

Educação musical nas modalidades de ensino da educação básica: três estudos de caso

Simpósio

Mariana Gomes Godinho de Castro
marianac.mt@gmail.com

Daniela Cesa Fracasso
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
dani_fracasso@yahoo.com.br

Maira Ana Kandler
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
maira.kandler@gmail.com

Resumo: Este simpósio tem como tema a educação musical e as modalidades de ensino da educação básica. Congrega três trabalhos que apresentam resultados de duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadas pela professora Dra. Luciana Del-Ben e desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Música e Escola. As pesquisas tratam sobre a educação musical nas seguintes modalidades de ensino: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica. Os trabalhos têm como objetivo pensar a educação musical na sua relação com as particularidades das modalidades de ensino citadas. Cada texto apresenta especificidades da modalidade investigada e também aspectos em comum entre os três contextos investigados. A análise dos dados demonstrou que diferentes práticas educativo-musicais são desenvolvidas nos contextos investigados; que essas práticas promovem nos sujeitos que delas participam um sentido de pertencimento, contribuindo para que se mobilizem a fim de que as práticas tenham continuidade nesses espaços; e, que, devido às características das práticas desenvolvidas, a educação musical e também a música assumem diferentes sentidos nesses contextos.

Palavras-chave: Modalidades de ensino. Práticas educativo-musicais escolares. Sentidos da música na educação escolar.

Práticas educativo-musicais em uma escola do campo

Simpósio

*Mariana Gomes Godinho de Castro
marianac.mt@gmail.com*

Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender como a educação musical acontece em uma escola do campo. Os objetivos específicos buscaram analisar que práticas educativo-musicais são desenvolvidas, por que, para que, quando, como e para quem; identificar os sujeitos envolvidos nesses processos; e identificar os processos que envolvem a inserção de práticas educativo-musicais em uma escola do campo. Os princípios da Educação do Campo e os conceitos de espaço e lugar, da Geografia Crítica, configuraram o referencial teórico da pesquisa. Como estratégia de pesquisa adotou-se o estudo de caso com abordagem qualitativa. As técnicas de coleta de dados foram a observação e a entrevista semiestruturada. Alunos(as), professoras, funcionárias, equipe diretiva e moradores(as) da comunidade compõem os sujeitos escolares colaboradores da pesquisa. Estes relataram sobre suas relações com música no espaço rural e as práticas educativo-musicais da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá (ESJM), situada no interior do Rio Grande do Sul e caso da pesquisa. As práticas educativo-musicais que acontecem nos tempos-espços da ESJM são apresentadas considerando as experiências e relações musicais que os sujeitos escolares vivenciam em outros lugares desse espaço rural. Conclui-se que é por meio dessas práticas educativo-musicais materializadas na escola que os sujeitos escolares apreendem o global e podem fortalecer seu sentido de pertencimento aos lugares que compõem o espaço rural onde vivem.

Palavras-chave: práticas educativo-musicais, modalidades de ensino, educação do campo.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa¹ de mestrado que teve como objetivo geral compreender como a educação musical acontece em uma escola do campo. Os objetivos específicos buscaram analisar que práticas educativo-musicais são desenvolvidas, por que, para que, quando, como e para quem; identificar os sujeitos envolvidos nesses

¹ A pesquisa teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

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

Para compreender como as práticas educativo-musicais aconteciam numa escola do campo, escolhi como estratégia da pesquisa o estudo de caso intrínseco (STAKE, 1995). As técnicas de coleta de dados escolhidas foram a observação e a entrevista semiestruturada.

Durante quatro semanas de coleta de dados, distribuídas ao longo de um semestre, observei as entradas e saídas dos turnos, intervalos escolares, aulas de informática e educação física das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como aulas em que as professoras fizeram alguma atividade com música abordando diferentes conteúdos. Pude observar, também, algumas aulas do componente curricular arte dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além de aulas de educação física e cuidados e manutenção da horta; e um evento do calendário letivo da Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá (ESJM), escola situada no interior do Rio Grande do Sul e caso da pesquisa.

Entrevistei os dois membros da equipe diretiva, quatro funcionárias, doze professoras, vinte e oito alunos(as) das diferentes etapas de ensino e cinco moradores(as) da comunidade. Todos os sujeitos entrevistados, com exceção da equipe diretiva, são identificados através de pseudônimos. Estes relataram sobre suas relações com música no espaço rural e as práticas educativo-musicais da ESJM. Neste trabalho, faço um recorte dos dados, focalizando as práticas educativo-musicais que acontecem nos tempos-espacos da ESJM. Antes, entretanto, apresento princípios que sustentam a educação do campo como modalidade de ensino e os conceitos orientadores da pesquisa.

Educação do Campo como modalidade de ensino

A Educação do Campo como modalidade 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 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica definem que 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).

Além de orientar o objetivo da Educação do Campo, qual seja: atender às demandas de uma população do campo específica, abrangendo acesso, permanência, transporte, funcionamento das escolas, bem como propostas pedagógicas, este documento salienta os marcos normativos para a construção de uma Política Nacional de 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. O objetivo desse documento é efetivar o previsto em lei, além de oferecer “subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões.” (BRASIL, 2001, p. 8).

No Parecer n. 36/2001 entende-se o campo como um espaço além do não-rural. Há a perspectiva do campo como um local cujos modos de vida são específicos, e a Educação do Campo pretende atender essa diversidade de populações rurais. Nesse contexto a Educação do Campo objetiva o diálogo de conhecimentos de diferentes naturezas.

Educação no e do campo

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.”. Segundo Munarin (2010, p. 10), da segunda metade da década de 1990 em diante, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e “outras organizações e movimentos sociais”, vinculados, também, à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), “fazem da educação escolar uma questão destacada em suas pautas.” (MUNARIM, 2010, p. 10).

Caldart (2002) reforça que a educação é um direito e, no âmbito da luta por políticas públicas educacionais, para que tal direito seja garantido, é fundamental refletir sobre “o

jeito de educar quem é sujeito de direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*.” (CALDART, 2002, p. 19, grifos da autora).

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

Os conceitos de espaço e lugar, conforme definidos pela Geografia Crítica, contribuem para melhor compreender o campo como espaço de vida, cujas particularidades fundamentam a Educação do Campo, e a escola como lugar que acolhe diferentes saberes e essa diversidade de modos de vida.

O campo entendido como espaço, a escola entendida como lugar

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

Segundo Queiroz (2014), lugar é um dos conceitos socioespaciais para se analisar o espaço, assim como paisagem, rede e território. Para Carlos (2007, p. 14, grifos da autora), o lugar é o “*ponto de articulação* entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, (...)”. Na perspectiva da Geografia Crítica, o lugar é analisado com base na relação entre o local e o global, focalizando processos sociais, econômicos e culturais da globalização. Nessa perspectiva, o local não é suprimido pelo global, mas é no local onde se apreende o mundo. Lugar é onde a ação humana, a vida social e as ações temporais acontecem e se fundem ao espaço, modificando-o.

Compreender o campo como espaço é entendê-lo como um espaço geográfico que tem uma configuração material específica, bem como uma lógica social e humana. Desse

modo, é um lugar de vida e de trabalho que se singulariza pelas “coisas” que o caracterizam e que se tornam vivas através de e com as relações humanas. Compreender a escola como lugar supõe compreendê-la como algo singular, pois os sujeitos escolares que a constroem apropriam-se do que é palpável (salas, biblioteca, quadra, horta e outros) à sua maneira, ao mesmo tempo que a escola está interligada a um sistema escolar, cujas normas e regras impõem o tempo-espaço de uso desse lugar. Nesse contexto, a escola é o lugar onde se apreende o global e onde se fortalece o sentido de pertencimento ao espaço rural.

A seguir, apresento um recorte dos dados da pesquisa, em que abordo os sujeitos escolares e seu envolvimento nas práticas educativo-musicais; as práticas educativo-musicais na/da ESJM, incluindo o que e como escutam, dançam, cantam e brincam através da e com a música e, por fim, os sentidos que os sujeitos escolares dão à presença da música nos diferentes tempos-espacos da ESJM.

Os sujeitos escolares e as práticas educativo-musicais na/da ESJM

A escola do campo São José do Maratá (ESJM), caso da pesquisa, situa-se na área rural de São José do Sul, cidade de aproximadamente dois mil habitantes, no estado do Rio Grande do Sul, situada a aproximadamente 78 km da capital Porto Alegre e a 10 km do centro da cidade de Montenegro. No ano de 2018, ano da coleta de dados, a ESJM atendia 127 alunos(as) matriculados(as) no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. A área rural de que a ESJM faz parte é formada, principalmente, por produtores(as) de cítricos e outras culturas, além de criação de suínos e aviários.

A escola, a igreja e salões da comunidade formam o que o diretor chama de tripé da comunidade. Durante as observações pude perceber que pessoas da comunidade transitam livremente no espaço escolar. Nesse sentido, há um trânsito dos sujeitos escolares em todos esses lugares que compõem a comunidade e região. O muro que separa a escola da comunidade parece, em muitos momentos, não existir. Portanto, refletir sobre as práticas educativo-musicais dos sujeitos no interior da escola é considerar suas vivências musicais nesses outros lugares que compõem a comunidade. A ESJM é uma escola que acolhe as relações com músicas que os sujeitos escolares estabelecem nos vários lugares em que transitam. O acolhimento dos(as) alunos(as) na escola é um princípio que fundamenta a

Educação do Campo. Como diz a professora Dara, de sociologia, história e geografia, “a escola faz parte da vida da comunidade.”.

Os sujeitos escolares

Segundo a equipe diretiva, a maioria dos(as) alunos(as) entrevistados(as) reside em área rural. Os/As trabalhadores/as da ESJM foram alunos(as), moram na comunidade, cresceram em um espaço rural e/ou compactuam com o projeto de sociedade que fundamenta a Educação do Campo. A ESJM é uma escola onde todos os sujeitos escolares se envolvem com as propostas nos diferentes tempos-espços que a compõem, incluindo as práticas educativo-musicais.

O envolvimento dos sujeitos nas práticas educativo-musicais

Na ESJM as práticas educativo-musicais acontecem nos diferentes tempos-espços através do envolvimento e iniciativa dos sujeitos escolares.

Durante as aulas, as professoras inserem práticas educativo-musicais em diálogo com os objetivos educativos dos componentes curriculares e etapa de ensino, delineados com base nas experiências e relações com músicas vividas em sua trajetória pessoal e profissional. Nesse tempo-espço da ESJM, as práticas educativo-musicais acontecem, principalmente, por intermédio e iniciativa do corpo docente.

Nas entradas e saídas dos turnos e intervalos, os modos de se relacionar com músicas que alunos(as) e trabalhadores(as) estabelecem dentro e fora da escola são acolhidos. Nesse sentido, já no primeiro dia de observação da escola pude ver caixas de som espalhadas recepcionando os(as) alunos(as) com diversas músicas. Essas mesmas caixas de som, ao longo do ano, são disponibilizadas aos discentes para que estes conectem seus celulares ou pendrives com músicas de suas escolhas. Durante as entradas e saídas de turnos e intervalos, os(as) alunos(as) interagem entre si fazendo uso da internet de livre acesso em seus celulares e caixinhas de som portáteis. Essa interação não acontece apenas entre os(as) alunos(as). Diferentes sujeitos escolares, como funcionárias e professoras, propõem e são convidadas a participar de momentos musicais em diferentes tempos-espços da ESJM.

Nos eventos e datas comemorativas, além dos(as) alunos(as) apresentarem-se com grupos artísticos e musicais de que fazem parte, a comunidade também se apresenta.

Nesses tempos-espacos há uma partilha de gostos musicais que atravessam as diferentes gerações. É também nesses momentos de envolvimento através da e com a música que os sujeitos conhecem novas pessoas e estreitam laços entre si. Apresento a seguir o que os sujeitos escolares escutam, dançam, brincam e cantam na ESJM.

As práticas educativo-musicais da/na ESJM

Na ESJM, os sujeitos escolares escutam, cantam e dançam com e através de uma diversidade de gêneros musicais nos eventos escolares, entradas e saídas, intervalos e aulas. Suas relações com músicas são acolhidas. Estar com o outro com e através da música é uma maneira de estar junto nessa escola.

Nos eventos e datas comemorativas da ESJM discentes e comunidade são convidados(as) a se apresentarem com os grupos artísticos e musicais de que participam, tal como Centro de Tradições Gaúchas (CTG) e orquestra ou grupo musical do município.

No Dia do Campo, evento anual da ESJM, presenciei a apresentação do CTG e outros grupos musicais da região. Nesse momento, assim como em outros tempos-espacos da ESJM, pude escutar músicas que identificam o lugar, como bandinha alemã², música sertaneja, música de origem gaúcha, assim como pop e romântica. Num evento de futebol interno da escola intitulado Interséries, os(as) alunos(as) relatam escutarem, nas caixas de som espalhadas pela escola, músicas de suas escolhas enquanto a torcida, motivada também pelas músicas tocadas, anima os jogadores.

Nas entradas e saídas dos turnos e intervalos são os(as) alunos(as) que normalmente escolhem quais músicas serão tocadas através de dispositivos eletrônicos, tais como caixas de som disponibilizadas pela escola e celulares. Sendo assim, muitos(as) alunos(as) relatam que têm mais momentos com música na escola do que em suas casas, como Eduardo e Lucas, alunos do primeiro ano do Ensino Médio:

Eduardo: É que em casa não dá tempo de escutar música. [...]

Lucas: Faz uma coisa aqui, faz uma coisa ali... Quando tu vê, já fez o que era pra fazer e não lembrou de botar música.

² A bandinha alemã é um gênero musical que identifica essa comunidade e está presente em diferentes lugares que a compõem, como os salões sociais e dentro da escola.

Ao longo das observações, pude perceber que os(as) alunos(as) do Ensino Médio são os que mais utilizam seus celulares para escutar, cantar e dançar músicas com seus colegas. Eles(as) escutam músicas sertanejas, pop, românticas e funk, e ocupam o pátio coberto à frente da escola, incluindo suas salas de aula, como diz Joca: “E no recreio muitos dos alunos pegam e ficam dentro da sala escutando música, dançando, brincando, isso todo dia.”.

Já os(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, como normalmente escutam e brincam com música enquanto realizam atividades como jogar futebol, ocupam mais a quadra da escola. Como os(as) alunos(as) do Ensino Médio, escutam uma diversidade de gêneros musicais e afirmam que há música nessa escola em vários espaços, como relatam os discentes do oitavo ano:

Eu: Em quais momentos da escola que a música tá presente além das aulas?

Bianca: Recreio!

Letícia: Recreio!

Vicenzo: Recreio!

Joana: Bastante!

Adriano: Qualquer lugar, assim...

Bianca: Às vezes, em sala de aula...

Adriano: Tem música nos corredores!

[Começam a falar todos(as) ao mesmo tempo e Adriano continua.]

Adriano: Aqui tem música nos corredores, na sala, na cancha. Tu pode estar tendo aula, tem gente cantando do lado de fora da sala.

Joana: Ou até mesmo na sala.

[Vários dão risada]

Adriano: É! Na sala também!

Vicenzo: Como eu disse, aqui tem de um tudo um pouco: funk, rock, sertanejo.

Joana: Choradeira.

Vicenzo: Choradeira, sofrência.

Joana: Pop!

Eu: Sofrência?

Vicenzo: Sofrência!

Joana: Internacional!

Eu: Tá...

Vicenzo: Música que ninguém entende! Uns raps doidos!

Alunos(as) e professores(as) comentam que o momento de escutar música é também um momento em que se canta, dança e brinca. Em uma das observações, presenciei uma brincadeira em que Amanda, secretária da escola, pega uma corda para brincar com algumas crianças dos anos iniciais. Aos poucos, alunos(as) de outras turmas e etapas de ensino se

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

Ainda sobre a interação entre sujeitos de diferentes faixas etárias, Dara, professora de sociologia, história e geografia, relembra um momento em que é convidada por alguns discentes para dançar bandinha alemã durante o intervalo:

Eu tenho uma turma até que, no recreio, eles ficam com uma caixinha com rádio, eles botam o pendrive e eles dançam. Até esses dias eu dancei bandinha com eles, é uma coisa bem comum daqui né, da origem alemã, assim, a bandinha... e eu noto que eles gostam bastante.

Nesse lugar escolar do campo, gêneros musicais, como a bandinha alemã, se fazem presentes e reforçam o sentimento de pertencimento a esse espaço rural, ao mesmo tempo que permite uma interação entre gerações. Na ESJM, através do livre acesso e escuta de diversas músicas, a música possibilita uma ponte para lugares não-rurais que se diferem do lugar onde esses sujeitos vivem. Ao refletirem a partir dessas escutas, alunos como Joca e Riana, do Ensino Médio, questionam-se sobre os estereótipos que sujeitos de lugares não-rurais constroem com relação aos jovens do campo. Sendo assim, o global ou mundo moderno é apreendido através dessas práticas educativo-musicais que acontecem dentro da escola.

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

O que os(as) alunos(as) escutam, dançam, brincam e cantam difere dependendo da etapa de ensino e do lugar que ocupam dentro da escola. Apesar disso, há alguns momentos

em que interagem alunos(as) de diferentes faixas etárias, junto com professoras e funcionárias da escola.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental as professoras realizam atividades musicais como cantar, dançar, e brincar de roda. Janaina, professora das turmas multisseriadas³ de segundo e terceiro anos, permite que, nas aulas de informática, os(as) alunos(as) interajam com seus colegas através de canções de que gostam. Ao falar dos gostos musicais dos(as) alunos(as), entende que são influenciados pelos familiares, tanto pais e mães como irmãos(ãs) mais velhos(as). Dessas influências musicais, destaca a “música gauchesca” dos pais e o funk de irmãos(ãs) mais velhos(as).

Durante as aulas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio trabalha-se muito a escuta musical coletiva e individual. Na escuta musical coletiva, vinculado a algum conteúdo, as professoras escolhem as canções. Os gêneros musicais mais escolhidos pelas professoras são pop e sertanejo.

Ainda com relação à escuta coletiva, apesar dos(as) alunos(as), durante os intervalos e entradas e saídas, ampliam esse leque de canções incluindo rap e funk, nas aulas conciliam seus gostos musicais com os das professoras. Na ESJM há uma adequação de repertório musical que acontece de maneira não conflitiva em todos os tempos-espacos. Joca, do Ensino Médio, ao reforçar que a iniciativa de se escutar música no intervalo parte dos(as) alunos(as), comenta sobre essa adequação de repertório na escola:

Joca: [...] A direção sempre... ahn... não tem nenhuma restrição pra liberar uma caixa de som pra gente ouvir música, e é bem legal porque a gente pode ouvir todo tipo de música. A gente cuida o que vai ouvir, né? (dá risada quando fala isso), mas a gente pode ouvir de tudo, e é muito legal, porque...

Eu: Como assim, cuida o que pode ouvir?

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

Nos tempos-espacos da ESJM as formas de relação com músicas são distintas entre os grupos de alunos(as). Apesar de todos os(as) colaboradores(as) estarem sempre envolvidos(as), a iniciativa de escutar, cantar, dançar e brincar com e através da música,

³ “As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor.”. (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 686)

parte de sujeitos específicos, a depender do momento em que essa prática educativo-musical acontece. Dessa maneira, os sentidos que os sujeitos escolares atribuem à música nos tempos-espços também se diferem, como apresento no título a seguir.

Sobre os sentidos da música na ESJM

Alunos(as), professoras, equipe diretiva e funcionárias atribuem, em seus relatos, diferentes sentidos para a música na ESJM. Essas atribuições se diferenciam dependendo do tempo-espço e dos sujeitos escolares que estão envolvidos.

A equipe diretiva entende que a música melhora o espço escolar e possibilita que as atividades em sala sejam realizadas com mais prazer. Gisele, do primeiro ano do Ensino Médio, diz que a escola sem música seria entediante. Ainda sobre a melhora do ambiente escolar através da música, Betina, professora de matemática e ensino religioso, entende que a música tranquiliza o ambiente da escola.

Algumas professoras relatam utilizar a música para envolver e deixar as aulas mais atrativas. Durante as aulas a música é utilizada pelas professoras para auxiliar na compreensão de conteúdos, para abordá-los de uma maneira mais dinâmica; nesse contexto, a escuta individual e/ou coletiva auxilia na execução de atividades.

Discentes e trabalhadores(as) da escola relatam que suas relações com músicas os(as) tornam mais extrovertidos e, assim, seus sentimentos e emoções são expressos com mais facilidade.

Nos intervalos, entradas e saídas dos turnos, a música cria um espço de partilha de experiências, assim como possibilita que os(as) alunos(as) façam novas amizades. Ao terem liberdade de escutar, cantar, dançar e brincar com música durante o intervalo, conhecem novas pessoas, têm a possibilidade de estreitar os laços e interações entre si através da e com a música, assim como vivenciam momentos diferentes com suas professoras e as funcionárias da ESJM, que são convidadas a interagir com eles e, assim, a ampliar seu repertório musical.

Nos eventos e datas comemorativas, gêneros musicais como a bandinha alemã, a música “gauchesca”, o sertanejo e o pop ecoam na quadra e corredores da escola através de grupos artísticos e musicais de que os(as) alunos(as) e outros sujeitos da comunidade fazem

parte. Nesse momento, a música entretém, mas também fortalece a identidade cultural desse espaço rural e contribui para as interações entre sujeitos de diferentes faixas etárias.

Nesse lugar escolar, as relações com músicas estabelecidas nos diferentes lugares em que transitam são materializados ao interagirem com diferentes sujeitos e ao ocuparem os espaços que compõem a escola. Além disso, entendo que essas relações com músicas também possibilitam que os(as) alunos(as) conheçam lugares cujos cenários culturais são diferentes da sua realidade. Essa disponibilidade para ouvir, através da música, outras realidades sociais parece permitir que questionem o julgamento de quem não conhece a realidade em que eles vivem.

Percebo, portanto, que os tempos-espaços desenham o modo como os sujeitos envolvidos atribuem sentidos à música e às práticas educativo-musicais na ESJM.

Considerações finais

Em seus relatos, as relações que os sujeitos escolares estabelecem com músicas nos lugares em que transitam aparecem nos diferentes tempos-espaços da ESJM.

Os processos que envolvem a inserção das práticas educativo-musicais na ESJM são permeados pela importância que os sujeitos escolares, especialmente os(as) alunos(as), atribuem à música nesse espaço escolar. A ESJM é uma escola em que todos os sujeitos, em tempos e espaços diferentes, interagem com música.

O uso de dispositivos eletrônicos e da internet permite que conheçam novas músicas que levam a realidades e lugares distantes e diferentes. Os diversos gêneros musicais que os(as) alunos(as) escutam, cantam e dançam durante as entradas e saídas dos turnos e nos intervalos também estão presentes nas aulas e eventos escolares. Portanto, na ESJM, suas relações com músicas são acolhidas.

A educação musical acontece na ESJM por meio desse acolhimento das relações com música dos sujeitos escolares, principalmente das relações que os(as) alunos(as) estabelecem com música, mas, também, a partir de práticas e experiências que atendem a objetivos educativos definidos pelas professoras.

Por fim, entendo que é através dessas práticas educativo-musicais materializadas na escola que os sujeitos escolares apreendem o global e tem a possibilidade de questionar

as dicotomias que existem na relação entre o rural e o não-rural, podendo ressignificar e fortalecer seu sentido de pertencimento aos lugares que compõe o espaço rural onde vivem.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 21/05/2017.

_____. *Parecer n. 36/2001, de 04 de dezembro de 2001*. Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em 28/03/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13/06/2017.

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.

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

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

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

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

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

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

A música na Educação de Jovens e Adultos

Simpósio

Daniela Cesa Fracasso
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
dani_fracasso@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa que teve como objetivo geral compreender a inserção do ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha metodológica foi o estudo de caso, por meio da abordagem qualitativa, utilizando como técnicas para a coleta dos dados entrevistas, observações e análise de documento. O trabalho se orienta teoricamente por proposições do campo dos estudos do currículo, mais especificamente, pelo entendimento de que o currículo é o núcleo estruturante da função da escola, um espaço político de legitimação e reconhecimento não somente de saberes, mas, principalmente, de sujeitos. Os resultados apontam para o reconhecimento dos sujeitos como princípio orientador da inserção da música no currículo e a arte como agente transformador. O ensino de música ocupa dois espaços no currículo, que se apresentam com diferentes sentidos e distintas formas de organização e de condução das práticas educativo-musicais. Em ambos, entretanto, as experiências sociais são reconhecidas pelo currículo, aproximando saberes e sujeitos. Os dois espaços têm como propósito a educação de jovens e adultos, almejando a formação humana ao longo da vida.

Palavras-chave: ensino de música, educação de jovens e adultos, currículo.

Introdução

Esse trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender a inserção do ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os objetivos específicos buscaram: identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular da EJA; conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo; e analisar o que, como, para que, por quem e para quem é ensinado. A pesquisa se orientou teoricamente por proposições do campo dos estudos do currículo, mais especificamente, pelo entendimento de que o currículo é o núcleo estruturante da função da escola, um espaço político de legitimação e de reconhecimento não somente de saberes, mas, principalmente, de sujeitos (ARROYO, 2011); e pela ideia de “currículo como prática de

significação e representação” (MACEDO, 2012, p. 730), ou seja, como um conjunto de práticas que produzem significados.

A escolha metodológica foi o estudo de caso, por meio da abordagem qualitativa, a partir dos referenciais teóricos de Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2001). As técnicas utilizadas para a coleta dos dados foram entrevistas, observações e análise de documento. O caso estudado foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e as entrevistas foram realizadas com alunos(as) e professoras, sendo uma delas membro da equipe diretiva. A análise dos dados foi estruturada buscando a contextualização dos espaços e dos sujeitos da EJA da escola investigada e a compreensão do processo de inserção da música no currículo e das formas de organizar o ensino de música na escola, bem como os sentidos a ele atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Os resultados apontaram para o reconhecimento dos sujeitos como princípio orientador da inserção da música no currículo. O ensino de música no currículo se construiu a partir de práticas reais e de demandas da escola. Os dois espaços ocupados pela música como componente curricular – as aulas de música das Totalidades Iniciais e as oficinas do Centro Musical – se apresentam com distintas finalidades e distintas formas de organização e de condução das práticas pedagógicas. Em ambos, entretanto, as experiências sociais são reconhecidas pelo currículo, aproximando saberes e sujeitos. Os dois espaços têm como propósito a educação de jovens e adultos, almejando a formação humana ao longo da vida.

O trabalho aqui apresentado se propõe a discutir as práticas educativo-musicais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, observando de que forma os sujeitos escolares estão envolvidos nas práticas educativo-musicais; as formas como se organizam essas práticas; e os sentidos da música na Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos escolares e as práticas educativo-musicais

Contextualizando o campo da pesquisa

O CMET Paulo Freire é uma escola com larga história na Educação de Jovens e Adultos. No período em que realizei a coleta dos dados a escola comemorava 25 anos de existência. Além disso, essa instituição trabalha exclusivamente com EJA, em todos os turnos. Pelo Projeto Político Pedagógico da escola, e também pelas entrevistas com as professoras, é possível perceber que a escola se mantém em permanente movimento, buscando formas de

acolher as diferentes demandas da comunidade.

A organização curricular, no momento da pesquisa, assumia dois currículos: o currículo escolar e o currículo permanente ao longo da vida. O currículo permanente ao longo da vida tinha como objetivo possibilitar a ampliação do que era ofertado no currículo escolar e manter jovens, adultos e idosos vinculados à escola, mesmo depois de concluírem a educação básica, já que as atividades nesse espaço eram abertas à comunidade. O currículo escolar se organizava em Totalidades do Conhecimento, divididas em Totalidades Iniciais (alfabetização) e Totalidades Finais (pós-alfabetização), que compreendem todo o ensino fundamental. A música se fazia presente no currículo das Totalidades Iniciais.

Das professoras entrevistadas, todas tinham uma longa trajetória no CMET Paulo Freire, uma delas desde a sua fundação. Ao retomarem o histórico da música na escola (e o histórico da própria escola), é possível perceber a importância do envolvimento da comunidade para as conquistas tanto de espaços políticos e pedagógicos quanto de espaços físicos. Nos relatos das três professoras aparece um engajamento muito forte com o trabalho, com a EJA e com as propostas pedagógicas da escola e a valorização da arte na educação de jovens e adultos.

Processo de inserção da música no currículo do CMET Paulo Freire

O protagonismo dos sujeitos foi fundamental para que se estruturasse o ensino de música no currículo da escola. O vínculo das três professoras com a Arte estava explícito nas falas de cada uma delas. Das duas professoras que atuavam com música (uma no currículo das Totalidades Iniciais e a outra no Centro Musical), ambas entraram na escola como pedagogas nas Totalidades Iniciais. A relação com a música aparece de diferentes formas para cada uma delas, porém o que apresentavam em comum é que, mesmo antes de assumir a música como componente, buscavam trabalhar com música nas suas atividades.

Essa forma de trazer a música para dentro da escola é o início da trajetória da música como componente curricular. A partir da entrevista com a professora Dione, foi possível perceber que a busca pelo trabalho com as artes tinha como objetivo suprir uma carência de vivências escolares dos alunos. Em um dos momentos da entrevista, ela relata que no início do CMET Paulo Freire as condições de espaço físico eram muito precárias e tanto ela quanto seus colegas sentiam a necessidade de ampliar as atividades da escola para

“além do trabalho escolarizado”, fazer da escola um lugar de “socialização e de conhecimento”. Sobre esse mesmo período da trajetória do CMET Paulo Freire, a professora Saadya (que, embora tivesse formação musical, não atuava como professora de música), conta que na hora do recreio buscava pessoas que tocassem violão, que gostassem de cantar e tentava estimular essas práticas.

Com a entrada de professores que eram especialistas em artes visuais e teatro, se inicia na escola um trabalho integrando as três áreas. Desse trabalho surge a CMET Paulo Freire necessidade de espaços específicos para cada área do conhecimento e, em diálogo com a equipe diretiva, as artes (e a música especificamente) ganham espaço no currículo da escola.

Atendendo à demanda de alguns alunos, além das aulas curriculares, a professora Saadya inicia o trabalho com coro em um horário após o término das aulas. Com o envolvimento dos alunos e reconhecimento da equipe diretiva, a carga horária da professora é ampliada para a criação de uma oficina de música. O coro aparece como o início do que depois se constituiria como Centro Musical, agregando outras oficinas conforme a demanda dos alunos (oficinas de violão, de flauta doce e teoria musical, de percussão, de técnica vocal). Em 2010, cria-se então o Centro Musical Paulo Freire.

Sobre as aulas de música nas Totalidades Iniciais, a professora Daisy conta que, embora fosse professora unidocente nessa etapa de ensino e não tivesse formação em música, sempre se identificou com essa área. Conta que nas suas atividades como pedagoga, usava a música como ferramenta/suporte para seu trabalho. Pelo interesse na área, fez um curso de formação continuada em educação musical e passou a atuar com aulas de música na escola junto à outra professora. Com a aposentadoria da colega, passa a assumir a carga horária total das aulas de música nas Totalidades Iniciais e, para isso, buscou aperfeiçoamento na área através de cursos e oficinas.

Assim, é possível perceber que, de maneiras e em tempos diferentes, essas professoras tiveram um papel importante na inserção do ensino da música na escola e que a história do ensino de música no CMET Paulo Freire acompanha a história da própria escola. O processo de inserção da música no currículo dessa escola foi gradativo, passando por diferentes momentos e sendo construído por um grupo de professores, que encontraram na direção da escola e na Secretaria Municipal de Educação o apoio necessário para que se

conseguisse desenvolver o trabalho com as áreas das artes.

Sobre a conquista desses espaços, as falas das professoras trazem a ideia de que não houve, no decorrer desse caminho, dificuldades, e que sempre se contou com o apoio da direção e da Secretaria Municipal de Educação. As professoras reconhecem o incentivo e o apoio para que fosse possível construir tal contexto da música na EJA dessa escola. Dessa forma, o ensino de música ganha um espaço sólido na escola, tanto no currículo escolar quanto no currículo permanente ao longo da vida, o que possibilita o desenvolvimento de um trabalho contínuo nessa área.

As práticas educativo-musicais no CMET Paulo Freire

Os diferentes espaços ocupados pela música, o currículo escolar e o currículo permanente ao longo da vida, apesar de alguns pontos em comum, carregam consigo concepções diferentes de ensino de música na escola. Nas entrevistas das professoras aparece claramente a ideia das aulas de música nas Totalidades Iniciais como um ensino de música mais genérico e as aulas do Centro Musical como algo mais técnico e específico. Para Saadya, as aulas nas Totalidades Iniciais visavam “à educação geral em música e à interdisciplinaridade, integrando desde aspectos relacionados com o corpo até a matemática, geografia, história, expressividade, coordenação motora, percepção, sensibilidade” e as oficinas do Centro Musical, com caráter “mais no sentido de ‘performance’, [...] ensinar e alfabetizar as pessoas musicalmente, trabalhar habilidade para tocar os instrumentos musicais [...] alfabetizar na área musical”.

A especificidade do ensino de música no Centro Musical é reconhecida pelas outras professoras e também pelos alunos e alunas entrevistadas, de forma geral. O fato das aulas acontecerem em forma de oficina de instrumentos musicais (flauta doce, violão, percussão, teclado, canto coral, técnica vocal) e de teoria musical contribui para essa concepção.

Sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de música do currículo das Totalidades Iniciais, tanto os relatos da professora Daisy (responsável pelo componente curricular) quanto de Dione (vice-diretora) trazem a ideia desse trabalho mais amplo da música na escola, e desse espaço como lugar de acolhimento. Quando explica sobre a forma como busca organizar os conteúdos e atividades, Daisy demonstra esse cuidado com os alunos: “primeiro, eu penso em trabalhar os conceitos musicais através do que eles trazem. Porque

são adultos. Então tu tens que observar o repertório... assim... as pessoas têm que, em primeiro lugar, estarem bem aqui”. Para Dione, sua percepção sobre o trabalho de Daisy é de que “ela não tem o intuito de transformar os alunos em artistas da música, entende? Ela tem o intuito de viver a música com eles, que é isso que ela faz. Então, ela vive a música e os alunos vivem, eles descobrem as coisas”.

Nas aulas de música do currículo das Totalidades Iniciais, o que parece ser o foco é proporcionar aos alunos momentos para trabalharem a música de forma mais ampla, para desenvolverem a expressividade, a autoestima, as relações entre os sujeitos e a sociedade, para compartilharem experiências e vivências.

O Centro Musical, por sua vez, ao mesmo tempo que também proporciona um espaço onde sejam construídas essas relações observadas nas aulas de música do currículo das Totalidades Iniciais, tem o foco do seu trabalho voltado, de forma mais específica, para habilidades musicais.

Entre as alunas e os alunos entrevistados também aparecem concepções diferentes sobre esses dois espaços da música na escola, que identificavam no trabalho com instrumentos musicais. Observamos isso na fala de Rosalinda, quando fala que o Centro Musical “tem diferença porque tem todo conjunto, tudo. Tem violão, tem flauta, tem cavaquinho, tem tudo” e as aulas das Totalidades Iniciais “é só música pra desenvolver a voz mesmo”. Vera acredita que a diferença é que “a Daisy mais é música e os outros é o instrumento. Outras aulas lá em cima é instrumento”. Na fala de Beni, além de identificar o trabalho específico com instrumentos, percebe diferença também quanto ao público alvo: “Porque essa, dela aqui [Centro Musical], da aula de canto, de flauta, de violão, de violino, sei lá das quantas, é mais pro povão que vem de fora, né? Tem uns que outros daqui, mas a maioria é do povão de fora”.

Essas diferentes concepções aparecem nas falas de todos os entrevistados, mas algumas semelhanças entre esses dois espaços também são identificadas. Para Saadya, por exemplo, as aulas de música do Centro Musical, assim como a das Totalidades Iniciais, buscam trabalhar questões interdisciplinares relacionadas aos valores, à saúde e a questões sociais.

Os alunos Henrique e João conseguem identificar semelhanças relacionadas às práticas desses dois espaços, como aparece nas falas a seguir, respectivamente: “Mas eu

acho que a questão do trabalho de voz é a mesma coisa. A gente trabalha com a voz, assim como os que tocam um instrumento tem que conhecer o instrumento” (Henrique); “Olha, coral de música [do Centro Musical], eu acho que eles cantam várias músicas, e ensaiam também. Porque sem ensaiar não dá pra cantar. [...] é igual ao hino do colégio [atividade das aulas de música das Totalidades Iniciais]. A gente ensaiou, ensaiou, pra pegar bem a letra, né? Se a gente não ensaiar, não pega” (João). Ou, seja, para João, a questão da prática (do treino e estudo) acontece de forma semelhante nos dois espaços.

Além disso, o que se pode observar como ponto comum é que ambas as práticas dialogam com os princípios que orientam as práticas pedagógicas da escola. Elas proporcionam aos jovens, adultos e idosos que frequentam a escola (sendo eles alunos regularmente matriculados e pessoas da comunidade) a possibilidade de acessarem a música como área de conhecimento, além de contribuir para o desenvolvimento humano e para as relações sociais vivenciadas dentro e fora da escola.

Os sentidos da música no CMET Paulo Freire

Os sentidos das práticas educativo-musicais na escola atribuídos pelas professoras se relacionam diretamente com o entendimento que elas têm sobre a arte na escola, como um componente que tem um papel importante para os alunos, para que eles possam se expressar utilizando diversas linguagens. Identificam no ensino de música uma oportunidade para se construir relações sociais, para que os alunos possam conviver e interagir dentro e fora da escola e para trocas entre escola e comunidade.

Para Saadya, o ensino de música cumpre com diversas finalidades, tais como trabalhar a “percepção, sensibilidade, atenção, concentração, pensamento lógico, discernimento em termos de som” e “trabalhar a questão social [...], uma atividade onde outras pessoas estão incluídas, trabalhando juntas, [...] trabalhar questões emocionais [e a] questão da autorrealização”.

De forma semelhante, a professora Daisy identifica nas aulas das Totalidades Iniciais um potencial para os alunos trabalharem a criatividade, para desenvolverem a autoestima, para superarem dificuldades, para se expressarem:

Eu acho que a música, primeiro, é uma linguagem da arte, que a arte por si só já te abre horizontes. Eu acho que a arte, ela te torna um ser mais

criativo, eu acho que te torna mais sensível. Eu vejo que, na postura deles, eles mudam. Eles mudam a postura física e a postura de encarar... eu vejo muitos alunos, o Seu Rô, por exemplo. O Seu Rô é meu aluno já faz muito tempo, eu acho que faz uns cinco anos, e quando ele entrou, ele era muito quietinho. Agora o Seu Rô tem o jeito dele lá, mas ele participa, ele gosta. Então, eu vejo que as pessoas saem dos seus casulinhos. Elas se colocam mais. Vão se colocando, porque a gente dança, a gente canta, a gente trabalha uma coisa, trabalha outra. [...] Trabalha a autoestima também. Tem vários alunos com vários problemas e tu vê que eles conseguem se enxergar num grupo como fazendo parte daquele grupo, sem medo. Eu gosto de ver quando tem essa transformação.

As falas dos alunos também colaboram para o entendimento do ensino de música como agente transformador dos sujeitos da EJA e como um conhecimento ao qual eles podem ter acesso, como afirma João, para quem ter aulas de música na escola é bom “pras pessoas que querem poderem aprender [...] pra gente aprender a cantar, a tocar”.

Beni reconhece o espaço das aulas de música como um momento para “se distrair” e “pra aprender”, relacionando a aprendizagem tanto ao caráter cognitivo (“aprender a escrever, a ler”) quanto ao socioemocional (“a ter autoestima”):

É muito bom! É muito bom pro cérebro, é muito bom pra tudo, pra se distrair, pra aprender. Porque na aula de música a gente tá aprendendo a escrever, a ler, a ter autoestima.

Rosalinda vê nessas atividades uma possibilidade de se desenvolver: “porque é uma forma das pessoas se libertarem. Tem gente que é frustrada e ali a gente se larga, se desenvolve”.

Especificamente sobre o Centro Musical, além do sentido de aprender um instrumento e questões mais técnicas da música, pude observar como característica que as oficinas se constituem em espaços de convivência e socialização, onde as pessoas se encontram, conversam sobre assuntos da vida cotidiana, acontecimentos e notícias, compartilham experiências e vivências. O aluno Henrique, que já havia participado do coro do Centro Musical, destaca que as experiências com o coral eram interessantes, pois possibilitavam, além da interação com as pessoas, a interação com outros lugares quando iam se apresentar. Saadya percebe seu trabalho na escola, no Centro Musical, como algo que vai além da música, que contempla os princípios do CMET Paulo Freire, tais como “autoestima, solidariedade, saúde e qualidade de vida” e que “congrega a comunidade”.

Nas Totalidades Iniciais as aulas de música proporcionavam um ambiente em que os estudantes podiam partilhar experiências, angústias, opiniões sobre situações cotidianas, “soluções” para problemas de saúde, transformando a sala de aula em um espaço de convívio, além de um espaço de ensino e aprendizagem. Essas situações possibilitavam que tanto os colegas se conhecessem melhor, quanto à professora os conhecesse melhor. Além disso, esse espaço também possibilitava que os alunos se reconhecessem no currículo e fortalecessem suas identidades. Mais de um dos alunos entrevistados contam que suas experiências com música não se restringiam à escola, mas tinham início no convívio familiar. Participar das aulas de música aparecia como forma de fortalecer esses vínculos. Três deles relatam que, antes de participar das aulas de música, faziam teatro ou artes visuais, mas estavam “do lado errado”, como diz uma das alunas. Quando passam a participar das aulas de música, passam, também, a se identificar.

Sendo assim, partindo das vozes de alunos, alunas e professoras entrevistadas, é possível afirmar que a presença da música no CMET Paulo Freire pode ser compreendida como uma motivação para que sejam estreitados os vínculos aluno x escola. Ela oportuniza que os sujeitos se sintam reconhecidos e se reconheçam, assim como reconhecem a música como parte importante do currículo: “Porque faz parte, principalmente dessa escola aqui. A música faz parte do ensino” (Vera).

Considerações Finais

Como modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos apresenta demandas específicas, relacionadas principalmente com o público a quem ela se destina. O olhar atento para os sujeitos da EJA é parte fundamental na construção de propostas pedagógicas para garantir o retorno e a permanência dessas pessoas na escola. O CMET Paulo Freire, escola que atende exclusivamente a EJA, atento à sua comunidade escolar, se mantém em movimento buscando dar conta dessas especificidades, reforçando os vínculos dos alunos com a escola.

O processo de inserção da música no currículo do CMET Paulo Freire acompanha e acontece por esse movimento. A conquista de dois espaços consolidados para o ensino de música no currículo da escola se deu por um longo processo, em que alunos(as) e professores(as) participaram de forma ativa.

A identificação da arte como elemento transformador, como aparece nas entrevistas, também é fundamental para esse processo. Quando Dione expõe a necessidade que o corpo docente percebe de proporcionar aos alunos experiências com outras formas de expressão, de ir “além de um trabalho escolarizado” (letramento e numeramento), deixa claro o vínculo que a escola estabelecia com a arte.

As primeiras práticas de ensino de música, que depois se consolidam com o Centro Musical, se constituem a partir do interesse e envolvimento de alunos e professora. Esse espaço do currículo amplia-se e passa a dar conta não só das demandas da escola, como da comunidade externa, possibilitando a educação permanente de jovens e adultos.

As aulas de música nas Totalidades Iniciais dão conta de estabelecer pontes dentro da escola, relacionando a música a outros componentes e atividades desenvolvidas no CMET Paulo Freire. Além disso, possibilita um espaço em que os alunos se identificam, se sentem acolhidos, tanto pela relação com a música quanto pelas relações sociais estabelecidas naquele contexto. Esses vínculos possibilitam uma maior aproximação entre alunos e escola.

Os sentidos atribuídos à música e às práticas educativo-musicais no CMET Paulo Freire parecem permitir espaços de expressão e de representação tanto do corpo discente quanto do corpo docente na escola. Entendo que o olhar atento aos alunos(as), seus contextos e experiências de vida, condição intrínseca a essa modalidade de ensino, e o envolvimento dessas professoras com esses alunos são o que orienta as práticas educativo-musicais na escola.

No Parecer CNE/CEB n.11/2000, que orienta as diretrizes curriculares da EJA, estão destacadas três principais funções dessa modalidade de ensino: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Essa última função é descrita no documento como sendo mais do que função, mas o próprio sentido da EJA (BRASIL, 2000, p.11). Ela compreende que

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas (BRASIL, 2000, p.11).

As práticas educativo-musicais que acontecem no CMET Paulo Freire se constituem, dessa forma, como espaços de oportunidade para descobertas e redescobertas de si e do outro, na multiplicidade do ser humano. A oferta do ensino de música em dois espaços do currículo permite acolher diferentes demandas dos estudantes e fortalecer pontes entre escola e comunidade.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Parecer nº 11*, de 10 de maio de 2000.

Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 mar 2015.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, ano CXLV, n. 159, de 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42/ n.147, p. 716-737, set/dez 2012.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Música na Educação Profissional e Tecnológica: os sentidos da música no IFSC-Florianópolis

Simpósio

Maira Ana Kandler
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
maira.kandler@gmail.com

Resumo: Este trabalho trata sobre a inserção da música no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT). Os dados apresentados são parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender como as formas de inserir a música no IFSC-Florianópolis se relacionam com a proposta de educação profissional e tecnológica dessa instituição. A pesquisa se constituiu em um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações. A análise dos dados foi elaborada a partir dos princípios da teoria fundamentada. A base teórica foi construída a partir de três eixos: princípios da educação profissional e tecnológica, música como trabalho, e música como prática. Os resultados demonstram que a música é inserida no IFSC-Florianópolis por meio de diferentes práticas educativo-musicais e que o fazer musical em grupo é central em todas as práticas. Os sujeitos envolvidos nas práticas se mobilizam para que essas práticas sejam fortalecidas e tenham continuidade. Além disso, no contexto investigado, as práticas assumem diferentes sentidos: formação integral, formação musical inicial e iniciação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Práticas educativo-musicais. Sentidos da música.

Introdução

Este trabalho trata sobre a inserção da música no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os dados apresentados fazem parte dos resultados de uma pesquisa⁴ que teve como objetivo compreender como as formas de inserir a música no Instituto Federal de Santa Catarina *campus* Florianópolis (IFSC-Florianópolis) se relacionam com a proposta de educação profissional e tecnológica dessa instituição. Os objetivos específicos

⁴A pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

buscaram analisar quais são e como são concebidas as práticas educativo-musicais⁵ desenvolvidas no IFSC-Florianópolis; compreender por que e para que a música está inserida na instituição; e compreender os processos envolvidos na inserção da música no IFSC-Florianópolis.

Os objetivos foram definidos após constatar que a música tem forte presença no IFSC-Florianópolis e também em outros Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) do país, identificar a escassez de estudos sobre formação profissional na área de música nos IFETs, apesar dessas instituições estarem voltadas para formação profissional e o desenvolvimento socioeconômico (KANDLER, 2016), e também perceber que as políticas de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) tornam os IFETs ambientes pouco favoráveis à presença da música (KANDLER, 2019a).

A base teórica da pesquisa foi construída a partir de três eixos: princípios da Educação Profissional e Tecnológica, música como trabalho e música como prática. Adotando a abordagem qualitativa, a pesquisa constituiu-se como um estudo de caso instrumental (STAKE, 1995; YIN, 2015), em que o caso investigado foi o IFSC-Florianópolis. Os dados foram coletados por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores e praticantes, além de observações registradas em notas de campo. A análise dos dados foi realizada com base nos princípios da teoria fundamentada, como proposta por Charmaz (2009).

Neste texto apresento os princípios que regem a educação profissional e tecnológica a ser desenvolvida nos IFETs; apresento as práticas existentes no IFSC-Florianópolis; discorro sobre o papel dos praticantes⁶ na inserção, fortalecimento e institucionalização das práticas no IFSC-Florianópolis; e apresento os sentidos que a música assume nesse contexto de educação profissional e tecnológica.

⁵ As diferentes práticas do IFSC-Florianópolis têm intenções formativas e, por isso, são entendidas neste trabalho como práticas educativo-musicais. Considerando a fluência do texto, a partir deste ponto usarei somente o termo práticas sempre que me referir às práticas educativo-musicais existentes na instituição.

⁶ Termo utilizado por Bowman (2017) para se referir aos sujeitos envolvidos em práticas musicais e adotado também na tese quando há referência aos participantes das práticas do IFSC-Florianópolis.

A Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A EPT constitui-se como uma forma diferenciada de atendimento aos estudantes e, como anuncia o Art. 39 da Lei n. 9.394/96, “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Como modalidade de educação, a EPT é definida como um processo de formação que abrange a compreensão crítica do mundo do trabalho e a formação intelectual, cultural, científica e técnica do indivíduo, em busca da teorização e da aquisição de conteúdos que transpõem a ênfase somente em saberes mecânicos, “trazendo a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos e sociais para a resolução de situações oriundas da prática social e produtiva que se apresentam nos vários ambientes sociais culturais, laborais” (LAUDARES; FIUZA; ROCHA, 2005, p. 88).

Criados para ofertar EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, os IFETs têm como base um modelo institucional de EPT que busca a integração entre a formação acadêmica e a preparação para o trabalho (BRASIL, 2010), através do diálogo entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades ligados ao trabalho (MEC/SETEC, 2010). Nesse modelo de EPT, os IFETs têm a finalidade de formar e qualificar as pessoas para a atuação profissional nos diversos setores da economia, buscando contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Em virtude disso, os IFETs estão integrados às políticas nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e fazem parte do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), no qual atuam como operadores de CT&I, ou seja, realizando pesquisas, desenvolvendo tecnologias e gerando inovações (BRASIL, 2016). As políticas de CT&I elegeram programas prioritários, com o objetivo de impulsionar a economia brasileira (BRASIL, 2012). No entanto, ao observar a lista dos programas eleitos, é possível perceber, como destaca Del-Ben (2014), que, “claramente, a política atual de CT&I não prioriza áreas como educação, arte e cultura – ou as Humanidades, de modo mais amplo”, o que parece tornar os IFETs ambientes pouco favoráveis à presença da música.

Os sujeitos nas práticas educativo-musicais do IFSC-Florianópolis

Professores de música e praticantes têm sido protagonistas na busca pela permanência, institucionalização e expansão das práticas no IFSC-Florianópolis. Ao longo da história do IFSC-Florianópolis⁷, diferentes práticas curriculares e extracurriculares têm sido desenvolvidas na instituição. Porém, mesmo a música estando presente no IFSC-Florianópolis há mais de 70 anos (ALMEIDA, 2010; MELO, 2013), as práticas enfrentam dificuldades para se manter e se fortalecer. Como apresentado em texto anterior (KANDLER, 2019b), tal dificuldade está relacionada a uma “cultura industrial” existente na instituição, devido à predominância de cursos na área das ciências exatas, voltados à formação de trabalhadores para a indústria local e regional; à desvalorização da música como área de conhecimento por parte dos professores que atuam na instituição; além da falta de integração entre a música – e outras áreas das humanidades – e o contexto de CT&I existente no IFSC-Florianópolis.

Devido a esse contexto, os professores de música e praticantes têm adotado diferentes estratégias na busca pela permanência, institucionalização e expansão das práticas no IFSC-Florianópolis. Uma dessas estratégias é a busca constante pela criação de novos cursos na instituição. A partir da criação dos IFETs e da possibilidade de oferta de cursos em diferentes níveis de ensino, os professores de música do IFSC-Florianópolis encontraram nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs), uma forma de garantir a oferta do ensino de instrumentos musicais que acontecia em projetos de extensão, os quais não tinham continuidade garantida. Ao transformar as Oficinas de Instrumentos Musicais no FIC Básico de Instrumentos de Orquestra (FIC BIO), os professores garantiram a oferta de ensino instrumental no IFSC-Florianópolis e, com a criação do FIC Prática de Orquestra (FIC PO), a Orquestra Experimental (OEXP) foi fortalecida, pois o FIC PO – desenvolvido junto à OEXP – garante a participação de, pelo menos, 45 músicos na orquestra.

A criação dos FICs trouxe vantagens financeiras para as práticas, pois garantiu a verba para compra de instrumentos musicais e materiais. Os FICs também conferem aos praticantes certificado de realização dos cursos, direito à matrícula na instituição e acesso a

⁷ Como instituição de educação profissional, o IFSC-Florianópolis foi criado em 1909, como o nome de Escola de Aprendizes e Artífices de Santa Catarina, por meio do Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909.

bolsas de estudo e trabalho. As bolsas de estudo são concedidas aos praticantes como um auxílio para que possam se dedicar ao estudo do instrumento. Já as bolsas trabalho são concedidas a praticantes que, além de integrarem as práticas tocando e/ou cantando, colaboram com o seu funcionamento auxiliando outros praticantes em seus estudos, cuidando de questões burocráticas relativas às práticas e se encarregando da logística envolvida na preparação de concertos e apresentações.

Os professores coordenam o trabalho desses bolsistas de forma que sejam autônomos em relação às suas atividades frente às práticas do IFSC-Florianópolis. Os bolsistas tomam também para si a responsabilidade pelo bom andamento dessas práticas e não se limitam a fazer somente aquilo que lhes compete: atuam de forma proativa e colaborativa, demonstrando um envolvimento ético com as práticas. Conforme Bowman (2001), no envolvimento ético com uma prática, ocorre o investimento não apenas em uma ação pessoal, mas numa prática social coletiva. O cuidado que existe em relação à prática tem consequências que se estendem muito além do domínio musical, na medida em que desenvolve a identidade como parte de uma coletividade.

Com a criação dos FICs e a possibilidade de ter bolsistas, os professores de música criaram uma rede de sustentação para as práticas. Dessa rede também fazem parte músicos profissionais convidados pelos professores para participarem de ensaios e concertos realizados pelas práticas. Esses músicos, além de colaborar tocando e/ou cantando, contribuem para a formação musical dos praticantes, dando dicas sobre diversos aspectos relacionados à prática musical.

Os professores e praticantes visam fortalecer as práticas no IFSC-Florianópolis também através da criação de novos cursos na área de música. Para isso, buscam brechas nos documentos norteadores da instituição. Analisando esses documentos, o professor Henrique relata que “um aluno, [...] nosso bolsista [...] descobriu uma maneira de você fazer um curso técnico sem ter tantos professores, sem ter um professor pra cada área” (HENRIQUE, 20/02/2017). Essa maneira seria a oferta de “um [curso] pós-médio⁸, pras pessoas que já terminaram [o Ensino Médio], [...] um curso técnico e eles vão [ter] uma formação técnica em prática de orquestra” (HENRIQUE, 20/02/2017). A proposta apresentada pelos professores à instituição não foi aprovada. Mesmo assim, os professores

⁸ Atualmente denominado Técnico Subsequente.

continuam lutando para institucionalizar, expandir e fortalecer as práticas no IFSC-Florianópolis. A professora Magali é enfática ao dizer que “não vamos desistir!” (MAGALI, 10/02/2017).

As práticas educativo-musicais no IFSC-Florianópolis

Como apresentado anteriormente, a música tem forte presença na história do IFSC-Florianópolis. Atualmente, a música está presente no IFSC-Florianópolis como uma das linguagens do componente Artes⁹ do currículo dos CTIEM ofertados na instituição¹⁰ e a instituição mantém um coral misto a quatro vozes – denominado Coral do IFSC-Florianópolis – e uma orquestra sinfônica – denominada Orquestra Experimental (OEXP). A instituição oferece ainda cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) na área de música, o FIC Básico de Instrumentos de Orquestra (FIC BIO) e o FIC Prática de Orquestra (FIC PO) e, também, Oficinas de Violino e Viola. Essas práticas são coordenadas e desenvolvidas por três professores de música¹¹ que atuam na instituição. Além dessas práticas, há o Sarau do Coral, realizado por iniciativa dos praticantes e, entre os anos de 2015 e 2017, alunos de diferentes cursos organizavam a Batalha do Rap¹².

A partir dos dados coletados, foi possível perceber que o fazer musical em grupo é central em todas as práticas desenvolvidas no IFSC-Florianópolis. Mesmo que em diferentes níveis de conhecimento, tocar um instrumento ou cantar é o centro das aulas curriculares de música dos CTIEM, das aulas do FIC BIO, do FIC PO, da OEXP, do Coral e também do Sarau. A centralidade do fazer musical tem relação com a concepção que os professores têm de música e com o que os praticantes procuram nas práticas. Como exemplifica a fala do professor Levon: “Arte é o fazer mesmo. Você estuda a parte teórica, mas você não está fazendo arte. Você está estudando o que outras pessoas fizeram. Arte mesmo é você entender e experimentar” (LEVON, 20/02/2017).

⁹ No segundo e no terceiro semestres dos CTIEM, quando cursam o componente curricular Artes, os estudantes podem optar por ter aulas de Música, de Teatro ou Artes Visuais.

¹⁰ O IFSC-Florianópolis oferta CTIEM em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e Química.

¹¹ Todos os professores são licenciados em Música. Henrique e Levon são professores efetivos no IFSC-Florianópolis e Júlia atuava como professora substituta no período em que a pesquisa foi realizada.

¹² A Batalha do Rap deixou de ser realizada no IFSC-Florianópolis, pois o organizador da Batalha concluiu seu curso e os demais participantes não quiseram assumir a responsabilidade de organizar as Batalhas na instituição.

Foi buscando fazer música que os praticantes entrevistados ingressaram nas práticas. Para Clara, o foco das aulas de música dos CTIEM no fazer musical a motivou para escolher música como linguagem a ser cursada na Unidade Curricular (UC) Artes. Clara conta que

[...] escutava sempre as aulas, o [professor] Levon tocando Pink Floyd, Asa Branca com os alunos. Eu achei... muito dinâmico e, quando entrei na aula, eu vi que todos os alunos tinham a oportunidade de tocar alguma coisa, mesmo quem não tinha iniciação. Então, achei a ideia da inclusão dessa aula de música [...] incrível (CLARA, 17/05/2018).

O Coral do IFSC também se caracteriza como uma prática “inclusiva” – no sentido exposto por Clara –, em que o fazer musical está muito presente. Conforme consta no material de divulgação das práticas do IFSC-Florianópolis e como pude observar ao longo da coleta de dados, qualquer pessoa que esteja interessada em fazer parte do Coral “somente terá de vir a um ensaio e realizar o preenchimento de uma ficha de inscrição” (COORDENADORIA DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS, 2018, p. 13). A facilidade de ingresso e o desejo de cantar motivaram Jiraya a ingressar no grupo. Segundo ele, “[...] já tava na engenharia. [...] Foi uma época em que eu... ‘Ah, cara, eu quero aprender a cantar! Onde é que eu posso fazer isso?’ Daí eu, ‘Pô, é verdade, tem um coral no IFSC!’. Aí eu fui atrás e ‘Como é que faz?’ ‘Ah, é só vir!’ E daí, comecei. E desde então eu não parei” (JIRAYA, 07/05/2018).

A prática musical também é o foco das aulas do FIC BIO, no qual os alunos ingressam para aprender a tocar instrumentos¹³ que fazem parte da Orquestra Experimental (OEXP). Todas as aulas do curso são coletivas e, desde o início do curso, os professores priorizam o contato com os instrumentos musicais e o aprendizado de maneira prática. Conteúdos de teoria musical são aprendidos e em seguida exercitados nos instrumentos. Além das aulas coletivas de instrumento, os alunos do FIC BIO participam da Prática de Orquestra, em que executam um repertório composto de músicas de concerto, arranjadas para orquestras de alunos iniciantes. Ao integrar os alunos nessa prática, os professores já os preparam para a participação na OEXP.

¹³ O FIC BIO oferece formação instrumental básica para os seguintes instrumentos: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, trompete, trombone, trompa e tuba. A orquestra também dispõe de instrumentos de percussão sinfônicos, porém o FIC BIO não contempla esses instrumentos.

Foi a experiência de tocar em uma orquestra sinfônica e vivenciar esse ambiente, para muitos distante, que também levou alguns entrevistados a ingressarem na OEXP e no FIC PO. Lewis, percussionista aluno do FIC PO, relatou que a orquestra

era algo que não tinha muito contato ainda. [...] Eu fui mais pela... empolgação de tocar, de estar numa orquestra, ter uma atividade extra que me proporcionasse outras experiências e que eu pudesse melhorar a minha técnica, pudesse estudar (LEWIS, 10/05/2018).

Possibilitar que as pessoas tivessem um lugar, ou, mais especificamente, uma orquestra, em que pudessem tocar música de concerto e fazer música em uma prática coletiva, é um objetivo expresso na fala dos professores de música que coordenam as práticas. Como expõe a professora Júlia, através do trabalho que desenvolvem nas práticas, visam a “mostrar pras pessoas que elas são capazes, porque todo mundo aqui faz música! Tu entra, tu já começa fazendo música. De um jeito ou de outro, tá fazendo música. Então, eu acho que é mostrar como todo mundo pode fazer música” (JÚLIA, 14/05/2018).

Assim como as aulas de música dos CTIEM e o Coral do IFSC, a OEXP também é um espaço que busca acolher a todos. No período em que estive na instituição, observei que novos integrantes que ingressaram na OEXP eram iniciantes em relação ao nível técnico no instrumento que tocavam. Isso, porém, não foi impedimento para que fizessem parte da orquestra, pois eram sempre incentivados pelos professores a participar dos ensaios e tocar aquilo que fosse possível. Ao mesmo tempo, a OEXP é formada por integrantes do FIC PO, que passam por um processo seletivo em que são avaliadas as habilidades de leitura musical e execução instrumental.

Os professores procuram estabelecer um certo nível técnico entre os integrantes da OEXP, mas também incentivam alunos iniciantes a fazerem parte do grupo, ofertando uma prática em que é possível fazer música em grupo e também garantindo a continuidade da orquestra. Como expõe Bowman (2001; 2017), as práticas se mantêm vivas enquanto os praticantes permanecerem comprometidos em sustentar, desenvolver e ampliar seus padrões de excelência e estiverem empenhados em proteger e enriquecer os fins para os quais seus esforços são dedicados.

Os sentidos da música no IFSC-Florianópolis

“Tem uma série de coisas que a música tá fazendo aqui dentro. Mil ramificações [são] possíveis, digamos assim” (LEVON, 20/02/2017).

A fala do professor Levon sintetiza o que acontece no IFSC-Florianópolis: são diversas as formas pelas quais a música é inserida na instituição. A partir dos dados coletados, foi possível identificar que a música também assume diferentes sentidos no IFSC-Florianópolis: formação integral, bem-estar e permanência dos estudantes na instituição; formação musical inicial; e iniciação profissional na área de música.

A música como estratégia para a formação integral, o bem-estar e a permanência dos estudantes

A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 do IFSC indicou que as práticas artísticas – e, conseqüentemente, a música – desenvolvidas na instituição estão previstas em atividades de ensino, mas, principalmente, em atividades de extensão. As práticas artísticas são compreendidas como parte da “formação integral e cidadã que a instituição pode ofertar aos estudantes” (IFSC, 2014, p. 256). Segundo o documento, a promoção dessas atividades pode “interferir de forma positiva na permanência e no êxito do discente no IFSC” (IFSC, 2014, p. 61). Os entrevistados também compreendem que a música contribui para a formação integral dos estudantes. Segundo a professora Magali, no IFSC-Florianópolis os estudantes

têm a oportunidade de ao mesmo tempo estar adquirindo os conhecimentos técnicos e científicos, [ao] estar colocando ao seu alcance, gratuitamente, a área da música, do teatro, do cinema também. Então, nesse sentido contribui para o que é a missão do IFSC, que é a formação completa do cidadão (MAGALI, 10/02/2017).

Os professores e praticantes também falam sobre a importância da música nesse contexto de EPT, no sentido de tornar o ambiente melhor e deixá-lo mais leve. Segundo eles, a música ajuda a colocar as pessoas em contato umas com as outras, favorecendo relações interpessoais pouco presentes no “meio tecnológico”. Para Jiraya, aluno de um curso de

graduação e integrante do Coral do IFSC, nas práticas, “além de aprender música, estar em contato com arte é uma coisa que a gente sente muita falta no meio tecnológico, o carinho que as pessoas têm no grupo, o sentimento de grupo, isso é uma coisa também muito legal” (JIRAYA, 07/05/2018). Jiraya completa que “sente muita falta [dessas relações], porque o meio tecnológico é meio individualista [...]. É tudo sozinho, só tu, senta e estuda sozinho. Então... tu ter contato com as pessoas é muito legal” (JIRAYA, 07/05/2018).

A oferta de formação musical inicial

As práticas desenvolvidas no IFSC-Florianópolis também possibilitam o acesso à formação musical inicial. Essa formação ocorre de diferentes maneiras em todas as práticas, mas, principalmente, nas aulas de música dos CTIEM, no FIC BIO e no Coral do IFSC. Jiraya avalia que, no “nível básico, que é aprender habilidades básicas e desenvolver até um nível intermediário, o IFSC é muito bom” (JIRAYA, 07/05/2018), o que também é indicado pelo professor Henrique, ao falar que “a formação é inicial e continuada nos nossos cursos. [...] Tem uma hora que [o aluno] vai estudar um pouco mais sozinho, [ou] com professor [particular]. Não vai mais ser em grupo, como são nossas aulas” (HENRIQUE, 15/05/2018). Dessa forma, os professores organizam as práticas de modo a possibilitar que os praticantes adquiram conhecimentos musicais básicos, que lhes permitam seguir com seus estudos de forma autônoma e/ou em outros lugares e instituições.

A formação musical inicial ocorre não só nas aulas e ensaios das práticas, mas também em concertos da OEXP e do Coral do IFSC. Em alguns concertos que tive a oportunidade de observar, o professor Henrique – maestro da OEXP e do Coral – procura fazer com que os concertos¹⁴ sejam momentos de apreciação musical e também de aprendizado para o público presente. Henrique explica sobre a formação do coral e a divisão em naipes, fala sobre o período histórico em que as músicas apresentadas foram compostas e pede que, separadamente, um músico de cada naipe da orquestra toque seu instrumento para que o público conheça todos os instrumentos que compõem a orquestra.

Ao trazer essas informações, percebi que o professor Henrique busca deixar o ambiente do concerto menos formal e aproximar o público da orquestra, já que, como expõe Small (1998),

¹⁴ Alguns concertos da OEXP e do Coral do IFSC têm caráter didático.

Um grande espaço cerimonial como esse impõe um modo de comportamento àqueles que não estão acostumados a ele. Eles se tornam um pouco autoconscientes, abaixando suas vozes, minimizando seus gestos, olhando ao seu redor, comportando-se em geral de maneira mais formal (SMALL, 1998, p. 23).

A iniciação profissional na área de música

Nas práticas do IFSC-Florianópolis ocorre também a iniciação à prática profissional na área de música. Ao longo de sua participação nas práticas, os praticantes descobrem a música como profissão e se interessam pela atuação profissional na área. Esse interesse acaba surgindo, pois, a prática profissional – principalmente de orquestras sinfônicas – foi tomada como referência na organização das práticas do IFSC-Florianópolis. Os professores procuram reproduzir o contexto de corais e orquestras profissionais nos ensaios e apresentações do coral e da OEXP, no processo seletivo para ingresso no FIC PO e também na escolha do repertório a ser executado pela OEXP e pelo Coral do IFSC.

A iniciação profissional ocorre principalmente por meio “dessa vivência dentro de uma orquestra durante um ano. De ensaio, de apresentação, dessa experiência de palco, experiência de bastidores” (LEVON, 14/05/2018). Professores e praticantes expuseram que a iniciação profissional também acontece por meio da interação entre praticantes e os músicos profissionais que atuam nas práticas. Isso porque esses músicos compartilham com os praticantes não só aquilo que sabem em relação a conhecimentos musicais, mas, também, à atuação profissional. Além disso, esses profissionais atuam como “olheiros”, indicando praticantes que se destacam na orquestra, para tocar profissionalmente em grupos e orquestras da região.

Professores e praticantes têm consciência de que as práticas são “um ambiente totalmente de aprendizado” (LÉO, 09/05/2018), voltado para a formação musical inicial, mas também para o aprender a ser músico profissional. Para professores e praticantes do IFSC-Florianópolis, o processo de formação profissional dos músicos ocorre de diferentes formas: inicia nas práticas do IFSC-Florianópolis e continua por meio de outras experiências, como a participação em orquestras consideradas profissionais.

Considerações finais

A análise dos documentos norteadores dos IFETs demonstrou que as políticas educacionais referentes à EPT são pouco prescritivas em relação à música – e às artes em geral –, não garantindo a sua presença nesse contexto. Entretanto, o fomento a atividades culturais, mais especificamente musicais, faz parte de iniciativas denominadas no PDI do IFSC (IFSC, 2014), como “autônomas”, ou seja, os projetos são elaborados, cadastrados, coordenados e executados pelo *campus* onde são realizados. Dessa forma, cada *campus* tem autonomia e liberdade para elaborar projetos e oferecer atividades musicais diversas. Como o documento não apresenta especificações em relação à oferta de atividades culturais, essa abertura foi aproveitada pelos professores do IFSC-Florianópolis para a criação e oferta de diferentes práticas na instituição.

Como o contexto de educação profissional e tecnológica do IFSC-Florianópolis não se mostra favorável à presença da música, professores e praticantes se mobilizaram, assumindo o papel de protagonistas na luta pela permanência, expansão e fortalecimento das práticas na instituição. Através do trabalho que desenvolvem, professores e praticantes mostram que a música pode ser inserida por meio de diversas práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, assumir diferentes sentidos e contribuir de diferentes maneiras para a formação daqueles fazem parte dessas práticas e dessa modalidade de educação.

Considerações finais do simpósio

Em relação aos três trabalhos, cada modalidade de ensino apresentada possui características específicas que orientam suas formas de organização e, de certa maneira, influenciam nos modos como a música e o ensino de música se fazem presentes nesses espaços. Como indicado inicialmente, a análise dos dados apontou para o desenvolvimento de diferentes práticas educativo-musicais em cada contexto investigado. Essas práticas apresentam como ponto comum o sentido de pertencimento que promovem nos sujeitos que delas participam. Nesse sentido, destacamos a importância do protagonismo desses sujeitos para que a música esteja presente em cada contexto. Isso porque observamos que

os espaços ocupados pela música e pelas práticas educativo-musicais nesses contextos se constroem a partir das ações dos sujeitos envolvidos nas práticas.

Nos três espaços, as práticas são principalmente coletivas e agregam os sujeitos que delas participam, tornando esses ambientes mais atrativos para a permanência dos estudantes. As formas como as práticas se configuram nos espaços investigados são múltiplas e se constroem e adaptam de acordo com as demandas e características de cada contexto. Por terem características diferentes, essas práticas também fazem com que a educação musical e a música assumam diferentes sentidos nesses espaços.

Para finalizar, o que podemos destacar é que, nos contextos investigados, a música assume sentidos que não visam apenas à formação ou o desenvolvimento musical. O fator de integração da música, a formação integral e o desenvolvimento humano, o estreitamento de vínculos entre alunos, professores, instituição e comunidade são alguns dos elementos que constituem as práticas e contribuem para que elas continuem sendo desenvolvidas nos espaços investigados.

Referências

ALMEIDA, Alcides Vieira de. *Da escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina*. – reed. rev. e atual. – Florianópolis: Publicações do IF-XX, 2010.

BOWMAN, Wayne D. “Open Philosophy” or Down the Rabbit Hole? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. V. 16, N. 1, p. 10–37. August, 2017.

BOWMAN, Wayne D. Music as Ethical Encounter. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N. 151, p. 11-20, 2001.

BRASIL. *Concepção e diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

_____. *Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 20/06/2015.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016 – 2019*. Brasília: MCTI, 2016.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015*. Balanço das Atividades Estruturantes 2011. Brasília: MCTI, 2012. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/218981.pdf>> Acesso em: 14/03/2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 18/05/2016.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COORDENADORIA DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS. *Arte e Cultura no campus Florianópolis*. Material de divulgação das atividades artísticas do IFSC campus Florianópolis. Não publicado. 2018.

DEL-BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 22, N. 32, p. 130-142, 2014.

IFSC. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC – PDI 2015-2019. Novembro, 2014.

KANDLER, Maira Ana. A música nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma revisão de literatura. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM*, 17. 2016, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2016. p. 1-12.

_____. Música na Educação Profissional e Tecnológica: desafios para se integrar em um ambiente de C,T&I. *In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical*, 24. 2019. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2019a.

_____. *Música na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina campus Florianópolis*. 2019. 279 f. Tese (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019b.

LAUDARES, João Bosco; FIUZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. Educação Tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. *In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira e LAUDARES, João Bosco (Org). Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares*. São Paulo: Papirus, 2005, p. 57-90.

MELO, Irineu Lopes. Instrumentos de orquestra: construção de um modelo de método para ensino coletivo no Instituto Federal de Santa Catarina. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidad del Mar, Viña del Mar, Chile. 2013.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meaning of performing and listenin*. Wesleyan university press: Middletown, 1998.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. edição. Tradução Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.