

Entre novos contextos e velhos desafios: o trabalho com música em uma escola do campo

Comunicação

Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
luanaufmg@hotmail.com

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
markusmedeiros@yahoo.com.br

Resumo: O texto apresenta os resultados de pesquisa realizada com o objetivo de investigar aspectos do trabalho com música nas aulas de Arte na Escola Estadual José Edson Domingos de Souza, localizada no Assentamento Itamarati – município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Partiu-se, inicialmente, do questionamento de qual(is) a(s) relação(ões) deste ensino com a cultura local, no caso a cultura de fronteira - visto que o assentamento situa-se na fronteira do Brasil com o Paraguai. O campo empírico, todavia, devido às idiossincrasias do contexto, acabou por conduzir a investigação no desvelamento de entraves para a educação musical escolar, especialmente relacionados à falta de formação específica em música dos docentes que ministram a disciplina Arte. O que se pode concluir é que o trabalho com música, neste caso específico, tem sido superficial, marcado pela presença como entretenimento e como ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos. Os projetos extracurriculares são os que proporcionam um espaço maior para o trabalho, mas não garantem uma exploração mais consistente devido à ausência de professores especializados.

Palavras chave: educação musical escolar, educação do campo, música de fronteira.

Notas Introdutórias

Este texto apresenta os resultados de pesquisa realizada com o objetivo de investigar aspectos do trabalho com música nas aulas de Arte na Escola Estadual José Edson Domingos de Souza, localizada no Assentamento Itamarati – município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Partiu-se, inicialmente, do questionamento de qual(is) a(s) relação(ões) deste ensino com a cultura local, no caso a cultura de fronteira - visto que o assentamento situa-se na fronteira do Brasil com o Paraguai. O campo empírico, todavia, devido às idiossincrasias do contexto,

acabou por conduzir a investigação no desvelamento de entraves para o trabalho com música, especialmente relacionados à falta de formação específica em música dos docentes que ministram a disciplina Arte.

Os sujeitos desta investigação eram, à época da realização da pesquisa, discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEduCampo) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

No curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos da LEduCampo, a escolha pedagógica de se ter uma disciplina de Música se deu pelo fato de que essa expressão artística exerce um grande papel na construção e fortalecimento das identidades, e que a escola – nesse caso específico, a escola rural – sendo pensada como um espaço de diálogo, tem o poder de exercer práticas pedagógicas que levem ao aluno uma diversidade de valores e sentimentos que os auxiliem na composição do cenário cultural do seu próprio contexto escolar (UFMS, 2014).

De acordo com os documentos oficiais, as propostas da inserção da educação musical no curso de educação do campo da LEduCampo pretendem articular mudanças no interior da escola, e, por sua vez, melhorar a qualidade do ensino, de forma a assegurar ao indivíduo uma formação adequada e que priorize o exercício da cidadania. Fica claro, portanto, que o diálogo com as culturas e o uso e função da música no contexto explicitado, não é, de forma alguma, entendido como efeito de entretenimento, mas, sim, uma conscientização de que a música é detentora de conhecimentos que promovem experiências estéticas e também humanizadoras:

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, música etc.), o educando amplia sua concepção da própria arte e aprende a dar sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas acima de tudo, possibilitam-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas como populares (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 19).

Dessa forma, entender a escola como espaço/tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, que possa proporcionar aos alunos vínculos entre conhecimentos construídos, conhecimentos culturais e sociais que estabelecem aprendizado e elaboração de formas de expressão e comunicação artística (pelos alunos e por artistas), são fatores essenciais de humanização.

É a partir deste contexto que se pretendeu observar aspectos do trabalho com música de alunos da LEduCampo que atuavam como professores de Arte na Escola Estadual José Edson Domingos de Souza, no Assentamento Itamarati. O objetivo central foi investigar se e como este trabalho acontecia e se havia, de fato, diálogo/interações com o repertório cultural local que possibilitasse(m) momentos de reflexão e compreensão sobre música e sobre a relação com música dos envolvidos, contribuindo, assim, para a formação humana dos sujeitos escolares do campo.

Para tal, é central considerar que a Educação do Campo se faz por meio de diálogo pedagógico articulado com a realidade particular dos camponeses, não se redimindo da preocupação com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, no sentido mais amplo, com a formação humana. Na compreensão de Caldart (2002), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja *No* e *Do* campo. Conforme esclarece a autora: *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Percursos metodológicos

Para esta pesquisa, optou-se pela realização de um estudo de caso etnográfico como referencial metodológico mais adequado para a consecução dos objetivos delineados. O estudo de caso pode definir-se como o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social (MERRIAM, 1988, p. 9) – neste caso, o trabalho com música na disciplina Arte em determinada escola do

campo; ou então, como uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes (YIN, 1994).

A etnografia se dá na observação participante do investigador durante um período de tempo em que esteja em contato direto com o grupo a estudar. O trabalho pode ser complementado com entrevistas para recolher mais informações e descobrir dados que sejam inacessíveis à simples vista para uma pessoa que não pertence à cultura em estudo:

A etnografia musical pressupõe a descrição da convivência e da aproximação das intersubjetividades do pesquisador e pesquisado, possibilitando a apreensão do fluxo cotidiano das ações e dos valores contidos no ordinário e extraordinário da experiência musical. (...) ela envolve a tentativa de aliar à contextualização culturalmente densa das produções musicais as perspectivas analíticas tanto do pesquisador quanto a dos pesquisados (LUCAS, 1989. p. 20).

Para a coleta de dados, uma das técnicas de investigação empregada foi a entrevista semiestruturada, que contou com perguntas abertas realizadas com três licenciandos da LEduCampo e dois outros professores, todos atuantes na escola lócus desta pesquisa.

Além disso, foram realizadas observações durante visitas realizadas ao assentamento e à escola. As entrevistas foram transcritas e as observações foram registradas em caderno de campo. Ambas foram realizadas entre outubro e novembro de 2015, durante os períodos de tempo universidade e tempo comunidade da LEduCampo daquele semestre letivo.

O trabalho com música na educação do campo: um caso no Assentamento Itamarati

Nas entrevistas com os professores da Escola Estadual José Edson Domingos dos Santos, indagou-se, primeiramente, a respeito da presença de alunos paraguaios – devido ao fato de a escola ser tão próxima da fronteira – e se a cultura musical paraguaia aparecia em algum momento dentro da escola e dentro da sala de aula. Tal indagação foi realizada no intuito de conhecer melhor os sujeitos escolares, e situar as possibilidades de repertório cultural presentes naquele contexto.

Os professores foram bastante enfáticos em dizer que sim, existiam muitos alunos paraguaios na escola e inúmeras famílias paraguaias no assentamento, mas que em sala nem sempre havia tempo de trabalhar a cultura deles aprofundadamente.

Uma das professoras mostrou um trabalho realizado com alunos de sua turma que consistiu na construção de um portfólio onde os estudantes foram registrando, a partir de situações pré-determinadas pela professora, as suas próprias histórias. Ao observar os portfólios, pôde-se notar que muitas das crianças apontavam que a relação delas com a música era sempre marcada, em primeiro lugar, pela influência da família, em segundo pela igreja, e em terceiro pela rádio e pelas rodas de tereré¹. Merece destaque, nas respostas das crianças em determinada seção do portfólio, o fato de que o chamamé² e o vanerão³, e é claro, a música sertaneja (que foi unânime), apareciam em quase todos os trabalhos. Tais músicas só não apareceram em portfólios onde a família era praticante de religiões ditas protestantes, o que faz com que eles deem preferência apenas a louvores, evitando músicas seculares.

Nos portfólios, também foi possível observar menções aos costumes dos alunos e de suas famílias, e ficou evidente a presença de costumes paraguaios com relação ao uso da erva mate para se tomar o tereré, as comidas típicas como a sopa paraguaia, a chipa, e o jeito de se preparar algumas refeições que são tipicamente paraguaias.

De alguma forma, a cultura própria daquela região de fronteira aparecia nas aulas de Arte, ainda que superficialmente, na narração das histórias dos estudantes em seus portfólios. Portanto, algum diálogo era travado acerca/com desta/esta cultura no interior da escola.

Durante uma das visitas à escola, assistiu-se a uma apresentação musical de alguns alunos que tocaram violão e cantaram. A canção apresentada foi “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, e, portanto, a música de fronteira não integrou este repertório.

¹ *Tereré* ou *tererê* é uma bebida típica sul-americana feita com a infusão da erva-mate em água fria, de presença marcante no estado do Mato Grosso do Sul.

² De acordo com Higa (2010, p. 155), o chamamé é um gênero musical presente na música de fronteira sul-matogrossense, de origem correntina, derivado da polca paraguaia graças à introdução do acordeon nos conjuntos populares.

³ Vanerão é um tipo dança típica do Rio Grande do Sul e sua presença no Mato Grosso do Sul é resultado da migração dos gaúchos para a região e de sua influência na cultura local.

Observando espaços comuns da escola, percebeu-se que muitos dos alunos ficavam com seus celulares em mãos e cada grupinho escutava suas músicas favoritas. A diversidade musical era bastante grande dentro de um mesmo gênero, o sertanejo, seguido de alguns funks e alguns estilos variados de música internacional. Naquele dia, em especial, não se viu nenhum grupo ouvindo gêneros característicos da música de fronteira. No entanto, o jeito de se sentarem em forma de roda e tomarem tereré era bastante revelador da cultura local, e isto se dá pelo fato de esses alunos serem inseridos nesta cultura desde muito cedo, e, mesmo estando na escola, que é um ambiente diferente do de casa, eles mantêm esta postura.

Após o recreio, algumas salas de aula foram visitadas, o que permitiu conhecer a sala onde são ministradas as aulas de Arte. A sala é equipada predominantemente com materiais para trabalhos com artes visuais, e conta com algumas flautas doce soprano que a escola comprou para o ensino de música.

A presença das flautas doce reflete uma tradicional recontextualização pedagógica, nos termos de Bernstein (1996), no que se refere ao trabalho com música. A música da escola, quando “pedagogizada” para o trabalho nas escolas, é frequentemente realizada em instrumentos que – na maioria das vezes – não está presente na “música da vida real”, causando uma falta de identificação nos alunos, como mostra Wright (2008) em seu estudo com uma professora de música em Wales. O violão, presente na “vida real”, aparece fora da sala de aula, como na apresentação observada na escola e comentada anteriormente.

A partir das observações, pôde-se notar que a música sertaneja está fortemente presente no cotidiano do assentamento e da escola (em momentos fora do espaço-tempo da sala de aula). É a partir deste tipo de música que se se pôde observar – pelo menos naqueles momentos – a influência e a presença (talvez indireta) da música de fronteira, pois Higa (2010) nos mostra que a música sertaneja de Mato Grosso do Sul é fortemente influenciada pelos gêneros característicos da fronteira.

Entretanto, não se teve oportunidade de observar se e como esta música estaria presente no trabalho dentro da disciplina Arte, apenas notamos menções a estas músicas nos portfólios dos estudantes.

No que diz respeito à relação dos professores da escola com música, fica claro, a partir das entrevistas realizadas, que suas experiências musicais estão totalmente vinculadas às suas vivências musicais em casa, com a família. Esta vivência musical familiar – na qual a música de fronteira certamente estará presente, de alguma forma – é essencial para a atuação do professor no seu trabalho com música na escola, mas não é suficiente.

Sem esta formação (seja ela inicial ou continuada), as vivências tornam-se a única referência do professor, o que compromete sobremaneira o trabalho pedagógico musical. Como não possuem formação específica para trabalhar com música, os esforços dispensados nesta tarefa, ancorados em suas vivências musicais, acabam por reproduzir tendências históricas da música na escola. Em especial, a música como ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos, como entretenimento, dentre outros:

A música na escola não se consolida, portanto, como área de conhecimento. Está associada sempre aos benefícios que traz para a coordenação motora, para o aprendizado de matemática e outras matérias realmente consideradas como importantes, para o desenvolvimento da criatividade e o favorecimento da expressão, para a recreação e para a ornamentação das festas escolares – enfim, como ferramenta, como meio, nunca como um fim em si mesma (PEREIRA, 2012, p. 62).

Apesar disso, a fala dos entrevistados ressalta a presença da música de fronteira no cotidiano dos assentamentos, embora diluída em meio às músicas da grande mídia. A música de fronteira está presente nas vivências musicais de professores e alunos, e, de alguma forma, é trazida para o cotidiano da escola. Entretanto, a falta de formação específica dos professores de Arte compromete a tomada desta música como objeto de reflexão no interior da disciplina.

Foi possível notar certo desconforto e receio em comentar sobre seu trabalho com música na disciplina Arte. Transparece, em vários momentos das entrevistas, a insegurança oriunda da falta de formação específica em música:

K: O violão eu sei alguns acordes, mas não dá pra mim (sic) trazer aqui, assim tipo eu não tenho esta segurança, mas, é... eu gosto da relação da música... assim... meu tio é formado pela federal então às vezes eu pergunto alguma coisa, assim, mas é complicado (K, 2015, p. 1).

A professora procura informar-se sobre formas adequadas de se trabalhar com música, buscando orientação com o tio que é licenciado na área. Entretanto, ela deixa claro que isto não é suficiente para garantir a qualidade da sua atuação. Além disso, a proximidade com um especialista não é a realidade de todos os professores de Arte das escolas do campo.

Maura Penna comenta as ambiguidades da legislação acerca da relação formação específica x realidade das escolas:

Em todos os documentos dos Parâmetros, a música integra a área de conhecimento Arte – ao lado de artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), teatro, dança, e, especificamente no ensino médio, as artes audiovisuais. No entanto, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB (PENNA, 2007, p.3).

Essa compreensão do componente curricular Arte integrado por diferentes linguagens ou expressões artísticas acaba por gerar confusão nas decisões em nível local. Em primeiro lugar, as escolas tem interpretado “componente curricular” como sinônimo de “disciplina”. Assim, Arte torna-se uma disciplina que abrange os diferentes conteúdos, as diferentes linguagens artísticas. Em decorrência disso, os concursos públicos destinados à área de Arte acabam privilegiando a formação em educação artística (polivalente, característica das décadas de 1970 e 1980) e os licenciados em artes visuais (em maior número e cuja área tem sido privilegiada nas provas dos concursos).

Se esta realidade já é difícil nas escolas urbanas, o que dizer das escolas do campo? A falta de formação torna-se, portanto, outro fator que acaba por comprometer o trabalho com a música de fronteira na disciplina Arte.

Muitas das vezes, o trabalho com música está presente em projetos que envolvem toda a escola. As atividades extracurriculares têm sido o lócus privilegiado para algum trabalho com música. Como mostra Del-Ben:

As atividades musicais, na grande maioria dos casos, são desenvolvidas apenas esporadicamente, e, principalmente, no âmbito da disciplina de educação artística, de modo integrado a outras artes ou como atividade extracurricular,

com destaque para as apresentações musicais na escola, mas incluindo, também, hora cívica, algumas aulas de instrumentos, grupos vocais e instrumentais e festivais de música. (DEL-BEN, 2007, p. 4-5).

Os professores relatam que, na escola em estudo, havia uma espécie de gincana que envolvia toda a escola. Nesta gincana, certa vez, um grupo musical da cultura paraguaia foi levado à escola:

M: (...) começou a ter muita rivalidade, porque, nesta última, eu não lembro quem que foi que trouxe um grupo da cultura paraguaia. Eles vieram aqui fazer uma apresentação, e começou a dar muita rivalidade... Daí no ano seguinte a comissão de cultura pediram (sic) pra não trazer grupo nenhum de fora, a não ser que fosse só apresentação de fora, e que fosse sem valer. (M, 2015, p. 1).

Percebe-se, pois, que a música de fronteira está presente, entre outros tipos de música, mas sem um trabalho sistemático que propicie a reflexão de características musicais específicas e sua relação com a comunidade.

Considerações Finais

O que este trabalho evidenciou foi a ausência não da música de fronteira na disciplina arte, mas do trabalho específico com música, de forma geral, reflexo, principalmente, da falta de formação específica na área. É preciso considerar que esta não é uma característica específica das escolas do campo, mas das escolas de educação básica brasileiras de maneira geral.

A ambiguidade e a indefinição que marcam a legislação brasileira no que diz respeito à Arte tem dificultado o avanço da área e, principalmente, impossibilitado a utilização da música como componente fundamental da formação integral do homem – seja ele do campo ou da cidade.

Isto faz com que os estudantes percam a possibilidade de lidarem com o mundo de maneira não conceitual, de trabalharem a construção de suas formas de ser e estar no mundo, de refletirem sobre seu lugar na construção da cultura local, sobre suas preferências, suas identidades. E sobre aspectos específicos que envolvem o trabalho com música: os materiais

sonoros; sua manipulação consciente; as diferentes formas, estilos e gêneros; as relações com e entre os sons.

Este trabalho nos auxilia a refletir sobre as condições que se apresentam para o trabalho com as artes nas escolas, em especial a música, nos mais diferentes contextos – em especial no que se relaciona às escolas do campo.

O que se pode concluir é que a situação não é diferente no ambiente dos assentamentos: o trabalho com música tem sido superficial, marcado pela presença como entretenimento e como ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos. Os projetos extracurriculares são os que proporcionam um espaço maior para o trabalho com música – inclusive a música de fronteira, no caso específico desta escola em análise – mas não garantem um trabalho mais consistente devido à ausência de professores especializados.

A ausência de um trabalho mais aprofundado com a música de fronteira na realidade do campo é apenas uma expressão particular de uma crise que é mais ampla: é fundamental que as políticas públicas ligadas à educação sejam fortalecidas neste país, garantindo o direito constitucional de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Referências

- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: DF, 2002.
- conservatorial* nos documentos curriculares. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.
- DEL-BEN, Luciana. O ensino de música na educação básica. *Anais... XVII CONFAEB*. Florianópolis, 2007, p. 1 – 10.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T, FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino da arte*: FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 2004, 14 (28), 139 - 152.
- fundamentos e proposições. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- HIGA, Evandro. A assimilação dos gêneros polca araguaia, guarânia e chamamé no Brasil e suas transformações estruturais. *X Congresso da IASPM – America Latina*. Córdoba, 2012.
- K. Entrevista concedida à Luana R. O. de M. Pereira em 23 de novembro de 2015.
- LUCAS, Maria Elizabeth: Etnomusicologia e Globalização da Cultura: Notas para uma Epistemologia da Música no Plural. *EM PAUTA*, v.1, nº1, Porto Alegre. Dezembro, 1989.
- M. Entrevista concedida a Luana R. O. de M. Pereira em 23 de novembro de 2015.
- MERRIAM, S. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.
- PENNA, Maura. A formação de professores de música: por que uma licenciatura? *Anais... XVII CONFAEB*. Florianópolis, 2007, p. 1 – 10.
- PEREIRA, M. V. M. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus* UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Campo Grande, UFMS, 2014.
- WRIGHT, Ruth Wright. Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum, *Music Education Research*, vol. 10, n. 3, p. 389-402, DOI: 10.1080/14613800802280134
- YIN, Robert. *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.