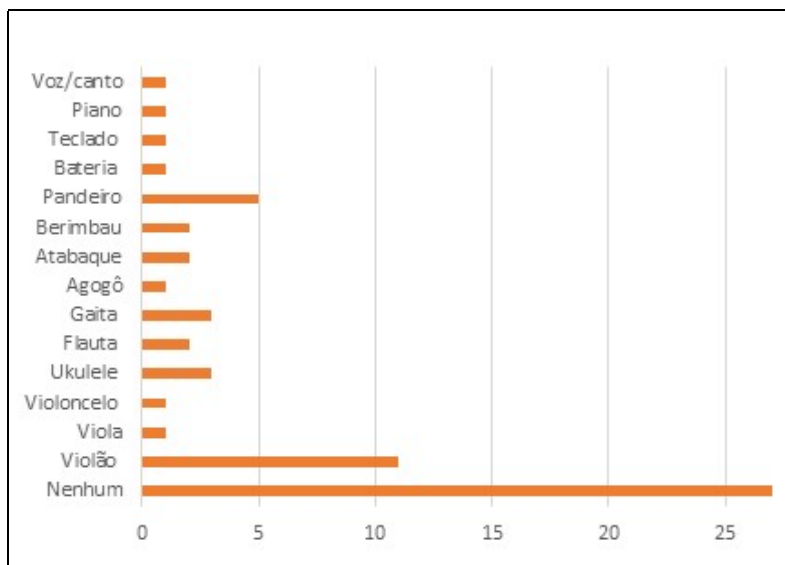


Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

Os instrumentos musicais que emergiram dessa questão relacionada aos estudantes e suas práticas apresentaram-se plurais. Tendo o violão aparecido com maior expressividade, mencionaram ainda a flauta doce, berimbau, atabaque, pandeiro, gaita/sanfona, piano, teclado, canto, ukulele, viola, violoncelo, agogô e bateria.²⁵

²⁵ É importante destacar que a forma como foi elaborada essa questão: “Se na questão anterior - Você toca algum instrumento musical? - você respondeu que sim, escreva qual é o instrumento.” demonstrou apresentar problemas no que diz respeito à interpretação do enunciado, o que fica explícito quando se observa o gráfico gerado a partir do *Google Forms*.

Quadro 11 – Instrumentos tocados pelos estudantes



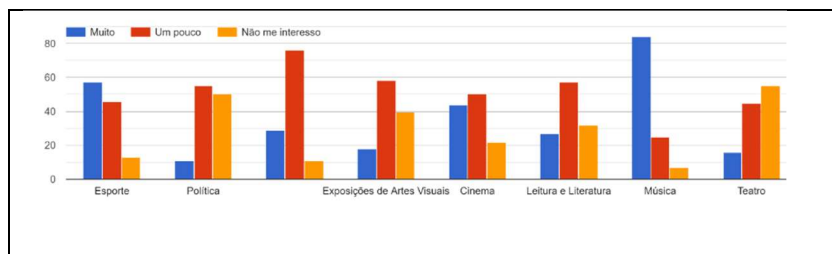
Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

Compreender as áreas de interesse dos estudantes constituiu uma indagação no processo desta pesquisa. Assim, buscou-se mensurar desde a Música, Artes Visuais, Cinema, Teatro, Leitura e Literatura, Política, Esporte e Meio Ambiente, o quanto esses assuntos interessam a este grupo de estudantes do ensino médio. Consequentemente, foi possível observar que a Música aparece como assunto de maior interesse, seguido do esporte, cinema, questões sobre o meio ambiente, leitura e literatura, exposições de artes visuais, teatro e, por fim, a política.

Dialogando com o referencial teórico, ao olhar para esse dado referente à Música, é fundamental salientar que ela está diretamente

relacionada à cultura e à identidade dos jovens, para os quais, segundo a pesquisa de César (2008) acerca da construção da imagem da adolescência no discurso psicopedagógico “o gosto pela música, pela poesia e pelo cinema eram considerados inatos” (CÉSAR, 2008, p. 59).

Quadro 12 – Áreas de interesse dos estudantes



Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

Ao buscar compreender os momentos e espaços em que a Música está presente na vida dos estudantes e seus familiares, observou-se, de forma mais expressiva, os encontros de família, as festas da comunidade, a igreja e a própria escola como sendo espaços nos quais se vivenciam momentos relacionados à Música.

Quadro 13 – Momentos e espaços com presença da Música está presente na vida dos estudantes e seus familiares



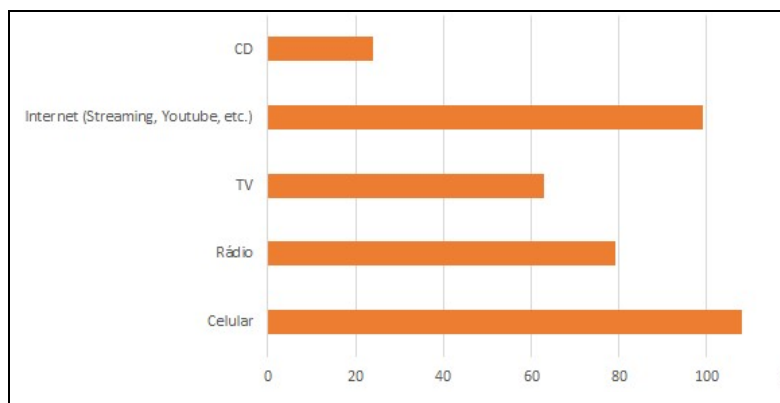
Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

A pesquisa revelou ainda que, de acordo com os estudantes participantes, a música está presente no cotidiano da casa, no caminho até a escola, durante as atividades domésticas e no passatempo, em bailes e aniversários, nos momentos de diversão e de relaxamento, entre outros.

Ou seja, no caminho para compreender o lugar que a música ocupa na vida dos estudantes e seus familiares, as questões contemplaram experiências musicais vivenciadas em casa e na comunidade, o acesso a instrumentos e programações musicais, entre outras. Observou-se assim que, de forma mais expressiva, os encontros de família, as festas da comunidade, a igreja e a própria escola são espaços nos quais se vivenciam momentos relacionados à Música.

Por fim, no intento de ampliar a compreensão acerca do perfil dos estudantes das escolas do campo contempladas na pesquisa, buscou-se investigar de que forma eles e seus familiares têm acesso à Música. O celular e a internet (*Streaming, Youtube etc.*) foram as respostas mais expressivas, seguidas do rádio, TV e CD. Quanto às alternativas dessa questão, cabe uma observação relacionada à diferenciação entre suporte tecnológico e acervo.

Quadro 14 – Formas de acesso às músicas que gostam de ouvir



Fonte: Inventário com estudantes e seus familiares – Sistematizado pela autora.

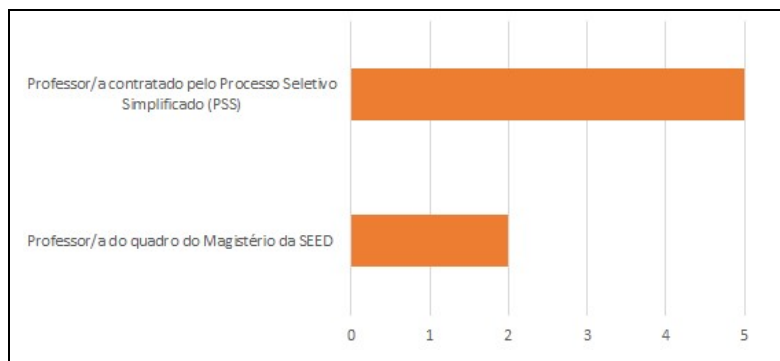
Os dados apresentados nesta seção permitem uma compreensão inicial acerca do perfil dos estudantes das escolas do campo contempladas na pesquisa e de seus familiares no que diz respeito às vivências relacionadas à Música, parte fundamental do objeto desta investigação. Revelam o espaço que a música tem na vida desses estudantes, desde sua presença no cotidiano familiar e da

comunidade, até o envolvimento com a música de maneira mais direta e individual, o que possibilitou uma aproximação com a realidade que se busca apreender na perspectiva de se alcançar a discussão acerca da inserção do conteúdo Música nas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná, considerando as relações entre a Arte/Música e os sujeitos envolvidos nesse processo.

2.2.3 SOBRE OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A DISCIPLINA DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO

Na busca por traçar um panorama do ensino da Música enquanto conteúdo do componente curricular Arte nas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná, é fundamental perscrutar acerca das problemáticas que envolvem os professores que trabalham com a disciplina de Arte nessas escolas, há que se considerar, entre outros aspectos, as condições de trabalho, a distinção entre os regimes efetivo e temporário e suas implicações na especificidade da Educação do Campo; os níveis e áreas de formação desses professores, etc.

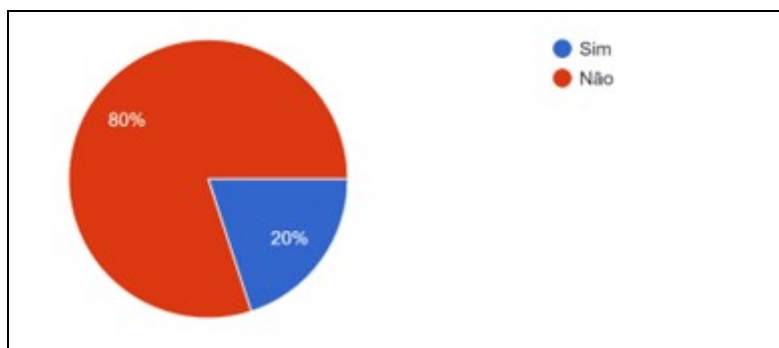
Quadro 15 – Contrato de trabalho dos professores participantes



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Com relação à situação de trabalho dos professores de Arte das escolas participantes, apenas uma das escolas tem professor efetivo para o componente curricular Arte. O restante das escolas conta com profissionais atuando na condição de contrato temporário. Assim a pesquisa demonstrou que 71,4% atuam em regime PSS enquanto 28,6% fazem parte do quadro próprio do magistério (QPM) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Quadro 16 – Professores de Arte efetivos (QPM) e temporários (PSS) na escola



Fonte: Inventário com diretores das Escolas do Campo – Sistematizado pela autora.

Assim, uma questão que se coloca ao se tratar dos professores do estado do Paraná é o PSS, dado que essas contratações temporárias, de acordo com Ghedini (2020, p. 313), “fragmenta as relações e fragiliza os professores impedindo a criação e o fortalecimento de vínculos e relações entre os grupos de professores e deste com as escolas”. Além disso, os contratos temporários dificultam a organização e a percepção da especificidade das escolas do campo (GHEDINI, 2020).

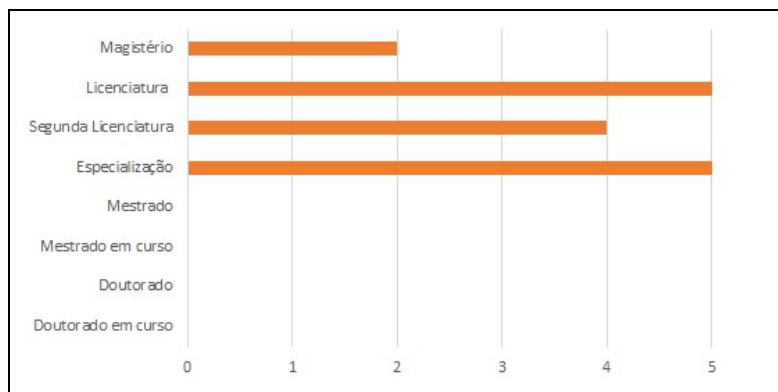
Ghedini (2018) afirma que a “formação continuada de professores no contexto de contratações temporárias em que a rotatividade esfacela os vínculos com o trabalho e a identificação com as escolas e suas relações” (GHEDINI, 2018, p. 47) juntamente com a questão do fechamento de escolas, constituem dois grandes desafios para a Educação do Campo.

Ao trazer o problema do PSS para as escolas do campo, a rotatividade de professores acentua o descolamento existente entre esse profissional e a realidade com a qual ele se depara. Se esse senso de pertencimento, o vínculo com os estudantes e a equipe escolar, e, especialmente, a continuidade do trabalho já ficam fragilizados nas escolas públicas localizadas na cidade, há que se considerar a particularidade das escolas e da modalidade da Educação Básica do Campo.

Nesta discussão, destaca-se ainda que, no estado do Paraná, houve um hiato de dez anos para o último concurso público na área da Educação e, dentre as especialidades, para professor de Arte, promovido em 2013 pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

No que concerne à formação dos professores, observa-se professores com formação em curso de licenciatura; a combinação da licenciatura com a especialização; a licenciatura, segunda licenciatura e especialização; e, por fim, apontou a formação no magistério, licenciatura, segunda licenciatura e especialização. Seguindo à decrescente apresentada pelo gráfico, as alternativas menos expressivas foram a formação em uma segunda licenciatura seguida do magistério.

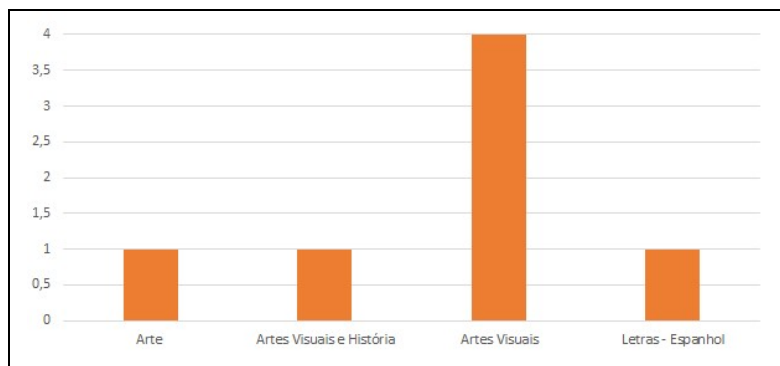
Quadro 17 – Formação dos professores de Arte das Escolas



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

A respeito da área de formação dos professores, sobressaiu a Licenciatura em Artes Visuais/Arte, embora tenham aparecido também Letras-Espanhol e História.

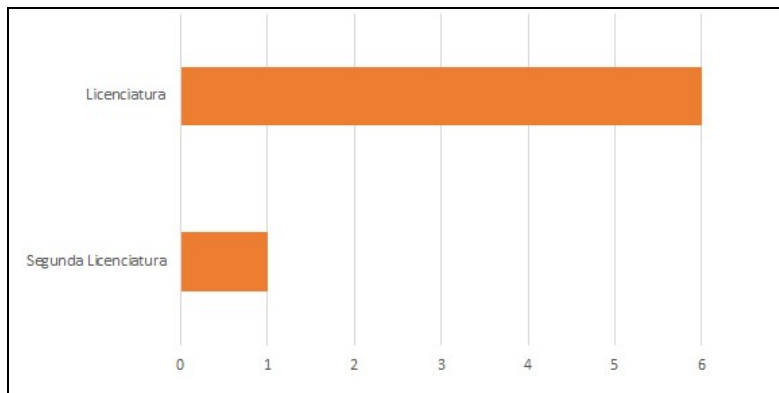
Quadro 18 – Área de formação dos professores com Licenciatura



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Complementar à questão relativa à formação dos professores, a respeito dos que assinalaram ter uma segunda Licenciatura, os cursos mostrados pelo inventário foram: Artes Visuais, Filosofia, Pedagogia, História, Letras-Português/Inglês. Dessa forma, a formação desses professores no que diz respeito à Arte é, em sua maioria, a formação inicial (Licenciatura).

Quadro 19 – Acerca da formação dos professores em Arte



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

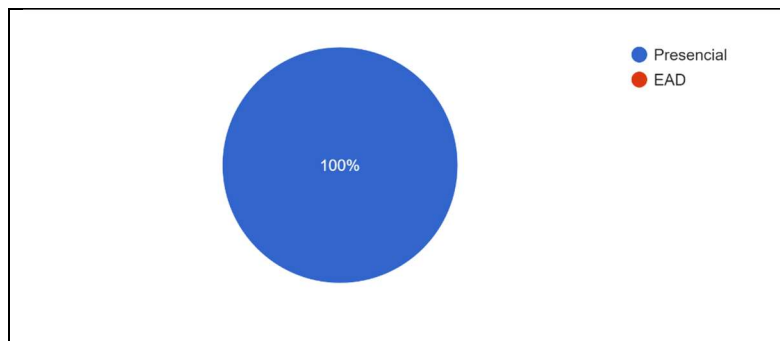
A região Sudoeste do Paraná tem poucos cursos de nível superior na área das Artes. Assim, um dado relevante que se buscou levantar por meio da pesquisa diz respeito ao modo com que essas Licenciaturas foram cursadas, dada a pluralidade característica e a polivalência que se pressupõe do profissional responsável pela disciplina Arte. A respeito disso, de acordo com Romanelli (2016), há

[...] uma cultura de polivalência reducionista que marca a presença da Arte na educação brasileira desde a década de 1970. Entretanto, destaca-se uma realidade contraditória, pois o componente curricular engloba quatro linguagens e é atribuição de um professor do componente curricular “Arte” que deve abordar todas elas. Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori.

Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas (ROMANELLI, 2016, p. 480).

Isso posto, a pesquisa revelou que 100% dos participantes responderam ter cursado a Licenciatura na modalidade presencial.

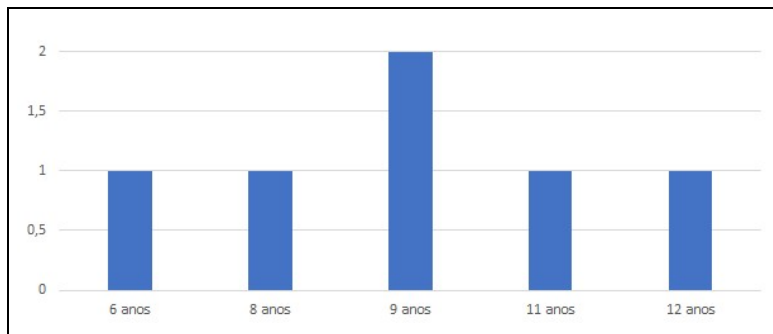
Quadro 20 – Modalidade na qual a Licenciatura foi cursada



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Demonstrou-se também há quanto tempo esses professores atuam como responsáveis pela disciplina de Arte.

Quadro 21 – Tempo de atuação como professor da disciplina de Arte

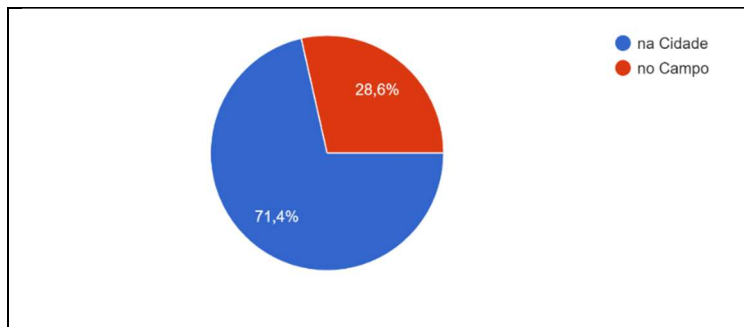


Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Um dos pontos considerados importantes na atuação do professor diz respeito ao pertencimento à escola e à modalidade da Educação Básica do Campo em suas especificidades. A compreensão de onde moram como uma pista acerca de sua aproximação com a escola do campo na qual atuam, ponto esse que vai ao encontro de questões relacionadas ao território, categoria fundante da Educação do Campo.

Neste sentido, buscando-se levantar onde moram os professores, se no campo ou na cidade, os dados mostram que 71,4% dos participantes moram na cidade, enquanto 28,6% residem no campo.

Quadro 22 – Onde moram os professores participantes



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Aprofundando ainda esta questão de pertencimento dos professores com as escolas nas quais atuam, os dados revelam que há professores que residem e lecionam no mesmo município e outros que residem e trabalham em municípios diferentes.

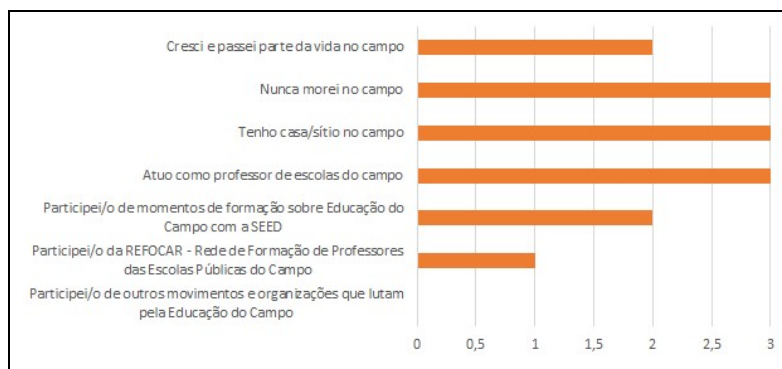
Tabela 3 – Município nos quais residem e lecionam os professores participantes

Nome da Escola	Município onde reside	Município onde atua
Professor 1	Planalto	Capanema
Professor 2	Palmas	Cel. Domingos Soares
Professor 3	Pato Branco	Pato Branco
Professor 4	Pérola D'Oeste	Pérola D'Oeste
Professor 5	Coronel Vivida	Pato Branco
Professor 6	Cel. Domingos Soares	Cel. Domingos Soares
Professor 7	Palmas	Cel. Domingos Soares

Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) - Sistematizado pela autora.

A fim de ampliar a compreensão com relação à proximidade deste professor com a escola pública localizada no campo, constatou-se que há quem nunca morou no campo, quem tem casa/sítio no campo e quem apenas atua como professor de escola localizada no campo. Com menor expressividade, apareceu ainda quem cresceu e passou parte da vida no campo e quem participou de formações sobre a Educação do Campo ofertadas pela SEED. Por fim, há quem estabeleceu essa aproximação participando do Projeto de Extensão da Rede de Formação de Professores das Escolas Públicas do Campo (REFOCAR).

Quadro 23 – Aproximação dos professores com a escola pública no/do campo na qual trabalham



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

No que concerne à tecitura do senso de pertencimento dos professores com a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná, há que se destacar a REFOCAR. (BORGES, 2021).

A REFOCAR, em curso na região Sudoeste do Paraná, coloca-se como um espaço para se produzir novas referências à Educação do Campo em Escolas Públicas no/do Campo, em uma perspectiva que tem como base a modalidade da Educação Básica do Campo e o movimento nacional da Educação do Campo, enfrentando as lógicas do fechamento das escolas e dos desmontes da parte dos governos neoliberais, também pelos contratos do PSS e sua consequente rotatividade e descontinuidade do trabalho do professor. Neste contexto busca produzir pertencimento e identidade à escola do campo, constituindo um coletivo de estudos e referências que auxiliam

na implementação da modalidade da Educação Básica do Campo. De acordo com Borges (2021), a rede

[...] possibilitou aos educadores se sentirem amparados por um coletivo e valorizados em seu trabalho na especificidade da escola pública localizada no campo, pelo estudo e pelas práticas que foram sendo produzidas e compreendidas no conjunto da escola e das comunidades. (BORGES, 2021, p. 138).

A partir desta apresentação que permite compreender parte do perfil dos professores participantes, bem como os desafios por eles enfrentados quanto às questões legais atinentes ao conteúdo Música abarcado pelo componente curricular Arte, tem-se mais um contorno necessário na direção de se pensar a inserção da Música nas escolas públicas no/do campo na região Sudoeste do Paraná.

Os dados apresentados nesta seção permitem compreensões importantes acerca do perfil dos estudantes das escolas do campo contempladas na pesquisa e de seus familiares no que diz respeito às vivências relacionadas à Música, parte fundamental do objeto desta investigação. Revelam o espaço que a música tem na vida desses estudantes, desde sua presença no cotidiano familiar e da comunidade, até o envolvimento com a música de maneira mais direta e individual, o que possibilitou uma aproximação com a realidade que se busca apreender na perspectiva de se alcançar a discussão acerca da inserção do conteúdo Música nas escolas públicas no/do campo da região sudoeste do Paraná, considerando as relações entre a Arte/Música e os sujeitos envolvidos nesse processo.

Assim, em um processo dialógico de desvelar aspectos da realidade investigada e estabelecer diálogos com o referencial teórico, foram apresentados neste segundo capítulo aspectos considerados importantes acerca da inserção da Música nas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná e sobre presença de espaços voltados para as Artes e a Música em seus territórios.

Considera-se que os aspectos desvelados com relação aos sujeitos e suas relações com o território e a escola pública no/do campo constituem entendimentos importantes para se pensar à inserção da música enquanto conteúdo nas escolas do campo da região Sudoeste do Paraná, seja do ponto de vista das questões relativas aos responsáveis pelo componente curricular Arte, seja dos estudantes em suas vivências e bagagens musicais.

O próximo capítulo trata da contribuição para a formação da cultura local onde se situam as escolas investigadas e como, a partir da articulação entre o referencial teórico e a pesquisa de campo, pensar caminhos para uma efetiva e significativa inserção do conteúdo Música nas escolas públicas no/do campo. Além disso, serão apresentadas e discutidas as categorias que emergem do processo de investigação, dentre elas “produtor cultural” e “formação de professores”.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE/MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO E AS AÇÕES TERITORIAIS NESTA PERSPECTIVA

Este capítulo faz uma análise dos dados da pesquisa relativos ao lugar da Música nas escolas públicas no/do campo investigadas e qual a relação dessa realidade com os territórios nos quais essas escolas estão localizadas, a fim de revelar como se dá e/ou como pensar a inserção do conteúdo a partir das Leis 11.769/08 e 13.278/16.

Estas Leis foram conquistas fundamentais para tornar possível novamente os debates acerca da música nas escolas públicas brasileiras e, portanto, se pensar a democratização do ensino-aprendizagem de Música. No entanto, sua implementação e a forma como está sendo, se está sendo, incorporada aos projetos pedagógicos das escolas ainda constituem um desafio para a área da educação musical, o que demonstra o distanciamento entre a legislação e a realidade.

Assim, considerando aspectos relacionados ao tempo e às condições nas quais o conteúdo Música está posto em Lei e no currículo escolar, observa-se que sua implementação, de modo geral, não se efetivou nas escolas regulares. Nesse cenário, há contextos que aparecem ainda mais à margem no que tange à presença da música dentro do componente curricular Arte, o que pode ser o caso das

escolas públicas no/do campo que, historicamente, têm suas especificidades negadas, dentre elas, a falta de espaços em seus territórios destinados à Arte e, de modo formal, também à Música. Com relação a essa falta de espaços formais no território, chama-se atenção para a questão de uma maior dificuldade de acesso devido ao distanciamento da cidade.

Pensar a inserção do conteúdo música nas escolas públicas no/do campo implica tomar como perspectiva a cultura dos povos do campo, o trabalho e modo de vida desses povos. Compreender e considerar as singularidades do contexto e dos sujeitos dessas escolas é reconhecer a riqueza cultural dos territórios onde estão localizadas, mas, para além disso, podem apontar pistas para se pensar uma educação musical que produza sentido e significado junto aos sujeitos que ali estudam e vivem, a fim de que se apropriem dos conhecimentos historicamente sistematizados, tratados como conteúdos escolares.

Considera-se que as análises apresentadas neste ponto são fundamentais rumo à discussão acerca da música e seus espaços no território onde estão inseridas as escolas, sobretudo no que diz respeito às contradições e vazios que envolvem essa questão, como por exemplo, a necessidade de articular as Secretarias Municipais de Educação e Cultura com a SEED, a fim fortalecer tanto quanto a ampliação de espaços no território, ampliando.

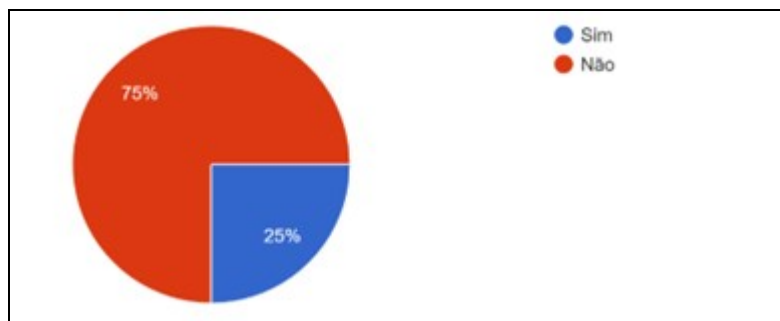
3.1 O ENSINO DA ARTE/MÚSICA NAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL: VAZIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E NAS OPORTUNIDADES AOS ESTUDANTES

Acredita-se que uma questão fundamental com relação ao objeto de pesquisa aqui apresentado seja compreender a oferta de espaços para discussão e formação a respeito das legislações atinentes à música na escola pública, desde à época do prazo para implementação – 2012 - até a atualidade. Neste sentido, a pesquisa trata das escolas públicas no/do campo da rede estadual de ensino, diretamente e, de suas relações com ações nesta perspectiva, nos territórios onde estão inseridas. Estes territórios têm ações, no âmbito da Arte e da Música, com escolas públicas no/do campo das redes municipais de ensino dos respectivos municípios onde estas escolas estão localizadas.²⁶

Desta forma, com relação à oferta de espaços para discussão e formação a respeito da Lei 11.769/08, nas Secretarias Municipais de Educação, 25% disseram ter havido alguma orientação estadual ou federal promovendo espaços para discussão e formação com relação à demanda da região, enquanto 75% apontaram a ausência de tais ações.

²⁶ Neste capítulo ao se tratar das Secretarias Municipais de Educação e Secretarias Municipais de Cultura, refere-se às secretarias dos municípios de Capanema, Pérola D'Oeste, Coronel Domingos Soares, Pato Branco e Dois Vizinhos, no estado do Paraná, nos quais estão localizadas as escolas investigadas.

Quadro 24 – Oferta de espaços para discussão e formação a respeito da Lei 11.769/08



Fonte: Inventário com as Secretarias de Cultura e Educação – Sistematizado pela autora.

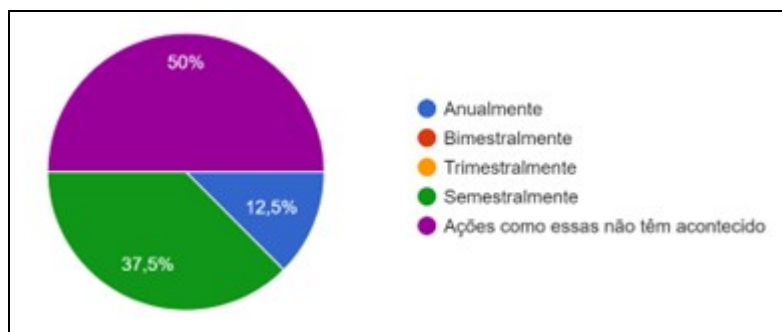
Compreende-se que os dados acima demonstram a necessidade de se olhar para o engajamento e parceria necessários com relação às Secretarias Municipais de Educação e Cultura e suas ações em relação à formação continuada dos professores dos municípios. Articulando estes dados com o inventário dos professores das escolas da rede estadual, no qual uma das questões apontou para a falta de oferta de formação continuada e ações disciplinares específicas por parte da SEED e NRE, compreende-se que, seja no âmbito municipal ou estadual, existe a falta de espaços para discussão e formação para uma disciplina que tem como características não apenas a pluralidade do componente curricular Arte - Música, como também um lugar ainda em processo de consolidação dentro da escola pública no/do campo.

Além disso, na busca por estabelecer diálogo com a questão da aproximação dos professores com a escola pública no/do campo,

especificidade que por si só já implica a necessidade de formações que permitam alinhar o trabalho docente com a proposta da Educação do Campo, observa-se que há múltiplas camadas a serem consideradas no caminho de discussão com relação a pensar a Música nas escolas públicas no/do campo.

Deste modo, a formação do professor constitui uma questão fundamental para a temática desta investigação. Se a formação inicial não contempla a pluralidade do que se espera no trabalho docente no componente curricular Arte na realidade das escolas públicas, é preciso que haja ações disciplinares ou ofertas de formações que subsidiem as lacunas frequentemente apontadas por esses profissionais. Assim, no que diz respeito à frequência com que são ofertadas formações e ações disciplinares para o profissional responsável pela disciplina Arte, 12,5% das Secretarias Municipais de Educação apontou acontecer anualmente; 37,5% semestralmente; e 50% delas apontaram que ações como essas não têm acontecido.

Quadro 25 – Frequência da oferta de formação e ações disciplinares aos professores

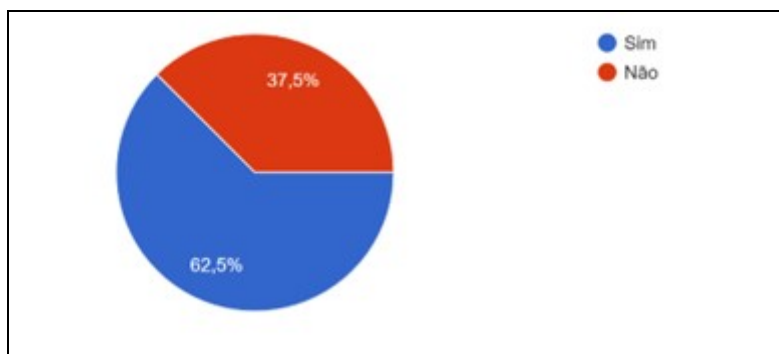


Fonte: Inventário com as Secretarias de Cultura e Educação – Sistematizado pela autora.

Um adendo importante ao se analisar os dados levantados nessa seção é que, ao sistematizar os dados coletados neste inventário, identificou-se que quando há oferta de formações ou mesmo programação cultural para a música, comumente isso se dá a partir de ações no âmbito das redes municipais e não estaduais.

Ainda no inventário junto às Secretarias Municipais de Educação e Cultura, procurou-se compreender se, a partir do ponto de vista de quem está responsável por essas pastas, se o sistema de ensino contribui para aproximar a Arte/Música dos estudantes na escola. A pesquisa mostrou que 62,5% desses responsáveis por estas Secretarias acredita que sim, o sistema de ensino contribui para que os estudantes tenham acesso à Arte e à Música na escola pública no/do campo, enquanto 37,5% discordam.

Quadro 26 – O sistema de ensino e a aproximação da Arte/Música dos estudantes na escola²⁷



Fonte: Inventário com as Secretarias de Cultura e Educação – Sistematizado pela autora.

E afinal, por que o sistema de ensino distancia o conhecimento da Arte/Música da escola pública?

Por que as escolas desconhecem a Música, tão importante na vida dos jovens, em particular no Brasil? [...] Não é preciso refletir muito para encontrar uma primeira resposta: porque a escola tende a ensinar o que pode ser dito por palavras e a negligenciar, desprezar e, às vezes, combater o que envolve o corpo e a sensibilidade (CHARLOT, 2014, p. 85).

Ao justificarem a questão anterior, os responsáveis pelas Secretarias Municipais de Educação apontaram as formas com que

²⁷ Conforme Inventário junto às Secretarias de Educação e Cultura, o enunciado “O sistema de ensino contribui para aproximar a Arte/Música dos alunos na escola, em especial na Escola Pública Brasileira, seja ela situada na cidade ou no campo?”

atividades ligadas à Música são oferecidas em seus municípios. Dentre as respostas, a pesquisa revelou que isso se dá por meio de atividades extracurriculares, projetos, nas próprias escolas - dentro da disciplina de Arte. No entanto, chama a atenção as duas respostas que tratam da falta de profissionais preparados para o trabalho com essa linguagem artística e da necessidade da formação inicial e continuada dos responsáveis pela disciplina de Arte, contemplando, dessa forma, a linguagem musical.

Assim, nesta discussão sobre se o sistema de ensino público aproxima a Arte/Música dos estudantes na escola, a pesquisa revelou, a partir das vozes dos sujeitos que estão à frente das Secretarias Municipais de Educação e Cultura que essa confluência se dá “através de atividades extracurriculares”, “são oferecidas aulas de música através de projetos do município”; “o sistema de ensino não prevê ações que possibilitem o ensino de artes de maneira integral nas escolas, pois não há estruturas e nem profissionais adequadas para trabalhar na maioria dos locais”.²⁸

Nas vozes dos sujeitos das Secretarias Municipais de Educação e Cultura, o inventário mostrou ainda que “atualmente, com a contratação do sistema Aprende Brasil, temos um acompanhamento um pouco mais preciso, mas devido a defasagem ainda não é o ideal”; “Sou do Departamento de Cultura, atendemos crianças da rede pública em nosso departamento conforme a procura”; “sim, os professores na

²⁸ Os trechos entre aspas neste parágrafo referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo D” da pesquisa, referente ao Inventário junto às Secretarias Municipais de Educação e Cultura.

medida do possível estão sempre conscientizando seus alunos da importância da música e da arte na vida de cada um”; “são promovidos festivais de interpretação, de paródia, de poesia e de oratória. São adquiridos CDs, vídeos com músicas. Parcerias com entidades levam *shows* até o município que disponibiliza espaço para as escolas. Músicos são convidados a se apresentarem nas escolas”. por fim, “sim, mas é necessário que o planejamento escolar contemple, efetivamente, o ensino da linguagem musical. Observa-se que na maioria dos planos de ensino a música não faz parte das aprendizagens elencadas, apenas está presente em algumas situações como as festividades durante o ano, formação de filas, lanche e no dia a dia para que as crianças se sintam bem e alegres. Percebe-se que existem dificuldades para se ensinar e abordar o conteúdo de linguagem musical na etapa inicial da educação básica. Sendo assim, pressupõe-se que a formação inicial e continuada dos professores dessa etapa de ensino, deve abranger e reforçar os conteúdos de todas as áreas, inclusive, a correspondente à linguagem musical”.²⁹

Com relação à forma com que a Música acaba aparecendo na escola, destaca-se a fala que aparece no inventário a respeito dos momentos de festividades e a formação de filas. Hummes (2004) faz uma consideração importante quando diz que “a música, nesses casos específicos, funciona como recurso para acalmar ou doutrinar as crianças, colocando em segundo plano o trabalho específico com os

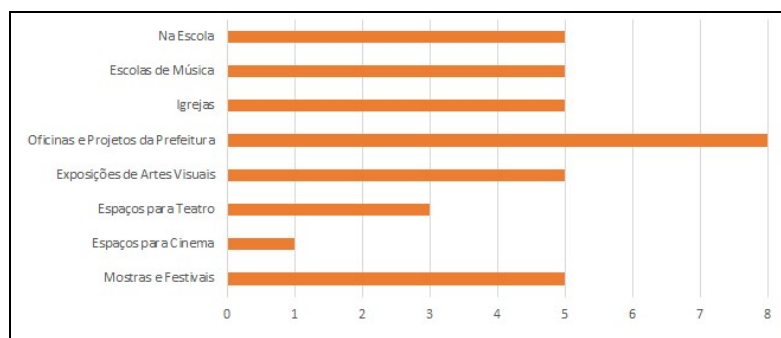
²⁹ Os trechos entre aspas neste parágrafo referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo D” da pesquisa, referente ao Inventário junto às Secretarias Municipais de Educação e Cultura.

elementos musicais.” (HUMMES, 2004, p. 22). Nessa utilização recreativa da música ou por suas funções – o servir para controle e disciplina, para acalmar, alegrar, entre outros -, desconsidera-se que sua presença formal enquanto conteúdo diz respeito a um saber, um conhecimento a ser construído, o que requer o mesmo comprometimento que qualquer outro componente curricular da escola.

A pesquisa apontou de forma unânime que as formas como as pessoas têm acesso às Artes - Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais -, nos municípios nos quais estão inseridas as escolas do campo investigadas, se dá por meio de oficinas e projetos da prefeitura. Deste modo, no caminho de se pensar a música enquanto conteúdo das escolas públicas estaduais no/do campo e olhar para a dimensão do território, considerando as Secretarias Municipais de Educação e Cultura, faz sentido quando, em um contexto de dificuldades de acesso e oportunidades, seja por conta do âmbito socioeconômico seja com relação à própria distância geográfica da área urbana, é na esfera municipal que, algumas vezes, são ofertadas oficinas, projetos e programações musicais/culturais, constituintes da bagagem cultural dos estudantes. Embora a pesquisa não tenha levantado a faixa etária para a qual essas oficinas e projetos são destinadas atualmente, considera-se que as experiências e os reflexos decorrentes dela são fundamentais, especialmente quando a discussão aponta para a ausência ou dificuldades de se implantar a música formalmente dentro da escola.

Isso posto, com relação às formas de acesso à Arte nos municípios, o inventário mostrou que o acesso às linguagens artísticas acontece na escola, em escolas de música, na igreja, em exposições de artes visuais, em mostras e festivais. Respostas com menor expressão apontaram espaços para teatro e cinema.

Quadro 27 – Formas de acesso à Arte nos municípios



Fonte: Inventário com as Secretarias de Cultura e Educação – Sistematizado pela autora.

Complementar à questão do acesso à Arte nos municípios, buscou-se elaborar uma questão aberta que possibilitasse aos responsáveis por cada uma das Secretarias Municipais de Educação e Cultura mencionar outras formas que as pessoas, de modo geral, têm acesso às Artes - seja Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais. Dentre as respostas, foram apontados os projetos ofertados pela prefeitura por meio das Secretarias Municipais de Cultura; tours virtuais, espetáculos e eventos on-line; mostras culturais promovidas por diferentes meios da sociedade e Centros de Tradição Gaúcha (CTGs).

Demonstrou-se ainda outras formas de acesso às Artes no município, dentre as quais, nas vozes dos sujeitos, “através de projetos sociais ofertados pela prefeitura”; por meio de “projetos oferecidos pelas secretarias municipais”; “através de tours virtuais, espetáculos e eventos online”; “participando de oficinas, prestigiando eventos dessa área”; “através do departamento de Cultura; “através de Mostras Culturais promovidas por diferentes meios da sociedade”; “em Feiras e nos Centros de Tradição Gaúcha”; e “Criando espaços e mecanismos que permitam a participação da comunidade nos eventos artísticos”.³⁰

Acerca do que as Secretarias Municipais de Cultura têm promovido, os eventos culturais destacados foram: festivais e espetáculos de Música; exposições de artes visuais e teatro; mostras de dança, apresentações de artes circenses.

³⁰ Os trechos entre aspas neste parágrafo referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo D” da pesquisa, referente ao Inventário junto às Secretarias Municipais de Educação e Cultura.

Imagem 4 – Eventos Culturais promovidos pelas Secretarias em cada município

Festival Municipal (FESTCAP), apresentações de artes circenses.
Festivais de música nas escolas da rede.
Festival de música, espetáculos de música, exposições de artes visuais, mostras de dança.
Festival, exposições, teatro...
Projetos workshop da Cultura, projetos em conjunto com a Cooper Arte, Amostra Cultural, Expo Arte.
Teatro, oficinas, artes cênicas, entre outros.
Feira do Melado; Mostra de projetos, Abertura de jogos, Fanfarra, Desfiles, Dia da Criança, Dia do Município, Kerbfest, Comemorações Natalinas.
Noite na biblioteca; oficina de desenho, música, pintura e dança; concurso de poesia; projetos da lei Aldir Blanck em várias linguagens artísticas; feiras de artesanato; exposições de obras de arte em espaços públicos.
Fonte: Inventário com as Secretarias de Cultura e Educação – Sistematizado pela autora.

Com relação aos espaços³¹ que tratam das Artes, a pesquisa demonstrou que, no município de Pérola D'Oeste - PR, os espaços voltados para Arte são escolas de música, oficinas e projetos da prefeitura e espaços/grupos de dança; em Capanema - PR, há escolas

³¹ Buscou-se fazer um levantamento de quantas escolas de Música, oficinas e projetos da prefeitura; quantos espaços para exposições de Artes Visuais, Teatro e Cinema; quantas escolas e grupos de Dança, escolas/cursos voltados para as Artes Visuais e quantos grupos de Teatro funcionam em cada município.

de música, oficinas e projetos da prefeitura, espaços/grupos de dança, escolas/cursos voltados às artes visuais e ao teatro; em Pato Branco - PR os espaços voltados a arte são diversificados. Para a música tem-se escolas especializadas, oficinas e projetos da prefeitura; cinema, espaços/grupos de dança e teatro; escolas/cursos e exposições voltados para as artes visuais.

Tabela 4 – Número de espaços voltados para as Artes em cada município

Município	Escolas de Música	Oficinas e Projetos da Prefeitura	Espaços para Cinema	Espaços/ Grupos de Dança	Escolas/Cursos de Artes Visuais	Espaços/Grupos de Teatro	Exposições Artes Visuais
Pérola D'Oeste	2	1	0	1	0	0	0
Capanema	2	3	0	2 / 3 grupos	1	2	0
Pato Branco	6	15	2	5 / 3	7	3	3
Cel. Domingos Soares	0	11	0	0 / apenas grupos das oficinas	0	0 / 1 grupo	0
Dois Vizinhos	4	4	0	4	3	2 espaços / 0 grupos	0

Fonte: Inventário com diretores das Escolas do Campo – Sistematizado pela autora.

Destaca-se algumas observações levantadas por meio dos questionários quanto ao número de escolas de Música funcionando em cada município, Pérola D'Oeste - PR apresenta duas no total, sendo uma pública e uma privada. Em relação aos espaços para Teatro, Dois Vizinhos - PR dispõe de dois teatros, sendo um público e o outro privado.

No levantamento com relação à música nos territórios nos quais as escolas estão localizadas chegou-se a matérias que tratam de programações divulgadas no município.

Imagem 5 – Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Cel. Domingos Soares – PR

Onde Estou: INÍCIO NOTÍCIAS

Departamento de Cultura promove instalação artística

Sexta-feira, 30 de Setembro de 2022 assesscom.pmcds@gmail.com



Os domingosoenses puderam participar de uma experiência diferente promovida pelo Departamento Municipal de Cultura e Turismo. Sabendo da importância do mês de setembro, que há uma luta pela prevenção e combate ao suicídio, o setor realizou, de 27 a 29 de setembro, a primeira Exposição Instalação Artística, intitulada "Apenas um Corpo", de iniciativa do professor de Artes Mateus Wanscher Pedroso.

Conforme o professor, a temática escolhida foi a depressão, de relevada importância na atualidade. "Um dos objetivos principais foi a conscientização das pessoas, elas saírem sabendo como a gente pode combater e se prevenir da depressão e dar a devida importância ao tema. Depressão é algo sério e precisa ter uma visibilidade maior, e esse objetivo foi atingido com êxito", comenta o autor do projeto, que teve total apoio da direção do departamento.

Para a diretora da pasta, Jeneci Brais Carvalho, uma das funções do setor é oferecer aos munícipes a possibilidade de conhecer e ter contato com diferentes formas de manifestação artística, ampliando, assim, a bagagem cultural e intelectual das pessoas. "Esta foi apenas a primeira instalação artística. Teremos muitos outros momentos como este, onde as pessoas podem se sentir parte da obra toda", disse, entusiasmada, a gestora de cultura.

Ainda de acordo com professor Mateus, vale destacar o tipo de manifestação de arte abordado na exposição. "Uma instalação artística é pouco conhecida, pouco falada, e sua importância é que as pessoas conseguem interagir com o que está sendo exposto; é um espaço onde as pessoas podem se apropriar, mexer nos objetos e, consequentemente, se sentir parte da obra", explica.

A Exposição Instalação Artística ficou aberta ao público durante o horário de expediente, tendo a participação de alunos dos colégios estaduais, dos 4º e 5º Anos das escolas municipais e da população em geral.



Windows taskbar: 16°C Limpo, 23:25, 04-10-2022

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Coronel Domingos Soares
(<http://www.pmcds.pr.gov.br/conteudo/men/6/id/1138/mod/6/cat/2/>)

Imagem 6 – Publicação da Secretaria de Educação e Cultura de Coronel Domingos Soares – PR



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Coronel Domingos Soares
(<http://www.pmc.ds.pr.gov.br/conteudo/men/6/id/1134/mod/6/cat/2/>)

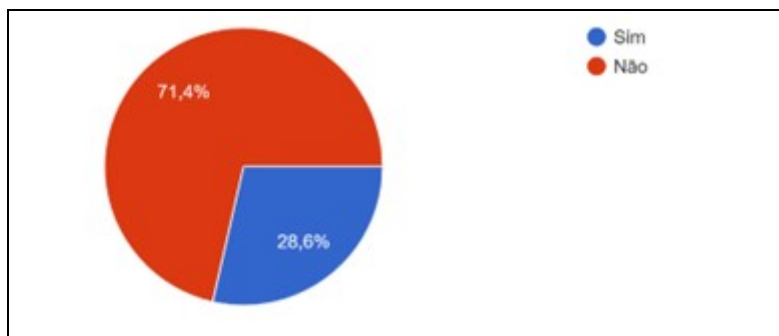
Na Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo de Pérola D'Oeste - PR, identificou-se um foco maior no esporte, sendo que a dimensão da Cultura acontece em parceria com a Secretaria de Assistência Social do município por meio da escolinha do Centro de Aprendizagem Profissional (CAP), que recentemente passou por uma transição quanto à nomenclatura, passando a se chamar Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). De acordo com o secretário, nesta escola são trabalhadas as artes circenses, a dança, a capoeira e a música.

Considera-se que as análises apresentadas neste ponto são fundamentais rumo à discussão acerca da música e seus espaços no território onde estão inseridas as escolas, sobretudo no que diz respeito às contradições e vazios que envolvem essa questão, como por exemplo, a necessidade de articular as Secretarias Municipais de Educação e Cultura com a SEED, a fim fortalecer tanto formação dos professores para este componente curricular quanto a ampliação de espaços no território, ampliando a perspectiva da Arte/Música à juventude e às comunidades.

3.2 O TRABALHO COM O COMPONENTE CURRICULAR ARTE E O CONTEÚDO MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRADIÇÕES E COMPLEXIDADES

Este ponto contempla questões relativas ao trabalho com o componente curricular Arte, buscando compreender a oferta e a participação dos professores em ações (curso, formação, atividades) promovidas pela SEED, que incluísse o fornecimento de materiais e promovesse espaços de discussão e formação para as demandas da disciplina, observa-se que apenas 28,6% dos professores participantes afirmaram ter participado de ações como essa.

Quadro 28 – Participação dos professores em ações promovidas pela SEED



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

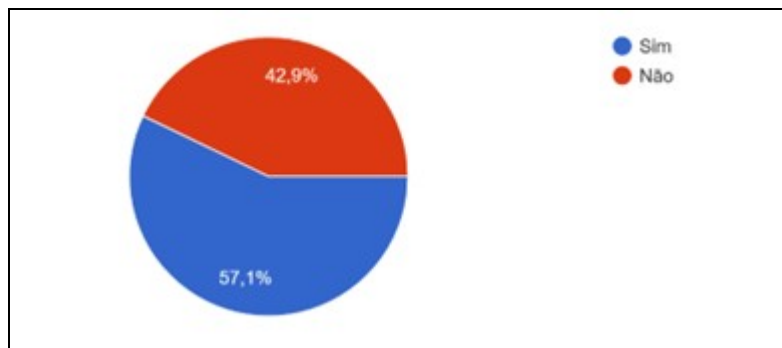
No que diz respeito às ações promovidas pela SEED das quais os professores participaram, foram apontadas a “Formação em ação”³², com duração de 8 (oito) horas; e “entre 2011 e 2014 houve encontro de formação no qual a palestrante era uma colega da área de Arte com habilidade na linguagem musical; outras formações desse período foram relacionadas à dança e às artes visuais”.

Procurou-se compreender ainda se houve oferta e participação dos professores em alguma ação (curso, formação, atividades) promovidas pelo NRE que incluísse o fornecimento de materiais e/ou promovesse espaços de discussão e formação para as

³² Os trechos entre aspas neste parágrafo referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo A” da pesquisa, referente ao Inventário junto aos Professores de Arte de escolas públicas no/do campo, pertencentes à SEED.

demandas da disciplina de Arte. Dos professores participantes, 57,1% afirmaram ter participado de ações promovidas pelo NRE.

Quadro 29 – Participação dos professores em ações promovidas pelo NRE



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

No que diz respeito às ações promovidas pelo NRE das quais os professores responderam ter participado, apresentam praticamente o mesmo conteúdo das ações que apontaram terem sido promovidas pela SEED. Tal constatação traz a necessidade de se olhar para a formação de professores como uma possível categoria que emerge dos dados aqui.

Sobre esta categoria, ao tratar da formação do profissional responsável pelo componente curricular Arte, é importante destacar que suas formações podem variar. Por se tratar de um componente curricular plural, a formação inicial desses professores, atualmente, se dá em uma das linguagens artísticas. Assim, os Cursos de

Licenciatura, embora apresentem em seu currículo disciplinas como História da Arte e outras que permitam abordar e articular as diferentes linguagens artísticas, de modo geral estão voltados para a tarefa de conciliar a formação para docência em uma das linguagens artísticas – artes visuais, dança, música ou teatro. Assim, compreende-se que a formação continuada seja um caminho necessário para dar conta das lacunas presentes na formação inicial desses profissionais, servindo como suporte para o trabalho com a pluralidade requerida pelo componente curricular Arte.

Assim, com relação às ações promovidas pelo NRE³³ das quais os professores participaram, foram apontados aspectos relacionados à qualificação quando, dentre as respostas, “Boa”; “Formação em ação com duração de 4 horas”; “3 meses”; “Entre 2011 e 2014, foi um encontro de formação onde a palestrante era uma colega de Arte, que tinha “habilidade” com a música. E algumas formações no campo da Dança e Artes Visuais”.³⁴

Uma das questões pensadas para o inventário dos professores apresentou cinco possíveis dificuldades relacionadas à disciplina Arte, em um primeiro momento tratando delas com relação à escola pública da cidade, depois com a escola público do campo. A justificativa para se pensar essas questões separadamente partiu de uma hipótese inicial

³³ Conforme entrevista realizada no Inventário com Professores de Arte das Escolas do Campo, o enunciado: “Explique como foi esta formação ou atividade realizada e por quanto tempo”.

³⁴ Os trechos entre aspas neste parágrafo referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo A” da pesquisa, referente ao Inventário junto aos Professores de Arte de escolas públicas no/do campo, pertencentes à SEED.

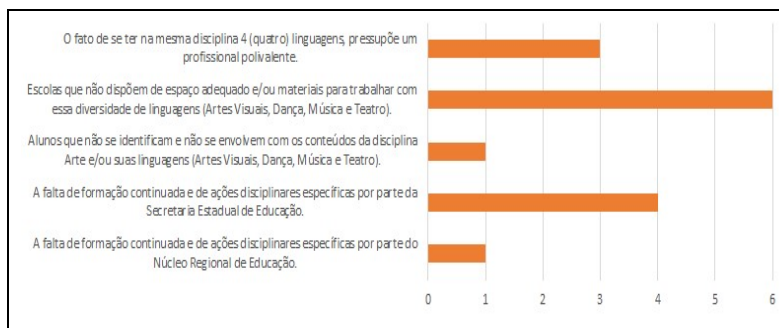
acerca das condições e contradições nas quais o conteúdo Música está posto em Lei e no currículo escolar, o que, de modo geral, tem dificultado sua implementação nas escolas regulares e que pode constituir um desafio ainda maior em escolas públicas no/do campo pois o território rural/do campo, historicamente, teve escassos espaços destinados à Arte e, de modo formal, também à Música.

Desta forma, no que diz respeito aos desafios levantados pelos professores com relação ao trabalho com Arte na escola da **cidade**³⁵, o inventário apontou: 1.) Escolas que não dispõem de espaço adequado e/ou materiais para trabalhar com essa diversidade de linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) foi a resposta mais expressiva, seguida da 2.) falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte da SEED. 3.) O fato de se ter na mesma disciplina quatro linguagens e, portanto, pressupor um profissional polivalente apareceu na sequência.

Por fim, os dados revelam como dificuldades menos expressivas: 4.) a falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte do NRE; e o fato de 5.) os estudantes que não se identificarem e não se envolverem com os conteúdos da disciplina Arte e/ou suas linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

³⁵ Neste ponto específico, devido à sutileza quanto a diferença dos quadros relacionados aos desafios quanto ao trabalho com a disciplina Arte na escola da cidade e do campo, optou-se pela utilização da fonte com estilo negrito como caminho para chamar a atenção e minimizar possíveis confusões.

Quadro 30 – Desafios relacionados à disciplina Arte e ao ensino-aprendizagem da linguagem Música na escola pública da cidade³⁶



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Diante desta constatação, observa-se a necessidade de retomar uma das questões do inventário dos estudantes, na qual a Música aparece como uma área de interesse da maioria dos participantes. Quando, por um lado, a pesquisa com os estudantes mostra de forma expressiva o interesse dos estudantes pela área de Música, por outro, traz a voz dos professores apontando a falta de identificação e envolvimento dos estudantes com relação à disciplina de Arte e suas linguagens.

Buscando lançar luz sobre essa contradição e estabelecer diálogos com o referencial teórico relacionado a essa problemática, de acordo com Pizzato e Hentschke (2010), é fundamental considerar algumas características e condições da escola regular ao se tratar do

³⁶ Pelo fato de a mesma questão ter sido proposta com relação à cidade e ao campo, utilizou-se negrito para chamar atenção para as diferenças de cada contexto.

interesse e motivação dos estudantes no processo de aprendizagem da música nesse contexto educacional. O fato de as turmas serem numerosas e as diferenças de interesses com relação não apenas à disciplina de Arte, como com relação às outras disciplinas é um ponto importante a ser considerado. No entanto, uma camada ainda mais complexa no que diz respeito a essa questão envolvendo o interesse dos estudantes reside na valorização do componente curricular Arte dentro do próprio currículo das escolas e na ideia de utilidade. Segundo as autoras,

[...] quando se percebe o *status* da música no currículo. Música não está entre as disciplinas mais valorizadas pela escola, podendo ser considerada uma área de aprendizagem sem muitas exigências cognitivas e na qual há maior ênfase na liberdade de expressão (PIZZATO; HENTSCHKE; 2010, p. 41).

Considerando que “pesquisador e pesquisado ocupam lugares no espaço social” (SCHILLING et al., 2019, p. 89), no intento de ouvir as vozes dos professores participantes da pesquisa com relação aos desafios enfrentados na atuação frente à disciplina de Arte e, especialmente, com o trabalho do conteúdo Música, complementou-se o questionamento anterior elaborando uma questão aberta na qual eles, os professores, pudessem explicitar essas dificuldades.

Assim, dentre as questões levantadas pelos professores acerca dos desafios relacionados à disciplina Arte e, ao ensino-aprendizagem da linguagem Música na escola pública da **cidade**, mencionaram o fato de não terem o conhecimento necessário e nem especialização em

Música, uma vez que a formação se deu em Artes Visuais. Apontam ainda a escassez de material e a falta de espaço adequado para trabalhar o conteúdo Música, o que tem por consequência um trabalho pautado mais na teoria e em atividades básicas relacionadas ao conteúdo. Além disso, enfatizam a dificuldade de se dominar as quatro linguagens artísticas. Por fim, chama a atenção um dos comentários revelados pelo inventário, de que “a SEED não dá importância para a disciplina”³⁷ - Arte.

Com relação aos elementos do quadro 30, observa-se, em primeiro lugar, a dificuldade do responsável pelo componente curricular Arte em realizar seu trabalho abarcando quatro linguagens artísticas, o que revela um problema relacionado à formação desses profissionais. Na sequência, a falta de espaços adequados para a realização do trabalho com as linguagens do componente curricular Arte; e a falta de identificação e envolvimento dos estudantes com a disciplina, dado esse que além de dialogar com os desafios anteriormente mencionados, implicaria investigar quais e de que forma têm sido abordados os conteúdos relativos à música.

Se a questão relacionada ao ambiente da sala de aula em sua dimensão acústica parece um aspecto menor nesta discussão, também é verdade que o fato de não estar consolidado como um conteúdo oficial da escola exige atenção quanto à construção dessa cultura de presença da música enquanto conteúdo formal da escola. Assim,

³⁷ Os trechos entre aspas neste parágrafo referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo A” da pesquisa, referente ao Inventário junto aos Professores de Arte de escolas públicas no/do campo, pertencentes à SEED.

quando isso implica diretamente no significado das experiências que serão produzidas junto a esses estudantes, que decorre especialmente do que Romanelli (2013) chama de encantamento com a música, torna-se legítimo considerar o desafio apontado pelos professores.

Observa-se assim que, apesar de não justificar a negligência e/ou a ausência dessa linguagem artística e, aparentemente, representar apenas um aspecto caprichoso e frívolo, a falta de espaços adequados constitui uma questão relevante no que concerne aos desafios dos profissionais, haja vista o número de estudantes nas salas de aula e o princípio básico de que para trabalhar música é preciso que haja um ambiente que favoreça atividades não apenas de prática musical como também de audição e apreciação, ou seja, a percepção e sensibilização tanto para o som quanto para o silêncio. Assim, de acordo com Romanelli (2013).

O ambiente ideal é aquele que classificamos genericamente como silencioso. Mesmo que silêncio absoluto não possa ser experimentado, o silêncio relativo é a condição necessária para ouvir e fazer música. Na maioria das salas de aula tradicionais, o isolamento acústico é precário, pois sua construção distribui as janelas orientadas para ambientes onde há muitos ruídos. De forma geral, por meio das janelas externas não é incomum ouvir as atividades que ocorrem no pátio da escola [...]. (ROMANELLI, 2013, p. 9).

Ao olhar para a questão relativa aos desafios do profissional responsável pelo componente curricular Arte em suas múltiplas determinações, compreende-se que há uma articulação entre as

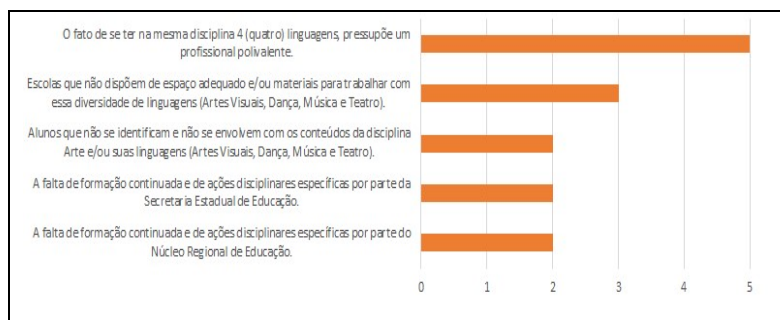
problemáticas anteriormente comentadas. Ou seja, é preciso considerar a existência de uma conjuntura que segue impedindo que, de fato, a música esteja oficialmente presente como um conteúdo na escola, dentre elas a questão relativa à falta de um ambiente adequado, uma vez que, nas palavras de Romanelli (2013) “as condições acústicas das salas onde a música é ensinada estão entre os fatores mais importantes, pois é por meio da audição que o encantamento para a música poderá produzir bons frutos”. (ROMANELLI, 2013, p. 11).

Compreende-se assim que, embora a falta de oferta de formação continuada e ações disciplinares específicas por parte da SEED e NRE tenham aparecido no quadro com menor expressividade, há uma dialética inevitável entre esse dado, a questão relativa à falta de espaço adequado para o trabalho e as dificuldades reveladas pelos professores com relação não apenas à pluralidade do componente curricular Arte, nesta pesquisa chamando atenção para a Música, mas também com a questão da falta de envolvimento dos estudantes demonstrada no quadro acima, uma vez que isso pode ser reflexo dessas problemáticas.

Ao transpor a questão anterior para o contexto das escolas públicas **no/do campo**, buscou-se compreender os apontamentos dos professores quanto à diferença dos desafios a serem considerados e enfrentados. Os dados revelam “o fato de se ter na mesma disciplina quatro linguagens” e, portanto, pressupor um profissional polivalente como a resposta mais expressiva. Na sequência, os professores assinalaram “o fato de as escolas não disporem de espaço adequados e/ou materiais para trabalhar com essa diversidade de linguagens

(Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)”. Por fim, apontaram as três últimas dificuldades com igual proporção: “estudantes que não se identificam e não se envolvem com os conteúdos da disciplina Arte e/ou suas linguagens”; “falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte da SEED”; e a “falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte do NRE”.³⁸

Quadro 31 – Desafios relacionados à disciplina Arte e ao ensino-aprendizagem da linguagem Música na Escola Pública **no/do campo**



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Os dados revelam diferenças sutis no que diz respeito às dificuldades dos professores diante do trabalho com o componente

³⁸ Os trechos entre aspas, neste parágrafo, referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo A” da pesquisa, referente ao Inventário junto aos Professores de Arte de escolas públicas no/do campo, pertencentes à SEED. Destaca-se que, no caso específico das duas questões com quadros diferenciando os desafios da escola do campo e da cidade, foi utilizado modelo estruturado com alternativas que permitiam aos professores assinalar quantas opções avaliassem como verdadeiras, conforme é possível observar no “Anexo A”.

curricular Arte e ao ensino-aprendizagem da linguagem Música na Escola Pública da cidade e do campo. Em síntese, os dados relacionados aos desafios na escola da cidade apontam como maior problema a questão de as escolas não disporem de espaços adequados e/ou materiais para trabalhar com essa diversidade de linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Já na escola do campo, o fato de se ter na mesma disciplina quatro linguagens e, portanto, pressupor um profissional polivalente foi a resposta mais expressiva.

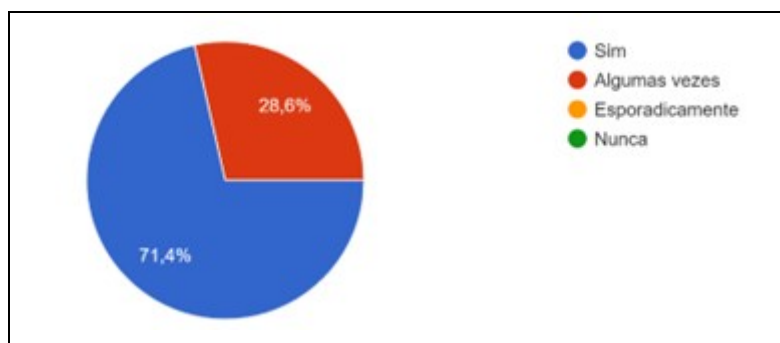
Na questão aberta complementar, os professores comentaram acerca dos desafios, no entanto sem se ater à especificidade do Campo, o que acaba não elucidando a indagação acerca das possíveis dificuldades relativas à realidade em questão. Dentre os comentários dos professores acerca desses desafios, levantam a necessidade de um profissional para atuar frente a cada linguagem artística; materiais voltados para o ensino-aprendizagem de Música; falta de formação continuada que forneça suporte para se trabalhar essa linguagem.

3.3 OS ESPAÇOS QUE VISIBILIZAM A DIMENSÃO DA ARTE/MÚSICA NAS AÇÕES DO TERRITÓRIO ONDE SE LOCALIZA A ESCOLA

No intuito de ampliar a compreensão com relação à inserção da escola no espaço territorial onde se localiza (comunidades, município, região, estado), buscou-se entender se a escola, juntamente com a disciplina de Arte, tem criado espaços para dar visibilidade ao

que os estudantes produzem no espaço da escola, das comunidades, do município ou da região. 71,4% dos professores afirmaram estar fomentando, juntamente com as escolas, a produção artística dos estudantes, enquanto 28,6% dos participantes afirmaram fazê-la algumas vezes.

Quadro 32 – Criação de espaços para dar visibilidade às produções dos estudantes

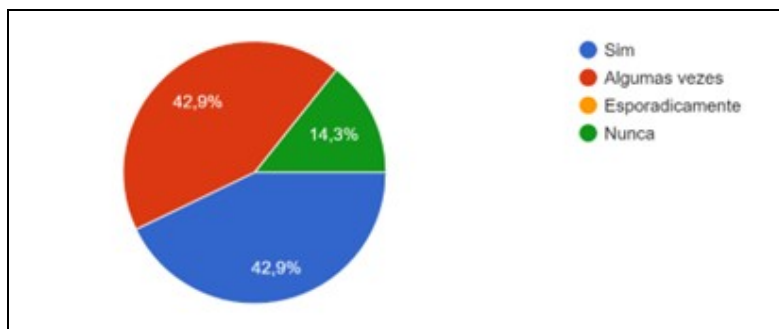


Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Acerca das ações direcionadas à visibilidade da produção artística dos estudantes, a pesquisa apontou que os professores realizam ações voltadas para todas as linguagens artísticas, sendo possível observar, entretanto, uma maior inclinação às Artes Visuais, Dança e Teatro. Com relação à Música, destaca-se ações como festivais de canto; além disso, exposições de trabalhos realizados pelos próprios estudantes apareceu como ação ligada às Artes Visuais.

Sobre a aproximação com artistas e eventos ligados à Arte do território, demonstrou-se que 42,9% dos professores em seu trabalho com a disciplina Arte nas escolas investigadas promovem essa proximidade, enquanto 42,9% disseram fazê-lo algumas vezes e 14,3% apontaram nunca ter realizado.

Quadro 33 – Aproximação com artistas e eventos ligados à Arte no território³⁹



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

Em relação ao alcance dessas ações e a participação de estudantes, “poucos”; “quase toda a escola”; “em torno de 15

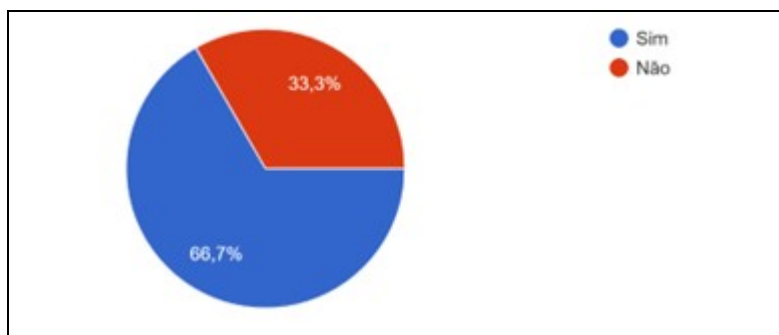
³⁹ Conforme entrevista realizada no Inventário com Professores de Arte das Escolas do Campo, o enunciado “O trabalho com a disciplina Arte em sua escola conseguiu aproximar-se de artistas e/ou eventos ligados à Arte do território (município, região Sudoeste ou estado) em atividades como, por exemplo, Festivais, Mostras, Concursos, Exposições etc.?”

estudantes”; “10 estudantes”; “sem participação” foram as respostas dos professores.⁴⁰

Retomando a questão se a escola, juntamente com a disciplina de Arte, tem criado espaços para dar visibilidade ao que os estudantes produzem no espaço escolar, das comunidades, do município ou da região, os professores apontaram ações atreladas às quatro linguagens artísticas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Dessa forma, houve a necessidade de entender se a participação dos estudantes se repetiu nos diferentes momentos: 66,7% dos professores responderam que sim.

⁴⁰ Os trechos entre aspas, neste parágrafo, referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo A” da pesquisa, referente ao Inventário junto aos Professores de Arte de escolas públicas no/do campo, pertencentes à SEED.

Quadro 34 – Espaços para dar visibilidade a produção dos estudantes no espaço escolar⁴¹



Fonte: Inventário com Professores de Arte (2012-2021) – Sistematizado pela autora.

A respeito da participação dos estudantes em diferentes momentos ligados às Artes, a pesquisa mostrou que acontecem por meio de festival municipal e semana cultural promovida pela própria escola, além de por meio de práticas individuais de estudantes envolvidos com a prática vocal ou de algum instrumento musical. Nas palavras dos participantes, “em atividades de canto, e alguns alunos que tocam instrumentos musicais”; “todo ano é feito na escola a semana cultural”; “anualmente acontece o festival municipal”.⁴²

⁴¹ Conforme entrevista realizada no Inventário com Professores de Arte das Escolas do Campo, o enunciado “A escola juntamente com a disciplina de Arte, tem criado espaços para dar visibilidade ao que os alunos produziram no espaço da escola, das comunidades, município ou região?”

⁴² Os trechos entre aspas, neste parágrafo, referem-se aos dados dos participantes conforme “Anexo A” da pesquisa, referente ao Inventário junto aos Professores de Arte de escolas públicas no/do campo, pertencentes à SEED.

Na busca por inventariar os eventos ligados à Arte que acontecem no território - município, região Sudoeste ou estado -, contemplou-se, finalmente, uma questão atinente ao conhecimento dos professores acerca de eventos ligados à Arte que acontecem no território no qual as escolas estão inseridas. Assim, levantou-se uma programação que envolve festivais de música - canto; feira do livro que abarca o teatro, a dança e as artes visuais; ações internas dentro da escola – festas juninas, dia da consciência negra; festival municipal; espetáculo de ballet; rodeio no CTG; esculturas Kalu Chueiri; apresentações de teatro e dança.

A partir de um primeiro olhar para a pesquisa de campo, observa-se que foi possível responder a uma série de questões que envolviam o objeto de pesquisa, dentre elas o quanto a Lei 11.769/2008 foi discutida com relação à modalidade da Educação Básica do Campo que, historicamente, tem diversas de suas particularidades negadas; se o componente Música está sendo trabalhado com os estudantes das escolas públicas no/do campo contempladas pela pesquisa; se está articulado com a realidade territorial na qual se inserem estas escolas e, foram revelados alguns dos entraves que não permitem que se alcance um ensino-aprendizagem da música.

Embora sejam constatados vazios quanto à presença da música em uma dimensão formal, há uma particularidade do campo que tem a ver com uma identidade cultural fundamentada na música. Assim, no que diz respeito à relação entre o território e a cultura, obtiveram-se pistas acerca da compreensão que os povos do campo

dos entornos dessas escolas públicas têm acerca da Música, revelando aspectos de suas vivências no cotidiano e nos espaços de que dispõem.

3.4 O CONTEÚDO MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO A PARTIR DAS LEIS 11.769/08 E 13.278/16

Dos aprendizados e paralelos traçados entre a Educação do Campo e a Música nas escolas públicas no/do campo, destaca-se a consciência, a luta, o engajamento e a mobilização dos profissionais e sujeitos envolvidos com a causa em fazer valer seus direitos, desde o protagonismo dos MSPs diante da pauta relacionada à educação, para citar alguns exemplos, até a luta, ainda em curso, pelo alinhamento das práticas das escolas públicas no/do campo não apenas com a nomenclatura que faz referência a uma modalidade educacional conquistada no âmbito das políticas públicas, com particularidades a serem levadas em consideração.

Assim, no decorrer do processo de reflexão acerca do distanciamento da música enquanto conteúdo da disciplina arte nestas escolas, confirmado nos dados apresentados pela pesquisa, a afirmação de Penna (2002) continua atual.

[...] poucas vezes questionamos até que ponto a educação musical tem se comprometido com a música na escola de educação básica – entendendo-se compromisso no sentido de um empenho coletivo em ocupar esse espaço escolar, em buscar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto e

suas necessidades próprias. (PENNA, 2002, p. 8).

O Movimento da Educação do Campo ensina que alcançar a legislação não é suficiente, pois a realidade convoca à manutenção e ao enfrentamento das contradições que se colocam no cotidiano. Exemplo disso é que, de acordo com Radicetti (2012), “verifica-se hoje, que o universo das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, não dispendo de qualquer resolução do Ministério de Estado de Educação, não vem reagindo ao cumprimento da Lei.” (RADICETTI, 2012, p. 63). A despeito de haver um distanciamento temporal do referencial mencionado, a realidade mostra que alguns contextos se mantêm estanques.

Desta forma, embora as Leis 11.769/08 e 13.278/16 se coloquem como ferramentas importantes para fundamentar a presença da música dentro do currículo escolar, sabe-se que é preciso ir além em função da impermanência dessas conquistas.

Maura Penna (2002) traz um olhar importante e que não foi considerado ao se levantar as problemáticas e hipóteses relacionados a investigação aqui apresentada. Acerca da presença reduzida ou da ausência do conteúdo música nas escolas, a autora afirma que

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como um espaço de trabalho seu? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela

busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e a sua clientela. (PENNA, 2002, p. 17).

Penna (2002) chama atenção para o fato de que os profissionais da área da educação musical têm uma inclinação ao trabalho em escolas de música - ao ensino especializado de música - em detrimento do trabalho com a realidade das escolas regulares.

Parece haver, portanto, uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica – ou seja, em detrimento do ensino de música no espaço curricular de Educação Artística ou de Arte, que tem, a princípio, um maior alcance social. Nessa afirmação não há nenhuma crítica pessoal às escolhas de cada um, mas um questionamento ao descompromisso da área com a educação básica e com a escola regular. (PENNA, 2002, p. 17).

Assim, o ponto abordado pela autora, a despeito de ser anterior à legislação, lança luz sobre um aspecto fundamental nesta discussão sobre os entraves ainda observados quanto à implementação da Lei.

Nesse quadro, até que ponto a educação musical tem encarado o desafio da educação básica e se comprometido com a música nas escolas regulares? Acreditamos que o objetivo do ensino de música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, e para tal é necessário tomar a vivência

do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais [...]. (PENNA, 2002, p. 18).

Sobre como pensar uma inserção significativa da Música na escola pública no/do campo, Romanelli (2009) aponta algumas pistas fundamentais. De acordo com o autor, “o entendimento mais aprofundado da relação que as crianças estabelecem com a música dentro da escola pode ser uma contribuição para uma educação musical significativa para os alunos.” (ROMANELLI, 2009, p. 82).

Embora o estudo do autor trate da relação que crianças de séries iniciais do ensino fundamental estabelecem com essa linguagem artística, ao transpor essas pistas para as escolas do campo, vai-se ao encontro de aspectos fundamentais no que diz respeito ao que norteia a própria modalidade da Educação Básica do Campo, desde a preposição presente em sua nomenclatura que, de acordo com Caldart (2010) é

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites “impostos pelo quadro em que se insere”, a emergência efetiva de novos educadores,

interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2009, p. 41).

Neste sentido, Pereira (2021) corrobora quando diz que

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental considerar os jovens e seus contextos para que as experiências em torno do conhecimento possam ser, de fato, significativas e para que se forneçam as ferramentas necessárias para promover o seu pensamento e ação sobre suas experiências e sobre outras realidades, haja vista que, fora da escola, eles provavelmente não teriam acesso a essas ferramentas e exercícios. (PEREIRA, 2021, p. 82).

No entanto, o autor faz uma ponderação quando diz que, ao mesmo tempo, o relacionamento com música na escola não poderá ser o mesmo que ocorre nas vidas cotidianas” (PEREIRA, 2021, p. 82).

Os dados e aportes teóricos apresentados neste ponto possibilitam compreensões necessárias no caminho de se pensar o conteúdo música nas escolas públicas no/do campo a partir das Leis 11.769/08 e 13.278/16, a começar pela necessidade de se olhar para a questão do engajamento da área da educação musical com o contexto das escolas públicas do campo e da cidade, que constitui um ponto indispensável. No que diz respeito a um trabalho com música que produza sentidos e significados junto aos estudantes das escolas do campo, reforça-se a importância de não se perder de vista as particularidades dessa escola, especialmente na sua dimensão

relacionada com o território, o que envolve considerar a identidade e riqueza cultural relacionadas à vida no campo.

Neste capítulo, foram apresentados aspectos relacionados às condições e contradições quanto ao ensino do componente curricular arte/música que apontam para a necessidade de considerar o que de concreto existe no âmbito cultural e na especificidade da música em nível de território, ainda que parte da pesquisa esteja atrelada a estudantes do ensino médio, ou seja, de escolas estaduais. Isso porque as escolas públicas no/do campo são parte fundamental do objeto desta pesquisa, assim, não bastaria investigar ações do estado nesses territórios.

Reforça-se a afirmação de que, no contexto destas escolas, seja por seu histórico relacionado à educação rural e a oferta do mínimo – do conteúdo ofertado à estrutura, entre outros –, seja por questões ligadas à localização geográfica e a dificuldade de acesso a espaços formais para a aprendizagem da música, discutir o trabalho com o componente curricular Arte e o ensino formal da música enquanto conteúdo, revela contradições e complexidades como as demonstradas nos dados aqui expostos no que se refere, entre outros, à articulação das esferas municipais e estaduais de educação e cultura; os vazios na formação dos professores e nas oportunidades aos estudantes, a despeito de um contexto que, por sua identidade cultural tão ligada à música - fato esse que se expressa na música caipira, gênero musical brasileiro – seria privilegiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que as perguntas que orientaram o projeto e, posteriormente, a pesquisa desenvolvida foram parcialmente respondidas, possibilitando um melhor entendimento acerca do lugar da Música na educação e nas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná.

Colocar-se a retomar este trabalho de pesquisa remete a tecer algumas conclusões. Observa-se que foi possível responder a uma série de questões que envolviam o objeto de pesquisa, dentre elas o quanto a Lei 11.769/2008 – que trata da obrigatoriedade do conteúdo Música dentro da disciplina de Arte nas escolas públicas brasileiras – foi discutida com relação à modalidade da Educação Básica do Campo que, historicamente, tem diversas de suas particularidades negadas; se o componente Música está sendo trabalhado com os estudantes das escolas públicas no/do campo contempladas pela pesquisa; se está articulado com a realidade territorial na qual se inserem estas escolas. Nesse sentido, foram revelados também alguns dos entraves que seguem não permitindo que se alcance o ensino-aprendizagem da música, dentre eles que uma das fragilidades da disciplina está na condição dos professores temporários, pois a rotatividade prejudica a disciplina de Arte/Música na escola e diminui os vínculos com o território em sua dimensão cultural.

Com relação ao território e à cultura, revelando algumas de suas vivências no cotidiano e nos espaços de que dispõem, a investigação permitiu alcançar aspectos atinentes à compreensão que

os povos do campo dos territórios das escolas públicas investigadas têm da Música. Isso remete à contradição existente na desconexão destas escolas com esta linguagem artística enquanto conteúdo formal da disciplina de Arte, uma vez que, retomando aspectos da origem da Educação do Campo, a relação da Música com a mística e com MST, isso poderia estar sendo desenvolvido, inclusive como um caminho para assegurar o que está posto como direito dos estudantes dessas escolas.

Pesquisar as escolas estaduais do campo da região Sudoeste do Paraná é falar e investigar sobre o interior do interior do estado.

Considerando que a pesquisadora já esteve no lugar de aluna e também de professora que sente na pele as diferenças culturais entre o ensino de música no interior do estado em comparação com centros maiores e com a capital.

Tendo escolhido como primeiro instrumento musical o violino, um instrumento que, para além de suas particularidades técnicas e de repertório, carrega uma carga que vem da chamada música erudita - de concerto, clássica – e que, à época, era um instrumento musical menos difundido e explorado em Francisco Beltrão, vivenciou esta experiência e os sentimentos que decorrem dela. Nas participações em festivais de música em centros maiores ou mesmo em Curitiba, no período da faculdade, evidenciava-se algum distanciamento com relação à técnica, postura, sonoridade, entre outros.

Isso posto, cabe destacar a respeito do cenário político-social recente que, desde que a Lei 11.769 foi sancionada, nos idos de 2008,

houve uma reviravolta na conjuntura político-social do país. Nessa reviravolta, governos com projetos diferentes de país, de um mais progressista que reconhecia o valor da Arte, da Música e da Cultura, até o absurdo que se mostrou no recente ataque terrorista da extrema direita ao Palácio do Planalto, no ano de 2023, destruindo, simbolicamente, obras de arte que fazem parte do patrimônio artístico e cultural do país. Nesta conjuntura sobre a qual quer se chamar atenção, atualmente foi dado um passo necessário para restabelecer valores democráticos, recuperar a cultura e, quiçá, retomarmos e avançarmos em discussões como esta da música nas escolas públicas, sejam elas do campo ou da cidade.

No âmbito estadual, cabe destacar as últimas diretrizes para o componente curricular Arte: ao final de 2022 e 2023, houve movimentação da SEED com relação às novas diretrizes para a disciplina de Arte, prevendo a supressão do componente curricular Arte para o oitavo e nono ano.

E, afinal, por que o sistema de ensino distancia o conhecimento da Arte/Música da escola, em especial da escola pública brasileira situada no campo?

Em seu discurso de posse, na segunda-feira do dia 2 de janeiro de 2023, a atual ministra da Cultura, Margareth Menezes, destacou que "combate-se a cultura quando se quer um país calado e obediente. A cultura incomoda, mexe, desobedece e floresce e, por isso, ela é também expressão de democracia e de direitos".

Ainda no que concerne ao contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa, retoma-se um dado levantado acerca de a pandemia ter

interrompido a realização de eventos artístico-culturais, dentre os quais, aqueles que tinham a Música como foco. Sabe-se que, enquanto humanidade, foi um período histórico dos mais desafiadores já vivenciados, uma experiência na qual se teve o curso e ritmo da vida alterados.

Boaventura de Sousa Santos (2020) escreveu sobre as quarentenas vividas dentro de quarentenas, ou seja, aqueles contextos, populações, áreas, entre outros, que já tinham a desvalorização, a escassez, a fragilidade, a invisibilidade, a limitação e a precariedade como realidade, e que, diante de um período pandêmico, foram os mais impactados e negligenciados. Aqui, traça-se um paralelo desta quarentena dentro da quarentena com a escola do campo, que, dentre outras questões, já convivia com a iminência de fechamento; traça-se paralelo com o contexto das escolas investigadas, localizadas no interior do interior do estado; por fim, traça-se ainda um paralelo com o temido potencial transformador da arte e da cultura em um país que vinha caminhando distanciado de valores democráticos.

Assim, vive-se atualmente um momento de resgates e retomadas. No âmbito educacional, a recuperação da defasagem quanto à aprendizagem observada no período pandêmico é fundamental e constitui um desafio a ser abraçado no decorrer dos próximos anos. Igualmente importante é o resgate das escolas e suas comunidades no que diz respeito a organizar e fomentar experiências no âmbito artístico-cultural. Reitera-se o intento quanto a esta investigação de alguma forma chamar a atenção para a necessidade desse resgate.

Dos aprendizados e paralelos traçados entre a Educação do Campo e a Música nas escolas públicas, destaca-se a consciência, a luta, o engajamento e a mobilização dos profissionais e sujeitos envolvidos com o movimento da Educação do campo, tendo ela como uma causa e buscando desenvolver ações que possibilitem fazer valer seus direitos.

O movimento da Educação do Campo ensina que alcançar a legislação não é suficiente, pois a realidade convoca à manutenção e ao enfrentamento das contradições que se colocam no cotidiano. Exemplo disso é que, desde o prazo limite – 2012 – não há uma resolução clara do Ministério da Educação quanto à implementação da Lei 11.769/08 e 13.278/16, o que resulta, em alguns contextos, na inércia de ações das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais orientando o trabalho com o conteúdo Música.

Deste modo, ao longo do processo da investigação aqui apresentada e das reflexões acerca do distanciamento da Música enquanto conteúdo da disciplina Arte nas escolas públicas no/do campo, voltou-se o olhar para a área da educação musical e seu comprometimento com cumprimento, manutenção e avanço da legislação; com o engajamento da área na causa da educação básica, juntamente às escolas públicas do campo e/ou da cidade.

Considera-se que as análises apresentadas são importantes rumo à discussão acerca da música e seus espaços no território onde estão inseridas as escolas, sobretudo no que diz respeito às contradições e vazios que envolvem essa questão, como por exemplo, a necessidade de articular as Secretarias Municipais de Educação e

Cultura com a SEED, a fim fortalecer tanto formação dos professores para este componente curricular quanto a ampliação de espaços no território, ampliando a perspectiva da Arte/Música à juventude e às comunidades.

Considerando que a música é uma área de interesse dos estudantes, se é constitutiva da identidade cultural dos jovens e das comunidades nas quais vivem, quais são os entraves reais para a efetivação da legislação? Há espaço para a efetivação dessa legislação?

Certamente há camadas a serem consideradas ao tratar desta questão, como considerar as condições de trabalho e as consequências no que diz respeito a um problema inaugural que tem a ver com o vínculo, pertencimento e comprometimento do professor com a escola, no entanto a falta de orientação e formação para o trabalho com a música seguem sendo obstáculos a serem dissipados, o que exige ações concretas e a retomada de um movimento que talvez seja de responsabilidade da área da educação musical. Se é um direito dos estudantes ter acesso ao conteúdo música no componente curricular Arte, se a legislação para fundamentar e respaldar esse ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras foi alcançada, talvez seja necessário olhar para comprometimento da área para com o contexto da educação básica.

Sobre como pensar uma inserção significativa da Música na escola do campo, considera-se que é a partir das vivências, práticas e relações que os estudantes têm com a linguagem artística da Música em seu cotidiano e na comunidade, o que vai ao encontro de aspectos

fundamentais no que diz respeito ao que norteia a própria modalidade da Educação Básica do Campo, desde a preposição presente em sua nomenclatura: uma educação que não é feita para, mas com os sujeitos do campo e suas bagagens culturais.

Assim, a pesquisa aqui apresentada se coloca na perspectiva de um estudo e investigação, por ora, incipientes no que tange a desvelar, pensar e, de fato, contribuir para tornar realidade a presença do conteúdo música nas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná.

A partir do que os dados revelaram e considerando as tantas possibilidades que residem na incompletude, espera-se que esta investigação instigue a continuidade e aprofundamento da temática, sobretudo com relação à região Sudoeste do Paraná, tratando de aspectos como o levantamento do repertório, dos modos de escuta e do fazer musical dos estudantes, na perspectiva de avançar com relação a investigação do capital cultural desse contexto; propostas para o conteúdo Música, com práticas alinhadas à Educação do Campo, ou seja, levando em conta a identidade e a diversidade e riqueza cultural dos povos do campo da região; além do ampli(fic)ar as vozes dos sujeitos a respeito dessa temática.

Deste modo, ao finalizar este estudo é possível concluir que há um caminho a ser percorrido até a música, como conteúdo formal nas escolas públicas no/do campo, se tornar uma realidade. A partir do panorama aqui apresentado por meio dos dados, destaca-se que os vazios e contradições constatados no que diz respeito, especialmente, à articulação entre as esferas municipais e estaduais precisam ser

considerados para que se avance na garantia do que está posto como direito que é a música enquanto conhecimento da escola pública do campo. Avançar em direção a esse caminho tem a ver com legitimar a dimensão que o território tem no diálogo com a escola do campo e oportunizar acesso a uma população com uma identidade e riqueza cultural fundamentada na música.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina. 2009.
- ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. 8. ed. São Paulo, Martins, 1977.
- ARROYO, Miguel Gonzalez **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno 3: A Mística do Girassol**. Porto Barreiro, 2000.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BALDUÍNO, Dom Tomás. Prefácio. In: STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.
- BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. **Mística e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BONAMIGO, Carlos Antonio. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. 2007.
- BONILLA, Marcus Facchin. **Minha viola é de buriti: uma etnomusicologia aplicada-participativa-engajada sobre a musicalidade no quilombo Mumbuca, no Jalapão (TO)**. Orientadora: Sonia Maria Moraes Chada. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11410>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: Edições Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.16266>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 05 nov. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006. Brasília: 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Lei que altera a LDB 9394 de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584771#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas> Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394 de 1996 referente ao ensino da Arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília: 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf.

Acesso em: 17 de jan. de 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010b.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra**: o movimento social como princípio educativo, trabalho solicitado pela 23a Reunião Anual da ANPED, Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Sem terra com poesia**: a arte de recriar a história. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CARTER, Miguel. (org.). **Combatendo a desigualdade social**: o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CÉSAR, Maria Rita. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para Ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2014.

CORONEL DOMINGOS SOARES, Prefeitura Municipal de. Dados sobre os aspectos culturais de Coronel Domingos Soares. Disponível em: <http://www.pmcds.pr.gov.br/>. Acesso em 17 jan. 2023

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

Educação musical e juventude(s) na contemporaneidade. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2021. p. 65-86.

ENGELMANN, Solange. **Música Sem Terra**: tradução e expressão simbólica da luta. São Paulo: MST, 2019. Disponível em:

<https://mst.org.br/2019/07/16/musica-sem-terra-traducao-e-expressao-simbolica-da-luta/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna; e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. (Org.). **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A palavra boniteza na leitura do Mundo de Paulo Freire**, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação politécnica**. In: Caldart, R. S. et al (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó/SC: Argos, 2014.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico] / Silvio Sánchez Gamboa. -- Chapecó, SC: Argos, 2018.

GATTI, Bernadete.; GARCIA, Walter. **Bernadete A Gatti: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GHEDINI, C. M. Ressignificação de práticas pedagógicas e formação de professores das escolas públicas do campo na região Sudoeste do Paraná. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. **Educação do**

campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí, Paco Editorial, 2020a, p. 311-331.

GHEDINI, Cecília Maria. **A Produção da Educação do Campo no Brasil:** das Referências históricas à institucionalização. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

GHEDINI, Cecília Maria. Escolas Públicas do Campo: Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Rede de Formação de Educadores. In: I ENEPUC: I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo, 2018, Francisco Beltrão - PR. Formação Humana e Conhecimento Escolar. v. 1. p. 44-54. Disponível em: <http://www.unioeste.br/eventos/enepuc/>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/0>. Acesso em: 16 jan. 2023.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música?** Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. (Orgs). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília: 2002.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LINERA, Álvaro. **Álvaro García Linera:** um relato do Processo de Cambio e desafios da esquerda marxista latinoamericana. [Entrevista cedida a] Daniel Araújo Valença e Ilana Lemos de Paiva. Revista Culturas Jurídicas, v. 4, n. 8, maio/ago. 2017.

LUIZ, Renata. de Oliveira Domingues. **O ensino de música na rede municipal de Juiz de Fora:** impasses na implantação da Lei nº 11.769/2008. Renata de Oliveira Domingues Luiz, 2017.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

MARTI, José. **Educação em Nossa América:** textos selecionados. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Cultura, educação, dominação:** Gramsci, Thompson, Williams.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 73–93, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MERRIAM, Alan Parkhurst. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 453-459.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Revista do Centro de Educação. Edição: 2008 Vol. 33 No. 01. Disponível em:

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Educação Música no Brasil: ABEM. **Revista da ABEM**, n.1, Ano I, p.35-40, 1992.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.

OLIVEIRA, Luana. **Música na educação do campo**: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de *playlists*. Música na Educação Básica, v. 10, n. 12, 2020.

Educação musical e juventude(s) na contemporaneidade. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2021. p. 65-86.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na História da Educação Musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 450 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, M. V. M. **Música, currículo e educação do campo**: Uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016. INTERMEIO (UFMS), v. 23, p. 167-205, 2017.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ouvir os sons da(s) juventude(s). NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; STERVINO, Adeline Annelyse Marie. In: PEREIRA, Sérgio Silva. **Música ao campo**: uma proposta de educação musical no campo. Revista NUPEART, v.15, p. 62-76, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/8831/6376>. Acesso em: 27 abr. 2022.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. **Motivação para aprender música na escola**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 40-47, mar. 2010.

RADICETTI, Felipe. O Que Foi Feito da Campanha “Quero Educação Musical na Escola”. **Revista NUPEART**, v. 10, n. 10, p. 60–70, 2012. DOI: 10.5965/2358092510102012060. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/4086>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RIBEIRO Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação** - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa nas escolas**: contribuições de um estudo etnográfico. Música em Perspectiva, v. 2, p. 78-104, 2009.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a Arte na base nacional comum curricular - BNCC - Um ponto de vista da educação musical. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB)**, v. 10, p. 476-490, 2016.

ROMANELLI, Guilherme. **Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil**. In Revista Teoria e Prática da Educação, V 17, n. 3, p. 61-71. Maringá, UEM, Set/dez. 2014.

ROMANELLI, Guilherme. Educação Musical no Brasil: conquistas e desafios. In SCHMID, Aloísio (org.) **Espaços para aprender e**

ensinar música: construção e adequação. Ministério da Cultura e Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa Pró-Cultura. Curitiba: Pacto Ambiental, 2013.

ROSA, Marcelo Carvalho. Para além do MST: o impacto nos movimentos sociais brasileiros. In. CARTER, Miguel. (org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil.** São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SANTOS, Angelita Cristine dos; GHEDINI, Cecília Maria. **As escolas públicas localizadas no campo e a institucionalização de referências em Educação do Campo.** Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 657-675, maio/ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida et al. (orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território,** Geografia, Niterói, vol. 1 nº 1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282 SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (org.) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis.** Tradução: WERNECK, Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHEFFER, Jorge Augusto. **O amor pela música: sobre o fluxo do capital artístico entre a orquestra e o público / Jorge Augusto Scheffer.** - Curitiba, 2019.

SCHLICHTA, C. A. B. D. ; ROMANELLI, G. G. B. . **Da formação do professor aos porquês dos clássicos no ensino da arte:** tudo pode ser mais bonito. PALÍNDROMO (On-line), v. 14, p. 86-98, 2022.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor:** produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.
- SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México.** Recife: Edições Bagaço, 2000.
- STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.
- TARDIN, José Maria. **Cultura Camponesa.** In: Roseli Salete Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade.** Tradução Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da História, v. 1).
- TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. **Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson:** contribuições para a pesquisa em educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 54–72, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i55.8640461. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- TROJAN, Rose Meri. **A arte e a humanização do homem:** afinal de contas, para que serve a arte?. Educ. Rev. [online]. 1996, n.12, pp.87-96.
- VENDRAMINI, Célia Regina. **Experiência humana e coletividade em Thompson.** Esboços, Florianópolis, n. 12, p. 25-36, 2004.
- WILLIAMS, Raymond **Cultura.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura.** Trad. por Paulo Henrique de Britto. São Paulo; Cia das Letras, 1989.
- WOOLF, Virginia. **Cenas Londrinas;** tradução de Myriam Campello. 3 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.
- WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu;** tradução de Bia Nunes de Souza, Glauco Mattoso. 1 ed. – São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ANEXOS

ANEXO A: QUESTIONÁRIOS ELABORADOS VIA GOOGLE FORMS – INVENTÁRIO COM PROFESSORES DE ARTE (2012-2021)

PROFESSORES DE ARTE (2012-2021)

Questionário para os Professores de Arte (2012-2021) da Pesquisa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, acerca da Música nas Escolas do Campo da região Sudoeste do Paraná, realizada pela mestranda Juliane Lino sob orientação da Profa. Dra. Cecilia Maria Ghedini.

("Punho", da artista visual Priscila Barbosa)



1. Nome (somente se quiser e/ou se sentir à vontade):

2. Município onde mora:

3. Formação:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Magistério
- ☐ Licenciatura
- ☐ Segunda Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Mestrado em curso
- ☐ Doutorado
- ☐ Doutorado em curso

4. Se na questão anterior você assinalou Licenciatura, em qual curso?

5. Se você assinalou Segunda Licenciatura, em qual curso?

6. Referente a sua formação em Arte:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Segunda Licenciatura

7. Ainda sobre a questão anterior, sua Licenciatura foi cursada:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Presencial
- ☐ EAD

8. Se você assinalou a Segunda Licenciatura, ela foi cursada:

Marcar apenas uma oval.

☐ Presencial

☐ EAD

9. Situação de trabalho:

Marque todas que se aplicam.

☐ Professor/a contratado pelo Processo Seletivo Simplificado.

☐ Professor/a do quadro próprio do Magistério da SEED

10. Há quanto tempo atua como professor da disciplina de Arte?

11. Você mora:

Marcar apenas uma oval.

☐ na Cidade

☐ no Campo

12. Qual a sua aproximação com a Escola pública localizada no Campo?

Marque todas que se aplicam.

☐ Cresci e passei parte da vida no campo

☐ Nunca morei no campo

☐ Tenho casa/sítio no campo

☐ Atuo como professor de escolas do campo

☐ Participei/o de momentos de formação sobre Educação do Campo com a SEED

☐ Participei/o da REFOCAR - Rede de Formação de Professores das Escolas Públicas do Campo

☐ Participei/o de outros movimentos e organizações que lutam pela Educação do Campo

13. A Lei 11.769 de 2008 - atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278 de 2016 – tornou obrigatório o conteúdo Música dentro do componente curricular Arte nas escolas públicas brasileiras. Você participou de alguma ação (curso, formação, atividades) promovidas pela **Secretaria Estadual de Educação** que incluisse o fornecimento de materiais e promovesse espaços de discussão e formação para as demandas da disciplina de Arte?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Se a resposta à questão anterior for sim, explique como foi esta formação ou atividade realizada e por quanto tempo:

15. A Lei 11.769 de 2008 - atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278 de 2016 – tornou obrigatório o conteúdo Música dentro do componente curricular Arte nas escolas públicas brasileiras. Você participou de alguma ação (curso, formação, atividades) promovidas pelo **Núcleo Regional de Educação**, que incluisse o fornecimento de materiais e promovesse espaços de discussão e formação para as demandas da disciplina de Arte?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16. Se a resposta à questão anterior for sim, explique como foi esta formação ou atividade realizada e por quanto tempo.

17. Quais os desafios relacionados à **disciplina Arte** e, mais especificamente, ao ensino-aprendizagem da linguagem Música na **Escola Pública Regular**?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ O fato de se ter na mesma disciplina 4 (quatro) linguagens, pressupõe um profissional polivalente.
- ☐ Escolas que não dispõem de espaço adequado e/ou materiais para trabalhar com essa diversidade de linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).
- ☐ Alunos que não se identificam e não se envolvem com os conteúdos da disciplina Arte e/ou suas linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).
- ☐ A falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte da Secretaria Estadual de Educação.
- ☐ A falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte do Núcleo Regional de Educação.

18. Explique e comente os desafios que você destacou na questão anterior.

19. Quais os desafios relacionados especificamente, ao ensino-aprendizagem da **linguagem Música na Escola Pública localizada no Campo?**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ O fato de se ter na mesma disciplina 4 (quatro) linguagens, pressupõe um profissional polivalente.
- ☐ Escolas que não dispõem de espaço adequado e/ou materiais para trabalhar com o conteúdo Música.
- ☐ Alunos que não se identificam e não se envolvem com o conteúdo de Música.
- ☐ A falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte da SEED.
- ☐ A falta de formação continuada e de ações disciplinares específicas por parte do NRE.

20. Explique e comente os desafios que você destacou na questão anterior.

21. Em relação à inserção da escola no espaço territorial onde está situada (comunidades, município, região, estado), assinale e registre o que tem acontecido:

a) A escola juntamente com a disciplina de Arte, tem criado espaços para dar visibilidade ao que os alunos produziram no espaço da escola, das comunidades, município ou região?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Esporadicamente
- ☐ Nunca

22. b) Em qual das linguagens artísticas a ação acima foi realizada (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)?

23. c) O trabalho com a disciplina Arte em sua escola conseguiu aproximar-se de artistas e/ou eventos ligados à Arte do território (município, região Sudoeste ou estado) em atividades como, por exemplo, Festivais, Mostras, Concursos, Exposições etc.?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Algumas vezes
☐ Esporadicamente
☐ Nunca

24. d) Quantos alunos participaram?

25. e) A participação dos alunos se repetiu nos diferentes momentos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

26. f) Se a resposta a questão anterior foi "Sim", em quantos momentos houve esta participação?

27. Cite e descreva eventos ligados à Arte que acontecem no território (município, região Sudoeste ou estado) que você conhece:

ANEXO B: QUESTIONÁRIOS ELABORADOS VIA GOOGLE FORMS – INVENTÁRIO COM ALUNOS E SEUS FAMILIARES

INVENTÁRIO COM ALUNOS E SEUS FAMILIARES

Inventário com alunos e seus familiares para a Pesquisa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, acerca da Música nas Escolas do Campo da região Sudoeste do Paraná, realizada pela mestranda Juliane Lino sob orientação da Profa. Dra. Cecília Maria Ghedini.

*Obrigatório

("Punho", da artista visual Priscila Barbosa)



1. Em sua casa, vocês têm instrumentos musicais?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

2. Se na questão anterior você respondeu que sim, escreva quais são os instrumentos.

3. Alguém na família canta ou toca um instrumento musical?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

4. Se na questão anterior você respondeu que tem alguém na família que toca um instrumento musical, escreva quem - o grau de parentesco - e qual é o instrumento.

5. Você toca algum instrumento musical?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

6. Se na questão anterior você respondeu que sim, escreva qual é o instrumento.

7. Assinale quanto você se interessa e acompanha os assuntos a seguir: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito	Um pouco	Não me interessa
Esporte	☐	☐	☐
Política	☐	☐	☐
Questões sobre o Meio Ambiente	☐	☐	☐
Exposições de Artes Visuais	☐	☐	☐
Cinema	☐	☐	☐
Leitura e Literatura	☐	☐	☐
Música	☐	☐	☐
Teatro	☐	☐	☐

8. Em quais dos momentos e espaços abaixo a Música está presente em sua vida e na sua família:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Na própria Escola
- ☐ Nas Escolas de Música
- ☐ Nos Encontros de Família
- ☐ Nas Festas da Comunidade
- ☐ Nas Igrejas
- ☐ Em Oficinas e Projetos da Prefeitura
- ☐ Em Exposições de Artes Visuais
- ☐ Em espaços para Teatro
- ☐ Em espaços para Cinema
- ☐ Em Mostras de Arte e Festivais de Música
- ☐ Nunca está presente

9. Outros momentos e espaços em que a Música esteja presente? Se sim, escreva quais são.

10. De que forma você e sua família têm acesso às músicas que gostam de ouvir:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Celular
- ☐ Rádio
- ☐ TV
- ☐ Internet (Streaming, Youtube, etc.)
- ☐ CD

ANEXO C: QUESTIONÁRIOS ELABORADOS VIA GOOGLE FORMS – INVENTÁRIO COM DIRETORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

INVENTÁRIO COM DIRETORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Inventário com os diretores das Escolas do Campo contempladas na Pesquisa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, acerca da Música nas Escolas do Campo da região Sudoeste do Paraná, realizada pela mestrande Juliane Lino sob orientação da Profa. Dra. Cecília Maria Ghedini.

("Punho", da artista visual Priscila Barbosa)



1. Quantos alunos a escola tem?

2. Desses alunos, quantos estão cursando o ensino médio?

3. Desses alunos, você tem conhecimento de quantos são envolvidos com a Música?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

4. Se na questão anterior você respondeu que sim, quantos alunos?

5. Sobre os alunos envolvidos com a Música, quais são os instrumentos musicais que eles tocam?

6. Esses alunos se apresentam em algum espaço fora da escola?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. Quais são os espaços que a comunidade dispõe relacionados à Música?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Na própria Escola
- ☐ Nas Escolas de Música
- ☐ Nos Encontros de Família
- ☐ Nas Festas da Comunidade
- ☐ Nas Igrejas
- ☐ Em Oficinas e Projetos da Prefeitura
- ☐ Em Exposições de Artes Visuais
- ☐ Em espaços para Teatro
- ☐ Em espaços para Cinema
- ☐ Em Mostras de Arte e Festivais de Música
- ☐ Outros

8. A escola promove algum momento cultural específico no qual a Música esteja presente?

9. Há eventos ligados à Música na comunidade na qual está situada a sua escola?
Se sim, quais são?

10. Há professor de Arte efetivo - QPM - na escola?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

11. Com relação à pesquisa em andamento, haverá um momento de aplicação dos questionários com os alunos. A escola dispõe de aparelhamento e internet para que os estudantes possam respondê-lo via GoogleForms?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Há outras questões relacionadas à Música na escola que possam contribuir para esta pesquisa e/ou que você ache relevante registrar? Caso haja, comente-as.

ANEXO D: QUESTIONÁRIOS ELABORADOS VIA GOOGLE
FORMS – SECRETARIA DE CULTURA E EDUCAÇÃO:
LEVANTAMENTO DE DADOS PARA A PESQUISA

SECRETARIA DE CULTURA E EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO DE DADOS PARA PESQUISA

Questionário para as Secretarias de Cultura e Educação contempladas na Pesquisa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, acerca da Música nas Escolas do Campo da região Sudoeste do Paraná, realizada pela mestranda Juliane Lino sob orientação da Profa. Dra. Cecília Maria Ghedini.

("Punho", da artista visual Priscila Barbosa)



1. A respeito da Lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do conteúdo Música dentro do componente curricular Arte nas escolas públicas brasileiras - atualmente revogada e substituída pela Lei 13.278/16 -, houve alguma orientação estadual ou federal, promovendo espaços para discussão e formação com relação a essa demanda na região?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

2. Se na questão anterior você assinalou que sim, de que forma vieram essas orientações?

3. Atualmente, com que frequência são ofertadas formações e ações disciplinares voltadas para o profissional responsável pela disciplina de Arte, considerando a particularidade desse componente curricular que abarca 4 (quatro) linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro?

Marcar apenas uma oval.

☐ Anualmente

☐ Bimestralmente

☐ Trimestralmente

☐ Semestralmente

☐ Ações como essas não têm acontecido

4. O sistema de ensino contribui para aproximar a Arte/Música dos alunos na escola, em especial na Escola Pública Brasileira, seja ela situada na cidade ou no campo?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

5. Justifique a alternativa assinalada na questão anterior.

6. Em seu município, quais são as formas que as pessoas de modo geral podem ter acesso às Artes, seja Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Na escola
☐ Escolas de Música
☐ Igrejas
☐ Oficinas e Projetos da Prefeitura
☐ Exposições de Artes Visuais
☐ Espaços para Teatro
☐ Espaços para Cinema
☐ Mostras e Festivais

7. De que outras formas as pessoas, de modo geral, podem ter acesso às Artes - seja Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais - no município?

8. Cite quais eventos culturais a Secretaria de Cultura de seu município têm promovido?

9. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantas Escolas de Música funcionam em seu município?

10. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantas Oficinas e Projetos da Prefeitura funcionam em seu município?

11. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantos espaços para Exposições de Artes Visuais funcionam em seu município?

12. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantos espaços para Teatro funcionam em seu município?

13. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantos espaços para Cinema funcionam em seu município?

14. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantas Escolas de Dança funcionam em seu município?

15. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantas Escolas/Cursos de Artes Visuais funcionam em seu município?

16. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantos Grupos de Teatro funcionam em seu município?

17. Em relação aos espaços que tratam das Artes, quantos Grupos de Dança funcionam em seu município?
