

Ensino de música e Educação do campo: um estudo de caso

Mariana Gomes Godinho de Castro

UFRGS

marianac.mt@gmail.com

Comunicação

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar projeto de dissertação de mestrado em música que tem como objetivo geral compreender como o ensino de música acontece em uma escola do campo. Os objetivos específicos são analisar o que é ensinado, por que, para que, quando, como e para quem; identificar os sujeitos envolvidos nesses processos; e identificar os processos envolvidos na inserção do ensino de música em uma escola do campo. A pesquisa tem como referencial teórico o conceito de espaço, conforme elaborado pela geografia crítica. O método escolhido para conduzir a pesquisa foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando como técnicas de coleta de dados observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos. Espero que esta pesquisa dê visibilidade a práticas de ensino de música na modalidade de ensino Educação do Campo. Ao identificar as particularidades dessa modalidade de ensino, poderemos compreender a sua relação com dimensões e processos que envolvem a inserção do ensino de música em uma escola do campo.

Palavras-chave: ensino de música, educação do campo, modalidade de ensino.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de dissertação de mestrado em música, que tem como objetivo geral compreender como o ensino de música acontece em uma escola do campo.

O caminho que me levou até esse objetivo toma como ponto de partida minha experiência como professora em uma oficina de canto coletivo para jovens moradores de um assentamento de reforma agrária. Tão logo iniciou o projeto, algumas ideias e inquietações começaram a surgir. As especificidades do local em que acontecia essa prática e dos jovens que dela participavam me deslocaram de um lugar comum como professora de música.

Percebi que questões específicas da prática de ensino musical deveriam estar envoltas em reflexões acerca das relações que envolvem o campo e, principalmente, acerca dos/as alunos/as e seu modo de vida, que se diferenciava do meu. Ao longo da minha experiência, para subsidiar minhas reflexões e minhas ações, busquei, na literatura, estudos e pesquisas que pudessem me auxiliar em minha prática como professora de música. Ao ter contato com uma literatura que tratava de processos educativos e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), foco da minha atenção naquele momento, deparei-me com as discussões sobre a Educação do Campo. Como professora licenciada em música, preparada, portanto, para atuar na educação básica, passei a me questionar sobre a inserção do ensino de música nas escolas do campo e, ao ingressar no curso de mestrado, decidi ampliar minhas reflexões anteriores e tomar como foco de estudo da minha dissertação a educação musical na educação do campo.

Educação musical e educação do campo: uma revisão de literatura

O tema educação musical e educação do campo é ainda pouco investigado. Os trabalhos encontrados que tratam sobre esse tema podem ser classificados em duas categorias, a saber: educação musical ou ensino de música em cursos de Licenciatura em Educação do Campo e educação musical em escolas do campo.

Bonilla (2015, 2017), Pereira (2015a) e Bonilla e Ruas (2017) trazem reflexões acerca de suas próprias práticas docentes em cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Os autores relatam o diálogo entre a área de música e outras áreas da matriz curricular dos cursos em questão, propondo, assim, relações com princípios da Educação do Campo.

Silva (2015), a partir, também, de questionamentos advindos de sua prática docente no Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense do Instituto Federal do Pará (IFPA), entende que compreender os processos pelos quais os/as alunos/as se apropriam do conhecimento musical e o

transmitem, auxilia na elaboração de uma educação musical do campo, especialmente em contextos em que a Pedagogia da Alternância¹ se faz presente.

Pereira (2016b) e Martins, Araújo e Souza (2017) entendem que conhecer as músicas que fazem parte da vivência dos/as alunos/as é fundamental para o engajamento dos/as mesmos/as no ensino de música em uma escola do campo. Martins, Araújo e Souza (2017) destacam que o trabalho em parceria do professor de música com a escola, além de aproximar as crianças de sua cultura local, valorizou-a.

Pereira e Pereira (2016) remetem a desarticulação da música de fronteira presente em uma escola estadual do campo no interior do componente curricular Arte à falta de formação específica em música do corpo docente. Brandão *et al.* (2014) e Santana (2017) também concluem, ao pesquisarem o ensino de música em escolas de zona rural de Tocantinópolis-TO e no estado de Sergipe, respectivamente, que a não democratização do ensino de música para os estudantes é consequência da falta de profissionais da área ocupando essas escolas. Além disso, salientam a não implementação, por parte do Estado, das leis educacionais que determinam a presença da música como uma das linguagens do componente curricular Arte.

Constato que, ao discutirem a relação de suas práticas com os princípios da Educação do Campo, alguns autores questionam-se a respeito dos conteúdos e abordagens mais apropriados para seus contextos educacionais. O como trabalhar o ensino da música, seja na educação básica, seja no ensino superior do campo, tem inquietado professores/as de música e pesquisadores/as da área da educação musical. Os trabalhos sobre formação docente e cursos de Licenciatura em Educação do Campo indicam a necessidade de contemplar as particularidades da educação do campo. Mas essas particularidades, na sua relação com o ensino de música, ainda são pouco conhecidas.

Os trabalhos que tratam sobre a educação básica apontam poucas questões a respeito de práticas educativo-musicais desenvolvidas nas escolas. Entendo, portanto, que refletir a partir de mais contextos educacionais do campo permite ampliar nosso conhecimento acerca de diferentes modos de inserir o ensino de música nessas realidades,

¹ “(...) proposta na qual o alunado passa um tempo na escola e depois retorna à sua comunidade com o compromisso de aplicar o que aprofundaram na escola, resignificando, assim, os conhecimentos adquiridos com os conhecimentos da comunidade”. (ROCHA E MARTINS *apud* SILVA, 2015, p. 30)

pois nos falta, ainda, a compreensão de como o ensino de música acontece na rotina escolar de uma escola de educação básica do campo.

Concordo, assim, com os autores que salientam a necessidade de mais pesquisas que se interessem em compreender as relações possíveis entre educação musical e Educação do Campo em escolas do campo, pois, diante da diversidade e multiplicidade de espaços e sujeitos, podemos nos aproximar das situações reais de ensino da música em escolas de educação básica do campo.

Foi com base nessa revisão de literatura que defini como objetivo geral de minha pesquisa compreender como o ensino de música acontece em uma escola do campo e, como objetivos específicos, analisar o que é ensinado, por que, para que, quando, como e para quem; identificar os sujeitos envolvidos nesses processos; e identificar os processos envolvidos na inserção do ensino de música em uma escola do campo.

Educação do campo como modalidade de ensino

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

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

Por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reforçam a garantia de acesso e direito à educação nas etapas da educação básica, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, articuladas às modalidades de ensino: Educação do Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2013). Modalidades de ensino constituem formas diferenciadas de atendimento na educação básica, tendo em vista atender a “contingentes da população com características

diversificadas, como é, principalmente, o caso dos povos indígenas, do campo e quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 159).

Esse documento também salienta os conteúdos dos marcos normativos da Educação do Campo implementados a partir de 2001. Em dezembro de 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) aprovou o Parecer n. 36/2001, cujo assunto designa-se Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que “propõe medidas de adequação da escola à vida do campo” (BRASIL, 2001, p. 7). Um dos motes para a elaboração do parecer n. 36/2001 foi o já referido artigo 28 da LDBEN.

Está presente no parecer n. 36/2001 a perspectiva do campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” (BRASIL, 2001, p. 1). Entende-se o campo como local das mais variadas formas e produções de vida, e a Educação do Campo pretende atender essa diversidade de populações rurais. Dessa maneira, a Educação do Campo objetiva o diálogo e o vínculo de conhecimentos de diferentes naturezas.

Educação no e do campo

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

A Educação do Campo contrapõe-se aos conceitos de uma concepção educacional brasileira destinada às populações do campo chamada Educação Rural. É na segunda metade do século XX que organizações e movimentos sociais do campo, apoiados por setores de universidades brasileiras, “protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p.52).

Freitas (2011) afirma que, apesar do discurso para manter o homem ligado à terra, a Educação Rural produziu efeito contrário, pois “reforçou a imagem negativa dos

camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos.” (FREITAS, 2011, p. 37). Como resultado dessa imagem negativa, restava-lhes a negação da identidade de camponês e a adesão à modernidade nas grandes propriedades.

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

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

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

Sobre o surgimento da Educação do Campo, Caldart (2010, p. 106) esclarece que é um movimento que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.”.

Caldart (2002) esclarece que um dos princípios que fundamenta a educação do campo é o diálogo. Compreende que a educação do campo se faz no diálogo entre os sujeitos, pois, considerando a diversidade de modos de vida do campo, há que se respeitar as diferenças que formam as identidades e caracterizam a pluralidade do povo brasileiro. A autora alerta para a necessidade de um olhar que singularize e ao mesmo tempo reforce o que há em comum: uma parte do povo brasileiro que vive no campo e que, historicamente, foi e é oprimida e discriminada economicamente, politicamente e culturalmente.

Para uma melhor compreensão do campo na perspectiva da Educação do Campo, recorro ao conceito de espaço, conforme definido por teóricos da área da geografia crítica.

O campo entendido como espaço

O espaço é um conceito utilizado e discutido em diferentes áreas do conhecimento. Trago para esta pesquisa a perspectiva construída pelo teórico Milton Santos, da geografia crítica, por permitir compreender a complexidade do contexto pesquisado.

Santos (2002) discute a dificuldade de se definir espaço por abranger uma série de objetos e significações. Segundo Queiroz (2014), na obra de Milton Santos, o espaço social é o espaço imaterial, é o espaço das redes, das interações sociais e das representações sociais. O espaço humano ou social necessita da materialidade para existir. O espaço material é físico, é o espaço natural e o construído pelo trabalho humano. Por sua vez, o espaço geográfico é a junção do espaço social com o material.

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

Em uma de suas definições de espaço, Santos (1988, p. 26) o entende como um conjunto indissociável de objetos geográficos, naturais e sociais, e “a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. Espaço é um sistema de realidades, e, nesse sentido, é uma “realidade relacional: coisas e relações juntas.”. (SANTOS, 1988, p. 26)

Para Queiroz (2014), com base em Milton Santos, o espaço geográfico é analisado por meio de conceitos socioespaciais que o constituem, tais como rede, paisagem, lugar e território, conceitos que apresento a seguir.

Rede, segundo Santos (2006), é, ao mesmo tempo, uma realidade material, social e política. Rede é conectividade organizada por um discurso de normas e ordens que repercute em lugares distantes.

Para o mesmo autor, a paisagem é um sistema material, é um conjunto de objetos com uma dada disposição e configuração que caracterizam determinada paisagem. A

paisagem é parte do espaço, pois o espaço “resulta da intrusão da sociedade” (SANTOS, 2006, p. 67) nas formas-objetos que compõem cada paisagem. A paisagem artificial é aquela tocada pelo esforço humano, sendo que a natural não foi tocada por esse mesmo esforço.

Assim como paisagem é entendida por Santos (1988) como um conceito de análise, mas não único, lugar também é um conceito que constitui o espaço. O lugar é entendido como um ponto no mundo em que possibilidades interligadas e interdependentes acontecem. Segundo o autor, ele é singular, pois combina, à sua maneira, variáveis que podem ou não ser comuns a outros lugares. No contexto da globalização, é no lugar que as coisas e pessoas coexistem, se fundem e se enlaçam:

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições² cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218).

Saquet e Silva (2008, s/p.) destacam que território, em uma das fases da obra de Milton Santos, “representa um dado fixo, delimitado, uma área.”. Os autores afirmam que, em outro momento de sua trajetória teórica, Milton Santos entende território como “palco onde se realizam as atividades criadas a partir da herança cultural do povo que o ocupa; é também uma fração do espaço local articulada ao mundial.” (SAQUET; SILVA, 2008, s/p.). Dessa maneira, território é cada vez mais entendido como uma construção histórica que se remodela, reorganiza e se configura.

Compreender o campo como espaço é entendê-lo como um espaço geográfico que tem uma configuração material específica, bem como uma lógica social e humana. Desse modo, é um lugar de vida e de trabalho que se singulariza pelas “coisas” que o caracterizam

² “As firmas são representadas pelas empresas privadas, sociedades anônimas, sociedade de economia mista, sociedades limitadas que têm a função de produção, distribuição, troca e consumo de mercadorias e serviços. As instituições são os órgãos estatais, as associações, as organizações filantrópicas e as organizações não governamentais, que produzem normas, ordens e informações. As pessoas são os seres humanos em geral, a população ou parte dela que compõem as firmas e as instituições em geral.” (QUEIROZ, 2014, p. 157)

e que se tornam vivas através de e com as relações humanas. Na mesma perspectiva, a escola, caso desta pesquisa, é um lugar que parece ter sua autonomia e, por isso, também se singulariza, ao mesmo tempo em que está interligada a um sistema escolar com suas normas e regras.

Metodologia

Estratégia de pesquisa: estudo de caso qualitativo

O método escolhido para conduzir esta pesquisa é o estudo de caso com abordagem qualitativa. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 156), o estudo de caso permite a *“possibilidade de aprofundamento (...), pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, (...).”*. Segundo Stake (1995), escolhe-se o estudo de caso quando o objetivo é compreender as particularidades e complexidades de uma realidade específica. Devido ao tema deste trabalho focar uma escola do campo, e, portanto, um campo empírico específico, o estudo de caso intrínseco parece ser o mais adequado. Conforme Stake (1995), no estudo de caso intrínseco o interesse é aprender sobre um caso em particular, diferente do estudo de caso instrumental, cujo interesse é a compreensão de um problema a partir de um caso, e do estudo de caso coletivo, em que se estudam vários casos para a compreensão de algo em comum entre eles.

O caso

O caso investigado é uma escola do campo que atende desde o 1º ano do ensino fundamental ao ensino médio, e, atualmente, tem 127 alunos/as matriculados/as. A Escola, como chamarei a escola escolhida, está localizada em um município com aproximadamente dois mil habitantes, a cerca de 78km da capital Porto Alegre.

O caminho até a escolha da Escola como caso para a realização deste projeto de dissertação de mestrado aconteceu através de contato com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc). O primeiro contato com a Seduc, o processo de escolha do caso e a primeira visita à escola aconteceram no último trimestre de 2017. A partir das características das escolas do campo indicadas pela Seduc, especificamente as atividades musicais e artísticas que realizam, informações estas passadas pela direção de cada escola,

busquei outras informações na internet, tais como número de turmas atendidas, espaço físico e distância de Porto Alegre, que pudessem me ajudar na escolha de uma das escolas. Além disso, as conversas com a assessora da coordenadoria responsável pela região onde a escola localiza-se, que repassou informações sobre essas escolas do campo, como a participação e o engajamento da comunidade escolar, foram essenciais para a escolha da Escola como caso desta pesquisa.

Técnicas de coleta de dados

As técnicas de coleta de dados escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa são: observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos.

Observação

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

A observação é adequada aos objetivos desta pesquisa, pois possibilita conhecer a dinâmica do espaço escolar. Tal como acontece na rotina escolar, a observação permite a compreensão de como os sujeitos que constituem aquele espaço nele circulam e se relacionam. Busco, por meio da observação, aproximar-me das situações reais do dia a dia da Escola escolhida para este estudo, o que inclui os momentos em que a música está presente em uma escola do campo.

Entrevista semiestruturada

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”. Segundo Stake (1995), a entrevista, no estudo de caso, é um dos principais

caminhos para compreender múltiplas realidades. Complementa que a entrevista auxilia a compreender como acontece determinada questão em um contexto.

Essa técnica é adequada a esta pesquisa por contemplar questões específicas ao mesmo tempo em que permite que o colaborador da pesquisa enriqueça as reflexões com assuntos que se relacionam com os objetivos e que possibilitam ampliar a perspectiva do pesquisador com relação ao tema sob investigação. Os colaboradores da pesquisa estão envolvidos com a Escola de diferentes maneiras: professores/as, funcionários/as, alunos/as, equipe diretiva, familiares e sujeitos da comunidade.

As perguntas escolhidas para os roteiros iniciais de entrevistas pretendem compreender quem é o colaborador da pesquisa, como se relaciona com a Escola, as particularidades de uma escola do campo na visão do colaborador, e como a música se insere nesse contexto.

Análise de documentos

Para Laville e Dionne (1999, p. 166), o termo documento “designa toda fonte de informações já existente.”, o que inclui documentos impressos, sonoros, visuais, fotos, pinturas, desenhos e recursos audiovisuais. Portanto, “todo vestígio deixado pelo homem.”. O papel do pesquisador é criticar, codificar e categorizar as informações obtidas através dos documentos, independentemente da forma como aquelas são apresentadas.

Buscarei analisar documentos como o projeto político-pedagógico, bem como outros documentos que contam a história da construção da Escola junto à comunidade, tais como regimento, projetos internos de atividades e dias comemorativos, fotos, cartazes, materiais didáticos e planos de aula.

Procedimentos de coleta dos dados

No início de novembro de 2017 realizei o primeiro contato telefônico com a direção da Escola. Após esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa, bem como sobre deslocamento, disponibilidade e interesse da Escola em participar da pesquisa, a primeira visita foi agendada para o dia 24 de novembro de 2017, quando estabeleci os primeiros contatos presenciais com a escola.

Nesse mesmo período do ano foi agendada a primeira fase de coleta de dados para a primeira semana do ano letivo da escola. Durante o primeiro semestre de 2018 realizei quatro etapas de coleta de dados. Em cada etapa permaneci quatro ou cinco dias da semana observando algumas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, aulas de Artes e Educação física dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, bem como os intervalos e as entradas e saídas dos/as alunos/as. Nesse período entrevistei a equipe diretiva, professoras, funcionárias da escola, alguns/mas alunos/alunas e sujeitos da comunidade, além de registrar imagens e vídeos de atividades observadas, e coletar documentos tais como projeto político pedagógico e regimento.

A coleta de dados foi concluída em julho de 2018. Os dados coletados, depois de concluída sua transcrição, serão analisados com base em princípios e procedimentos da teoria fundamentada, conforme apresentados por Charmaz (2009).

Contribuições esperadas

Espero que esta pesquisa dê visibilidade a práticas de ensino de música na modalidade de ensino Educação do Campo, modalidade esta ainda pouco pesquisada pela área de educação musical. A escola do campo é um espaço de educação básica que tem suas especificidades, que abrangem questões territoriais geográficas e dimensões sociais, políticas e culturais. Ao identificar as particularidades da modalidade de ensino educação do campo, poderemos compreender a sua relação com dimensões e processos que envolvem a inserção do ensino de música em uma escola do campo.

Referências

BONILLA, Marcus F. Habilitação em artes e música para a educação do campo: lutas, disputas e desafios. In: VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Florianópolis, SC, 2015, *Anais*. p. 438-448.

_____. A música e a formação de professores em Educação do Campo: uma proposta dialógica. In: I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, TO, 2017, *Anais*. p. 135-145.

_____; RUAS, José J. A música e Educação do Campo: entre reflexões, questionamentos e ponderações para uma educação musical humanizadora. In: XXVII

Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Campinas, SP, 2017. *Anais*. p. 1-8.

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

BRANDÃO, Carliana F.; SANTOS, Eliumira R.; FERREIRA, Wagne M.; BONILLA, Marcus F. *Música no contexto da Educação do Campo: mapeamento das práticas musicais nas escolas do campo do município de Tocantinópolis*. In: II Semana Acadêmica Integrada, Tocantinópolis, TO, 2014. *Anais*. p. 42-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer nº 36/2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

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

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

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

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

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

MARTINS, Adriana dos Reis; ARAÚJO, Rubenildo Ferreira; SOUZA, Raquel Castilho. *Uma experiência de ensino de música através da cultura local da Escola Municipal de Tempo Integral Luis Nunes*. In: I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, TO, 2017, *Anais*. p. 162-171.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Florianópolis, SC: Insular, 2010. p. 15-26

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

PEREIRA, Luana Roberta O. de M. Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal, RN, 2015, *Anais*. sem página

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

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

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. *Para Onde?*, Porto Alegre, 8 (2), p. 154-161, ago./dez. 2014.

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

SANTANA, Lindiane de. Educação musical do campo: os caminhos do movimentos sem terra e do movimento dos pequenos agricultores em Sergipe. In: 10 Encontro Internacional de formação de professores e 11 Fórum permanente internacional de inovação educacional, Aracaju, SE, 2017. *Anais*. p. 1-11

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

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

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

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

STAKE, Robert. The art of case study research. California: SAGE Publications, 1995.