



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JOSEFA ELIANE RIBEIRO MENDES

EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS / TURMAS MULTISERIADAS NO CAMPO:  
UMA PESQUISA-AÇÃO

JOÃO PESSOA  
2019

JOSEFA ELIANE RIBEIRO MENDES

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS/ TURMAS MULTISERIADAS NO CAMPO:  
UMA PESQUISA-AÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração em Educação Musical, na linha de pesquisa Processos e práticas educativo-musicais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maura Lúcia Fernandes Penna

**JOÃO PESSOA  
2019**

**Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

M538e Mendes, Josefa Eliane Ribeiro.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS / TURMAS MULTISERIADAS NO  
CAMPO: UMA PESQUISA-AÇÃO / Josefa Eliane Ribeiro  
Mendes. - João Pessoa, 2019.  
209 f.

Orientação: Maura Lúcia Fernandes Penna.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Educação Musical. 2. Educação Rural. 3. Turmas  
Multisseriadas. 4. Comunidades de Prática. I. Penna,  
Maura Lúcia Fernandes. II. Título.

UFPB/BC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**  
**DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Título da Tese: “**Educação Musical em Escolas / Turmas Multisseriadas no Campo: uma Pesquisa-Ação**”.

Doutorando(a): **Josefa Eliane Ribeiro Mendes**

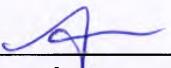
**Tese aprovada pela Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Maura Lucia Fernandes Penna

Orientadora/UFPB

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Luciane Araldi Beltrame

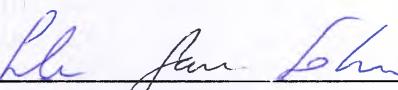
Membro Interno do Programa/UFPB

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Fabio Henrique Ribeiro

Membro Interno do Programa/UFPB

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Maria do Socorro Silva

Membro Externo ao Programa/UFCG

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Silvia Garcia Sobreira

Membro Externo ao Programa/UFPE

João Pessoa, 18 de Julho de 2019

Dedico este trabalho a meus queridos pais Laura e Antônio (*in memorian*), a quem devo a vida e a dignidade, e por terem me mostrado a importância da educação na formação do indivíduo. A Jeane Torelli, pela presença contínua em minha vida, pelo apoio incondicional, pelo companheirismo, compreensão e por nunca permitir que eu deixasse de sonhar e de acreditar que era capaz de ir além das minhas expectativas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela constante presença em minha vida.

Aos meus pais, Antônio e Laura (*in memoriam*), que infelizmente não puderam acompanhar minha jornada até esse momento.

À minha família, pelo apoio e também por compreender minhas angústias e ausências.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maura Penna, pelo exemplo de profissionalismo, competência e dedicação durante a orientação deste trabalho, o que me levou a vê-la, cada vez mais, como exemplo de integridade e responsabilidade acadêmica.

Aos meus queridos amigos, em especial Crisoleide Melo, Edielson Jean, João Fernandes e Jean Torelli, sempre dispostos a ler e dar suas contribuições para o trabalho, com muita presteza e carinho, pela grande contribuição com as traduções e também pela assessoria nas questões tecnológicas que enriqueceram as ilustrações dessa pesquisa.

Às professoras Maria do Socorro Silva (UFCG), Silvia Sobreira (UNIRIO), Juciane Beltrame (UFPB) e ao professor Fábio Ribeiro (UFPB) por terem aceitado o convite para compor minha banca de qualificação e defesa e pelas preciosas contribuições.

À professora Guiomar Ribas por ter sido a primeira pessoa que acreditou no meu potencial, abrindo as portas da Pós-Graduação deste Programa.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, que contribuíram de forma direta ou indireta para a construção desta pesquisa. Aos funcionários técnico-administrativos do PPGM da UFPB, especialmente Augusto Zalafan, pela atenção e presteza na solução dos problemas burocráticos.

Aos profissionais da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Conde, especialmente ao Secretário Adjunto desta Secretaria, Júnior Caroé, por compreender e viabilizar meu pedido de licença para dedicação exclusiva na feitura desta tese.

Aos profissionais das duas escolas que me receberam na pesquisa de campo: às diretoras, supervisoras e especialmente às professoras que, gentilmente, permitiram minhas observações em suas salas de aula, minha intervenção pedagógica, bem como às entrevistas realizadas.

Aos meus queridos alunos participantes desta pesquisa, por aceitarem embarcar nesta experiência que tanto enriqueceu minha vida pessoal e profissional.

À Rejane Nóbrega (Assessora de Cultura) e a Marcos Mituaçu (Coordenador de Cultura) do Município de Conde por compreender minha ausência e pelo apoio na concretização desta pesquisa.

Ao CNPQ e a CAPES, pelo apoio financeiro.

Enfim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

*“As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia, estaremos a educar para a paz” (Maria Montessori).*

## RESUMO

Na educação rural, o maior desafio é garantir o acesso à educação a populações mais isoladas. Em muitas escolas rurais, toda a organização escolar é ajustada em turmas ou classes multisseriadas, que se caracterizam por reunir, em um mesmo espaço físico, estudantes de diferentes níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc.) e diversas faixas etárias que são gerenciadas por uma mesma professora ou professor, diferindo do currículo usualmente adotado. Esta tese examina as características das turmas multisseriadas com o objetivo central de compreender e analisar processos de ensino e aprendizagem musicais adequados para trabalhar nesse contexto. Especificamente, busca-se: a) Caracterizar as propostas de educação do/no campo e os mecanismos de sua operacionalização no município pesquisado; b) Caracterizar a prática pedagógica em escolas com turmas multisseriadas; c) Discutir as relações entre a teoria da comunidade de prática, comunidade de prática musical e as características das turmas multisseriadas; d) Verificar, em etapa diagnóstica, como foram desenvolvidas, nas escolas pesquisadas, atividades pedagógico-musicais e com que funções; e) Desenvolver um processo pedagógico-musical em turmas multisseriadas do ensino fundamental I, buscando uma interação constante com a vivência musical dos alunos; f) Promover o envolvimento, a participação e o desenvolvimento dos alunos e professoras durante as aulas e no decorrer de todo o processo; g) Analisar o processo desenvolvido durante a intervenção pedagógica, em suas contribuições e limites; h) Discutir alternativas para o processo de ensino e aprendizagem musical em classes multisseriadas. Para tanto, foi realizada inicialmente uma pesquisa documental, a partir de documentos oficiais do MEC, visando discutir as políticas públicas, os marcos legais e normativos para a educação do/no campo e uma pesquisa bibliográfica com o intuito de verificar o estado da arte para essa temática. Não foi encontrado nenhum estudo sobre práticas educativas musicais em turmas multisseriadas, o que indica a relevância desta pesquisa. Foi então desenvolvida uma pesquisa-ação com alunos de turmas multisseriadas da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental, procurando envolver também as professoras que atuavam nessas turmas. A intervenção pedagógica, que envolveu a atuação da pesquisadora como professora de educação musical, foi dividida em duas etapas, sendo a primeira realizada em duas escolas municipais, no ano de 2017, e a segunda, em 2018, com uma turma multisseriada de uma dessas escolas. Nas aulas foram colocadas em prática diretrizes contemporâneas para a educação musical, buscando adequá-las às características de diversidade etária e de anos escolares das turmas multisseriadas e seu caráter interativo. Especificamente na segunda etapa o planejamento buscou favorecer o desenvolvimento da aprendizagem musical em comunidades de prática, de acordo com a teoria de Etienne Wenger. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com agentes envolvidos na pesquisa: diretoras, supervisoras, professoras, entre outros. Foi feita uma análise e descrição detalhada de todas as etapas da intervenção, procurando discutir que diretrizes poderiam guiar os processos de ensino e aprendizagem musicais em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo. Os resultados apontaram que, apesar das dificuldades, as turmas multisseriadas ainda são uma forte realidade em todo o Brasil, mais especificamente, no Nordeste. Foi possível desenvolver um trabalho musical nesse contexto, construído a partir dos interesses dos alunos, da colaboração mútua entre os envolvidos, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa. A partir da intervenção desenvolvida, foram estabelecidas algumas diretrizes para o ensino da música no contexto de turmas multisseriadas.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Educação Rural. Turmas Multisseriadas. Comunidades de Prática.

## ABSTRACT

In rural education, the biggest challenge is ensuring access to education for more isolated populations. In many rural schools, the whole school organization is adjusted into multigrade classes, which are characterized by bringing together, in the same physical space, students from different levels of learning (year, grade, cycle, etc.). These classes are managed by the same teacher, differing from the curriculum usually adopted. This thesis examines the characteristics of multigrade classes with the central objective of understanding and analyzing of the musical teaching and learning processes appropriate to work in this context. Specifically, it aims to: a) Characterize the education proposals of/in the rural area and the mechanisms of its operationalization in the researched municipality; b) Characterize the pedagogical practice in schools with multigrade classes; c) Discuss the relationships between the theory of the community of practice, community of music practice and the characteristics of multigrade classes; d) Verify, in a diagnostic stage, how the pedagogical-musical activities were developed in the researched schools and with what functions; e) Develop a pedagogical-musical process in multigrade classes of elementary school I, aiming at a constant interaction with the students' musical experience; f) Promote the involvement, participation and development of students and teachers during the classes and throughout the process; g) Analyze the process developed during the pedagogical intervention, in its contributions and limits; h) Discuss alternatives for the process of teaching and learning music in multigrade classes; For this purpose, a documentary research was initially carried out from official MEC documents, aiming to discuss public policies, legal and normative frameworks for education in rural areas, and a bibliographic research in order to verify the state of the art for this theme. In multigrade classes no study was found on musical educational practices, which indicates the relevance of this research. An action research was then developed with students from multi-grade grades of the early childhood education and the first stage of elementary school, also seeking to involve the teachers who worked in these classes. The pedagogical intervention, which involved the researcher's role as a teacher of music education, was divided into two stages, the first being held in two municipal schools in 2017, and the second in 2018, with a multigrade class from one of these schools. In class, contemporary guidelines for music education were put into practice, with the aim of adapting them to the characteristics of age diversity and school years of multi-grade classes and their interactive character. Specifically in the second stage, the planning sought to favor the development of musical learning in communities of practice, according to the theory of Etienne Wenger. In addition, semi-structured interviews were conducted with agents involved in the research: directors, supervisors, teachers, among others. A detailed analysis and description of all stages of the intervention was made, seeking to discuss which guidelines could guide the musical teaching and learning processes in multigrade rural school classes. The results showed that, despite the difficulties, the multigrade classes are still a strong reality throughout Brazil, specifically in the Northeast. It was possible to develop a musical work in this context, built from the interests of the students, the mutual collaboration between those involved, thus making the learning more meaningful. Based on this musical practice, some guidelines have been established for the teaching of music in the context of multigrade classes.

**Keywords:** Music Education. Rural Education. Multigrade Classes. Communities of Practice.

## RESUMEN

En la educación rural, el mayor desafío es garantizar el acceso a la educación para las poblaciones más aisladas. En muchas escuelas rurales, toda la organización escolar se ajusta en clases o clases multigrados, que se caracterizan por reunir, en un mismo espacio físico, estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje (año, serie, grado, ciclo, etc.) y varios grupos de edad gestionados por una misma profesora o profesor, que difieren del plan de estudios generalmente adoptado. Esta tesis examina las características de las clases multigrado con el objetivo central de comprender y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje musicales adecuados para trabajar en ese contexto. Específicamente, se busca: a) Caracterizar las propuestas de educación del/en el campo y los mecanismos de su operacionalización en el municipio investigado; b) Caracterizar la práctica pedagógica en escuelas con clases multigrado; c) Discutir las relaciones entre la teoría de la comunidad de práctica, la comunidad de práctica musical y las características de las clases multigrado; d) Verificar, en etapa diagnóstica, cómo se desarrollaron las actividades pedagógico-musicales en las escuelas investigadas y con qué funciones; e) Desarrollar un proceso pedagógico-musical en clases multigrado de la escuela primaria I, buscando una interacción constante con la experiencia musical de los alumnos; f) Promover la participación, participación y desarrollo de los alumnos y profesores durante las clases y durante todo el proceso; g) Analizar el proceso desarrollado durante la intervención pedagógica, en sus aportes y límites; h) Discutir alternativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje musical en clases multigrado. Con este fin, inicialmente se realizó una investigación documental, basada en documentos oficiales del MEC, con el objetivo de discutir las políticas públicas, los marcos legales y normativos para la educación del/en el campo y una investigación bibliográfica, para verificar el estado del arte de este tema. No se encontró ningún estudio sobre prácticas educativas musicales en clases multigrado, lo que indica la relevancia de esta investigación. Se desarrolló entonces una investigación-acción con alumnos de varios grados del jardín de infantes y la primera etapa de la escuela primaria, buscando involucrar también a los maestros que trabajaban en estas clases. La intervención pedagógica, que implicó la actuación de la investigadora como profesora de educación musical, fue dividida en dos etapas, siendo la primera realizada en dos escuelas municipales en 2017, y la segunda en, 2018, con una clase de varios grados de una de estas escuelas. En la clase se pusieron en práctica pautas contemporáneas para la educación musical, buscando adaptarlas a las características de diversidad de edad y años escolares de las clases multigrados y su carácter interactivo. Específicamente en la segunda etapa, la planificación buscó favorecer el desarrollo del aprendizaje musical en comunidades de práctica, de acuerdo con la teoría de Etienne Wenger. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con agentes involucrados en la investigación: directores, supervisores, maestros, entre otros. Se realizó un análisis detallado y una descripción de todas las etapas de la intervención, tratando de discutir qué pautas podrían guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje musicales en clases escolares multigrado rurales / en el campo. Los resultados mostraron que, a pesar de las dificultades, las clases multigrado siguen siendo una realidad muy fuerte en todo Brasil, específicamente en el Noreste. Fue posible desarrollar un trabajo musical en este contexto, basado en los intereses de los alumnos, la colaboración mutua entre los involucrados, haciendo que el aprendizaje sea más significativo. A partir del trabajo musical desarrollado, se establecieron algunas pautas para la enseñanza de la música en el contexto de clases multigrado.

**Palabras-clave:** Educación musical. Educación rural Clases multigrado. Comunidades de práctica.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Características de turmas multisseriadas desenvolvidas em escolas rurais .....	<b>89</b>
<b>Quadro 02:</b> Características de comunidades de prática que podem ser observadas nas turmas multisseriadas desenvolvidas em escolas rurais.....	<b>89</b>
<b>Quadro 03:</b> Cultivo da agricultura familiar e patronal do município de Conde .....	<b>104</b>
<b>Quadro 04:</b> Exemplo de aula realizada na Escola das Mangabeiras .....	<b>123</b>
<b>Quadro 05:</b> Exemplo de aula realizada na Escola dos Canaviais .....	<b>132</b>
<b>Quadro 06:</b> Planejamento das atividades musicais para 2 <sup>a</sup> etapa.....	<b>140</b>
<b>Quadro 07:</b> Características dos ensinos colaborativo, cooperativo e competitivo .....	<b>170</b>
<b>Quadro 08:</b> Comparação entre turmas multisseriadas, comunidades de prática e comunidade de prática musical, ensino coletivo de instrumentos e ensino colaborativo.....	<b>172</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Gráfico da taxa de urbanização brasileira de 1940 a 2010 .....	33
<b>Figura 02</b> – Marcos Históricos da Educação do Campo .....	46
<b>Figura 03</b> – Marcos Legais da Educação do Campo .....	49
<b>Figura 04</b> – Componentes de uma teoria social da aprendizagem: inventário inicial .....	66
<b>Figura 05</b> – Os dois principais eixos das tradições intelectuais .....	70
<b>Figura 06</b> – Interseção refinada de tradições intelectuais .....	71
<b>Figura 07</b> – Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade.....	76
<b>Figura 08</b> – Resumo dos principais conceitos formadores da Comunidade de Prática Musical (CoPM).....	84
<b>Figura 09</b> – Representação do ciclo básico da investigação-ação em 4 fases .....	94
<b>Figura 10</b> – Representação do ciclo básico da investigação-ação em 5 fases .....	94
<b>Figura 11</b> – Localização do município de Conde – PB.....	101
<b>Figura 12</b> – Mapa topográfico da Comunidade das Mangabeiras .....	105
<b>Figura 13</b> – Mapa da localização da Escola das Mangabeiras.....	106
<b>Figura 14</b> – Planta baixa da Escola das Mangabeiras.....	107
<b>Figura 15</b> – Mapa topográfico da Comunidade dos Canaviais.....	109
<b>Figura 16</b> – Mapa da Comunidade dos Canaviais e localização da escola .....	110
<b>Figura 17</b> – Planta baixa da Escola dos Canaviais .....	111
<b>Figura 18</b> – Partitura da música Baião para a Nota SI.....	128
<b>Figura 19</b> – Partitura da música Banda Biruta.....	133
<b>Figura 20</b> – Partitura da música Bem-te-vi .....	134
<b>Figura 21</b> – Cronograma das atividades musicais desenvolvidas na Escola dos Canaviais .....	142
<b>Figura 22</b> – Registro gráfico de sons da natureza 1 .....	144
<b>Figura 23</b> – Registro gráfico de sons da natureza 2 .....	144
<b>Figura 24</b> – Música Reflexos do Assvio - Versão 1 .....	145
<b>Figura 25</b> – Música Reflexos do Assvio - Versão 2 .....	147
<b>Figura 26</b> – Música Reflexos do Assvio - Versão 3 .....	149
<b>Figura 27</b> – Música Reflexos do Assvio - Versão 4 .....	150
<b>Figura 28</b> – Música Reflexos do Assvio - Versão 5 .....	152

## LISTA DE SIGLAS

- ABCAR** – Associação Brasileira de Assistência Técnica e extensão Rural  
**CCP** – Centros de Cultura Popular  
**CEB** – Câmara de Educação Básica  
**CGEC** – Coordenação Geral de Educação do Campo  
**CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CoMP** – Comunidade de prática musical  
**CoP** – Community of practice  
**CPC** – Centro Popular de Cultura  
**EC** – Escola dos Canaviais  
**EM** – Escola das Mangabeiras  
**ENERA** – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária  
**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FONEC** – Fórum Nacional de Educação do Campo  
**GPT** – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo  
**IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
**MEB** – Movimento Eclesial de Base  
**MEC** – Ministério da Educação e Cultura  
**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**MST** – Movimento dos Sem Terra  
**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola  
**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNLD Campo** – Programa Nacional do Livro Didático Campo  
**PNRA** –Programa Nacional de Reforma Agrária  
**Professora A/EC** – Professora A da Escola dos Canaviais  
**Professora A/EM** – Professora A da Escola das Mangabeiras  
**Professora B/EC** – Professora B da Escola dos Canaviais  
**Professora B/EM** – Professora B da Escola das Mangabeiras  
**PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo  
**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SEE/AC** - Secretaria Estadual de Educação do Acre  
**SUFRAMA** – Superintendência da Zona Franca de Manaus  
**Supervisora EC** – Supervisora da Escola dos Canaviais  
**Supervisora EM** – Supervisora da Escola das Mangabeiras  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**UnB** – Universidade de Brasília  
**UNESCO** – Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 EDUCAÇÃO EM ESCOLAS RURAIS / NO CAMPO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Breve Histórico da Educação Rural no Brasil .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 As Escolas Rurais e as Especificidades das Turmas Multisseriadas .....</b>	<b>36</b>
1.2.1 Panorama Atual das Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas .....	39
1.2.2 Bases para ação em escolas rurais com turmas multisseriadas .....	42
<b>1.3 A Educação do Campo .....</b>	<b>44</b>
1.3.1 Marcos Históricos e Normativos do Movimento da Educação do Campo.....	44
1.3.2 Marcos Legais da Educação do Campo e suas atuais diretrizes .....	48
<b>1.4 Experiências com turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo .....</b>	<b>54</b>
<b>2 COMUNIDADE DE PRÁTICA.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Breve Histórico .....</b>	<b>59</b>
<b>2.2 Comunidade de Prática: Uma teoria social da aprendizagem .....</b>	<b>62</b>
2.2.1 Comunidade de Prática e suas relações com outras teorias .....	68
2.2.2 A prática na teoria social da aprendizagem de Wenger .....	72
<b>2.3 Comunidade de Prática na Educação.....</b>	<b>77</b>
<b>2.4 Comunidade de Prática Musical (CoPM).....</b>	<b>82</b>
<b>2.5 Comunidade de Prática e turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo .....</b>	<b>88</b>
<b>3 CAMINHOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>93</b>
<b>3.1 A opção pela pesquisa-ação.....</b>	<b>93</b>
3.1.1 Desenvolvimento da pesquisa e suas etapas.....	97
<b>3.2 O município de Conde .....</b>	<b>101</b>
<b>3.2.1 A Rede Municipal de Ensino .....</b>	<b>103</b>
<b>3.3 As comunidades e suas escolas .....</b>	<b>104</b>
3.3.1 A Comunidade e a Escola das Mangabeiras .....	104
3.3.2 A Comunidade e a Escola dos Canaviais .....	108
<b>4 VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL EM TURMAS</b>	
<b>MULTISERIADAS .....</b>	<b>113</b>
<b>4.1 Diagnóstico / Encaminhamentos.....</b>	<b>113</b>
<b>4.2 Primeira entrada em campo.....</b>	<b>121</b>
<b>5 ESCOLAS RURAIS / NO CAMPO E A TEORIA DE COMUNIDADE DE</b>	
<b>PRÁTICA.....</b>	<b>138</b>

<b>5.1</b>	<b>Segunda entrada em campo: Vivenciando a teoria de Comunidade de Prática</b>	<b>138</b>
<b>5.2</b>	<b>Um processo coletivo de criação .....</b>	<b>139</b>
<b>5.3</b>	<b>Contribuições e limites do processo vivenciado.....</b>	<b>154</b>
<b>6</b>	<b>REFLEXÕES PARA O ENSINO DE MÚSICA EM TURMAS</b>	
	<b>MULTISSENIADAS DE ESCOLAS RURAIS/ NO CAMPO.....</b>	<b>158</b>
<b>6.1</b>	<b>Avaliando as características das turmas multisensiadas.....</b>	<b>158</b>
<b>6.2</b>	<b>Relações entre práticas coletivas e inclusivas .....</b>	<b>162</b>
<b>6.3</b>	<b>Abordagens cooperativas ou competitivas? .....</b>	<b>168</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>197</b>
	<b>APÊNDICE B - EXEMPLO DE JOGOS DE PERGUNTA E RESPOSTA REALIZADO NA ESCOLA DOS CANAVIAIS .....</b>	<b>200</b>
	<b>ANEXO A - PARTITURA DA MÚSICA BAIÃO PARA A NOTA SI.....</b>	<b>201</b>
	<b>ANEXO B - PARTITURA DA MÚSICA FALANDO COM A NOTA SI.....</b>	<b>202</b>
	<b>ANEXO C - PARTITURA DA MÚSICA SI, LÁ NA ESPANHA.....</b>	<b>203</b>
	<b>ANEXO D - PARTITURA DA MÚSICA BEM-TE-VI.....</b>	<b>204</b>
	<b>ANEXO E - PARTITURA DA MÚSICA SI – LÁ - SOL.....</b>	<b>205</b>
	<b>ANEXO F - PARTITURA DA MÚSICA O TREM DE FERRO.....</b>	<b>206</b>
	<b>ANEXO G - LETRA DA MÚSICA FORRÓ DOS ANJOS (ANA LUIZA DE GEUS) .....</b>	<b>207</b>
	<b>ANEXO H - LETRA DA MÚSICA TREM BALA (ANA VILELA) .....</b>	<b>208</b>
	<b>ANEXO I - LETRA DA MÚSICA TE AGRADEÇO DEUS (KLEBER LUCAS).....</b>	<b>209</b>

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, estamos vivendo mudanças na sociedade, que se refletem em nosso modo de pensar, de ver o mundo, de agir e de aprender. A escola de educação básica, enquanto instituição de ensino, é o local onde os alunos se encontram com seus primeiros desafios. Quando falamos de escolas situadas em espaços não urbanos, esses desafios ganham outras dimensões e necessitam de um olhar diferenciado para garantir que os alunos de escolas rurais/no campo, tenham acesso a um ensino contextualizado e de qualidade. Segundo Campos (2015, p. 2):

O termo “qualidade” pode ser interpretado de diferentes formas, pois uma vez que o conceito de qualidade está associado à satisfação de uma necessidade, indivíduos diferentes terão necessidades diferentes e, consequentemente, diferentes percepções de qualidade.

Neste caso, entendo qualidade na educação rural/no campo como o direito ao mínimo de condições estruturais do espaço físico, bem como acessibilidade às escolas e material didático disponível para que a aula se torne interessante. No entanto, só estando no dia a dia nessas escolas para poder falar com propriedade. Para Xavier (1990, p. 7), a qualidade na educação pode:

[...] ser considerada como uma característica, propriedade ou estado que torna um produto ou um serviço plenamente aceitável, embora esta aceitação seja derivada não de análise e estudos feitos, mas de constatação prática, principalmente da experiência.

Minha própria vivência familiar reflete as dificuldades destas escolas. De família de agricultores, meus pais sempre trabalharam na agricultura como caseiros em fazendas próximas à cidade de São Vicente Férrer – PE. Com 12 filhos, ficava realmente difícil provê-los das necessidades mais básicas. Meus irmãos mais velhos relatam como foi difícil ter acesso à escola, pois os donos das fazendas contratavam uma professora que vinha, esporadicamente, dar aulas na sede para os filhos dos trabalhadores. Essas aulas eram ministradas para todas as crianças, independentemente da faixa etária. Com isto, era comum encontrar alunos já alfabetizados assistindo à mesma aula que os alunos iniciantes. As aulas não ocorriam diariamente e não havia um horário fixo, o que gerava ansiedade e incertezas naqueles alunos que viam na educação uma forma de melhorar suas vidas e a de seus familiares.

A oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO pode ser considerada um avanço para o Brasil, pois visa construir uma educação que apóie a formação inicial de professores em exercício nesta área e em comunidades quilombolas, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Vale salientar que esses cursos de licenciatura se diferenciam dos demais pelo fato de ressaltarem questões como a interculturalidade e interdisciplinaridade.

Conforme o site do MEC<sup>1</sup>, esses cursos estão sendo ofertados pelas Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO foi construída com a participação social, buscando atender à realidade dos povos do campo e quilombolas, por meio da oferta da educação básica, especificamente organizadas para as comunidades rurais.

Por sua vez, as escolas rurais/no campo precisam elaborar e desenvolver atividades e espaços educativos pautados no contexto e na realidade desses alunos, para que assim seja possível contribuir na formação dos indivíduos que habitam esses espaços. Um dos grandes desafios, tanto para professores quanto para os alunos, além do difícil acesso à escola em alguns casos, é a organização em classes ou turmas multisseriadas, ou seja, a junção de vários anos escolares em um mesmo espaço sob a regência de um único professor (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 93).

É importante destacar que há uma distinção entre os termos educação no campo e educação do campo. O primeiro refere-se à localização geográfica, ou seja, é aquele aplicado às escolas que estão localizadas em perímetros rurais, não urbanos, enquanto que o segundo, refere-se àquela que tem uma conotação política, desenvolvida por movimentos sociais que pressionam o governo federal no sentido de implementar políticas públicas específicas para esse segmento. No caso desta pesquisa, as escolas envolvidas no estudo não seguem as diretrizes e discussões sobre a educação do campo, referindo-se apenas ao contexto de localização em perímetro rural. Por conta disto, ao longo do estudo, sempre que me referir a elas estarei me referindo à educação no campo.

A questão da educação **no** e **do** campo e das turmas multisseriadas vem sendo objeto de estudo em diversos níveis acadêmicos e em áreas bastante diversificadas, levantando

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18784-oferta-de-cursos-de-licenciatura-em-educacao-do-campo-procamp>. Acesso em: 13 set. 2019.

muitas discussões sobre as propostas de ensino na perspectiva da educação para o campo de forma contextualizada e condizente com a realidade das comunidades rurais. Neste sentido, Damasceno e Beserra (2004) fazem um mapeamento e discussão sobre o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de esboçar o “estado da arte” neste campo de investigação. As autoras chegaram à conclusão que era cada vez maior o número de trabalhos que discutiam o problema da educação rural da perspectiva da população a que se destinava, ou seja, os trabalhadores rurais. Antunes-Rocha e Hage (2015<sup>2</sup>) são os organizadores de um extenso trabalho sobre as escolas multisseriadas do campo, reforçando o sentido e o significado assumido pela educação rural no Brasil. Por sua vez, Souza e Santos (2014) apresentam pesquisa sobre a educação rural e multisseriação promovendo importante discussão sobre questões históricas vinculadas às classes multisseriadas no contexto nacional e internacional. Os autores salientam também que as pesquisas sobre essa temática têm sido escassas nas universidades e que um levantamento no banco de resumos de Teses e Dissertações da CAPES permitiu identificar “apenas 47 trabalhos defendidos no país entre 1987 e 2010, sendo 41 dissertações e 6 teses”. No entanto, em pesquisa no banco da CAPES no período de 2011 e 2018, o número de pesquisas sobre esse tema avançou para 72 trabalhos, sendo 58 de mestrado e 14 de doutorado. Já em conformidade com dados obtidos no site do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo<sup>3</sup>, existem 74 trabalhos, sendo 49 dissertações e 25 teses.

Por sua vez, Pires (2013) apresenta um estudo visando discutir os resultados de pesquisa em instrumentos legais e institucionais sobre educação básica e educação do campo, para apreender até que ponto a política pública como direito vem se constituindo de forma democrática. Os resultados mostraram que essa construção requer uma ação articulada entre o Estado e a sociedade civil, viabilizando condições políticas para que as decisões coletivas sejam consideradas, de fato, nos instrumentos legais, de modo que as metas e ações decorrentes das decisões políticas sejam efetivamente implementadas. Wanderley (2001) traz, em seu trabalho, a questão das ruralidades, o desenvolvimento rural, o desenvolvimento local no Brasil moderno e como esses temas estão em debate na comunidade acadêmica, entre militantes de movimentos e organizações sociais e entre responsáveis pelas políticas públicas voltadas para a agricultura e o meio rural. Assim, o termo ruralidades tem sido usado com

---

<sup>2</sup> A primeira tiragem dessa obra coletiva foi em 2010, de modo que o levantamento de Souza e Santos (2014) é posterior.

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <http://www.gepec.ufscar.br/front-page>. Acesso em: 26 set. 2019.

referência ao conjunto de fenômenos sociais que se desenvolvem no meio rural e que são utilizados para construir uma identidade. Para a autora essa temática considera que:

[...] este mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba. (WANDERLEY, 2001, p.32)

Vaz e Souza (2009), em estudo realizado numa escola localizada na zona rural do município de Campo Magro – PR, investigam como está sendo realizado o trabalho pedagógico na escola do campo à época, identificando a contribuição da professora para a realidade cultural dos alunos moradores de zona rural. Como resultados, destacam-se o interesse da professora em articular os conteúdos com a realidade dos alunos, a valorização do homem do campo presente no Projeto Político Pedagógico da escola e a consolidação da Educação do Campo, como sendo um novo paradigma orientador do currículo e da prática pedagógica nas escolas. Já o trabalho de Rodrigues e Santos (2015) apresenta uma pesquisa fundamentada nas ações desenvolvidas por um projeto de extensão executada em três escolas do campo do município de Bananeiras – PB. Conforme as autoras, as ações foram realizadas com o propósito de ressignificar o currículo dessas escolas, contextualizando-o ao Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Após a realização da pesquisa, as autoras constataram que as demandas dos povos campesinos não estavam contempladas nos projetos pedagógicos analisados; que os currículos investigados não apresentavam características de contextualização; e que a elaboração coletiva da proposta curricular para o ano de 2014 tinha contribuído para a reflexão dos sujeitos sobre a realidade dos povos do campo.

A pesquisa de Sikora (2014) demonstra como a educação rural se consolidou em um município paranaense em meados do século XX no contexto do desenvolvimentismo brasileiro. A problemática proposta era de compreender como a educação rural, desenvolvida de 1948 a 1964, expressou elementos da política desenvolvimentista na Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro. A autora constatou que a educação rural ofertada na Escola pesquisada tinha reflexos do que estava sendo proposto em cenário nacional, sendo uma educação com elementos da escola nova.

Já Souza (2015) faz um relevante trabalho sobre as mudanças ocorridas no espaço rural brasileiro, apontando as diferentes perspectivas sobre os acontecimentos ocorridos na contemporaneidade. Ela constatou a complexidade e a dinâmica existente no meio rural, refletindo as modificações causadas pelo avanço das tecnologias do meio técnico científico,

pela difusão da comunicação, avanço no sistema de transportes nos espaços urbano e rural e a inserção de novos equipamentos agrícolas. A autora concluiu que, com essas transformações, as relações sociais, culturais e econômicas foram modificadas e ressignificadas.

No mesmo sentido, a pesquisa de Eich (2016) aponta as formas como o meio rural brasileiro vem se modificando nas últimas décadas, tentando se adaptar, passando por transfigurações que se intensificam principalmente a partir da década de 1970, quando o país incorpora um modelo de produção baseado na motomecanização e agroquímicos. Segundo a autora, diante dessas mudanças, ocorre a necessidade de reorganização espacial e uma (re)estruturação e (re) significação do que é ser rural e o que é ser urbano, uma vez que os espaços e os elementos que o compõem são mutáveis. Nesta mesma direção, Candiotti e Corrêa (2008) buscam, em sua pesquisa, apresentar os fundamentos das correntes de interpretação da relação cidade-campo, e discutir alguns conceitos, que, segundo os autores, podem contribuir para esse debate. Para tanto, utilizam os conceitos de tecnização do espaço, ruralidades e urbanidades.

Já a pesquisa de Miltão et al (2016) aborda aspectos que se relacionam com a Educação do Campo, Pedagogia da Alternância (PA) e Ciências Físicas, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS)<sup>4</sup> do semiárido, buscando uma maneira de pensar o processo educativo dos sujeitos do campo onde coexistam questões pedagógicas, sociais, políticas, filosóficas e científicas do contexto dos camponeses. Como conclusão, os autores estabeleceram que a busca por relações entre Educação do Campo, PA e Ciências tornou-se uma etapa essencial para a formação do sujeito do campo, quando foi colocada a necessidade de combinar pedagogias que propiciassem uma educação que formasse e cultivasse identidades que promovessem uma aprendizagem significativa e que não restringia o surgimento de diferentes identidades (gênero, raça, sexualidade, religião, política, ambiental, científica, etc.) naquele sujeito do campo.

Especificamente sobre atividades musicais desenvolvidas em escolas rurais, encontrei poucos trabalhos brasileiros que abordam a temática. Como exemplo, cito o trabalho de Diniz (2004), que visou investigar as práticas musicais de um grupo de mulheres que vivem em um assentamento localizado no município de Campo Florido (Minas Gerais), apontando possibilidades de trabalhar esse repertório musical no currículo do ensino fundamental.

---

<sup>4</sup> As Escolas Família Agrícola (EFA) são escolas comunitárias geridas pela associação de moradores e sindicatos rurais vinculados à comunidade. A metodologia utilizada nas EFAs é a pedagogia da alternância onde o/a estudante vivencia, por um período, o tempo escola e, por outro, o tempo comunidade. Incorporada à grade curricular estabelecida pelo MEC, são ministradas disciplinas de agroecologia, manejo animal, agricultura e agroindustrialização. Informações disponíveis em: <https://agroecologia.org.br/2014/11/26/escola-familia-agricola-experiencia-de-escola-comunitaria-e-pedagogia-da-alternancia/> Acesso em: 26 set. 2019

Conforme a autora, os dados revelaram que algumas mulheres assentadas, bem como alguns professores/as, detêm um repertório musical tradicional. A inserção de práticas musicais no currículo da escola do assentamento contribuiu para uma maior interação entre alunos/as, família e escola e para uma valorização dos saberes locais e fortalecimento da auto-estima e identidade cultural da comunidade.

O estudo de Arroyo (2005) relata alguns resultados da pesquisa “Adolescentes-música popular-escola: um estudo entre estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de uma escola rural da cidade de Uberlândia, MG”, adotando na pesquisa a abordagem sociocultural da educação musical. O estudo teve como objetivo compreender a relação de adolescentes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de uma escola rural com a música popular e experimentar, refletir e discutir o quê, por quê, para que e como essa relação pode contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem de música no ensino fundamental. A autora conclui o trabalho com algumas implicações da investigação para a educação musical.

O estudo de Silva Júnior (2013) destaca a formação e os conteúdos musicais, bem como as concepções dos professores da área rural dos Barreiros, município de Pernambuco. Esses aspectos são abordados a partir da caracterização do contexto educacional, concluindo sobre a importância de oferecer formação continuada para os professores que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa de Fernandes (2009), mesmo não focalizando as características específicas das escolas rurais, é relevante por trazer uma experiência bem-sucedida em uma dessas escolas. Esse estudo, intitulado “Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública” buscou contribuir com a produção de conhecimentos para desenvolver projetos de formação contínua de educadores da rede pública, em ensino de música para crianças. Segundo a autora, a proposta foi propiciar ao educador em exercício na educação infantil e no ensino fundamental I, em processo de formação contínua, “saber música e saber ser educador com música”.

Na literatura internacional, encontrei também a pesquisa de Hunt (2009), que criou um modelo de desenvolvimento da consciência contextual (DCA – Developing Contextual Awareness), que foi desenvolvido e proposto para aumentar a consciência geográfica e social de educadores musicais que atuavam em escolas públicas da zona rural e urbana nos Estados Unidos. Em conformidade com o autor, o modelo DCA deve ser estudado para fazer relações com o contexto local, o papel dos professores e dos programas de música, procurando encontrar vantagens e aceitar desafios de trabalhar em escolas rurais como oportunidades para criar metas específicas de desenvolvimento profissional.

Também de grande relevância é o trabalho de Isbell (2005), o qual trata das dificuldades que os professores de música de escolas secundárias da zona rural dos subúrbios de Nova York e Iowa enfrentam, desde a insuficiência de recursos, o isolamento geográfico, a evasão nas turmas, até o acúmulo de funções, quando eles têm que dirigir ônibus, treinar equipes esportivas ou até mesmo aconselhar clubes de alunos. Por outro lado, o estudo de Brook (2013), desenvolvido pela Universidade de Kingston, teve como objetivo explorar como um programa rural básico de música em escolas rurais do Canadá pode aprofundar as relações dos alunos com as pessoas e os lugares que os circundam. Por fim, fechando este levantamento de pesquisas internacionais abordando a temática da música e educação rural, encontrei a pesquisa de Sheek e James (2007), que teve como finalidade examinar a influência da participação nas aulas de música coral e experiências estéticas em um grupo de alunos do ensino médio em escolas rurais, da Carolina do Norte (EUA), além de suas aspirações e motivações para cursar uma faculdade. Vale ressaltar que nenhuma dessas pesquisas tratava de turmas multisseriadas. Por este fato, fica claro o ineditismo desta pesquisa para a área de educação musical e educação no e do campo.

Considero a presença das práticas e atividades musicais nas escolas, sejam elas urbanas ou rurais, muito importante para o processo de desenvolvimento dos alunos da educação infantil e ensino fundamental como um todo. É um tema que pode contribuir como mais uma possibilidade de trabalho com música nas escolas. Dessa forma, considerando as características peculiares das turmas multisseriadas, tenho como proposta, por meio de uma pesquisa-ação, compreender e analisar: **Que diretrizes podem guiar os processos de ensino e aprendizagem musicais em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo do município de Conde - PB?**

Com relação à motivação e justificativa para o desenvolvimento deste estudo, a presente pesquisa nasceu, a priori, da minha vivência e afinidade com a temática de escolas rurais/no campo, pois, como já relatei, minha família trabalhava na agricultura e, por falta de recursos para este trabalho, teve que mudar para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Em segundo lugar, o interesse por este tema surgiu de minha vivência e atuação como professora de educação musical da rede no município de Conde e de João Pessoa, capital paraibana, e também da carência de estudos sistemáticos sobre Educação Musical em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo.

Em um período de 11 anos de atuação no município de Conde, como professora de flauta doce e teoria musical no Núcleo de Cultura da cidade, percebi, nas ocasiões em que

ministrava oficinas de flauta nas escolas de educação infantil e ensino fundamental I, que a presença da música era marcante nessas escolas. As professoras a utilizavam em vários momentos do período escolar, como por exemplo, na hora de dar bom dia, em dinâmicas de socialização, para formar filas na hora do lanche e até mesmo para pedir silêncio.

Também destaco a minha atuação profissional como professora de flauta doce, iniciação musical e regente de coro infantil, em várias instituições de ensino particular e também no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, no qual trabalhei de 2005 a 2007. Em pouco menos de dois anos de atuação como monitora do PETI, pude perceber como a música contribuía para a socialização das crianças e adolescentes que participavam do programa (MENDES, 2011). No caso de projetos sociais, muitas vezes a música é vista como uma ponte para a mudança de vida dos participantes, dando-lhes uma perspectiva de vida, mas nem sempre os valores estéticos da música são trabalhados. Nesse sentido, Penna, Barros e Melo (2012, p. 65) destacam que em espaços de educação não formal, a música tem sido bastante valorizada em ações sociais. Os autores apresentam algumas reflexões desenvolvidas a partir de estudos de caso em uma ONG e dois núcleos do PETI, analisando práticas musicais. A partir do estudo destacaram que a “descrição dessas práticas evidencia a diluição dos objetivos propriamente musicais.”

No entanto, assim como no PETI, as escolas em geral, no que diz respeito ao caráter social, utilizam a música como ferramenta pedagógica e de inclusão social, onde as prioridades estão focadas no educando, deixando de lado questões importantes referentes à efetiva aprendizagem musical. Os professores que atuam nesses contextos muitas vezes utilizam a música como recurso secundário para envolver o alunado em questões pedagógicas de diversas disciplinas, com o intuito de torná-las mais atrativas.

Nesta direção, Penna e Melo (2006) realizaram pesquisa junto a duas turmas de educação infantil, com crianças de 5 a 6 anos, em instituições municipais da cidade de Campina Grande – PB. As autoras mostraram como a música era encarada como mais uma atividade para/com as crianças, com objetivos diversos:

[...] música (a) acompanhando atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) em função do processo de alfabetização; (c) para acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) na preparação de apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos. A análise de algumas cenas exemplares revela a ausência de objetivos propriamente musicais e a falta de conhecimentos básicos, como, no caso do canto, de princípios de colocação da voz. Assim, embora o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* proponha a música como um dos eixos de trabalhos para a prática pedagógica, sendo este nível de ensino, portanto, um

campo potencial para a educação musical, esta potencialidade não se realiza. A proposta do Referencial não é trabalhada pelas professoras, em virtude da ausência de conhecimentos musicais básicos em sua formação profissional. A atuação das professoras baseia-se, portanto, naquilo que “sempre se fez” nas instituições de educação infantil, em práticas mantidas pela tradição e reproduzidas em materiais didáticos, inclusive CDs. (PENNA; MELO, 2006, p. 472 – grifos do original).

Desse modo, a partir da questão de pesquisa anteriormente apresentada, o presente trabalho tem como **objetivo geral**:

- Compreender e analisar processos de ensino e aprendizagem musicais adequados para trabalhar com turmas multisseriadas de escolas no campo, do município de Conde - de Conde - PB.

Este se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- Caracterizar as propostas de educação do/no campo e os mecanismos de sua operacionalização no município pesquisado;
- Caracterizar a prática pedagógica em escolas com turmas multisseriadas;
- Discutir as relações entre a teoria da comunidade de prática, comunidade de prática musical e as características das turmas multisseriadas;
- Verificar, em etapa diagnóstica, como foram desenvolvidas, nas escolas pesquisadas, atividades pedagógico-musicais e com que funções;
- Desenvolver um processo pedagógico-musical em turmas multisseriadas do ensino fundamental I, buscando uma interação constante com a vivência musical dos alunos;
- Promover o envolvimento, a participação e o desenvolvimento dos alunos e professoras durante as aulas e no decorrer de todo o processo;
- Analizar o processo desenvolvido durante a intervenção pedagógica, em suas contribuições e limites;
- Discutir alternativas para o processo de ensino e aprendizagem musical em classes multisseriadas.

Para alcançar os objetivos propostos, realizei uma pesquisa-ação e assim, consequentemente, uma pesquisa de campo. Durante todo o processo, foi realizada pesquisa bibliográfica referente à educação musical, educação rural/no campo, educação do campo, classes ou turmas multisseriadas, ensino coletivo de instrumentos, experiências de educação musical em escolas rurais/no campo, comunidade de prática, comunidade de prática musical, entre outras temáticas relevantes para o estudo. Utilizei também, a pesquisa documental, principalmente a partir de documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC)

sobre políticas públicas para a educação rural/no e do campo, com o intuito de articular a prática pedagógico-musical realizada com as especificidades do ensino nesse contexto.

Assim, a tese está estruturada em seis capítulos. No primeiro, **Educação em escolas rurais/no campo**, é desenvolvido um estudo sobre a educação em escolas rurais/no campo em nosso país: panorama geral, diretrizes atuais para o ensino nesse contexto e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) da educação brasileira. Destaco também as especificidades e as bases para ação em classes ou turmas multisseriadas, culminando com relatos e experiências docentes em escolas rurais/no campo em distintas regiões do país.

O capítulo 2, intitulado **Comunidade de Prática**, aborda a teoria social da aprendizagem de Etienne Wenger e sua aplicação na educação. Apresento a proposta de comunidade de prática musical, de Ailbhe Kenny e suas relações com o formato das turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo.

No terceiro capítulo, **Caminhos e contexto da pesquisa**, apresento e contextualizo onde, e de que forma, realizei a pesquisa-ação. Inicialmente traço os caminhos e procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento da minha intervenção. Além de abordar o encaminhamento da pesquisa, apresento o município do Conde, bem como sua rede de ensino, as comunidades e as escolas onde desenvolvi o estudo.

No capítulo 4, intitulado **Vivenciando a educação musical em turmas multisseriadas**, abordo propostas do ensino coletivo de instrumentos e da música na educação básica, além de especificar a realização de uma etapa diagnóstica, apontando como o ensino em turmas multisseriadas vem se desenvolvendo nas escolas estudadas. Concluo fazendo uma detalhada descrição da primeira intervenção pedagógica e da entrada em campo.

No capítulo 5, **Educação musical em turmas multisseriadas de escolas rurais/ no campo e a teoria de comunidade de prática**, abordo a segunda entrada em campo e a aplicação da teoria de comunidade de prática no contexto das turmas multisseriadas. Descrevo como se deu um processo coletivo de criação musical e aponto as contribuições e limites do processo vivenciado.

Finalmente, no sexto capítulo, **Reflexões para o ensino de música em turmas multisseriadas em escolas rurais/ no campo**, apresento algumas reflexões para o ensino de música em turmas multisseriadas em escolas rurais/ no campo, trazendo a questão das turmas multisseriadas, do ensino coletivo de instrumentos musicais, ensino criativo de flauta doce, ensino colaborativo, cooperativo e competitivo, comunidades de prática e comunidade de prática musical, buscando estabelecer relações entre esses temas. Encerro o trabalho com as considerações finais.

Para a área de Educação Musical, a discussão de como a música vem sendo utilizada em turmas multisseriadas de escolas rurais paraibanas, assim como, a ampliação de conceitos musicais e a utilização de teorias de aprendizagem recentes, como a da Comunidade de Prática (WENGER, 2001) e da Comunidade de Prática Musical (KENNY, 2016), podem trazer contribuições que servirão de ponto de reflexão para nossa área e para a área da educação em geral.

Neste sentido, acredito que este estudo poderá trazer contribuições para a área da Educação Musical, Pedagogia e para a área de Educação em geral, levando em consideração que os resultados sistemáticos que possam surgir sobre a temática proposta poderão servir de base para outras discussões e novos trabalhos científicos sobre práticas educativo-musicais em turmas multisseriadas de escolas rurais, contribuindo também para a comunidade escolar, na medida em que trataremos de práticas pedagógicas, metodologias de ensino e perspectivas para a educação do campo.

## **2 EDUCAÇÃO EM ESCOLAS RURAIS / NO CAMPO**

Neste capítulo, abordo questões específicas sobre a temática da educação em escolas rurais / no campo. Inicio trazendo um breve histórico da educação rural no Brasil. Em seguida, traço um panorama atual das escolas rurais com turmas multisseriadas e as principais bases e ações para esse contexto. Na sequência, apresento os Marcos Históricos e Normativos do Movimento da Educação do Campo, bem como seus Marcos Legais e suas atuais diretrizes. Finalizo compartilhando algumas experiências de práticas educativas em turmas multisseriadas de escolas rurais / no campo.

### **2.1 Breve Histórico da Educação Rural no Brasil**

A busca pelo fortalecimento do ensino nas escolas tem sido foco das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas. No entanto, quando falamos em educação rural/no campo, o desafio de garantir o acesso à educação a comunidades mais dispersas do país torna-se ainda maior.

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas que moram na zona rural são inúmeras, entre as quais podemos citar a distância das zonas urbanas, o aspecto geográfico no que diz respeito ao ambiente de trabalho, por vezes falta de redes de esgoto, água encanada, luz elétrica, dentre outras. Historicamente essas dificuldades começaram a ser desenhadas desde a época da colonização:

[...] o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas – geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. (BRASIL, 2007, p. 10).

Na área das políticas públicas, para a educação rural, a questão maior que permeava as preocupações dos governantes eram os gastos para a manutenção de um ensino que, por questões geográficas, levariam os profissionais envolvidos neste processo a percorrer grandes distâncias para atender a um número muito pequeno de alunos.

Dessa forma, as escolas localizadas em perímetros rurais foram sendo deixadas de lado no decorrer da história. No período republicano, a maior parte da população brasileira

residia em áreas rurais. Apesar disto, a prioridade para o acesso à educação era dada à população urbana. Nesta direção Dermatini afirma que,

[...] se os ideias republicanos eram amplos e dirigidos a toda a população, a política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar. (DERMATINI, 1989, p.6)

No entanto, havia um interesse, por parte de alguns intelectuais e governantes, em multiplicar o número de instituições escolares na zona rural e, consequentemente, ampliar o acesso à escolarização, pois os mesmos acreditavam que, assim, o país se tornaria desenvolvido. Nesta direção, Sá e Silva afirmam que,

Negligenciada durante toda Primeira República, a escola rural tornou-se alvo de debates entre intelectuais e governantes que defendiam a educação enquanto mola propulsora do progresso, e, com isso, o direito dos brasileiros à escolarização. (SÁ; SILVA, 2013, p. 62)

Ainda nesse sentido Sá e Silva (2013, p.63 *apud* DÓRIA<sup>5</sup>, 1922, p. 359), apresentam uma clara ideia de como essas discussões estavam sendo travadas nesse período. Sendo Dória uma figura importante para a reformulação da pedagogia no Brasil, as autoras se referem a atuação dele na década de 1920. Assim sendo,

Em 1922, o discurso de Sampaio Dória, proferido na *Conferência Interestadoal de Ensino Primário*, no Rio de Janeiro, trazia vestígios de um novo movimento que vinha ganhando força nas conferências educacionais e que propunha mudanças para as escolas rurais. Ideias como, por exemplo, de aprender a tirar proveito e tornar a terra rendosa, integrava seu discurso. Dória, em fala para a plenária da conferência, ressaltou que os alunos que frequentassem a escola rural adquiririam meios próprios de vida, e o que é mais, a convicção da utilidade incomparável da terra. Saberão tirar della o proveito, que os seus paes, na ignorância actual, não alcançaram. A produção do campo será intelligente e rendosa. Criar-se-há uma geração que ame a terra pelo bem que dela colhe.

---

<sup>5</sup> Antonio de Sampaio Dória (1883-1964) foi um jurista, político e educador brasileiro que coordenou várias reformas de ensino. Ele fez parte de um grupo de educadores que preconizavam a reformulação da pedagogia no Brasil, criando inclusive, um estabelecimento modelo de ensino primário e secundário para comprovar seus estudos. Para maiores detalhes, consultar o endereço eletrônico: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_bantonio\\_de\\_sampaio\\_doria.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_bantonio_de_sampaio_doria.htm). Acesso em: 21 fev. 2019.

DORIA, Sampaio. Discurso. IN: Annaes...Conferencia Interestadoal de Ensino Primário realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro 1922. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922. 350-375.

Essas manifestações e discussões levaram a uma massificação da educação. Porém, o que parecia positivo trouxe implicações que distanciavam ainda mais as escolas rurais das urbanas, pois estas últimas passaram a ser vistas como parâmetro norteador para a educação, recebendo investimentos para infraestrutura e formação para os professores, enquanto que as rurais, além de serem em menor número, não ofereciam estrutura adequada para funcionamento, tornando-se pouco atrativas para o corpo docente.

Uma das grandes implicações acarretadas por essa massificação da educação foi a implantação de um currículo unificado tanto para escolas urbanas, quanto para as rurais, desconsiderando o contexto e as especificidades de cada uma delas. Consequentemente, as áreas rurais continuavam sem escolas suficientes para atender à demanda e, quando as tinham, não ofereciam nem recursos materiais nem humanos. Portanto, era comum que os docentes preferissem permanecer atuando na zona urbana, com mais recursos e próximos à suas residências.

Na década de 1930, a partir da ascensão de Getúlio Vargas ao poder, houve uma retomada mais expressiva da preocupação com o ensino rural, “principiando as primeiras manifestações e discussões acerca de um currículo diferenciado para essa modalidade educacional.” (SÁ; SILVA, 2013, p. 64). Assim, corroborando com esta afirmação, Bresolin e Ecco (2008) apontam que:

Programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo ocorreram somente a partir de 1930, quando se consolidou a ideia do grupo dos pioneiros do “ruralismo pedagógico” que pregava, dentre outros, uma escola rural acomodada aos interesses e necessidades de cada região a que fosse destinada sendo isto condição de felicidade individual e coletiva. (BRESOLIN; ECCO, 2008, p. 2)

Como aponta Bezerra Neto (2003, p.11), o termo ruralismo pedagógico foi instituído para:

[...] definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Assim, o ruralismo pedagógico surge nesse cenário com o intuito de resgatar a educação do campo, justificando-se por pretender levar para a zona rural uma educação específica e contextualizada para esta realidade:

Os ideais educacionais do movimento do ruralismo pedagógico preconizavam uma mudança na educação principalmente em temas que abrangiam a questão curricular, o calendário escolar e a formação de professores em contraposição aos padrões de ensino urbano estabelecidos pelo ano civil da época. (RAMAL, 2016, p.1)

A ideia de que o trabalhador rural fosse valorizado em seu ambiente de trabalho e moradia era um dos pilares do ruralismo pedagógico. Para eles, o trabalhador campesino deveria tomar consciência da importância do seu papel na construção da economia do país, aprendendo técnicas agrícolas que implementassem o desenvolvimento da agricultura, tornando a zona rural um local atrativo para os agricultores e suas famílias, evitando assim, o êxodo rural. Desse modo,

[...] a educação não poderia, numa visão ruralista, ser comprometida por um currículo pouco atrativo e que proporcionasse uma gama de conhecimentos que apenas interessava aos alunos da cidade, uma vez que todo o conteúdo curricular era destinado a esses. (RAMAL, 2016, p. 96)

Ao longo da história, podemos observar que, nas escolas públicas brasileiras em geral, mas, sobretudo nas escolas do campo, o tipo de ensino desenvolvido valorizava sobremaneira as necessidades urbanas. Dessa forma, essa postura podia incutir, tanto em alguns professores, quanto nos alunos e suas famílias, que o campo não era um local que pudesse dar condições plenas de permanência no campo, desvalorizando a capacidade de produção de conhecimento e a riqueza cultural desse contexto. Nessa direção, Monteiro (2015, p. 15) afirma que:

O ensino desenvolvido na educação rural, bem como as políticas educacionais e sociais para o campo, sempre privilegiou as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos. A cidade é caracterizada como local da civilização, um exemplo a ser seguido, enquanto o campo é considerado o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, ou seja, uma realidade que precisa ser superada. Radicalizando essa visão, a cidade é apresentada como local de desenvolvimento e o rural, como local de atraso.

No entanto, para o grupo de ruralistas, intelectuais e governantes que estavam à frente do movimento do ruralismo pedagógico, essa situação poderia ser contornada e usada a favor do progresso geral do país, pois na visão deles o que interessava,

[...] era um currículo que compusesse as maneiras cotidianas de lidar com a terra, com a lavoura, com a pecuária, abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e a produtividade do homem do campo. (RAMAL, 2016, p. 96)

Para Sá e Silva (2013, p. 64), um dos fatores que impulsionaram a ação e a propagação do ruralismo pedagógico, foram os problemas gerados pela crescente industrialização, responsável pela migração de grande parte da população rural para os centros urbanos, em busca de melhores condições de trabalho e de escolarização para seus filhos. Para os autores, é nessa época que se acirram os debates sobre as especificidades da escola rural, surgindo daí algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação diferenciada para a realidade campesina, dando subsídios para a permanência dos agricultores no campo.

No entanto, apesar de a educação ter um lugar de destaque nesse período, o discurso ruralista pedagógico não se preocupava apenas com a educação, mas também com aspectos relacionados ao desenvolvimento rural, como o quadro econômico e político do país. Ou seja, com a entrada e permanência de imigrantes de diversas nacionalidades ocupando diversos setores da agricultura, os grandes latifundiários preferiam qualificar a mão de obra brasileira, dando ênfase ao movimento nacionalista destacado no Estado Novo.

A educação mereceu cuidados especiais em todo o período em que Vargas esteve no poder, permeando as discussões para elaboração das emendas constitucionais expressas no documento de 1934, e, posteriormente, no de 1937. A escola seria um meio eficiente de propagação de ideias nacionalistas, pregando o amor à pátria com a finalidade de fazer com que os brasileiros contribuissem para o desenvolvimento do país. (SÁ; SILVA, 2013, p. 66-67)

Conforme Sá e Silva (2013, p. 68), no ano de 1937, Julio G. Vaz Cerquinho, médico sanitarista que buscou contribuir com a discussão de diversos temas relacionados aos aspectos apresentados pela escola rural no Brasil, publicou *Pelo Ensino Rural*, apresentada no I Congresso de Ensino Rural no Brasil, realizado em São Paulo.

Nessa ocasião, expôs sete teses sobre essa temática. Na primeira delas propunha que a escola mais ajustada à realidade brasileira seria a rural, devendo contar com professores qualificados, que tivessem, no mínimo, o título de técnicos em agricultura ou veterinária. Acreditava que, com isto, qualificaria a mão de obra dos agricultores, fixando-os no campo:

Na opinião de Cerquinho (1937), a solução para o ensino rural seria subordiná-lo diretamente ao Ministério da Agricultura, que instalaria uma Escola Primária Rural em cada Distrito Municipal, na qual as crianças ficariam internas. Dessa forma, o ensino rural passaria a ser vinculado ao governo federal, devendo seu ensino ser obrigatório e gratuito, sob a modalidade de internato, mas, sobretudo, federado, para assegurar que o Plano desenvolvido pelo Ministério da Agricultura fosse realizado em todo território nacional. (SÁ; SILVA, 2013, p.69)

Ainda em conformidade com Sá e Silva (2013, p.69), a ideia de internato ressolveria o problema de assiduidade dos alunos, por conta da distância entre suas residências e a escola. Esse ensino seria obrigatório em todo território nacional, pois se tratava de uma necessidade geral de combate ao analfabetismo e à falta de conhecimento dos processos modernos no manejo da terra. Ao saírem do internato, as crianças seriam multiplicadoras dos métodos de agricultura, pecuária e higiene humana e veterinária.

Com essa proposta, os professores também receberiam atendimentos específicos, como cursos de formação voltados à realidade rural, além de cadeira específica nas Escolas Normais do país, que abordasse especificidades da agricultura e veterinária, formando, assim, um número maior de docentes qualificados para atuar nessa área.

Segundo Cerquinho (1937), tais modificações contribuiriam para conter o êxodo rural, pois, na sua concepção, os pais geralmente se mudavam para as áreas urbanas a fim de proporcionar meios para que seus filhos estudassem e aprendessem mais, porém, ao concluir o ensino primário nas escolas urbanas, essas crianças, já acostumadas a certo conforto proporcionado nessa localidade, se recusariam a voltar para a difícil vida do campo. (SÁ; SILVA, 2013, p.70)

O movimento do ruralismo pedagógico recebeu apoio por parte das elites, por crerem ser esta uma possibilidade de fixar o homem nas áreas rurais, possibilitando uma maneira de minimizar os inúmeros problemas socioeconômicos causados pela superpopulação das cidades. Para Prado (2000, p.9), o significado mais forte desse movimento...

[...] encontra-se ancorado numa vasta gama de questões. Tratava-se da necessidade de reter trabalhadores no campo. Estes, frente às miseráveis condições de vida, emigravam para o Rio de Janeiro e para São Paulo, engordando o contingente de favelados e despovoando de mão-de-obra a área rural. Tratava-se também de incorporar ideológica e politicamente uma massa de pessoas esquecidas pelo Estado e, portanto alvo fácil de interesses ditos particularistas.

Apesar de a proposta parecer promissora, eficiente e adequada ao contexto socioeconômico da época, o ruralismo pedagógico, muito propagado por intelectuais e governantes, não conseguiu atingir seus objetivos, em vários estados brasileiros, pois os professores continuaram não recebendo formação compatível com essa realidade. E ainda, as poucas escolas situadas em áreas rurais não receberam manutenção e melhorias, e tampouco novas escolas foram construídas.

De fato, os ruralistas acreditavam que a conservação dos agricultores no campo evitaria a migração e o consequente inchaço nas cidades. No entanto, essa era a melhor maneira de manter o homem campesino e suas famílias subjugado às práticas autoritárias e mandonistas empregadas pelo sistema coronelista.

Outra ação significativa, que visava levar uma educação de qualidade às áreas rurais, ocorreu em 1932, quando:

[...] foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos [...]. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas. (BRASIL, 2007, p. 10).

Vale lembrar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, as escolas que foram construídas atendiam a uma parcela muito pequena da população, ou seja, apenas as famílias abastadas tinham acesso a essas instituições e, quando concluíam o ensino básico, os filhos dessas famílias eram enviados para darem seguimento a seus estudos em escolas e universidades europeias. Consequentemente houve uma exclusão indiscriminada de pobres, índios e descendentes afro-brasileiros, pois:

Em nível educacional muito pouco foi feito em quase meio século nos poucos núcleos de povoação espalhados na Colônia. Os colonos eram deixados à margem de tudo e por isso viviam em total ignorância. (ALVES, 2009, p. 13).

Diante deste quadro, no decorrer da história, as escolas rurais surgiam nas sedes das fazendas de grandes latifundiários, visando ensinar lições básicas de matemática e português aos filhos dos trabalhadores. Essa realidade foi sentida de perto pela minha família. Em depoimento, meus irmãos mais velhos, que, antes do meu nascimento, trabalhavam como caseiros e agricultores em uma fazenda com meus pais, relataram que as aulas eram ministradas na sede das fazendas e que a professora vinha de longe para dar as aulas a um número bem reduzido de alunos de diferentes faixas etárias, mas que compartilhavam o desejo comum de serem alfabetizados. Isso implica dizer que as aulas não eram diárias. Eles relataram também que, em algumas ocasiões, a professora era filha do fazendeiro, o que facilitava o acesso às aulas. Nesta mesma direção Monteiro afirma que:

O nascimento da escola do campo, por sua vez, é localizado na sede das fazendas ou na casa do professor que ensinava as primeiras letras às crianças e adolescentes filhos dos trabalhadores, uma vez que os filhos dos fazendeiros iam estudar na cidade, nos colégios para a elite brasileira. (MONTEIRO, 2015, p.13)

Como foi ressaltado anteriormente, em conformidade com dados do IBGE<sup>6</sup>, na década de 1930 e durante todo período da 1<sup>a</sup> República, mais de 70% da população brasileira era rural. Até 1950, o Brasil era um país de população predominantemente rural (64%), por ter como principais atividades econômicas os produtos agrícolas e suas exportações – o cultivo do café, cana de açúcar, algodão e borracha – por exemplo. O índice de analfabetismo era muito grande, pois a rede pública era muito pequena.

Como foi colocado anteriormente, até então, a educação rural, tratada como um projeto ligado ao desenvolvimento do Brasil, era vista como uma vocação nata de um país agrícola. Esse fato demandava políticas públicas específicas para uma educação rural. Como ressaltam Damasceno e Beserra (2004):

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75)

Em um país em pleno desenvolvimento, o progresso era uma expressão muito utilizada. Nesse contexto, o campo, o camponês e as escolas rurais eram vistos como um sinal de retrocesso e passado. Desse modo, a vocação agrícola do país passava a ser um problema para o Estado, que, em conformidade com Damasceno e Beserra (2004, p. 76), preferiu “[...] investir na agricultura e na produção e difusão do conhecimento técnico agrícola e, por meio desses investimentos, desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola.”

Vale salientar que, nesse período, muitas dessas ações do Governo Federal eram apoiadas pelos Estados Unidos, de modo que muitos programas e projetos de educação rural eram patrocinados por instituições norte-americanas.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em: 06 Nov. 2018.

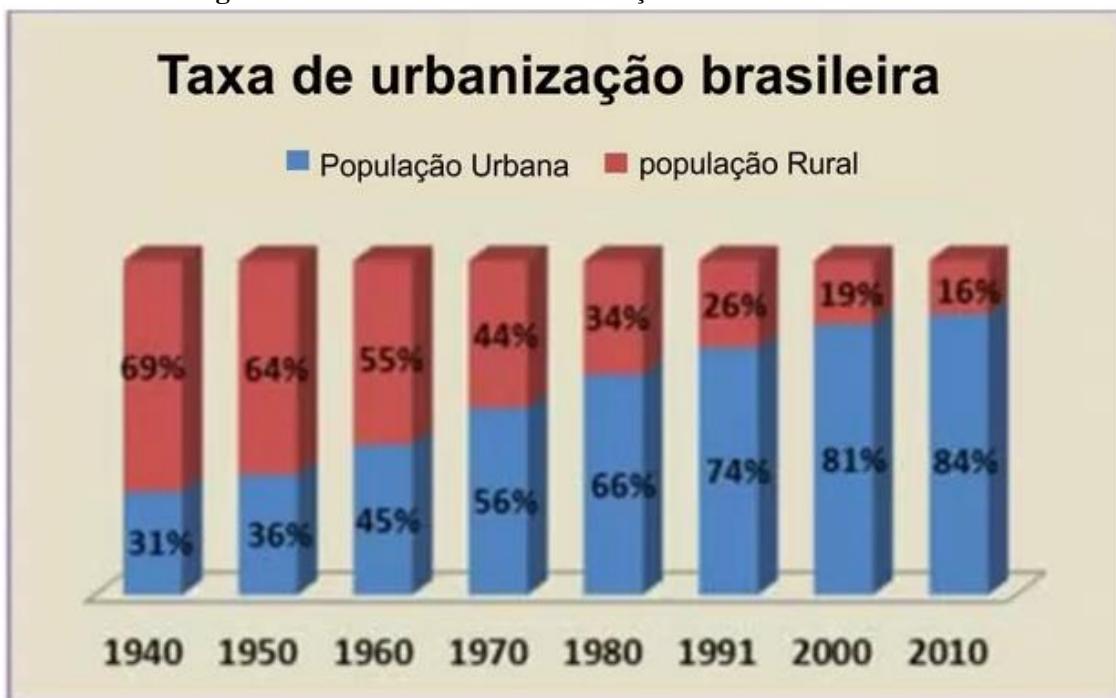
É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que, criada em 21 de junho de 1956, e incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos [...] ou ao grande capital monopolista americano (Fundações Ford, Rockefeller, Kellogg, etc.). (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 76).

Desse modo, conforme Castro e Davanzo (1999, p. 123), na década de 1950, houve muitas mudanças no que se refere ao crescimento industrial e às técnicas agrícolas:

[...] A partir de 1950, o que se observa é um crescimento e importante diversificação do parque industrial brasileiro, principalmente em São Paulo com a instalação de indústrias pesadas, como é o caso da automobilística [...]. Também nesse período inicia-se um processo de tecnificação da agricultura – tendência que se consolidaria apenas mais tarde – e incrementasse, sobretudo, nas áreas rurais, o ritmo do crescimento vegetativo em função da grande queda da mortalidade registrado no pós-guerra, aumentando a população excedente nessas áreas e, portanto, o êxodo rural.

Nessa mesma direção, Linhares e Cardoso (2000, p. 353) afirmam que, entre os anos de 1950 e 1980, houve um processo de modernização que promoveu uma série de transformações aceleradas em todos os setores, acarretando alterações estruturais como a relação campo/cidade. Dessa forma, houve uma inversão desta relação: a população rural, em 1950, correspondia a 64% e a população urbana a 36%, enquanto na década de 2010 correspondiam a 16 % e 84 %, respectivamente. Esses fatores resultaram em um deslocamento do eixo econômico do campo para a cidade, como podemos observar na figura 1.

**Figura 01** – Gráfico da taxa de urbanização brasileira de 1940 a 2010



Fonte: IBGE (2018)

É importante ressaltar que, nesse momento histórico, nem todos estavam satisfeitos com a reprodução de papéis sociais preestabelecidos e impostos pelo sistema governacional e educacional, de modo que alguns educadores procuravam uma nova forma de ensino que fosse pautada na valorização da cultura e dos conhecimentos dos camponeses. Por conta disso,

Essa resistência produziu, nas décadas de 1940 e 1950, forte agitação social contra a fome, a pobreza e o latifúndio. Em diversas regiões, surgiram as Ligas Camponesas e o movimento de base que enfrentaram os coronéis e suas oligarquias e pautaram a luta por reforma agrária, reforma educacional e demais direitos dos trabalhadores rurais. (MONTEIRO, 2015, p. 15)

Essa exploração da mão de obra do trabalhador rural levou a grandes concentrações fundiárias no período pós-guerra.

A estrutura da posse e uso da terra no Brasil, no período entre 1945 e 1964, era marcada por uma forte concentração fundiária, herdeira de mais de 300 anos de escravismo colonial e que, malgrado o desenvolvimento industrial, tendeu, e ainda tende, a um contínuo processo de concentração, com a ampliação das grandes propriedades e a expulsão do trabalhador rural. (LINHARES; CARDOSO, 2000, p. 359)

Já a década de 1960, foi voltada para a criação de organizações que visavam uma mobilização política da sociedade civil.

Em 1964, com a instauração do governo militar, as organizações voltadas para a mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil – sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas. (BRASIL 2, 2007, p. 11).

Nessa mesma direção, Monteiro (2015, p. 15) afirma que “no início dos anos 1960, do contato entre as teorias críticas e a luta campesina surgiram dois elementos que merecem destaque: o Movimento de Educação de Base e a Pedagogia Libertadora, encabeçada pelo educador Paulo Freire<sup>7</sup>.“

Dessa forma, podemos perceber que muitos dos esforços para uma implantação de uma educação significativa para os indivíduos residentes no campo sofreram repressões com a ditadura militar, que desarticulou, por meio da coação, muitas iniciativas que visavam melhorias para a educação no campo. No lugar dos movimentos de educação popular, o governo militar “[...] instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola” (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse contexto, no período da ditadura militar houve uma estagnação em diversas áreas, afetando diretamente a educação e, sobretudo a educação do campo. Damasceno e Beserra (2004) apontam que:

Após a ditadura militar, período durante o qual as políticas industriais e agrícolas mudaram completamente a face do país, são outros os problemas e questões que se apresentam tanto para o rural quanto para a educação rural. É também durante esse período e já em consequência da influência do sistema educacional americano sobre o brasileiro que os primeiros programas de pós-graduação em educação são fundados, e surge também uma pesquisa mais sistemática sobre a educação brasileira, inclusive motivada pelas associações nacionais de pós-graduação e pesquisa que

---

<sup>7</sup> A Pedagogia Libertadora, também conhecida como Pedagogia da Libertação, faz parte do legado deixado por Paulo Freire e tem como proposta uma educação crítica a serviço da transformação social. O educador associava o termo à Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, que defendia que o processo pedagógico passa pelo ser humano, o qual torna-se agente da própria libertaçao. Esta pedagogia utiliza “temas geradores”, isto é, os alunos podem ser alfabetizados com palavras que usam no seu dia a dia, associando o processo de alfabetização com suas próprias vidas. Para um maior aprofundamento ver Freire (1999).

proliferaram a partir dos meados de 1970. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 76).

Já em meados da década de 1980, em pleno processo de resistência à ditadura militar, [...] as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. (BRASIL, 2007, p. 11).

É nesse contexto político que, durante toda a década de 1980, surgiram movimentos de mobilização e experimentação pedagógica junto a sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, setores da igreja católica, entre outras, que procuravam estabelecer um sistema público de ensino para o campo, baseando-se no paradigma pedagógico da educação como elemento cultural. (BRASIL, 2007, p. 11).

Foi diante deste panorama político de mobilização social que,

[...] a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. (BRASIL, 2007, p. 12).

Ainda em conformidade com Brasil (2007), após uma década da promulgação da Constituição Federal,

[...] foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo** (GPT), em 2003. (BRASIL, 2007, p. 12. Grifos meus.).

A partir de 2004, as políticas públicas para a educação rural ganharam força, pois o Ministério da Educação (MEC) passou a ser responsável pelo atendimento dessa demanda. A Coordenação Geral de Educação do Campo, que é subordinada à Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), passou a tratar das especificidades e necessidades da educação na zona rural.

Infelizmente, essas ações do governo federal não garantem que as escolas, quer sejam rurais ou urbanas, estejam sendo assistidas de maneira a garantir uma educação gratuita de qualidade para nossos alunos.

## **1.2 As Escolas Rurais e as Especificidades das Turmas Multisseriadas**

Como foi frisado no item 1.1, garantir o acesso à educação a comunidades rurais/no e do campo, ou seja, a comunidades mais isoladas do país, é um grande desafio, pois além da distância, o que ocorre é que, em muitas escolas rurais, toda a organização escolar é ajustada em turmas ou classes multisseriadas. Isso se dá, principalmente, devido ao fato de que o número de alunos por série é insuficiente para preencher as vagas necessárias à abertura de salas que contemplem alunos de cada série. Quanto à definição de classes multisseriadas, Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93) apontam que elas:

[...] caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico, diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços.

Conforme Cardoso e Jacomeli (2010, p. 267), quando as escolas com turmas multisseriadas surgiram no panorama educacional brasileiro, elas atendiam tanto a população periférica quanto a rural, mas atualmente se concentram praticamente apenas na zona rural. Historicamente, elas são consideradas como uma escola de segunda categoria e sem perspectivas de melhoria. Por isso, para alguns educadores e gestores, a melhor opção seria que elas fossem extintas e, desde a década de 1980, as escolas multisseriadas estão passando por um processo de substituição por turmas seriadas. Sobre o surgimento das escolas multisseriadas, as autoras afirmam que:

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, nas regiões urbanas, as escolas primárias ou de primeiras letras foram substituídas pelos grupos escolares e ali se organizou um novo modelo escolar, graduado e seriado que se estende aos dias atuais. Nas vilas e aldeias, porém, continuava a funcionar a escola isolada, anteriormente denominada escola preliminar, que, no decorrer do tempo, foi unidade forma quase idêntica à dos grupos escolares. As então denominadas escolas reunidas mantinham na mesma sala

60 a 100 alunos sob a direção de um só professor que realizava o ensino, empregando o método misto. (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 269)

Geralmente, a realidade vivenciada por professores e alunos de classes multisseriadas de todo o país é bem semelhante, ou seja, o acesso às escolas é difícil, a estrutura física das instalações é precária, não há acesso à internet ou a computadores, muitas ainda não têm energia elétrica e outras tantas não têm água potável. Hage (2007, p. 305) já destacava a precariedade e a seriedade dessa situação:

Apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, 97 mil de 169 mil existentes, a metade das escolas do campo ainda é de uma sala e 64% são multisseriadas. Em relação aos professores, boa parte dos que ensinam no campo tem formação inadequada; e apenas 9% completaram o ensino superior.

Ainda em relação às dificuldades enfrentadas por gestores, professores, alunos e respectivas famílias, podemos observar nesta mesma pesquisa de Hage (2007), em que pautava o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense, o quanto é sacrificante depender de escolas sem um mínimo de condição de aprendizagem. Na visão de um dos sujeitos envolvidos em sua pesquisa, a escola multisseriada é:

[...] boa por uma parte e por outra não. É boa porque pelo menos as crianças estão aprendendo. Todo dia a minha filha pode ir para a escola. Mas, eu acho que essa escola está precisando de ajuda, precisando de apoio. O fato negativo que eu vejo é que não há cada um na sua série. Cada um na sua sala seria melhor. Eles estudam todos juntos, eu acho que isso não é certo, mas a precisão está obrigando. (Mãe e participante da comunidade R. F. N.). (HAGE, 2007, p.306)

Conforme Hage (2007), as precárias condições existenciais das escolas rurais comprometem a positividade do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas com turmas multisseriadas, que têm sofrido com o abandono e as medidas inconsistentes dos gestores em todas as instâncias (municipais, estaduais e federais), como pode ser visto no seguinte depoimento:

Nós trabalhamos com até 3 ou 4 crianças numa carteira. Isso complica o nosso trabalho, porque a gente está explicando para um, o outro já está "professora ,meu colega está sacudindo a cadeira e não deixa copiar direito". Como é que vamos resolver isso, três crianças sentadas numa carteira? A questão da lousa melhorou, porque a gente conseguiu outras. Mas,

antigamente era só uma lousa para três, quatro séries, a gente dividia um pedacinho para cada uma. (Profª K. A. D.). (HAGE, 2007, p.306)

Outra questão que merece destaque na organização das classes multisseriadas é sem dúvida a divisão dos “tempos” escolares, pois a multisseriação exige uma organização dos horários associada ao ritmo de trabalho dos docentes:

No caso das classes multisseriadas, o professor precisa ter um senso mais “acurado” para administrar o seu tempo em sala de aula, visto que a turma é mais heterogênea [...], visivelmente fragmentada, o que exige um ritmo diferenciado, mais dinâmico. Pois, um professor que leciona no sistema seriado possui as quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries. Então ele se desdobra dividindo o quadro em partes (marca registrada da multisseriação), onde passa matéria para uma série, enquanto essa copia distribui exercício mimeografado para outra, ao mesmo tempo orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível. (RODRIGUES, 2009. p. 85-86).

No entanto, para muitos educadores, um ponto positivo em trabalhar com turmas multisseriadas é o fato de que, quando se tem alunos de diferentes faixas etárias e salas heterogêneas, a troca de experiências entre as crianças pode proporcionar um ambiente solidário e propício para o desenvolvimento de atividades mais ricas e criativas. Pude comprovar esse fato em minha pesquisa de campo, que irei detalhar no capítulo 4.

De acordo com Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 2), atualmente as escolas multisseriadas têm sido objeto de disputa no campo das políticas educacionais, pois milhares delas têm sido fechadas nas duas últimas décadas. Este fato está levando o Movimento Nacional da Educação do Campo a reivindicar a sua permanência, por acreditar que essa seja “uma modalidade de educação adequada à peculiaridades, complexidade e diversidade dos povos do campo”.

Foi nesse contexto e com essas características que as escolas multisseriadas surgiram nas escolas rurais do Brasil. Desta forma, elas não foram concebidas para serem espaços onde a soberania e a construção de conhecimentos inerentes às populações do campo pudesse se desenvolver. De todo modo, levou e leva a educação às populações mais isoladas do nosso país.

### 1.2.1 Panorama Atual das Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas

Como visto anteriormente, mesmo sendo considerada uma escola de segunda categoria, sem recursos materiais e pessoas suficientes para atender à demanda dos alunos oriundos de áreas rurais, as escolas com turmas multisseriadas vêm lutando contra as desigualdades e chegaram ao século XXI de forma muito presente, embora venham sofrendo reduções em todo o território nacional.

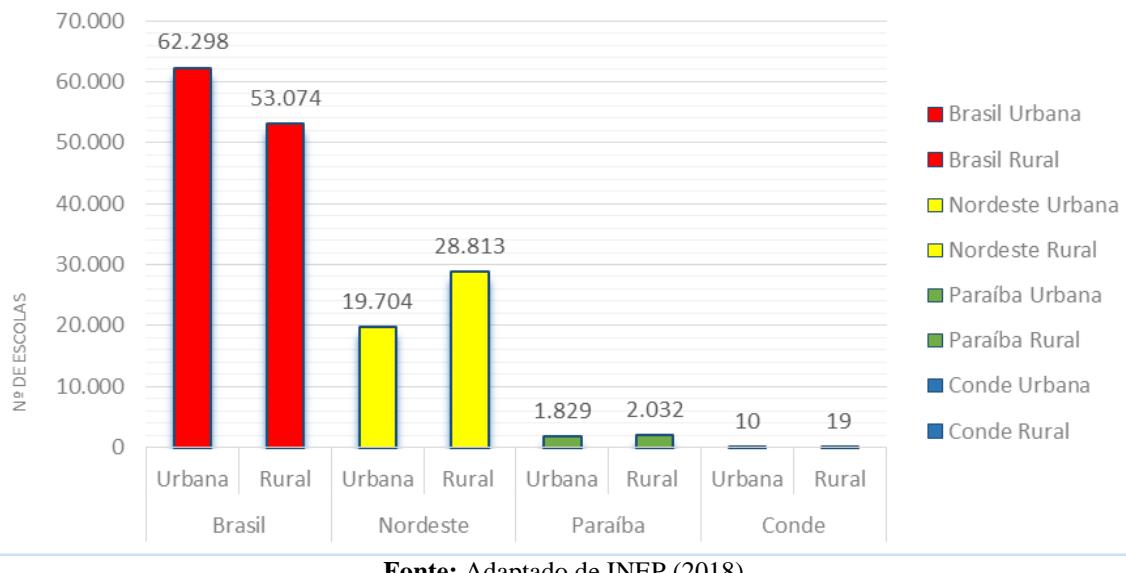
O trabalho pedagógico com o formato de classes multisseriadas ainda é uma situação comum nas escolas brasileiras. Pelo Censo Escolar de 2013, a rede de educação básica brasileira abrange mais de 70 mil unidades escolares cobrindo todo o território nacional, sendo 42 mil escolas do campo com apenas uma ou duas salas de aula, com turmas e salas multisseriadas em 74% delas.

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica referente ao ano de 2017, atualmente existem 53.074 escolas rurais em todo o país, com cerca de 2.389.895 alunos matriculados. Infelizmente, neste documento não consta o total exato de turmas multisseriadas. No entanto, pelo número de escolas do campo, podemos prever que a presença de salas multisseriadas ainda é significativa.

Em 2017, o número de escolas rurais teve um grande crescimento, o que caracteriza um momento muito importante para a educação do campo no Brasil. Conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2018, p. 123), no ano de 2017, o número total de estabelecimentos de ensino fundamental de educação básica nos anos iniciais é de 115.372. Destes, 53.074 estabelecimentos estão localizados na zona rural, o que equivale a 46 %. No ano de 2009, o número total de escolas que atendiam aos anos iniciais em áreas rurais passava de 80.000. Em comparação ao ano de 2017, esse crescimento foi bastante expressivo.

No Nordeste, o número total é de 48.517 escolas de ensino fundamental de educação básica nos anos iniciais, sendo 19.704 no perímetro urbano e 28.813 no rural, o que equivale a 59,38%. Na Paraíba, o número total é de 3.861, sendo 1.829 urbanas e 2.032 rurais, o que corresponde a 52%. E por último, na rede municipal de Conde, o total é de 29 estabelecimentos para esse segmento, sendo dez localizados na zona urbana e 19 na zona rural, o que equivale a 65,51%. Como podemos observar no Gráfico 1, o número de escolas do campo nos anos iniciais do ensino fundamental é bastante significativo em todo o país, sendo que na região Nordeste o número de escolas na zona rural é superior ao da zona urbana. Esse fato também pode ser visto no Estado da Paraíba, assim como no município de Conde.

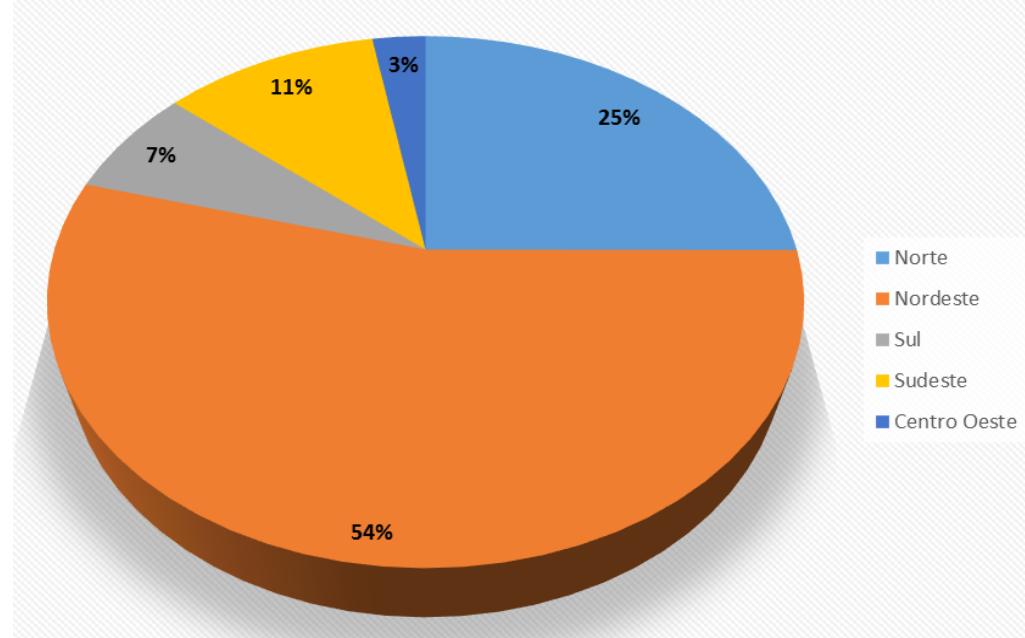
Gráfico 1 – Número de estabelecimentos nos anos iniciais do ensino fundamental por localização



**Fonte:** Adaptado de INEP (2018).

No que tange ao número de escolas rurais por região, a Sinopse Estatística da Educação Básica (anos iniciais), referente ao ano de 2017, revela os seguintes números: A região Norte tem 13.283 escolas rurais, o que corresponde a 25%; a região Nordeste tem 28.813, número referente a 54%; a região Sul tem 3.644, ou seja, 7%; o Sudeste tem 5.644, correspondente a 11% e a região Centro Oeste tem 1.459 escolas rurais, o que corresponde a apenas 3%. Como mostra o Gráfico 2, é na região Nordeste que predomina o número de escolas do campo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 2 – Número de escolas rurais nos anos iniciais do ensino fundamental por região

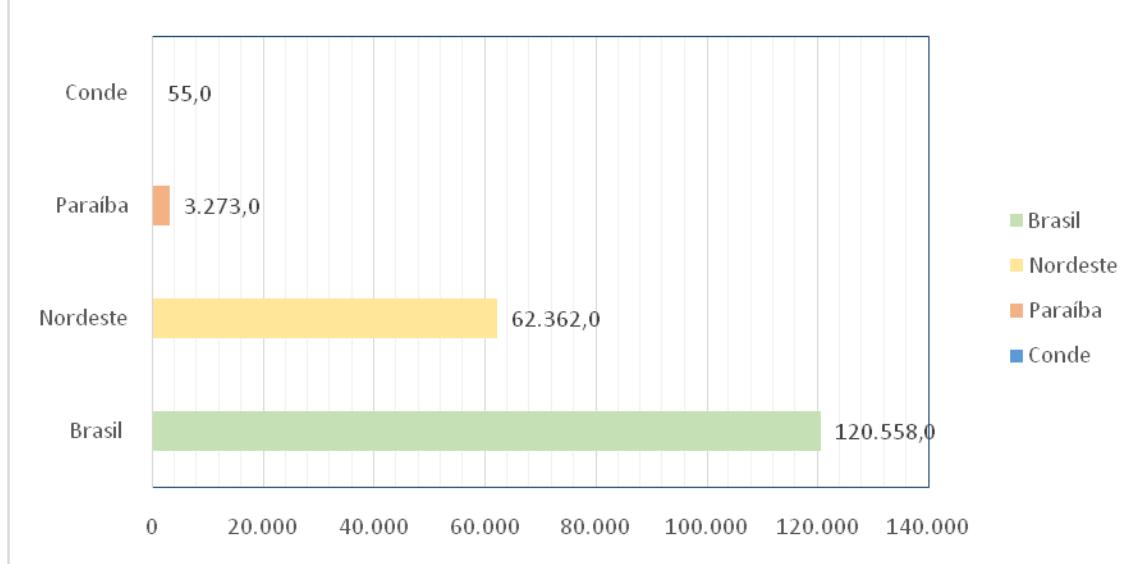


**Fonte:** Adaptado a partir de INEP (2018)

Como pode ser visto no gráfico acima, as regiões Nordeste e Norte concentram a maior parte das escolas rurais do país. No entanto, todas as regiões compartilham as mesmas dificuldades na manutenção das escolas e quanto à falta de investimentos pelo poder público, o que leva ao abandono e descaso, pois sem o mínimo de estrutura fica impossível construir um processo de ensino-aprendizagem compatível com as reais necessidades dos educandos, sejam eles oriundos de áreas rurais ou urbanas.

Em relação ao número de professores, o gráfico 3 indica que, em 2017, o Brasil contava com 120.558 docentes que atuavam diretamente em escolas rurais que atendiam alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. No Nordeste, esse número era de 62.362 docentes, na Paraíba 3.273 e no município de Conde, eram 55 docentes que atendiam esse público.

**Gráfico 3 – Número de docentes que atuavam em escolas rurais em 2017**



**Fonte:** Adaptado a partir de INEP (2018)

A partir desses dados vamos procurar compreender de que forma o Estado vem interferindo nas relações socioeducativas de milhares de crianças e adolescentes que vêem, na maioria das vezes, a escola rural como único meio para melhoria da própria vida e de seus familiares. Que ações e que medidas estão sendo desenvolvidas nesse sentido?

### 1.2.2 Bases para ação em escolas rurais com turmas multisseriadas

Como pudemos observar, o número de escolas localizadas em áreas rurais de todo território nacional ainda é muito grande, sendo proporcional ao número de dificuldades enfrentadas por todos os atores sociais envolvidos nesse contexto, merecendo, de fato, uma atenção diferenciada.

Desse modo, com a implantação de políticas públicas direcionadas para o ensino no campo, procura-se compensar, de alguma maneira, o descaso e as injustiças vivenciadas por moradores, trabalhadores, alunos, professores, enfim, todos os envolvidos no processo pedagógico da Educação no Campo. Com isso, os professores inseridos nesse contexto podem pensar em construir estratégias pedagógicas baseadas nas especificidades de cada turma e região brasileira, centrando-se nas relações dos estudantes com seu meio e comunidade.

Diante do que foi exposto, desde as questões históricas até as especificidades das turmas multisseriadas em escolas rurais, fica claro que os professores que atuam em escolas do campo necessitam de subsídios os mais diversos para que a educação seja contextualizada com a realidade dos alunos, tornando-, assim, mais significativa. Mais do que ninguém, esses educadores têm a oportunidade de conhecer a realidade e a família de cada um de seus alunos, podendo, a partir daí, buscar soluções para problemas coletivos, junto à comunidade.

Um passo muito importante é a tomada de consciência de que todos – professores, alunos, pais, governantes – temos o compromisso de ampliar as parcerias e continuar lutando por condições de trabalho e estrutura física adequada para nossas escolas rurais.

Outro passo relevante para as bases de ação em escolas rurais com turmas multisseriadas foi a aprovação da Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, dificultando o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas, com a exigência de que os gestores consultem as comunidades, estabelecendo quatro linhas de apoio, que são a Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e ainda, conforme o Governo Federal, o apoio à melhoria na infra-estrutura física e à inclusão digital de algumas escolas do campo. Essa lei foi sancionada pela então presidente Dilma Rousseff.

Outra ação bastante difundida, sobretudo no Nordeste brasileiro, é o Programa Escola Ativa, que foi implementado pelo MEC a partir do ano de 1997. Seu objetivo é auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas e, para tanto, propõe-se a reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro,

garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. (ESCOLA..., 2010). Nessa direção, Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 50) afirmam que:

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia na década de 80 do século anterior. Ao longo dos anos 1990, o PEN constituiu-se como um modelo internacional de reforma para a educação no meio rural.

Por último, mas não menos importante, destaco o Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo), a primeira coleção de livros didáticos específicos para alunos e professores do campo. Esse programa buscou superar o problema recorrente de livros totalmente descontextualizados e desconectados com a realidade, a cultura e as especificidades do campo.

Não existiam materiais voltados para a realidade do campo e, consequentemente, o material didático passava a ser desinteressante e pouco significativo, o que se refletia diretamente no processo de ensino e aprendizagem. De uma forma mais geral, esse fato contribuía para que os estudantes, quando chegassem à idade adulta, migrassem para os centros urbanos, pois desconheciam o próprio local onde viviam e de onde a maioria de suas famílias retirava o seu sustento.

Desse modo, após ter analisado diversas fontes, espero que professores e alunos de escolas rurais consigam compreender que a educação também é um ato político que pode interferir no comportamento das pessoas e, consequentemente, na organização da sociedade. É preciso compreender também que a distância entre a teoria das políticas públicas e a prática educacional precisa ser amenizada, dando condições aos camponeses e aos seus filhos de permanecerem no campo, vivenciando mudanças significativas de melhorias para seu entorno.

Espero que as ações desenvolvidas pelo Estado possam servir de base para que os educadores possam desenvolver com plenitude a sua função social junto ao alunado de escolas rurais e que juntos – professores, alunos, escola, comunidade e governo – possamos promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, seria possível fortalecer o direito de escolha dos alunos, quanto a sair ou permanecer na região, melhorando as condições de trabalho de suas famílias. Antes de tudo, é importante que eles possam compreender a importância do trabalho no campo para o desenvolvimento não apenas pessoal, mas de todo o país.

## 1.3 A Educação do Campo

### 1.3.1 Marcos Históricos e Normativos do Movimento da Educação do Campo

A caracterização e conceito de escolas rurais ou do campo vêm sendo desconstruído na Via Campesina-Brasil<sup>8</sup>. Para esses movimentos, o termo “campo”:

[...] tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas campesinas internacionais e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais: A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é 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. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176 – Grifos meus).

Conforme Santos (2017, p.11), o campo também pode ser visto como um “cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares.” Dessa forma, o termo “campo” é o resultado de uma terminologia utilizada pelos movimentos sociais.

O Movimento da Educação do Campo nasce com o protagonismo dos movimentos sociais, que defendem que o campo é mais que uma localização geográfica e que buscam, entre outras coisas, a formação política dos trabalhadores, procurando desenvolver neles, uma valorização social de sujeitos saturados da situação em que se encontravam e que se articularam para superar as dificuldades, como a fome, o analfabetismo e a falta de projetos que se concretizassem e trouxessem emancipação para homens e mulheres campesinas. Neste sentido, Borges e Silva ressaltam que:

A Educação do campo é uma concepção que comprehende a possibilidade de mudanças na sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais. Essa concepção é resultado da

---

<sup>8</sup> A Via Campesina é uma articulação internacional dos movimentos sociais rurais do campo nos cinco continentes, da qual não somente o MST faz parte, como também outras organizações rurais existentes no Brasil, como o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; o Movimento das Mulheres Campesinas – MMC; a Pastoral da Juventude Rural; e a Comissão Pastoral da Terra – CPT. (MST, 2017). Disponível em: <http://www.mst.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 mar. 2018.

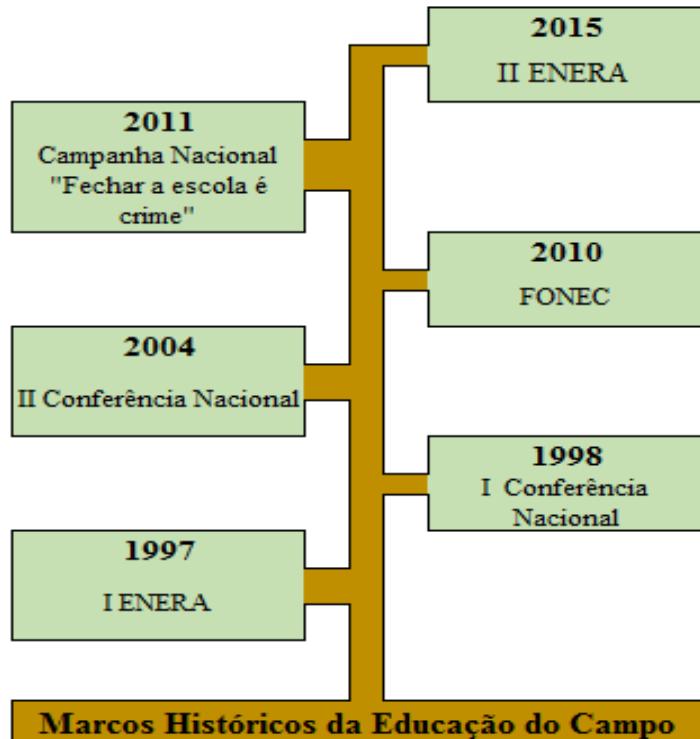
práxis dos movimentos sociais do campo, que vem aos longos das duas décadas sendo gestada com ações para disputar uma nova sociedade, com a intenção de fazer que os sujeitos do campo se vejam como sujeitos da própria vida, sem a tutela do Estado. (BORGES; SILVA, 2012, p.208).

Desse modo, o conhecimento era construído em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais que se uniam para pressionar o Estado a cumprir seu dever de levar educação gratuita para todos, inclusive para os povos campesinos.

Nos últimos anos foram identificadas muitas práticas educativas, em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo. Com o objetivo de garantir a educação básica nas comunidades rurais e também formar quadros dirigentes, muitas dessas ações, ainda que isoladas, tiveram resultados concretos e serviram para que os movimentos sociais e organizações não se inibissem. Pressionado pela massa popular, coube ao estado reconhecer estas experiências e desenvolver políticas públicas específicas para o campo, de modo que as referidas práticas educativas fossem ampliadas e reconhecidas pela sociedade. (SANTOS E, 2017, p.211).

Como frisei anteriormente, o processo do Movimento Nacional da Educação do Campo passou por várias etapas ao longo da história e surgiu da articulação de várias entidades que representavam alguns movimentos sociais, trabalhadores, pastorais católicas, professores, universidades, gestores e sindicatos. Após inúmeras discussões, foram organizados encontros significativos para a Educação do Campo, como, por exemplo, o 1º Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, como pode ser visto na Figura 2. A seguir veremos com mais detalhes como se deram esses encontros e quais os seus resultados.

## **Figura 02 – Marcos Históricos da Educação do Campo**



De acordo com Monteiro (2015), o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) foi realizado em Brasília, em 1997. O encontro reuniu educadores do campo de todo o país e teve como principal objetivo promover o debate da educação brasileira vivida naquele momento. No ano seguinte, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás. Desse modo, pudemos perceber que:

Nesses eventos nacionais, foi denunciada a situação de abandono em que as populações assentadas se encontravam no tocante às políticas educacionais e somaram-se forças para a luta por uma “educação básica do campo”, por meio da ação política de lideranças comprometidas com a educação em todos os níveis. Torna-se cada vez maior a compreensão de que a população das áreas rurais deve ser atendida por políticas que garantam seu direito a uma educação “no” e “do” campo, ou seja, com escolas nas comunidades onde moram os estudantes e com uma educação que respeite suas características e diversidade. (MONTEIRO, 2015, p. 19).

Entre os dias 02 e 06 de agosto de 2004, o município de Luziânia, em Goiás, novamente sediou o II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. A Declaração Final dessa conferência pregava a “universalização do acesso da população brasileira que

trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente". (II CONFERÊNCIA..., 2004, p. 3).

Em 2010, a conquista foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, cujo objetivo, conforme carta de audiência pública apresentada à Câmara dos Deputados do Distrito Federal, é:

[...] o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (FÓRUM..., 2017).

Desde a sua criação em 2010 até os dias atuais, o FONEC tem tido uma participação expressiva na construção de políticas públicas para a educação do campo:

Em 2011, o Fonec e o MST lançaram, em nível nacional, a campanha “Fechar Escola é Crime”, com o objetivo de denunciar uma grave situação revelada pelo Censo Escolar do INEP: em 2002, existiam 107.432 escolas no território rural, e em 2011, esse número reduziu-se para 76.229, o que significa o fechamento de 31.203 escolas no meio rural. (MONTEIRO, 2015, p. 19).

Como foi visto no item 1.1, a taxa de urbanização vem crescendo gradativamente a cada década. Por outro lado, os dados estatísticos coletados pelo Censo escolar, também revelam que a cada ano as escolas localizadas em território rural estavam sendo fechadas. Espera-se que essa situação deva ser amenizada com a Lei 12.960, criada para dificultar o fechamento desenfreado das escolas do campo em todo o país.

O II ENERA ocorreu entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015, no município de Luziânia, em Goiás, reunindo mais de 1500 educadoras e educadores do campo. De acordo com informações obtidas no site do Movimento dos Sem Terra – MST (2015), passados 18 anos da primeira edição, o II ENERA consolida-se como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação do campo, na disputa de um projeto de educação que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação.

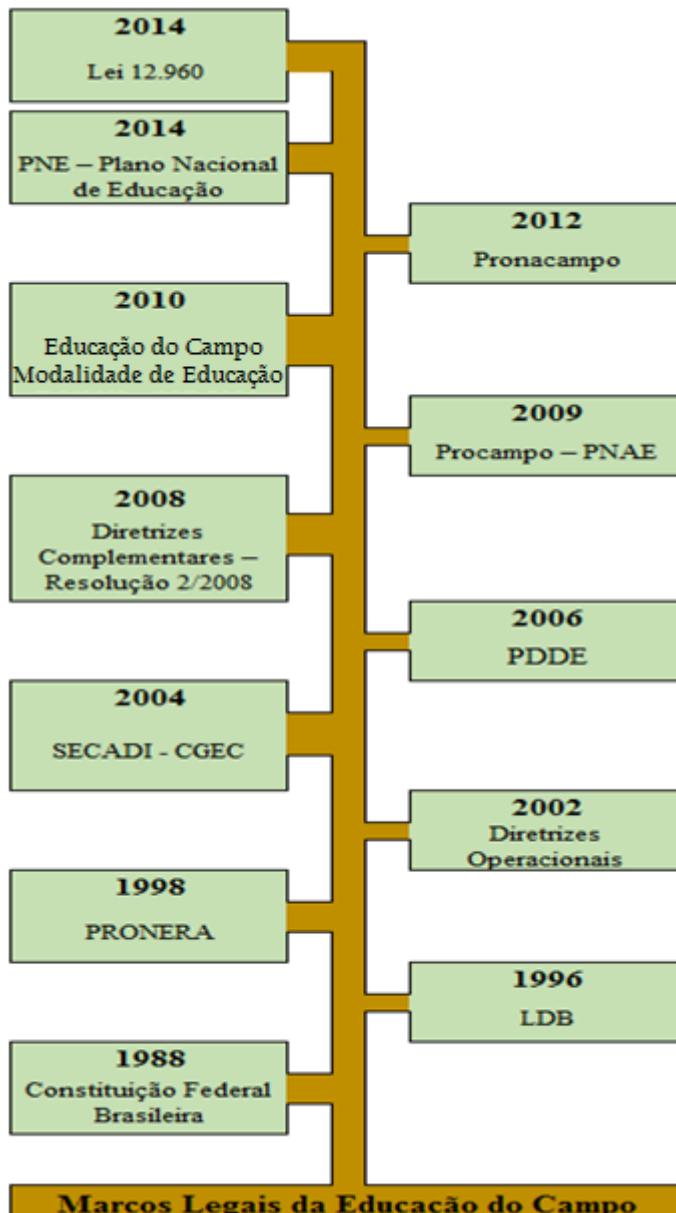
Todos esses encontros promoveram inúmeras discussões acerca da educação do campo e, ao longo da história, novos adeptos foram somando-se à luta por uma educação pública de qualidade. Esses movimentos sociais chamaram a atenção do poder público. Dessa forma, a questão da Educação do Campo, entrou nas pautas das políticas públicas e que acabou

resultando nos Marcos Legais da Educação do Campo e nas suas diretrizes atuais, conforme veremos no tópico seguinte.

### 1.3.2 Marcos Legais da Educação do Campo e suas atuais diretrizes

Nas últimas décadas, após inúmeras discussões, o ensino em escolas do campo tem alcançado algumas conquistas significativas para as populações campesinas. Para que se possa compreender de forma mais clara, destaco na figura 3 os Marcos Legais pautados para a educação do campo.

**Figura 03 – Marcos Legais da Educação do Campo**



**Fonte:** Adaptado de Monteiro (2015).

Partindo da base da figura, a Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, em 22 de setembro de 1988, e promulgada em 05 de outubro desse mesmo ano. No que tange à questão da educação, a nossa Carta Magna destaca em seu capítulo III, seção I, no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se o processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB), que durou mais de oito anos. Dessa forma, a LDB 9394 foi sancionada, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, ampliando os preceitos constitucionais, determinando que o ensino deva observar os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, entre outros. Assim, em seu título I, artigo 1º, no 1º e 2º parágrafos, a atual LDB estabelece que:

**Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 8).

Seu título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 2º, afirma que:

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 8).

Especificamente sobre a educação rural a LDB, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) na Universidade de Brasília (UnB), organizado pelo MST, com o apoio do

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O desafio era pensar uma educação pública para os povos do campo que considerasse seu contexto em termos econômicos, sociais, culturais e político, bem como a sua concepção sobre o tempo, meio ambiente, trabalho, questões familiares, entre outros aspectos relevantes para a discussão

Foi nesse contexto que surgiam as discussões sobre a implantação de um novo programa de política pública do Governo Federal para a educação do campo, com o nome de Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n.º 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária e mais tarde instituído pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. (BRASIL, 2012, p. 09).

Esse programa tem como objetivo, desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Desse modo,

O Pronera nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2012, p. 8).

De acordo com Santos (2017, p.217), a experiência acumulada pelo PRONERA, influenciou a concepção e a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos. Um exemplo disto foi o:

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Este programa apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, preocupado, especificamente, com a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, com a iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad). Surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior viabilizando a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, a fim de promover a

formação de professores da educação básica para lecionarem nas escolas localizadas em áreas rurais.

No ano de 2002, a educação do campo alcançou uma importante conquista, que foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Essas diretrizes estabeleciam uma identidade para as escolas do campo e buscavam vinculá-la aos espaços, tempos, recursos e conhecimentos dos estudantes e dos grupos sociais de suas comunidades.

Uma conquista institucional muito importante para a garantia dos direitos à Educação do Campo foi a criação, no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) no ano de 2004. O objetivo desses órgãos era abrir um canal de diálogo direto entre os povos do campo e o Ministério.

A Lei nº 11.947/2009 do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, 2009), foi outro importante passo para as escolas públicas de todo país, sobretudo, para as situadas em áreas rurais. Esse programa tem como objetivo assegurar as diretrizes da alimentação escolar por meio do uso de alimentos saudáveis e adequados, buscando respeitar a cultura, as tradições, estimulando a agricultura familiar através do incentivo para aquisição de alimentos diversos, produzidos por pequenos agricultores familiares que morem no entorno das escolas, apoiando assim, o desenvolvimento sustentável. Em longo prazo, esse processo de geração de renda pode significar uma perspectiva de permanência dos filhos dos agricultores, que na maioria das vezes também são alunos, em suas próprias propriedades rurais.

Nos anos de 2008 e 2010, as conquistas para a educação do campo foram as Diretrizes Complementares, estabelecidas pela Resolução do CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Esta resolução estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, definindo, em seu Art. 1º, os povos do campo em suas formas mais variadas de produção de vida, ou seja, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Além disso, o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, reconhece a educação do campo como uma modalidade educacional no Brasil.

Em 2009, as ações para o ensino de escolas do campo partiram de três resoluções do FNDE. A Resolução/CD/FNDE nº 66, de 28 de dezembro de 2009, altera a Resolução

CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, que estabelecia os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Projovem Campo, Saberes da Terra, às Instituições de Ensino Superior.

A Resolução/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009, altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. E por último, a Resolução/CD/FNDE nº 68, de 28 de dezembro de 2009, que aprova os critérios e procedimentos para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito de programas de formação continuada em Educação do Campo, Saberes da Terra, a partir de 2009.

O PRONACAMPO foi instituído pela Portaria do MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, e caracteriza-se como um conjunto de ações “voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo”, e que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da Educação no Campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL..., 2013, p. 3).

Em 2011 o MEC lança o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), definindo as bases da política educacional brasileira para um período de dez anos. O documento traz algumas análises e informações sobre cada uma das 20 metas nacionais para melhoria na educação no país, com o objetivo de aproximar agentes públicos e a sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação. (PLANEJANDO..., 2014, p. 5).

Como apontei anteriormente, foi em 27 de março de 2014 que a então presidente, Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.960/2014, que apresenta critérios para o fechamento de escolas rurais e quilombolas. Desse modo, essa lei altera a LDB 9394/96 em seu Art. 28, parágrafo único, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Assim, apesar da mudança do Governo Federal, até junho de 2018, essa Lei continuava em vigor. Para Monteiro (2015, p. 25):

Essas leis procuram garantir o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais e étnicos, por meio do incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo. O objetivo é fortalecer as unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social economicamente justo e ambientalmente sustentável, em relação com o mundo do trabalho.

A caminhada é bem longa e aparentemente muitas ações foram desenvolvidas para melhorar a educação no Brasil, sobretudo a rural. No entanto, conforme Jesus (2015, p.173), muitos movimentos sociais denunciam que existem muitas contradições na política de educação do campo, que foram desencadeadas em meio à luta de vários movimentos sociais pela Reforma Agrária, em contraposição ao projeto neoliberal do Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1998-2002), e isso se estende até hoje.

Eles afirmam que esperavam que, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houvesse uma mudança de postura do Governo Federal no tratamento dos povos campesinos, mas que Lula deu continuidade ao projeto de FHC, apoiando as monoculturas dos grandes ruralistas em detrimento da prática de agricultura familiar. Todos esses fatores refletem-se, de forma negativa, na educação. Apesar disto, espera-se que, de uma forma ou de outra, a educação possa chegar a todos, independentemente de sua localização geográfica.

#### **1.4 Experiências com turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo**

No decorrer desta pesquisa, deparei-me com diversas pesquisas que retrataram como a educação em turmas multisseriadas, em escolas rurais/ no campo, vem se desenvolvendo nas últimas décadas. A seguir, destaco alguns exemplos de experiências vivenciadas de norte a sul do país, bem como estudos estrangeiros em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Para começar, trago a pesquisa de Teruya *et al* (2013), que analisa o ensino multisseriado de uma escola localizada na zona rural de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre, onde as aulas do 1º ao 5º ano são ofertadas numa mesma sala. A conclusão encontrada pelos autores foi que existem possibilidades de aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino, mas há lacunas, apesar de o professor se desdobrar para ensinar e produzir conhecimento nas salas multisseriadas.

Também é do Acre o segundo exemplo, que é a dissertação de mestrado *Organização da Educação do Campo no Acre: Classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico*, de Farias (2015), que discute o acompanhamento pedagógico das classes multisseriadas de escolas rurais da Coordenação do Ensino Rural da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC). Os objetivos definidos para este estudo foram: descrever a política de Educação do Campo no estado do Acre; analisar o acompanhamento pedagógico realizado e propor um Plano de Ação Educacional (PAE). Diante do estudo, concluiu-se que o Estado possui uma política para a Educação do Campo, mas a gestão do acompanhamento das

classes multisseriadas é deficiente, pois não há um nivelamento/padrão, o que dificulta o seu monitoramento posterior.

O trabalho de Oliveira (2013) faz um breve comentário sobre o planejamento e o contexto histórico da escola da zona rural e do planejamento, para discutir como acontece a implementação do planejamento na atividade docente em salas multisseriadas, numa escola da zona rural do município de Apodi/RN, considerada modelo de ensino da educação do campo. O ponto positivo a se destacar nessa pesquisa é o fato de que ela proporciona um conhecimento mais amplo do planejamento na prática docente nas turmas multisseriadas.

A partir de observação *in loco*, a autora percebeu que o planejamento existe e é considerado, pela professora envolvida na pesquisa, como uma ferramenta fundamental para executar suas aulas. No entanto, também foi enfatizado que a escola rural ainda permanece esquecida pelas autoridades educacionais, merecendo um olhar que valorize o aluno do campo e que venha atender as suas necessidades para o processo de aprendizagem.

Nestes três exemplos trazidos para essa discussão, pode-se notar que, de uma forma geral, quando se fala em turmas multisseriadas, escolas rurais e povos campesinos, a maior parte dos aspectos apresentados são negativos. No entanto, encontrei a pesquisa de Rodrigues (2009), a qual aponta que o ensino nessas turmas pode ser de qualidade, desde que se ofereçam condições estruturais mínimas para isso. O estudo foi desenvolvido no município de Buritizeiro, localizado ao norte de Minas Gerais, tendo como objetivo compreender a prática pedagógica do professor de salas multisseriadas, passando pelos territórios da formação docente, que tem dado os seus primeiros passos em direção às especificidades da Educação do Campo e da multisseriação, contemplando a realidade dos povos campesinos, valorizando seus valores, costumes e culturas.

Corroborando com os resultados de Rodrigues (2009), a pesquisa de Medeiros (2010), também realizada no Rio Grande do Norte, trata das práticas exercidas na ação educativa dos professores que atuam em escolas rurais com salas multisseriadas da região do Seridó, precisamente nos municípios de Caicó, Jardim do Seridó e Ouro Branco. Segundo a autora, o estudo revelou que são as deficiências das políticas sociais e educacionais de formação docente, o baixo apoio didático pedagógico, reforçados pela ausência de um plano de carreira que dignifique o trabalho docente nesse meio, que geram limitações no desenvolvimento profissional do magistério rural.

Parente (2014) fez um detalhado trabalho sobre as escolas multisseriadas em vários países desenvolvidos, como por exemplo, Irlanda, País de Gales, Noruega, Suécia, Finlândia, Inglaterra, Islândia, Austrália, Estados Unidos, França, Grécia, Portugal, e ainda em países em

desenvolvimento, como Peru, Colômbia, Zâmbia, Sri Lanka, Chile, Guatemala, Turquia, Uganda, Senegal, Gambia e África do Sul.

A autora assinala que, nos países desenvolvidos, os professores têm uma percepção positiva em relação às turmas multisseriadas. Por outro lado, em países no processo de desenvolvimento, persiste uma percepção negativa. Pridmore (apud PARENTE, 2014)<sup>9</sup> relata que, após pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, encontrou quatro tipos de currículos existentes nas escolas multisseriadas: quase monograduado, currículo diferenciado, currículo multiidade/ciclos e currículo centrado no aluno. No caso do nosso país, Parente destaca que:

No Brasil, parece haver a presença dos quatro modelos curriculares nas escolas multisseriadas, com predominância do modelo quase monograduado e do modelo centrado no aluno, este último, principalmente nas escolas multisseriadas que tiveram como herança a metodologia do Programa Escola Ativa. Tal programa, coordenado pelo Ministério da Educação, era destinado especificamente às turmas multisseriadas, teve sua origem na experiência colombiana e iniciou-se na década de 1990, deixando de existir no final de 2011, em meio a muitas críticas. O uso do livro didático era um dos elementos principais da metodologia do Programa Escola Ativa. (PARENTE, 2014, p. 68)

Em relação ao desempenho dos alunos em turmas multisseriadas das escolas apontadas em sua pesquisa, Parente (2014) relata que não havia diferenças significativas associadas ao tamanho das escolas irlandesas e inglesas, quando comparadas crianças de *multigrade-classes* (classes multisseriadas) e *single-grade classes* (classes seriadas), pois em termos de aprendizagem o rendimento dos alunos foi igual. Chegou-se à conclusão que, como espaço para aprendizagem social, as escolas pequenas, com menos alunos, são melhores que as grandes.

Quanto à formação de professores, o estudo de Parente revela que, em alguns países estrangeiros, não há cursos específicos para os professores que trabalham com multisseriação. No entanto, a temática é abordada na maior parte dos cursos de formação de professores como parte da metodologia e dos currículos.

Enfim, a pesquisa de Parente nos leva a concluir que, em países desenvolvidos, a multisseriação não é vista como um elemento negativo e que os problemas ocasionados nas escolas multisseriadas são muito semelhantes aos das escolas seriadas. As escolas rurais não

---

<sup>9</sup> PRIDMORE, P. Adapting the primary school curriculum for multigrade classes: a 5-step plan and an agenda for action. **Journal of Curriculum Studies**, [S.l], v. 39, n. 1, p. 559-576, 2007. Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/3749/1/Pridmore2007Adapting559.pdf>. Acesso em: 18 Set. 2018.

são rejeitadas pela população ou pelos profissionais da educação por assim serem, pois as reivindicações são contra problemas do próprio sistema educativo, que privilegiam questões econômicas em detrimento das pedagógicas.

Alguns autores de países desenvolvidos citados na pesquisa de Parente (2014) constaram que as escolas multisseriadas são associadas à possibilidade de educação para todos, chegando aos alunos que residem em localidades mais isoladas, bem como os custos reduzidos de manutenção de menos professores por aluno, sendo a maior dificuldade romper com os paradigmas das escolas seriadas e, por isto, os professores precisam adaptar suas práticas pedagógicas.

Diante de tudo que foi exposto sobre escolas com turmas multisseriadas, tanto no exterior quanto no Brasil, que concentra um grande número de instituições escolares nas áreas rurais, pude concluir que a multisseriação é uma realidade de nosso sistema escolar que não pode ser ignorada. Existem, questões que nos levam a considerar que esse tipo de organização escolar ainda se faz necessário nas escolas rurais/no campo de nosso país, como o fato de que:

[...] toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011, p. 1).

Desse modo, é papel das escolas do campo fomentar a percepção e a formação de uma identidade para os moradores do campo, fazendo-os conscientes da importância do seu papel na sociedade, ajudando os educandos a não sentirem vergonha de serem camponeses, de trabalhar com a agricultura e, assim, poderem projetar uma perspectiva de futuro, levando o conhecimento científico para melhorar e ampliar a sua própria realidade e de seus familiares.

Não trago soluções para os problemas da educação em escolas rurais/no e do campo do país, mas deixo essa indagação: Será que, se nossos governantes<sup>10</sup> dessem maiores incentivos à economia e ao desenvolvimento rural como um todo, não apenas para os grandes monocultores, a exemplo da Finlândia e da Suécia, não teríamos condições de rever nossas concepções e desenvolver práticas que possibilissem, aos diferentes atores envolvidos no

---

<sup>10</sup> Vale salientar que minha pesquisa de campo refere-se aos anos de 2017 e 2018. Assim sendo, quando me refiro a políticas educacionais, não estou contemplando o novo governo federal, mas sim, seus antecessores.

processo de educação rural/no campo, a oportunidade de avançar cognitiva, social e culturalmente?

Assim, deixo o meu desejo de que todos os indivíduos, quer sejam do campo ou da cidade, organizados em série ou multissérie, tenham seus direitos assegurados para que possam usufruir de uma educação pública de qualidade.

## 2 COMUNIDADE DE PRÁTICA

Neste segundo capítulo, explicito a teoria social da aprendizagem de Etienne Wenger, que é a Comunidade de Prática (CoP). Apresento um breve histórico dessa e suas relações com outras teorias. Destaco como o autor aborda a prática na teoria social da aprendizagem e as relações entre as comunidades de prática e a educação. Aponto como – e a partir de que – a autora Ailbhe Kenny desenvolveu a teoria da Comunidade de Prática Musical (CoPM) e concluo trazendo algumas relações entre as comunidades de prática e as características das turmas multisserieadas.

### 2.1 Breve Histórico

O conceito de “comunidade de prática” não é recente e foi lançado em 1991 no livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, de Jean Lave e Etienne Wenger em seus estudos sobre a teoria da aprendizagem, referindo-se ao processo de aquisição de conhecimento. No entanto, as comunidades de prática só foram consolidadas por Wenger no ano de 1998, como um ambiente importante e propício para a aprendizagem.

A antropóloga norte-americana Jean Lave, professora da Universidade da Califórnia, em Berkeley, estuda a educação e a escolarização em sociedades pré-industriais e, por meio de comparações com as condições norte-americanas correspondentes, tornou-se uma forte defensora da "aprendizagem de prática" (WENGER, 2013, p.235).

Por sua vez, Wenger nasceu na região francófona da Suíça e, quando jovem, morou em Hong Kong por três anos. Mais adiante estudou ciência da computação na Suíça e nos Estados Unidos, acabando por escrever uma dissertação sobre inteligência artificial. Durante 10 anos, trabalhou como pesquisador no Institute for Research on Learning em Palo Alto, na Califórnia, e, ao final desse período publicou, juntamente com Jean Lave, seu famoso livro, acima citado, no ano de 1991 (WENGER, 2013, p.246).

Os autores basearam-se em vários estudos etnográficos<sup>11</sup>, procurando elencar suas principais contribuições para uma teoria geral da aprendizagem. O objetivo deles era mostrar como o processo de aprendizagem era absorvido pelos participantes de determinado grupo. Para essa finalidade, utilizaram o conceito de participação periférica legítima para caracterizar a aprendizagem (WENGER, 2001, p. 29).

---

<sup>11</sup> Falarei sobre esses estudos etnográficos com mais detalhes no tópico seguinte.

Eles apontam também que, o que os movia era o desejo de expandir as conotações tradicionais do conceito de aprendizagem, do professor / aluno ou mestre / aprendiz, até a relação de mudança de participação e transformação de identidade de prática, dando ênfase aos conceitos de “identidade” e “comunidade de prática”, que eles usaram como principais pontos de acesso para uma teoria social da aprendizagem. Fizeram um trabalho extenso e cuidadoso, buscando embasamento desde a antiguidade, como podemos observar a seguir:

As raízes da teoria social remontam aos argumentos de Platão sobre a natureza de uma república. Esta tradição continuou com a filosofia política europeia. Segundo o sociólogo Anthony Giddens, que fez muito para estabelecer a teoria social como uma tradição intelectual legítima e coerente, as raízes da versão moderna da teoria social são encontradas no trabalho do economista político Karl Marx e dos sociólogos Émile Durkheim e Max Weber [...]. Mas a teoria social é mais ampla que a mera sociologia teórica. Inclui contribuições de campos como a antropologia, a geografia, a história, a linguística, a crítica literária, a filosofia, a economia política e a psicologia.<sup>12</sup>(WENGER, 2001, p.29) <sup>13</sup>

Conforme Wenger e Snyder (2000, p.140), nos últimos anos, Etienne Wenger tem trabalhado como consultor em gerenciamento de conhecimento e comunidades de prática, sobretudo em North San Juan, na Califórnia, e tem inspirado muitos pesquisadores em diversas áreas, como por exemplo, na administração, economia e educação.

Souza-Silva e Schommer (2008, p.110), referem-se à Easterby-Smith, Snell e Gherardi (1998); Gherardi e Nicolini (2000); Brown e Duguid (2001), entre outros, como autores que passaram a explorar a temática de comunidade de prática nas décadas de 1990 e 2000<sup>14</sup>. Apesar de ser um termo relativamente novo, as comunidades de prática se apresentam na história como um fenômeno bem antigo. Souza-Silva (2005, p. 123) nos traz um exemplo clássico ocorrido na Idade Média, onde “os grêmios de artesãos possuíam uma orientação semelhante traduzida na existência da aprendizagem pela prática, em que a competência era transmitida na relação entre o aprendiz e o artesão no próprio decurso da atividade laboral.”

<sup>12</sup> Las raíces de La teoría social se remontan a los argumentos de Platón sobre La naturaleza de una república. Esta tradición continuó com La filosofía política europea. Segúnel sociólogo Anthony Giddens, que ha hecho mucho para establecer La teoría social como tradición intelectual legítima y coherente, lás raíces de la version moderna de la teoría social se encuentran em El trabajo del economista político Karl Marx y de los sociólogos Émile Durkhein y Max Weber (Giddens, 1971). Pero lateoría social és mas amplia que la mera sociología teórica. Incluye aportaciones de campos como la antropología, la geografía, la historia, la lingüística, la crítica literária, la filosofía, la economía política y la psicología.

<sup>13</sup> No caso de texto em língua estrangeira a tradução é minha.

<sup>14</sup> EASTERBY-SMITH, M., SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? **Management Learning**, v. 29, n.3, p.259-272, 1998; GHERARDI, S. e NICOLINI, D. The organizational learning of safety in communities of practices. **Journal of Management Inquiry**, v.9, n.1, p.7-18, 2000; BROWN, J. S. e DUGUID, P. Knowledge and organization: a social-practice perspective. **Organization Science**, v.12, n.2, p.198-213, 2001.

Atualmente as comunidades de prática têm sido consideradas como uma estrutura social ideal de acesso à aprendizagem. No entanto, apesar de despertar um grande interesse por sua importância nas discussões sobre aprendizagem organizacional em trabalhos e pesquisas nos Estados Unidos, Europa, Canadá e outros países, no Brasil ainda estamos avançando nessa temática. Como acrescenta Souza-Silva e Schommer, na década de 2000:

No Brasil, a pesquisa sobre comunidades de prática ainda é incipiente. São poucos os pesquisadores que investigam a temática. Entre os estudos a respeito de aprendizagem, de modo geral, têm crescido a influência da perspectiva sócio-prática, mas ainda predomina a abordagem cognitivista da aprendizagem, que prioriza a compreensão dos processos cognitivos individuais para compreender como a aprendizagem ocorre. (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008, p. 111).

Felizmente, a cada ano, novos autores têm se interessado em realizar estudos sobre comunidades de prática, em diversos setores. Nas áreas de administração, consultoria organizacional, gestão e tecnologia, alguns pesquisadores se destacam, com estudos sobre a aprendizagem com base na perspectiva sócio-prática, considerando o conceito e as oportunidades de aprendizagem estimuladas pelas comunidades de prática. Como exemplo temos, Wenger e Snyder (2000), Cabelleira (2007), entre outros.<sup>15</sup>

Na área da educação, da formação de gestores, professores, consultores e/ou pesquisadores que comprehendem as comunidades de prática como uma potencial contribuição para as discussões que envolvem metodologias de ensino-aprendizagem, destacam-se alguns trabalhos como, Schommer (2005) e Silva *et al* (2015)<sup>16</sup>, entre outros.

Dessa forma, podemos observar que atualmente as comunidades de prática têm sido consideradas como estruturas sociais muito utilizadas para fomentar a aprendizagem em diversos ambientes de trabalho. Isso implica dizer que explorar o papel das comunidades de prática como recurso na formação de professores e gestores pode nos levar a repensar nossas práticas e reavaliar métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, buscando valorizar uma participação mais efetiva dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

<sup>15</sup> WENGER, E. e SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, v.78, n.1, p.139-145, 2000; CABELLEIRA, D. M. Comunidades de prática: conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD). Rio de Janeiro: *Anais do ENANPAD*, 2007.

<sup>16</sup> DA SILVA, Andreza Regina Lopes et al. **Comunidade de prática na educação a distância: Um estudo no projeto e-nova**. 2015; SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**(Tese de doutorado). FGV/EAESP, São Paulo, 2005. 341p.

## 2.2 Comunidade de Prática: Uma teoria social da aprendizagem

Nos últimos anos, a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno social e que vem da experiência cotidiana tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, como o exemplo de Lave e Wenger, que se apoiaram nessa premissa para basear seu modelo de aprendizagem que propõe um engajamento desta com a prática.

O termo comunidade de prática vem do inglês, *community of practice* (CoP), e foi conceituado como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área pela interação numa base continuada” (LAVE; WENGER, 1991). Para esses autores as comunidades de prática estão em todos os lugares e, geralmente, as pessoas estão envolvidas numa grande quantidade delas no trabalho, na escola, em casa, no lazer ou em diversas situações onde possa haver aprendizagem.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos – em qualquer dado momento, pertencemos a diversas delas. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam no decorrer das nossas vidas, pois elas, de fato, estão em toda parte. (WENGER, 2013, p.249)

O autor é sempre muito enfático quando trata da relação entre os indivíduos participantes e as comunidades de prática, tanto que ele reitera que:

[...] todos somos membros de muitas comunidades de prática: algumas delas pertencem ao passado e outras ao presente; de algumas somos membros de pleno direito e de outras somos membros mais periféricos; algumas podem ser essenciais para nossas identidades e outras podem ser mais secundárias. Seja qual for a sua natureza, todas essas formas diversas de participação contribuem de algum modo para a produção de nossa identidade. (WENGER, 2001, p.198).<sup>17</sup>

Podemos considerar então que “as comunidades de prática têm de tudo.” E que elas não são entidades independentes, mas que se desenvolvem em diversos contextos, muito mais amplos, como por exemplo, contextos históricos, sociais, culturais, institucionais – com recursos e limites concretos.

---

<sup>17</sup> [...] todos somos miembros de muchas comunidades de práctica: algunas de ellas pertenecen al pasado y otras al presentes: de algunas somos miembros de pleno derecho y de otras somos miembros más periféricos; algunas puedes ser esenciales para nuestras identidades y otras pueden ser más secundarias. Sea cual sea su naturaleza, todas estas formas diversas de participación contribuyen de alguna manera a la producción de nuestra identidad. (WENGER, 2001, p.198)

Uma das características mais fortes das comunidades de prática está no envolvimento de um grupo de indivíduos em um processo de aprendizagem coletivo, ou seja, no domínio de uma determinada atividade compartilhada por uma comunidade, como histórias compartilhadas de aprendizagem, que podem ser, por exemplo, um grupo de alunos que se envolvem em uma atividade artístico-musical e acabam se destacando dos demais, definindo, assim, a sua identidade perante a escola e a comunidade em que está inserido.

As comunidades de prática não estão isoladas, elas não podem ser consideradas separadas do resto do mundo ou independentes de outras práticas. Seus diversos empreendimentos estão estreitamente relacionados. Seus membros e seus artefatos não são exclusivamente seus. Suas histórias não são internas; são histórias de articulação com o resto do mundo. [...] unir-se a uma comunidade de prática não só supõe incorporar-se a sua configuração interna, mas também às suas relações com o resto do mundo.<sup>18</sup> (WENGER, 2001, p. 135)

Outra característica das comunidades de prática, que vale a pena ser ressaltada, é a capacidade de ter múltiplos níveis de participação, o que acaba oportunizando a aprendizagem tanto para as comunidades como para as pessoas fora delas. Ou seja, conforme Wenger (2001, p.150), como a aprendizagem é mais definida pelo compromisso dos participantes, “uma comunidade de prática pode oferecer múltiplas formas de participação mais ou menos periférica.” Não é necessário que todos os participantes interajam intensamente com todos os outros ou que se conheçam muito bem, mas, pelo menos, façam isso, pois a sua configuração será semelhante a uma rede pessoal ou de práticas inter-relacionadas, em vez de uma única comunidade de prática. (WENGER, 2001, p. 159)

Outro aspecto importante do trabalho de qualquer comunidade de prática é criar uma imagem do contexto mais amplo no qual determinada prática está inserida. Neste processo, muita energia local é dedicada a questões e relações globais vivenciadas pelos participantes. Wenger também destaca que não é necessário reificar uma comunidade de prática como tal no discurso de seus participantes, pois existem alguns indicadores<sup>19</sup> que revelam a sua formação:

- 1) [...] relações mútuas sustentadas, sejam harmoniosas ou conflituosas,

---

<sup>18</sup> Las comunidades de práctica no se pueden considerar separadas del resto del mundo o independientemente de otras prácticas. Sus diversas empresas están estrechamente realcionadas. Sus miembros y sus artefactos no son exclusivamente suyos. Son historias de articulación com el resto del mundo. [...] unirse a una comunidad de práctica no solo supone incorporarse a suconfiguración interna, sino también a sus relaciones com el resto del mundo. (WENGER, 2001, p. 135)

<sup>19</sup> Alguns indicadores foram retirados pelo fato de, a meu ver, não serem necessários para o contexto deste trabalho.

- 2) [...] formas compartilhadas de participação na realização conjunta de atividades,
- 3) [...] fluxo rápido de informação e de propagação de inovações,
- 4) [...] ausência de preâmbulos introdutórios, como se as conversas e as interações fossem simples extensões de um processo contínuo,
- 5) [...] rápido estabelecimento de um problema para discutir,
- 6) [...] sobreposição substancial nas descrições dos participantes sobre quem é um membro e quem não é,
- 7) saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para um empreendimento,
- 8) [...] identidades definidas mutuamente,[...]
- 11) tradições locais, histórias compartilhadas, piadas internas, sorrisos de cumplicidade,
- 14) um discurso compartilhado que reflete uma certa perspectiva do mundo<sup>20</sup>. [...]. (WENGER, 2001, p. 158-159)

No que tange aos processos de aprendizagem adotados, mais especificamente, nos centros de ensino investigados por Wenger (2013, p.246), mas que também podem se estender à realidade vivenciada em nosso país é que, em nossas instituições de ensino, as questões relacionadas com a aprendizagem baseiam-se na proposição de que a aprendizagem é um processo individual, com início e fim, que é separada das nossas outras atividades e resulta do ensino.

Pensando nessa configuração, nossas salas de aula foram projetadas de uma forma que o aluno possa ficar isolado e livre de interferências exteriores, ou seja, em salas fechadas focando totalmente no professor e nas atividades que ele passa, que, em muitos casos, são conteúdos impostos, reunidos em unidades para que as informações sejam armazenadas, muitas vezes de forma descontextualizada.

Apesar de os alunos estarem dispostos em grupo, as aulas são pensadas como se todos os alunos fossem um só e aprendessem da mesma forma, justificando, assim, os métodos avaliativos propostos, em que testes e provas são usados para medir o conhecimento de cada um e onde a ajuda do colega é considerada uma trapaça, ou seja, a nossa velha conhecida

<sup>20</sup> 1) [...] relaciones mutuas sostenidas, sean armoniosas e conflictivas,  
 2) [...] maneras compartidas de participar en la realización conjunta de actividades,  
 3) [...] rápido flujo de información y de propagación de innovaciones,  
 4) [...] ausencia de preámbulos introductorios, como si las conversaciones y las interacciones fueran meras prolongaciones de proceso continuo,  
 5) [...] rápido establecimiento de un problema que discutir,  
 6) [...] sustancial superposición en las descripciones de los participantes acerca de quién es miembro y quién no,  
 7) saber qué saben los demás, qué pueden hacer y cómo pueden contribuir a una empresa,  
 8) [...] identidades definidas mutuamente,[...]  
 11) tradiciones locales, historias compartidas, bromas internas, sonrisas de complicidad, [...]  
 14) un discurso compartido que refleja una cierta perspectiva del mundo.(WENGER, 2001, p. 158,159)

“cola” – ou “fila”, no Nordeste. Dessa forma, o ensino pode passar a ser visto pelos alunos como pouco significativo, chegando a considerar a escola como um ambiente maçante, monótono, tedioso e pouco atrativo.

Nessa perspectiva, Wenger (2013, p.247) lançou as seguintes questões: Como seria se adotássemos uma perspectiva diferente, que colocasse a aprendizagem no contexto da nossa experiência vivida da participação no mundo? E se considerássemos que aprender faz parte da nossa natureza humana, tanto quanto comer ou dormir? E o que aconteceria se, além disso, considerássemos que a nossa aprendizagem é, em sua essência, um fenômeno fundamentalmente social, que reflete a nossa profunda natureza social como seres humanos capazes de saber? Que tipo de noção essa perspectiva produziria sobre a maneira como a aprendizagem ocorre e o que é necessário para promovê-la?

Para o autor, existem diversos tipos de teorias da aprendizagem, mas cada uma enfatiza diferentes aspectos, sendo úteis, portanto, para finalidades diferentes. No entanto, a teoria social da aprendizagem que ele propõe não prevê a substituição de nenhuma dessas teorias, mas apresenta seu próprio conjunto de premissas com princípios e recomendações para entender e propiciar a aprendizagem. Wenger (2013) apresenta quatro premissas, com suas noções sobre o que é realmente importante em relação à aprendizagem e à natureza do conhecimento, que ele sintetizou da seguinte maneira:

- Somos seres sociais. Longe de ser uma verdade trivial, esse fato é um aspecto central da aprendizagem.
- O conhecimento é questão de competência com relação a atividades valorizadas – como cantar com afinação, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesia, ser gregário, [...] e assim por diante.
- O conhecimento é questão de participar da busca dessas atividades, ou seja, de envolvimento ativo no mundo.
- O significado – nossa capacidade de experimentar o mundo e o nosso envolvimento com ele como algo significativo – é, em última análise, o que a aprendizagem deve produzir. (WENGER, 2013, p.248).

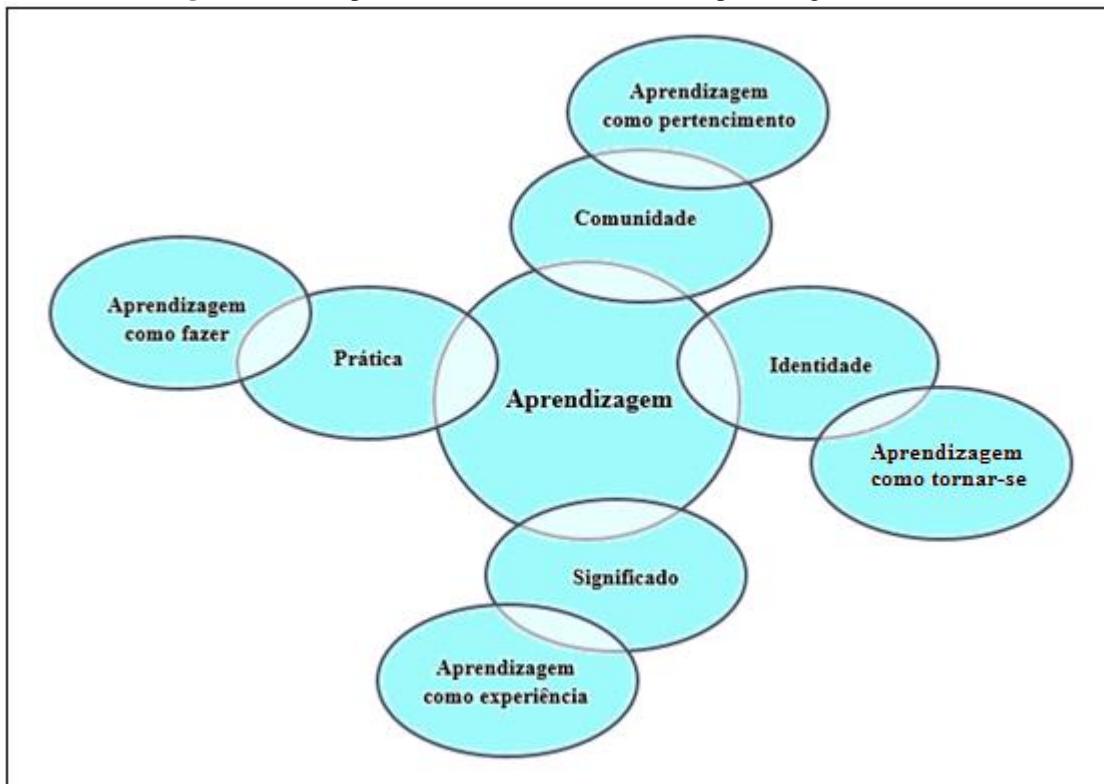
Dessa forma, podemos observar que o principal foco desta teoria está na aprendizagem como participação social, como um processo mais abrangente de ser participante ativo das práticas de comunidades sociais. A meu ver, a participação em turmas multisseriadas em escolas rurais, por exemplo, retrata um tipo de ação educativa e uma forma de pertencimento a determinado grupo. Essa participação, conforme o autor, molda não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos.

Fica claro na teoria de Wenger que uma “teoria social da aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como processo de aprender e de conhecer.” Esses componentes podem ser vistos na figura 4 e, conforme o autor são:

- Significado: um modo de falar sobre nossa capacidade (mutável) – individual e coletivamente – para experimentar nossa vida e mundo como significativos;
- Prática: um modo de falar sobre os recursos, modelos e perspectivas sociais e históricos compartilhados, que possam sustentar o envolvimento mútuo na ação;
- Comunidade: um modo de falar sobre as configurações sociais nas quais nossas atividades são definidas como algo que merece ser perseguido e nossa participação é reconhecida como competência;
- Identidade: um modo de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de formação no contexto de nossas comunidades. (WENGER, 2013, p. 248, 249).

Observando a figura 4 podemos perceber que esses elementos estão profundamente interconectados.

**Figura 04** – Componentes de uma teoria social da aprendizagem: inventário inicial



Fonte: Wenger (2013)

Refletindo sobre esses componentes dessa teoria social da aprendizagem, questiono-me sobre como podemos caracterizar uma comunidade de prática, já que ela faz parte da nossa vida, mesmo quando não estamos conscientes disto. O próprio Wenger esclarece que:

As comunidades de prática são uma parte integral das nossas vidas cotidianas. Elas são tão informais e tão disseminadas que raramente podem ficar sob um foco explícito, mas, por alguma razão, elas também são muito familiares. Embora o termo possa ser novo, a experiência não é. A maioria das comunidades de prática não tem nome e não distribui cartões de sócios. Ainda assim, se considerarmos a nossa própria vida por essa perspectiva durante um momento, todos poderemos construir um quadro bastante bom das comunidades de prática a que pertencemos atualmente, aquelas a que pertencemos no passado e aquelas a que gostaríamos de pertencer no futuro. Também temos uma ideia muito boa de quem pertence a nossas comunidades de prática e por quê, embora a participação raramente seja explicitada em uma lista de membros ou de critérios de qualificação. Além disso, provavelmente, podemos distinguir umas poucas comunidades de prática das quais somos membros importantes de um número maior de comunidades nas quais temos um tipo mais periférico de participação. (WENGER, 2013, p.250-251).

O que chama bastante atenção na teoria de Wenger é que ele não vê a aprendizagem como uma atividade estanque, mas que ocorre em todos os momentos da nossa vida, de forma mais ou menos intensa, nos diversos grupos a que pertencemos, ou seja, nas nossas comunidades de prática. Porém, ele ressalta que “as situações que colocam a aprendizagem em foco não são necessariamente aquelas em que aprendemos mais, ou de forma mais profunda.” E completa que “mesmo o fato de não aprender o que se espera em uma determinada situação envolve aprender outra coisa em seu lugar” (WENGER, 2013, p.252).

Sobre a aplicabilidade da teoria social da aprendizagem, Wenger afirma que uma perspectiva deve agir como um guia para focar no que for mais significativo para a aprendizagem, nas dificuldades esperadas e na melhor forma de abordar e solucionar problemas.

Como foi visto no item 1.2.1., esse fato também é comum quando se trata de escolas com turmas multisseriadas. Essa organização também é muito prejudicial para a construção de conhecimentos contextualizados com a realidade das populações rurais, até mesmo nos casos em que as aulas não eram ministradas em salas de aula, mas em espaços cedidos pela comunidade, em igrejas ou nas casas dos professores. O que importava era que os alunos estivessem em um ambiente fechado, de modo que tanto eles quanto os professores se sentissem parte de um sistema escolar.

É para repensar práticas como essas que Wenger convida a refletir que:

[...] se acreditamos que as informações armazenadas de maneiras explícitas são apenas uma pequena parte do conhecimento e que o conhecimento envolve principalmente a participação ativa em comunidades sociais, o formato tradicional não parece tão produtivo. O que parece promissor são as maneiras inventivas de envolver os estudantes em práticas significativas, de proporcionar acesso a recursos que promovam a participação deles, de abrir seus horizontes para que possam se colocar em trajetórias de aprendizagem com as quais se identifiquem, e de envolvê-los em ações, discussões e reflexões que façam a diferença para as comunidades que valorizam. (WENGER, 2013, p.253).

Dessa forma, podemos repensar o ambiente escolar, tentando criar contextos onde haja possibilidades de desenvolver comunidades de prática, valorizando esse trabalho de construção do grupo, no sentido de comunidade, para que todos os participantes tenham acesso aos recursos necessários para uma aprendizagem efetiva e significativa. Essa questão é muito ampla e não retrata apenas as ideias dos pesquisadores, mas precisa ser partilhada por todos nós, nos mais diversos contextos em que possamos estar inseridos.

Uma teoria social da aprendizagem, portanto, não é um empreendimento exclusivamente acadêmico. Embora sua perspectiva possa, de fato, informar as nossas investigações acadêmicas, ela também é relevante para os nossos atos cotidianos, nossas políticas e os sistemas técnicos, organizacionais e educacionais que criamos. Desse modo, um novo modelo conceitual para pensar sobre a aprendizagem tem valor não apenas para os teóricos, mas para todos nós — professores, estudantes, pais, jovens, cônjuges, profissionais da saúde, pacientes, administradores, trabalhadores, legisladores, cidadãos —, que, de um ou outro modo, devemos tomar medidas para promover a aprendizagem (a nossa e a de outras pessoas) em nossos relacionamentos, nossas comunidades e nossas organizações. (WENGER, 2013, p.254, 255).

### 2.2.1 Comunidade de Prática e suas relações com outras teorias

A teoria de Wenger baseia-se em outras teorias que se preocupam com a aprendizagem, considerando os aspectos biológicos, neurofisiológicos, culturais, lingüísticos e históricos. Ele afirma também que as premissas que fundamentam a sua abordagem não são incompatíveis com as de outras teorias. Dessa forma, ele evidenciou como mais relevantes as teorias neurofisiológicas, que concentram os mecanismos biológicos da aprendizagem; teorias psicológicas, como as *behavioristas*, que se concentram na modificação comportamental por meio de pares de estímulo – resposta e reforço seletivo (com foco pedagógico no controle e resposta adaptativa) (SKINNER, 1974)<sup>21</sup>; as teorias *cognitivas* que concentram-se em

---

<sup>21</sup> Dentre outros autores Wenger (2013, p. 255-256) cita: SKINNER, B. E. **About Behaviorism**. New York: Knopf. 1974; PIAGET, J. **The Construction of Reality in the Child**. New York: Basic Books. 1954;

estruturas cognitivas internas e consideram a aprendizagem como transformações nessas estruturas; as teorias *construtivistas* concentram-se nos processos pelos quais os educandos constroem suas próprias estruturas mentais ao interagirem com o meio. (PIAGET, 1954); as teorias da *aprendizagem social* consideram as interações sociais, mas ainda de uma perspectiva principalmente psicológica (BANDURA, 1977).

O autor destaca, ainda, teorias que se afastam de uma abordagem exclusivamente psicológica, mas que ele considera ter o mesmo foco que a sua, como as teorias da atividade, que se concentram na estrutura de atividades como entidades constituídas historicamente. O propósito é definir uma "zona de desenvolvimento proximal" em que educandos que recebem ajuda possam realizar uma atividade que não conseguiram realizar por conta própria (VYGOTSKY, 1934).

Conforme Wenger (2013, p. 256), as teorias da *socialização* concentram-se na aquisição do direito à participação por indivíduos novatos, com um modelo funcionalista onde adquirir tal direito é definido como internalizar as normas de um grupo social (PARSONS, 1962). As teorias *organizacionais* preocupam-se com as maneiras em que os indivíduos aprendem em contextos organizacionais e com as maneiras em que podemos dizer que as organizações aprendem como organizações. (SNYDER, 1996)<sup>22</sup>

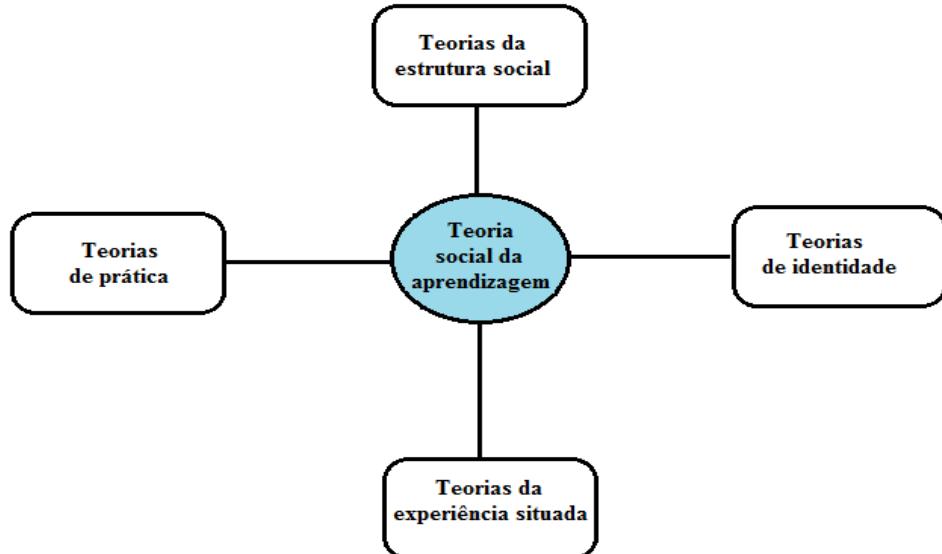
Dessa forma, Wenger (2001, p. 29) considera que esta teoria social da aprendizagem que ele defende, está localizada na intersecção de dois eixos principais formados por várias tradições intelectuais, como pode ser visto na figura 5.

---

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977 e VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press. 1934.

<sup>22</sup> A respeito, ver Wenger (2013, p. 256), onde cita, entre outros autores: PARSONS, T. **The Structure of Social Action**. New York: Free Press. 1962; SNYDER, W. (1996). **Organization, learning and performance: An exploration of the linkages between organization learning, knowledge, and performance**. Dissertação de doutorado, University of Southern California, Los Angeles. Sylwester, R. (1995). **A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Figura 05** – Os dois principais eixos das tradições intelectuais



**Fonte:** Wenger (2001, p. 30)

Em Wenger (2001, p. 30) o autor esclarece que, na tradição da teoria social, o eixo vertical é fundamental, pois reflete uma tensão entre teorias que dão primazia à estrutura social e a ação. Nesse caso, as teorias da estrutura social dão prioridade principalmente às instituições, as normas e às regras, destacando os sistemas culturais, os discursos e a história.

Já as teorias da experiência situada priorizam a dinâmica da existência cotidiana, a improvisação, a coordenação e a coreografia da interação. Basicamente, elas abordam relacionamentos interativos de pessoas com o meio ambiente, concentrando-se na experiência e na construção local de eventos individuais ou interpessoais como atividades e conversas. Desse modo, através das ações e interações, contextualizadas na cultura e na história local, o aprendiz reproduz ao mesmo tempo em que transforma a estrutura social onde está inserido.

Com relação ao eixo horizontal Wenger (2001, p.31) frisa que ele (o eixo) fornece um conjunto de categorias intermediárias que medeiam os polos do eixo vertical. E que a prática e a identidade são formas de continuidade e descontinuidade social e histórica que não são tão amplas quanto a estrutura sócio-histórica em larga escala, nem tão fugaz quanto a experiência, a ação e a interação do momento. E conclui:

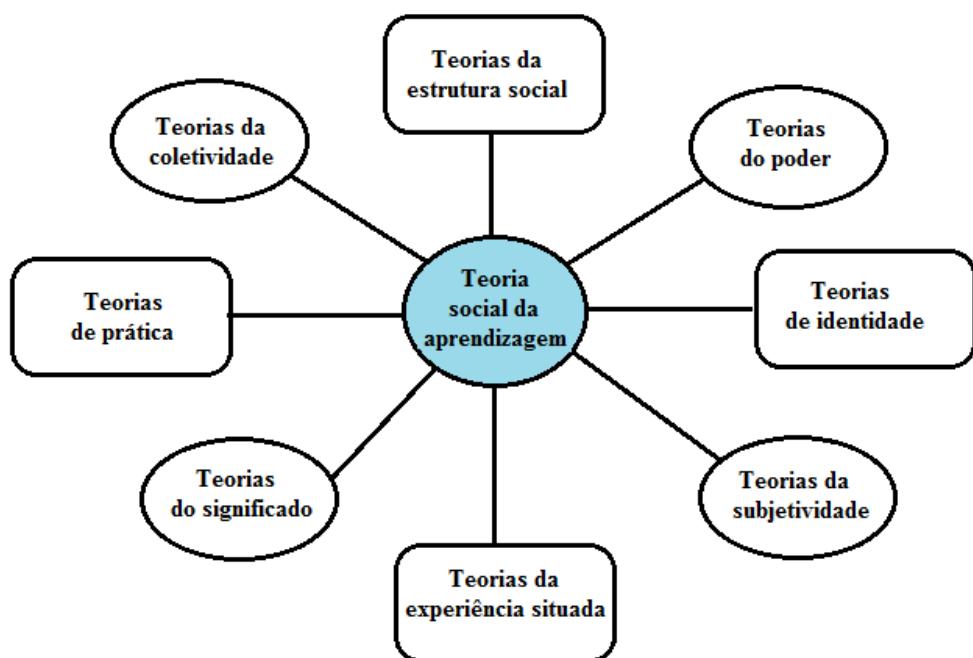
As teorias da prática social abordam a produção e reprodução de formas concretas de participar do mundo. Elas cuidam da atividade da vida cotidiana e os cenários da vida real, mas destacando os sistemas de recursos compartilhados através dos quais os grupos organizam e coordenam suas atividades, suas relações mútuas e suas interpretações do mundo. (WENGER, 2001, p. 31, 32).

No que diz respeito às teorias de identidade, Wenger (2001, p. 32-33) afirma que elas estão relacionadas com a formação social da pessoa, a interpretação cultural do corpo, criação e uso de afiliação como os ritos de passagem e categorias sociais. Aborda também, questões de sexo, classe, etnia, idade e outras formas de categorização, associação e diferenciações com o intuito de compreender a formação do sujeito como resultado de relações complexas de constituição mútua entre indivíduos e grupo.

O autor frisa novamente a questão de que a aprendizagem está no centro dessas teorias e pode ser vista como um veículo para a evolução das práticas e a inclusão dos aprendentes na mesma, sendo ao mesmo tempo e através do mesmo processo, um veículo para o desenvolvimento de identidades e sua transformação.

Desse modo, Wenger (2001, p.33) conclui que esses dois eixos estabelecem a estrutura básica para a sua teoria. No entanto, para que pudesse enriquecê-la um pouco mais, acrescentou mais dois eixos diagonais intermediários para apresentar quatro questões adicionais que são tradicionais em teoria social, mas eles não são tão extremos quanto os polos do eixo vertical. Como podemos observar na figura 6:

**Figura 06** – Interseção refinada de tradições intelectuais



Fonte: Wenger (2001, p. 34)

A partir da figura 6, Wenger ressalta que um dos eixos diagonais coloca as teorias da coletividade entre a prática e a estrutura social, e as teorias da subjetividade (individual), entre identidade e experiência situada. O fato de conectar a formação da comunidade e a experiência de subjetividade num mesmo eixo ressalta a dualidade inseparável do social (coletivo) e do individual.

As teorias da subjetividade abordam a natureza da individualidade como uma experiência de conseguir algo com rapidez. Em vez de tomar por certa essa característica associada ao sujeito individual como uma entidade auto-suficiente, tenta-se explicar como a experiência da subjetividade surge do compromisso com seus parceiros.

Em outro eixo diagonal, Wenger (2001, p.35) coloca o poder entre a estrutura social e a identidade; e o significado, entre a prática e a experiência. Este eixo implica a conexão entre poder e produção de significado. A questão do poder é fundamental na teoria social. O desafio é encontrar conceituações de poder que evitem perspectivas baseadas simplesmente no conflito (poder como dominação, opressão ou violência) e modelos simplesmente baseados no controle (o poder como um alinhamento contratual ou como um acordo coletivo que confere autoridade, por exemplo, em cargos eleitos);

As teorias do significado tentam explicar como as pessoas produzem seus próprios significados (essas teorias são diferentes das teorias da filosofia da linguagem ou lógica, onde os métodos subjetivos centram-se na correspondência entre afirmações e realidade). Esta noção de "produção de significado" tem a ver com a capacidade de "atribuir" significados, envolve questões de participação social e das relações de poder de forma fundamental.

Para Wenger (2001, p. 36), o fato de essas tradições terem algo crucial para contribuir para o que ele chama de teoria social da aprendizagem é interessante em si mesmo, pois a aprendizagem é fundamental para a ordem social em que vivemos e, quando associada à prática, torna-se ainda mais significativa.

### 2.2.2 A prática na teoria social da aprendizagem de Wenger

Para que possamos ter uma visão clara de como Wenger desenvolveu a sua teoria social da aprendizagem com as comunidades de prática, faz-se pertinente entender como ele aborda o conceito de prática. Dessa forma, o autor ressalta que:

O fato de viver como seres humanos significa que iniciamos constantemente empreendimentos de todo tipo, desde procurar nossa sobrevivência física até buscar os prazeres mais elevados. Quando definimos esses empreendimentos

e participamos da sua realização, interagimos com os outros e com o mundo e em consequência ajustamos nossas relações com o mundo e com os outros. Em outras palavras, aprendemos. (WENGER, 2001, p. 69)<sup>23</sup>

Wenger acrescenta ainda que:

Com o passar do tempo, esse aprendizado coletivo leva a práticas que refletem tanto a busca pelo sucesso em nossos empreendimentos quanto as relações sociais que o acompanham. Portanto, essas práticas são propriedade de um tipo de comunidade criada, ao longo do tempo, através da intenção sustentada de alcançar uma empresa compartilhada. É por isso que faz sentido chamar comunidades de prática a esse tipo de comunidade. (WENGER, 2001, p. 69)<sup>24</sup>

Desse modo, Wenger traz como exemplo, um grupo de funcionários de uma empresa, que, a partir dos desafios diários no atendimento ao público, conseguiram, mesmo que cada um tivesse a sua função, desenvolver uma prática para poder realizar seu trabalho de forma satisfatória. E é justamente nesse sentido que eles constituem uma comunidade de prática. Ele acrescenta ainda que “o conceito de “prática” conota fazer algo, mas não simplesmente fazer algo em si mesmo e por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que dá uma estrutura e um significado ao que fazemos.”<sup>25</sup> (WENGER, 2001, p.71)

Assim, podemos concluir que a prática é sempre uma prática social que destaca esse caráter e que as comunidades de prática podem ser consideradas como contexto apropriado para alcançar um objetivo comum através do compromisso mútuo de seus participantes, que aprendem fazendo negociações com o que consideram significativo para suas vidas.

Desse modo, Wenger (2001) estruturou seu estudo, destacando na primeira parte uma discussão sobre o conceito de “prática” e os tipos de comunidades sociais que a prática define. Para ampliar a discussão, enfatizou alguns aspectos básicos da prática. Primeiramente, o autor destaca que a prática é um processo pelo qual podemos experimentar o mundo e vê-lo como algo significativo, pois ela refere-se ao significado como experiência da vida cotidiana. A

<sup>23</sup> El hecho de vivir como seres humanos significa que iniciamos constantemente empresas de todo tipo, desde procurar nuestra supervivencia física hasta buscar los placeres más elevados. Cuando definimos estas empresas y participamos en su consecución, interaccionamos con los demás y con el mundo y en consecuencia ajustamos nuestras relaciones con el mundo y con los demás. Em outras palavras, aprendemos.

<sup>24</sup> Com el tiempo, este aprendizaje colectivo desemboca en unas prácticas que reflejan tanto la búsqueda, del logro en nuestras empresas como las relaciones sociales que la acompañan. Por lo tanto, estas prácticas son la propiedad de um tipo de comunidad creada, com el tiempo, mediante la intención sostenida de logra uma empresa compartida. Por ello tiene sentido llamar comunidades de práctica a esta clase de comunidades.

<sup>25</sup> El concepto de “práctica” conota hacer algo, pero no simplemente hacer algo em si mismo y por si mismo; es hacer algo em um contexto histórico y social que otorga uma estrutura y um significado a lo que hacemos.

partir dessa proposta, Wenger introduziu três conceitos básicos: a negociação de significado, participação e reificação/coisificação.<sup>26</sup>

Wenger pontua que o significado está situado em um processo que ele chamou de negociação de significado. Esta envolve a interação de dois processos constituintes denominados de participação e reificação, os quais formam uma dualidade que desempenha um papel fundamental na experiência humana de significado e, consequentemente, na natureza da prática.

De uma forma mais simples, podemos tomar como exemplo da negociação de significado, um grupo de professores que trabalham juntos há anos. Certamente, cria-se uma rotina com os colegas de trabalho, podem frequentar a mesma lanchonete, pedir o mesmo lanche, falar basicamente sobre as mesmas coisas (alunos, avaliações, congressos, pesquisa, vida pessoal, etc.). Desse modo, tudo que construímos nessas rotinas, tudo que fazemos ou dissemos no presente pode nos remeter ao passado, mas, ainda assim, estamos criando uma nova situação, uma nova experiência, ou seja, produzimos significados que expandem e dão um novo sentido àquele momento e àquele grupo. Nos termos de Wenger (2013, p. 253), “viver é um processo constante de negociação de significado.”

Wenger utiliza o conceito de reificação / coisificação para se referir, de uma forma geral, ao processo de moldar nossa experiência produzindo objetos que traduzam essa nossa experiência em algo concreto. Dessa forma, criamos pontos de foco em torno dos quais o processo de significado ganha forma. Compor uma canção ou criar uma obra de arte podem ser um bom exemplo, pois, a partir do significado, as pessoas transformam uma ideia, um pensamento abstrato em uma “coisa”, ou seja, uma partitura, uma tela ou escultura, e assim por diante. A esse respeito, o autor propõe que:

[...] o processo de reificação/coisificação assim interpretado seja fundamental para toda prática. Qualquer comunidade de prática produz abstrações, instrumentos, símbolos, histórias, termos e conceitos que coisificam algo dessa prática em uma forma solidificada. É evidente que pretendo empregar o conceito de coisificação num sentido muito mais amplo que o da sua definição no dicionário.<sup>27</sup> (WENGER, 2001, p. 84).

---

<sup>26</sup> Segundo o dicionário online *Dicio*, coisificação ou reificação é a transformação de conceitos, ideias, etc. em objetos concretos (coisas). Redução de alguém à condição de objeto. Ação de **coisificar**, de atribuir aspecto ou forma de coisa a algo ou alguém. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coisificacao/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

<sup>27</sup> [...] el proceso de cosificación así interpretado es fundamental para toda práctica. Cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica em uma forma solidificada. Es evidente que deseo emplear el concepto de cosificación em um sentido mucho más amplio que el de su definición em el diccionario.

Por sua vez, o autor utiliza o termo participação referindo-se ao processo de tomar parte de algum processo, compartilhar alguma atividade. Mas, além disto, refere-se ainda às relações com as outras pessoas que estejam envolvidas em determinado processo, sugerindo, ao mesmo tempo, ação e conexão.

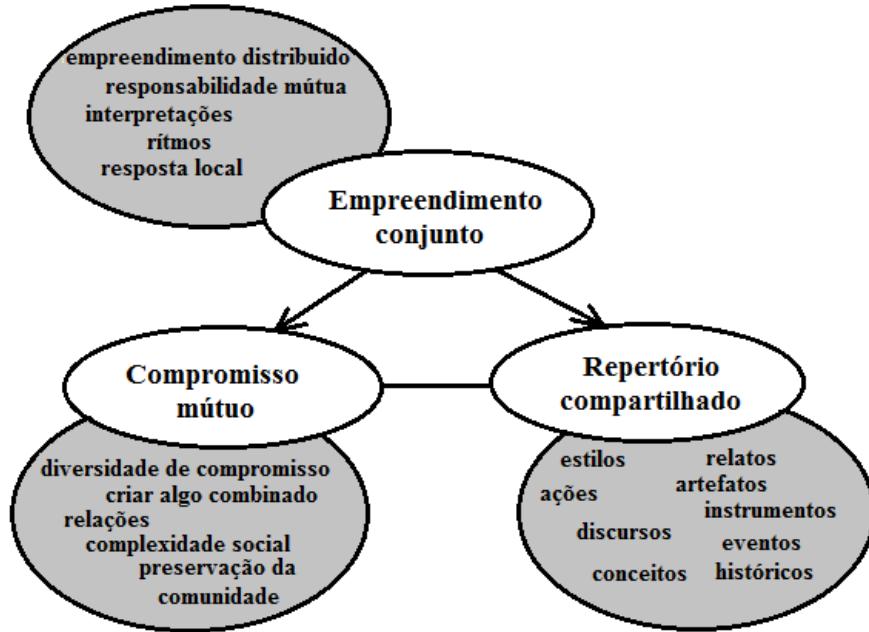
Wenger acrescenta que em sua interação, a participação e a reificação/coisificação são ao mesmo tempo distintas e complementares e que acabam configurando uma dualidade, que, segundo o autor, se faz necessária para o bom desenvolvimento da prática e, consequentemente, de comunidades de prática:

Essa dualidade (entre a participação e a reificação/coisificação) é um aspecto fundamental da constituição de comunidades de prática, da sua evolução no tempo, das relações entre práticas, das identidades dos participantes e das organizações mais amplas em cujo seio se desenvolvem as comunidades de prática. (WENGER, 2001, p. 91)

O autor define o conceito de comunidade de prática, apresentando-a como fonte de coesão de uma comunidade, ou seja, de relacionamentos e de aprendizagem, introduzindo três dimensões desta relação entre a prática e a comunidade: uma comunidade de compromisso ou engajamento mútuo (domínio), um empreendimento conjunto (processo / comunidade) e um repertório compartilhado (prática) de recursos negociáveis acumulados com o tempo e de formas de fazer as coisas, conforme a figura 7 (WENGER, 2001, p. 159).

É importante salientar que quando o autor associa prática e comunidade, não está afirmando que qualquer comunidade possa estar definida por uma prática, ou que toda prática seja definidora de uma comunidade específica. Como já foi ressaltado acima, para associar prática e comunidade, o autor aponta três aspectos do relacionamento pelo qual a prática se torna a fonte de coesão de uma comunidade.

**Figura 07 – Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade**



**Fonte:** Wenger (2001, p. 100)

O autor acrescenta que o que faz com que uma comunidade de prática seja uma comunidade é o compromisso mútuo, então é um tipo de comunidade que não supõe homogeneidade. As relações que são criadas entre as pessoas nem sempre são harmoniosas, por isto,

O compromisso mútuo não implica homogeneidade, mas cria relações entre as pessoas. Quando é mantido, conecta os participantes de maneira que pode se tornar mais profundo do que outras semelhanças mais abstratas expressas com base em características pessoais ou categorias sociais. Nesse sentido, uma comunidade de prática pode se tornar um núcleo muito firme de relacionamentos interpessoais.<sup>28</sup> (WENGER, 2001, p.104)

Dando continuidade, o autor explana sobre a prática como aprendizagem, apresentando o desenvolvimento das comunidades de prática no tempo e discutindo os fatores de continuidade e descontinuidade temporal que a constituem. Ele argumenta que a prática deve ser entendida como um processo de aprendizagem, de modo que, como consequência, uma comunidade de prática é uma estrutura emergente que não é intrinsecamente estável nem aleatoriamente variável.

<sup>28</sup>El compromiso mutuo no supone homogeneidad, pero crea relaciones entre las personas. Cuando se mantiene, conecta a los participantes de maneras que pueden llegar a ser más profundas que otras similitudes más abstractas expresadas en función de rasgos personales o categorías sociales. Em este sentido, uma comunidad de práctica puede convertirse em um núcleo muy firme de relaciones interpersonales.

Para Wenger, a prática também pode ser vista como situação. Abordando o alcance e os limites do conceito de comunidade de prática, o autor analisa quando se deve ver uma configuração social como uma comunidade ou como uma constelação de comunidade de prática. O autor discute o que significa conhecer na prática. O resultado encontrado por ele foi uma definição da aprendizagem em função de uma interação entre a experiência e a competência.

Dessa forma, não vejo melhor definição para as comunidades de prática que a do próprio Wenger, quando diz que:

[...] uma comunidade de prática é um campo de trajetórias possível [...]. É uma história e é a promessa dessa história. É um campo de possíveis passados e possíveis futuros que estão lá para que os participantes não apenas prestem testemunho deles, ouçam falar sobre eles e os contemplem, mas também para que se comprometam com eles. Eles podem interagir com veteranos que oferecem exemplos vivos de trajetórias possíveis. (WENGER, 2001, p.195-196)

Assim, para Wenger, a comunidade de prática é uma história que se constrói no presente com a participação de todos os seus integrantes. Nesse contexto, os novatos podem construir seu conhecimento futuro, corporificando as experiências compartilhadas com os veteranos.

Conhecer os conceitos de comunidades de prática, como e onde aplicá-los, torna-se fundamental para os profissionais que estejam pretendendo desenvolver tais comunidades ou mesmo mantê-las, caso já identificadas. Sobretudo nós, educadores, poderemos, através de uma teoria social da aprendizagem, rever nossas próprias práticas e, caso necessário, redirecioná-las com o intuito maior de desenvolver com nossos alunos uma educação significativa.

### **2.3 Comunidade de Prática na Educação**

Como visto anteriormente, o conceito de Comunidade de Prática (CoP), surgiu da tentativa do desenvolvimento de uma explicação de caráter social da aprendizagem humana na antropologia e teoria social. Segundo Wenger (2001), as relações sociais envolvidas na aprendizagem abrangem muito mais do que a relação entre alunos e professores. As Comunidades de Prática (CoPs) podem ser entendidas como um sistema de aprendizagem social. Desta forma, apesar da origem e do uso do conceito de CoPs ter se dado na área da teoria da aprendizagem, muitos cientistas sociais têm usado variantes desse conceito para

análises diversas, não apenas em ambientes escolares formais. Neste sentido, Wenger ressalta que,

Para muitos de nós, o conceito de aprendizagem imediatamente invoca imagens de salas de aula, sessões de treinamento, professores, livros-texto, tarefas de casa e exercícios. Ainda assim, em nossa experiência, a aprendizagem é parte integral das nossas vidas cotidianas. Ela faz parte da nossa participação em nossas comunidades e organizações. (WENGER, 2013, p. 252).

Como já foi colocado, no decorrer de nossas vidas, participamos de diversas comunidades de prática, quer seja na família, no trabalho e em diversas situações. No entanto, vou me atentar aqui especificamente ao aspecto escolar. Como passamos boa parte de nossas vidas em instituições escolares, as comunidades de prática vão surgindo naturalmente. Assim,

Os estudantes vão à escola e, enquanto se unem para lidar ao seu modo com a agenda da instituição impositora e os desconcertantes mistérios da juventude, surgem comunidades de prática em toda parte — na sala de aula e no pátio, oficialmente ou nas brechas do sistema. E, apesar do currículo, da disciplina e da exortação, a aprendizagem que é mais transformadora, no sentido pessoal, vem a ser aquela que envolve a participação nessas comunidades de prática. (WENGER, 2013, p. 250).

Deste modo, pensar na aprendizagem com foco na interação social traz implicações mais amplas quanto ao necessário para se entender e contribuir para a aprendizagem dos indivíduos, das comunidades e das organizações, cada uma com uma significação diferente. Assim,

- Para os indivíduos, significa que aprender é questão de se envolver e contribuir para as práticas de suas comunidades.
- Para as comunidades, significa que aprender é questão de refinar a sua prática e garantir novas gerações de membros.
- Para as organizações, significa que a aprendizagem é questão de manter as comunidades de prática interconectadas, pelas quais a organização aprende o que aprende e, assim, torna-se efetiva e valiosa como organização. (WENGER, 2013, p. 251).

Como explicita Wenger (2001, p. 29), esta teoria da aprendizagem é relevante para várias disciplinas, incluindo antropologia, sociologia, psicologia cognitiva e social, filosofia e teoria e a prática de organizações e educação. Eu acrescentaria também, nesse momento, para a educação musical e o ensino em turmas multisseriadas de escolas rurais.

Em termos de influências e contribuições, o autor acredita que a maior relevância seria para a teoria social, a qual se encontra no cruzamento da filosofia, ciências sociais e

humanidades. No entanto, apesar de o autor pensar na aplicação das comunidades de prática para as teorias sociais, seu potencial e contribuição para todas as outras áreas, inclusive a educação musical, são evidentes, pois como aponta Wenger (2001, p.72): “O processo de participar de uma prática sempre implica, para todas as pessoas, a oportunidade de atuar e ir conhecendo ao mesmo tempo.<sup>29</sup>” Esse processo de participação ocorre exatamente por que: “Todos nós temos nossas próprias teorias e formas de entender o mundo e nossas comunidades de prática são lugares onde os desenvolvemos, negociamos e compartilhamos.<sup>30</sup>” (WENGER, 2001, p.72)

Um fato importante que ocorre geralmente nas comunidades de prática que se desenvolvem em empresas é o fato de seus participantes conviverem sempre em estado de competição, com o intuito de alcançar e superar as metas impostas pelos seus superiores. Esse tipo de orientação deve ser evitado em ambiente escolar, onde os alunos estão em processo de formação da identidade. Com relação a essa diferença de abordagem, Wenger ressalta que:

[...] a educação se torna um processo de desenvolvimento mútuo entre comunidades e indivíduos que vai além da mera socialização. É um investimento de uma comunidade em seu próprio futuro, mas não como uma reprodução do passado através da transmissão cultural, mas como formação de novas identidades que podem avançar seu histórico de aprendizado<sup>31</sup>. (WENGER, 2001, p. 312)

Outro ponto que precisa ser abordado na questão educacional é o compromisso de integração às comunidades de prática. Em muitas salas de aula brasileiras, as informações são abordadas da mesma forma para todos os alunos, mesmo que cada um tenha suas especificidades no processo de aprendizagem. Na comunidade de prática ocorre o inverso, pois cada um aprende à sua maneira e o conhecimento é construído mutuamente, tornando-se assim, mais significativo, tanto para quem é novato quanto para os veteranos, respeitando-se as condições e o ritmo de cada um.

Em uma comunidade de prática voltada para a escola, os interesses sociais e os relacionamentos entre os participantes devem ser incorporados como matérias-primas

<sup>29</sup> El proceso de participar en una práctica siempre implica a toda la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo.

<sup>30</sup> Todos tenemos nuestras propias teorías y maneras de comprender el mundo y nuestras comunidades de práctica son lugares donde las desarrollamos, las negociamos y las compartimos. (WENGER, 2001, p. 72).

<sup>31</sup> [...] La educación se convierte em um proceso de desarrollo mutuo entre comunidades e individuos que va más allá de la mera socialización. Es una inversión de uma comunidad em su próprio futuro, pero no como uma reproducción del pasado mediante la transmisión cultural, sino como la formación de nuevas identidades que puedan hacer progresar su historia de aprendizaje.

essenciais da aprendizagem, visando a maximizar e fortalecer o compromisso de seus membros.

Quando estamos com uma comunidade de prática da qual somos membros plenos, estamos em território familiar. Nós podemos nos desenvolver de uma maneira competente. Nós experimentamos competência e somos reconhecidos como competentes. Nós sabemos nos comprometer com os outros. Compreendemos porque eles fazem o que fazem porque entendemos o empreendimento pelo qual são responsáveis como participantes.<sup>32</sup> (WENGER, 2001, p. 190).

Dessa forma, diante do que foi exposto sobre a teoria de comunidades de prática de Wenger e, pela minha experiência docente, suponho que para que uma comunidade de prática escolar seja constituída e cresça efetivamente é necessário que nós, enquanto educadores, procuremos desenvolver atividades inclusivas que necessitem do compromisso mútuo dos alunos. Que também procuremos aproveitar os conhecimentos prévios dos discentes e fazê-los enxergar que podem ir além, no sentido da construção do conhecimento, o qual deve ser compartilhado com todos.

Assim, algumas práticas escolares vigentes poderiam ser repensadas para que os alunos tenham, ao longo de sua vida escolar, experiências que lhes permitam construir a sua própria aprendizagem, e não apenas cumprir o programa para dar conta do conteúdo em uma prova. Dessa maneira, o currículo escolar:

[...] seria mais como um itinerário de experiências de participação transformadora do que uma lista de assuntos. Com alguns recursos, a prática de uma comunidade de aprendizado pode ser bastante rica e complexa o suficiente para ser a força motriz de uma educação completa.<sup>33</sup> (WENGER, 2001, p. 320-321).

Ainda no que tange ao compromisso dos participantes do processo, Wenger (2001) argumenta que a mutualidade no compromisso é uma reciprocidade de aprendizagem, pois,

[...] como a prática é basicamente um processo de aprendizagem interativa, permite que os iniciantes se insiram em comunidades já existentes. O que estimula a aprendizagem dos iniciantes é a (**aprendizagem**) dos membros

<sup>32</sup> Cuando estamos con una comunidad de práctica de la que somos miembros plenos, nos encontramos en territorio familiar. Podemos desarrollar de manera competente. Experimentamos competencia y somos reconocidos como competentes. Sabemos comprometernos con los demás. Comprendemos por qué hacen lo que hacen porque comprendemos la empresa ante la cual son responsables como participantes.

<sup>33</sup> [...] se parecería más a um itinerario de experiencias de articipación transformadoras que a una lista de materias. Con unos recursos suficientes, la práctica de una comunidad de aprendizaje puede ser lo bastante rica y compleja como para ser la fuerza impulsora de una educación completa.

adultos e de suas comunidades. Consequentemente, sendo estudantes nos tornamos educadores.<sup>34</sup> (WENGER, 2001, p. 326). Grifo meu.

Enquanto educadores, em nossos processos de ensino-aprendizagem, lançamos mão de experiências práticas, com o intuito de tornar o que está sendo ensinado mais significativo para os alunos. No entanto, como foi abordado anteriormente, nossos sistemas de ensino ainda tratam os alunos como se todos aprendessem de uma mesma maneira como se não tivessem nenhum conhecimento que pudesse ser partilhado com seus colegas e muito menos com seus professores.

Algumas estruturas organizacionais das escolas privilegiam o professor como detentor de todo conhecimento e seus currículos são organizados em unidades, com conteúdos pré-determinados, com prazos pré-estabelecidos para começar e terminar. Ao contrário, nas comunidades de prática voltadas para a escola ou para o contexto educacional, a prática é a mola propulsora da aprendizagem, que também é a força motriz da prática, de modo que todos os participantes podem contribuir com sua própria aprendizagem e a de seu grupo.

A aprendizagem é o motor da prática e a prática é a história dessa aprendizagem. Como resultado, as comunidades de prática têm ciclos de vida que refletem esse processo. Eles se estabelecem, desenvolvem, evoluem ou são dispensados em função do momento, da lógica, dos ritmos e a energia social de seu aprendizado. Portanto, e ao contrário de outros tipos mais formais de estruturas organizacionais, não está tão claro onde começam e onde terminam. [...] Baseando-se mais na aprendizagem conjunta do que em uma tarefa reificada que começa e termina, as comunidades de prática levam tempo para se constituírem e podem ser mantidas por muito tempo depois de terem se dissolvido como um grupo oficial.<sup>35</sup> (WENGER, 2001, p. 126).

No entanto, enquanto educadores, nós temos que ter muito cuidado quando pretendemos desenvolver comunidades de prática em nossos ambientes escolares, pois, como alerta o próprio Wenger, as comunidades de prática, como quaisquer outros grupos sociais, também são locais onde podem ser reproduzidos e disseminados padrões negativos para seus participantes. Desse modo, o autor ressalta que:

<sup>34</sup> [...] al ser la práctica basicamente um proceso de aprendizaje interactivo, permite a los principiantes insertarse en comunidades ya existentes. Lo que estimula el aprendizaje de los principiantes es el de los miembros adultos y de sus comunidades. En consecuencia, siendo estudiantes nos convertimos en educadores.

<sup>35</sup> El aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica es la historia de ese aprendizaje. En consecuencia, las comunidades de práctica tienen ciclos de vida que reflejan este proceso. Cuajan, se desarrollan, evolucionan o se dispersan en función del momento, la lógica, los ritmos y la energía social de su aprendizaje. Por lo tanto, ya diferencia de otros tipos más formales de estructuras de organización, no está tan claro donde empiezan y donde terminan. [...] al estar más basadas en el aprendizaje conjunto que en unas tareas cosificadas que empiezan y acaban, las comunidades de práctica tardan tiempo en llegar a constituirse y se pueden mantener mucho tiempo después de haberse disuelto como grupo oficial.

Afirmar que as comunidades de prática são um lugar essencial para a aprendizagem não implica que esse processo seja intrinsecamente benéfico. A este respeito, vale a pena repetir que as comunidades de prática não devem ser vistas de uma perspectiva excessivamente romântica: elas podem reproduzir padrões contraproducentes, injustiça, preconceito, racismo, sexismo e todos os tipos de abusos.<sup>36</sup> (WENGER, 2001, p. 166).

Desse modo, devemos ter discernimento para observar quando algum padrão deste tipo surge nas comunidades de prática em ambientes escolares das quais fazemos parte e, ao identificá-los, devemos combatê-los nos inspirando nas experiências vividas pelos nossos antecessores. Como não há uma formação específica para esse tipo de situação em nossos cursos de licenciatura, creio que o momento das reuniões pedagógicas e dos conselhos escolares seria um bom momento para partilhar com os colegas e discutir possíveis soluções para cada caso.

Portanto, podemos observar que as comunidades de prática não são um novo tipo de organização que surgiu em nosso meio social de uma hora para outra, mas que sempre estiveram ali, juntamente com todos os grupos sociais dos quais fazemos parte no decorrer da nossa vida. Além disso, elas não são a resposta para todos os nossos problemas educacionais, mas podem apontar caminhos para que os educadores proporcionem uma aprendizagem verdadeiramente significativa para os alunos nas diversas comunidades de prática que podem surgir no ambiente escolar e, consequentemente, possam também aprender com eles.

## 2.4 Comunidade de Prática Musical (CoPM)

A música está presente em nossas vidas desde o nascimento e nos acompanha até nossos últimos dias. Diariamente as pessoas a ouvem em casa, na escola, no carro, em concertos e em shows e é comum muitos grupos se reunirem para ouví-la, fazê-la ou simplesmente para falar sobre ela. Esse fato independe de idade, sexo, religião, nacionalidade ou classe social.

A reunião desses grupos, pelo simples fato de amar determinado tipo de música ou instrumento, pode ser suficiente para caracterizar uma Comunidade de Prática Musical – (CoPM). Quando falamos especificamente de grupos musicais, essas características se

---

<sup>36</sup>Afirmar que las comunidades de práctica son un lugar esencial para el aprendizaje no implica que este proceso sea intrínsecamente benéfico. A este respecto, vale la pena repetir que las comunidades de práctica no se deben contemplar desde una perspectiva excesivamente romántica: pueden reproducir pautas contraproducentes, injusticias, prejuicios, racismo, sexismo y todo tipo de abusos.

sobrepõem, pois, os integrantes desses grupos se reúnem por vontade própria e pelo amor à música, o qual é compartilhado por todos os membros.

Desse modo, Ailbhe Kenny<sup>37</sup> (2016), focando no processo social da aprendizagem musical, investiga a CoPM como um modelo rico para o engajamento de determinadas comunidades, para a participação musical nesses grupos e, consequentemente, para uma transformação dos envolvidos nesse processo de educação musical.

Essas comunidades são criadas através de práticas: formas de envolvimento, regras, filiação, papéis, identidades e aprendizados que são compartilhados por grupos musicais empreendendo e situando-se dentro de certos contextos socioculturais.<sup>38</sup> (KENNY, 2016, p. 14)

O termo comunidades de prática musical (CoPM) estende para comunidades musicais a noção de comunidades de prática (CoPs) – empregada por Lave e Wenger (1991) e aprofundada por Wenger (1998, 2000, 2002, 2006, 2009). Conforme Kenny, essa teoria oferece uma nova ótica para conceituar, compreender e analisar o desenvolvimento de comunidades musicais na prática.

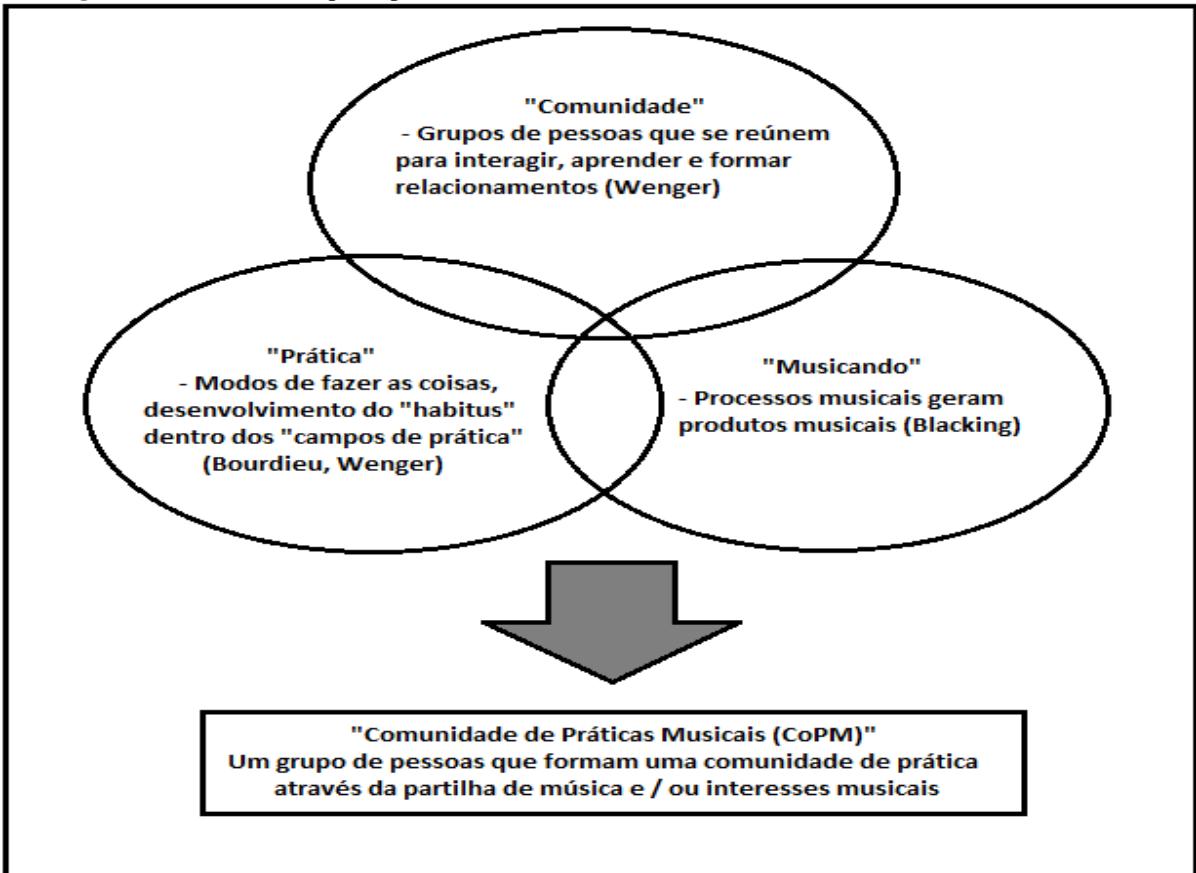
A concepção de CoPM utilizado por Kenny (2016) é teoricamente baseada no modelo de aprendizagem sociocultural, que é participativo e colaborativo, levando em consideração o contexto e os sistemas de valores dos indivíduos envolvidos em uma jornada de longa duração de participação musical em um determinado grupo. A autora toma com base o conceito de comunidade de Wenger, o conceito de prática de Bourdieu e Wenger, e ainda o conceito de musicando utilizado por Blacking, o que resultou no esquema apresentado na figura 8.

---

<sup>37</sup> É professora de Educação Musical na Mary Immaculate College, Universidade de Limerick, Irlanda. É PhD pela Universidade de Cambridge e obteve o título de Bacharel em Educação e Mestrado em Educação Musical pelo St. Patrick's College, da Dublin City University. Atualmente tem trabalhado como professora primária de uma forma geral e em cursos de formação para professores especialistas em música. Informações obtidas no endereço eletrônico: <https://maryimmaculate.academia.edu/AilbheKenny>. Acesso em: 08 abr. 2019.

<sup>38</sup> Such communities are created through practices: ways of engaging, rules, membership, roles, identities and learning that is both shared through collective musical endeavour and situated within certain sociocultural contexts.

**Figura 08** – Resumo dos principais conceitos formadores da Comunidade de Prática Musical (CoPM)



**Fonte:** Kenny (2016, p. 24)

A questão central da pesquisa de Kenny (2016) é como as comunidades de prática são desenvolvidas e sustentadas na prática e como as comunidades de prática musicais se desenvolvem dentro delas, com um foco particular em questões relacionadas a comportamentos, papéis, identidades e interações sociais. Desse modo, Kenny desenvolve uma reflexão acerca de como as pessoas aprendem, fazem e compartilham experiências musicais em suas CoPMs. Quais as práticas reais de ensino, aprendizagem e participação musicais que ocorrem dentro das CoPMs? Qual a relação entre comunidade, música e aprendizagem nas CoPMs? Neste quadro, questões importantes de participação musical, colaboração, identidade e criatividade são problematizados como práticas sociomusicais.

Como foi frisado anteriormente, a autora baseia-se nos estudos de Wenger sobre comunidade de prática, mas também em sua própria experiência pessoal e profissional com a música e também como professora de coros escolares na educação básica, bem como em performances musicais e interdisciplinares dos alunos, que envolviam a comunidade escolar. Ela afirma que, desde a sua entrada para a vida acadêmica, realiza pesquisas que envolvem a escola e comunidades musicais em diferentes níveis e contextos, dando uma ênfase particular à importância de fazer música como esforço colaborativo, situado para indicar as abordagens

de ensino-aprendizagem dentro da comunidade e da escola em diferentes níveis institucionais (KENNY, 2016, p.15).

Para isto, realizou um estudo multicaso na Irlanda, que envolveu três situações de particularidades socioculturais e de gênero específicas, aspectos econômicos e contextos geográficos: um grupo amador de jazz, um coro de jovens e uma plataforma online para música tradicional irlandesa. Os dados qualitativos sobre os três casos foram coletados em um período de nove meses (outubro de 2010 a junho de 2011). Conforme a autora, cada caso foi analisado como uma comunidade distinta, procurando compreender cada subcultura com resultados específicos. Assim, Kenny visava iluminar a relação entre comunidade, música e aprendizagem através da discussão de práticas colaborativas de produção musical.

Com relação ao cenário da pesquisa, que é a educação musical irlandesa, Kenny (2016, p.7) relata que, atualmente, há uma oferta multifacetada de educação musical no país, pois uma educação musical geral é ministrada nas escolas através de um currículo específico, enquanto a educação musical instrumental/performática é fornecida através de meios privados ou voluntários. De uma forma geral, a pesquisadora comenta sobre as questões de tensão que se desenvolvem em contextos formais, nos quais as desigualdades de acesso, a falta de garantia de um ensino de qualidade, a escassez de financiamentos e recursos e a falta de reflexão conjunta e visão compartilhada, entre os professores especialistas e os demais, prejudicam o bom andamento da educação musical na Irlanda. A partir dessas tensões surgiram discussões que levaram a educação musical em contextos “informais” ou “não formais”, fora das escolas e universidades a receber muita atenção no país. Estas formas de fazer música são difundidas através de atividades como grupos, bandas, coros, plataformas online, entre outros.

Como mencionado anteriormente, o primeiro caso investigado pela autora foi um grupo amador de jazz, **The Limerick Jazz**, que se constitui como um espaço de ensino-aprendizagem e performance musical para adultos, na cidade de Limerick, na região centro-oeste da Irlanda. Eles oferecem diversas apresentações, festivais e concertos de jazz pela cidade e são apoiados pelo governo federal e/ou local. O objetivo do grupo é fornecer educação musical, através do jazz, para a comunidade. Em 2016, tinha mais de 30 participantes adultos. A oficina era formada por quatro grupos instrumentais iniciantes e avançados.

O segundo caso é o **Coro Juvenil do Condado de Limerick** (CJCL), do qual, à época do estudo, participavam jovens entre 16 e 26 anos de idade no centro-oeste da Irlanda. Segundo Kenny, o condado é especialmente rico em escolas que oferecem aulas particulares

de música em vários gêneros. Corais, grupos de canto comunitários e um festival de música compõem as iniciativas apoiadas pelo governo. O CJCL foi criado em setembro de 2006 e é financiado pelo Departamento de Artes de Limerick, que oferece o espaço para os ensaios, pagamento de salário para o regente e apoio administrativo para viagens. Com um repertório coral clássico e contemporâneo, o coro juvenil contava com aproximadamente 28 participantes. Com uma programação intensa local, nacional e internacional, o CJCL participava de uma grande variedade de eventos como shows e festivais.

O terceiro caso é a **Academia Online de Música Irlandesa** (AOMI), que é uma plataforma de música tradicional irlandesa com interação baseada na tecnologia, dentro de uma ampla constelação de comunidades online enraizadas no gênero da música tradicional irlandesa. A AOMI é um site de assinatura básica (gratuita), que permite navegar com acesso limitado, e uma assinatura total, que cobra mensalidade e dá acesso irrestrito a todos os seus recursos. Nele é possível partilhar vídeos musicais, realizar fóruns de compartilhamento na internet, entre outras coisas. Foi fundado e é gerenciado por um casal que mora na cidade de Clare, na costa oeste da Irlanda.

De acordo com Plant (2004, p. 54 *apud* KENNY, 2016, p. 20) as comunidades online, a exemplo da AOMI, podem ser definidas como um grupo coletivo de entidades, indivíduos ou organizações que se reúnem temporária ou permanentemente através de um meio eletrônico para interagir em um problema comum ou espaço de interesse.

Por sua vez, em estudo realizado em 2013, Waldron também retrata a AOMI e a caracteriza como uma comunidade de música online intencional, pois é uma escola criada com o propósito específico de ensino da música tradicional irlandesa. A autora acrescenta que, até a data da pesquisa, o site empregava 11 tutores que ensinavam uma variedade de instrumentos tradicionais irlandeses para aproximadamente 300 alunos inscritos. Assim, é baseado em um modelo de ensino-aprendizagem linear controlado equivalente ao encontrado em escolas de música presenciais, fomentando a cultura participativa, que é um novo estilo de consumismo que emerge em ambientes virtuais.

O site consiste em aulas de vídeos digitais de ensino pelos tutores da AOMI, blogs de professores e um fórum de bate-papo. Membros se comunicam com colegas e professores através de postagens em fóruns, e têm a opção de comprar ‘tokens’ para feedback pessoal dos tutores, além das aulas on-line. Assim, o site combina instrução de música formal com modos de

aprendizagem de música informal associado a práticas de ensino e aprendizagem offline, só que de forma online.<sup>39</sup> (WALDRON, 2013, p. 262)

Sobre o grupo amador **The Limerick Jazz**, Kenny (2016, p.64-65) afirma que, através de práticas comunitárias, seus membros formaram e negociaram sua filiação e identidades por meio de suas interações sócio-musicais. Assim, foram surgindo os papéis de liderança, um senso coletivo de responsabilidade grupal e o uso da história do jazz como meio para introduzir os participantes nas atividades musicais. Toda sua produção musical baseou-se em relacionamentos construídos e sustentados pelas práticas musicais comunitárias. A **criatividade** surgiu como uma característica importante e distintiva da identidade e das práticas do grupo.

Suas práticas criativas dependiam de uma forte liderança, mas também de um esforço colaborativo, onde o conhecimento e as experiências construídas no ensaio levaram ao aumento da improvisação e experimentação na performance.<sup>40</sup> (KENNY, 2016, p. 65)

Com relação às questões individuais e coletivas deste grupo de jazz, a autora afirma que essa comunidade estava enraizada numa micro prática, que estava situada dentro de um quadro macro bem mais amplo dos contextos de criação musical em grupo.

No **Coro Juvenil do Condado de Limerick**, a autora destaca que, a partir da triangulação de quatro conjuntos de dados distintos, tendo em conta as perspectivas de grupo e individuais, emergiram práticas significativas neste estudo de caso. Em primeiro lugar, o coro manteve um foco orientado por objetivos ao longo dos ensaios e performances que se manifestaram como uma interação de liderança e responsabilidade grupal. Houve também uma ênfase orientada para o objetivo no desempenho em todo o fazer musical.

As interações musicais e sociais foram muito integradas, de modo que as relações interpessoais foram trabalhadas e os papéis definidos através do tempo de ingresso ao grupo, ou seja, os veteranos geralmente assumiam a liderança e ajudavam a conduzir os mais novos. A aprendizagem ocorreu através do uso de significados musicais e gestos previamente

<sup>39</sup> The site consists of ‘classes’ of digital teaching videos by OIAM’s tutors, teacher blogs and a chat forum. Members communicate with peers and teachers via forum postings, and have the option of buying ‘tokens’ for personal feedback from tutors in addition to the online lessons. Thus, the site combines formal music instruction with informal music learning modes usually associated with offline teaching and learning practices but instead delivered online.

<sup>40</sup>Their creative practices were dependent on strong leadership but also collaborative effort where built-up knowledge and experiences in rehearsal led to increased improvisation and experimentation in performance.

combinados pelo coro, bem como a autoavaliação do grupo. O sentimento de **pertencimento** surgiu como uma prática distinta do coro.

O terceiro caso abordado por Kenny é a **Academia Online de Música Irlandesa**, onde a autora verificou que a manutenção de múltiplas identidades musicais também fazia parte das práticas dessa comunidade. **A tradição** surgiu como uma prática distinta dentro da AOMI, formando e projetando uma identidade local e irlandesa. Manter as tradições específicas do gênero, as abordagens de ensino, bem como fomentar o apego à tradição através de imagens, línguas e histórias caracterizam esta prática distintiva.

Através desses exemplos investigados por Kenny (2016), podemos considerar que estudos como este podem abrir perspectivas para um trabalho musical sociocultural em instituições de ensino brasileiras, no sentido de que, a cada dia, possamos compreender como e de que forma as pessoas aprendem música. Nessa direção, isso “reveala a importância de um sistema de aprendizagem sociocultural dentro das comunidades musicais e ilumina debates contemporâneos sobre como, por que e onde as pessoas aprendem música juntas.”<sup>41</sup> (KENNY, 2016, p. 109)

Como vimos, da mesma forma que as comunidades de prática, as CoPMs também estão presentes em muitos ambientes e ocasiões das nossas vidas, inclusive na escola, onde passamos grande parte da nossa infância e juventude. Desta forma, acredito que essas comunidades têm uma estreita relação com o ambiente escolar e, consequentemente, com as turmas multisseriadas de escolas rurais/ no campo, como será apresentado no tópico seguinte.

## **2.5 Comunidade de Prática e turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo**

Como apresentado no capítulo 1, muitas escolas rurais/no campo estão organizadas em turmas multisseriadas, que, no conceito de Santos (2015) e Ximenes-Rocha e Colares (2013), caracterizam-se por reunir, em um mesmo espaço físico, estudantes de diferentes níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc.) e diversas faixas etárias que são gerenciadas por uma mesma professora ou professor.

Durante minha pesquisa de campo, pude observar que as turmas multisseriadas das escolas onde atuei apresentavam características específicas similares às que as comunidades de prática concebidas por Wenger (2001, 2013), também apresentavam. Desse modo, procurei sistematizar algumas dessas características com o intuito de compreender se as classes

---

<sup>41</sup>This reveals the important of a sociocultural learning system within musical communities and sheds light on contemporary debates about how, why and where people learn music together.(KENNY, 2016, p.109)

multisseriadas poderiam de fato, ser consideradas como uma comunidade de prática e quais os reflexos dessas semelhanças na melhoria da aprendizagem dos alunos que estão inseridos nesse contexto.

Assim, destaco nos quadros 1 e 2, algumas dessas características em comum entre as comunidades de prática e as turmas multisseriadas, trabalhadas no contexto das duas escolas rurais/no campo onde atuei como professora e pesquisadora.

**Quadro 01:** Características de turmas multisseriadas desenvolvidas em escolas rurais

#### **CARACTERÍSTICAS DE CLASSES MULTISERIADAS**

- São turmas com alunos de vários anos escolares que dividem a mesma sala de aula e o mesmo professor;
- Consequentemente, são alunos de diferentes faixas etárias;
- A escola está localizada em uma comunidade rural;
- Os alunos com mais facilidade têm o hábito de auxiliar os que têm mais dificuldade;
- Em conteúdos ministrados pelo professor regente, geralmente os alunos de estágios mais adiantados auxiliam os dos anteriores;
- Em atividades musicais, a questão de série e idade não é pré-requisito para que os alunos mais adiantados auxiliem os que estão com mais dificuldade.

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2018)

**Quadro 02:** Características de comunidades de prática que podem ser observadas nas turmas multisseriadas desenvolvidas em escolas rurais

#### **CARACTERÍSTICAS DE COMUNIDADE DE PRÁTICA**

- Grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente;
- Esse grupo está envolvido em um processo de aprendizagem coletiva;
- Possuem um interesse comum no aprendizado e nos resultados do que foi aprendido;
- Este interesse nasce de uma paixão, de algo que os alunos realmente querem aprender, não por obrigação, mas por prazer;
- Nesses encontros, os alunos compartilham conhecimento, trocam experiências, levam seus problemas e encontram soluções;
- A amizade e a confiança surgem de uma forma natural.

**Fonte:** Adaptado de Wenger (1991)

A partir desses dois quadros podemos observar como as turmas multisseriadas têm características comuns com as comunidades de prática. Justamente por esse motivo, podemos dizer que as classes multisseriadas podem ser consideradas como comunidades de prática, ou seja, podemos olhar a realidade das turmas multisseriadas pela perspectiva das comunidades de prática. Mais ainda, pois, pelo que observei nas escolas em que realizei a pesquisa, pode ocorrer que numa mesma turma multisseriada surjam mais de uma comunidade de prática.

Em uma das turmas multisseriadas em que trabalhei em 2017, os alunos eram de 3º, 4º e 5º anos e o grupo estava totalmente entrosado. Quando retornei em 2018, a turma do 5º ano tinha saído da escola para cursar o 6º ano em outra unidade escolar e os alunos que cursavam o 2º ano em 2017 ingressaram nessa turma. Houve um período de ajustes e precisei retomar algumas atividades para integrar os novatos. Sobre essa questão da mudança que provoca a descontinuidade da turma/comunidade de prática, Wenger afirma que:

A mudança constante é uma parte tão importante do compromisso diário na prática, que em sua maior parte passa despercebida. Mesmo quando provoca uma descontinuidade ou uma crise, raramente leva a uma ruptura. A comunidade não se desintegra. De maneira similar, as idas e vindas não são simples descontinuidades: **as pessoas são substituídas e novas são progressivamente integradas na comunidade contribuindo para a sua prática.** [...]. Essa combinação de descontinuidade e continuidade cria um equilíbrio dinâmico que os participantes e a instituição que os engloba pode ser considerado estável e integral à própria prática.<sup>42</sup> (WENGER, 2001, p.124 – Grifos meus).

Uma certa rotatividade, com a entrada e saída de membros, é bem característica das comunidades de prática e das turmas multisseriadas. No caso dessas últimas, anualmente os alunos aprovados no 5º ano escolar vão para outras escolas, juntando-se com novos alunos e formando novas comunidades de prática. Da mesma forma, os alunos do 2º ano que foram aprovados, deixam sua comunidade de prática para fazer parte de outra, mesmo que seja na mesma escola, de modo que a mudança sempre requer um tempo de acomodação. Nessa direção,

A existência de uma comunidade de prática não depende de membros fixos. As pessoas vêm e vão. Um aspecto essencial de qualquer prática duradoura é a chegada de novas gerações de membros. Enquanto a afiliação [de novos membros] muda de maneira suficientemente progressiva para permitir encontros geracionais sustentados, os iniciantes podem ser integrados à comunidade, participar de sua prática e, mais tarde - à sua maneira - perpetuá-la.<sup>43</sup> (WENGER, 2001, p.129 – Grifos meus).

---

<sup>42</sup> El cambio constante es una parte tan importante del compromiso cotidiano en la práctica que en su mayor parte pasa inadvertido. Incluso cuando provoca una discontinuidad o una crisis, rara vez conduce a una ruptura. La comunidad no se desintegra. De manera similar, las idas y lás venidas no son simples discontinuidades: se sustituyen personas y los nuevos se integran progresivamente em la comunidad a medida que van contribuyendo a su práctica. [...]. Esta combinación de discontinuidad y continuidad crea un equilibrio dinámico que los participantes y la institución que los engloba pueden considerar estable e integrante de la práctica misma.

<sup>43</sup> La existencia de una comunidad de práctica no depende de unos miembros fijos. Las personas van y vienen. Un aspecto esencial de cualquier práctica duradera es la llegada de nuevas generaciones de miembros. Mientras a afiliación cambie de una maneralo bastante progresiva para permitir unos encuentros generacionales sostenidos, los principiantes se podrán integrar em la comunidad, participar em su práctica y, más adelante – a su propia manera –, perpetuarla.

Para os alunos que estão chegando nessa turma multisseriada/comunidade de prática, a integração requer um período de acomodação e ajustes. No caso, os alunos do 2º ano estavam em uma turma onde eram os mais velhos, os que tinham mais conhecimento, por estarem no estágio mais avançado. Ao chegar à outra turma, passam a ser os mais novos, os que sabiam menos e os que estavam chegando em um novo grupo, com novos colegas e professor diferentes.

Desse modo, para os indivíduos que estão tentando fazer parte de uma comunidade de prática, há algumas dificuldades, pois, aquele grupo já está formado e eles têm que chamar a atenção dos veteranos, estabelecerem relações suficientes para ter acesso à comunidade e sua prática e aprender o ofício. Só depois disso podem começar seu trabalho e sentir-se participantes daquela comunidade e consequentemente de sua prática.

No entanto, a chegada de novos participantes também pode proporcionar aos veteranos que saiam de sua zona de conforto e passem da posição de aprendizes para ensinar tudo que aprenderam aos novos colegas. Esse fato pode corresponder a um aspecto positivo, pois à medida que ensinam, aprendem mais. Entretanto, deve-se atentar para não exigir muito dos veteranos. Isso supera as descontinuidades causadas pela saída dos alunos mais velhos e adiantados e a entrada de alunos novatos.

Nas turmas multisseriadas, as descontinuidades no processo pela saída de veteranos e entrada de novos participantes, a partilha de saberes dos alunos antigos com os novatos, são características que também podem ser vistas nas comunidades de prática.

Como comunidades de prática são um sistema de formas inter-relacionadas de participação, as descontinuidades se espalham por ela. [...] Iniciantes do ano passado ajudam os iniciantes de hoje. [...]. Os participantes forjam novas identidades a partir de suas novas perspectivas. Essas mudanças podem ser encorajadoras, podem revelar progressos que passaram despercebidos: de repente, vemos tudo o que aprendemos porque estamos na posição de ajudar alguém. Mas eles também podem criar novas demandas: de repente, esperase que saibamos mais do que realmente sabemos. Como essas gerações sucessivas interagem umas com as outras, parte da história da prática permanece incorporada nas relações geracionais que estruturam a comunidade. O passado, o presente e o futuro vivem juntos.<sup>44</sup> (WENGER, 2001, p. 120).

---

<sup>44</sup> Como uma comunidad de práctica es un sistema de formas de participación interrelacionadas, las discontinuidades se propagán por toda ella. [...] Los principiantes de 1 año pasado ayudan a los principiantes de hoy. [...] Los participantes forjan nuevas identidades a partir de sus nuevas perspectivas. Estos cambios pueden ser alentadoras o perturbadoras, pueden revelar progresos que habían pasado despercibidos: de repente vemos todo lo que hemos aprendido porque nos encontramos en la posición de ayudar a alguien. Pero también pueden crear nuevas exigencias: de repente, se espera de nosotros que sepamos más de lo que en realidad sabemos. A medida que estas generaciones sucesivas interactúan entre sí, parte de la historia de la práctica

O autor reforça ainda como ele e a pesquisadora Jean Lave abordam esse processo de absorção de novos membros a uma nova comunidade de prática, na qual os participantes desenvolvem formas de participação mútua e estabelecem relações tão estreitas, que podem dificultar a entrada de participantes externos.

Em nosso livro sobre esse assunto, Jean Lave e eu usamos o termo participação periférica legítima para caracterizar o processo pelo qual os principiantes são incorporados a uma comunidade de prática. Embora seja um termo um tanto pomposo, expressa as condições importantes sob as quais alguém pode se tornar um membro de uma comunidade de prática.<sup>45</sup> (WENGER, 2001, p.130-131)

Desta forma, considerei que os alunos que estudam juntos nessas turmas multisseriadas configuram uma comunidade de prática, porque, no caso das aulas de educação musical, os novatos estavam interessados em entender como os veteranos estavam tocando determinada música. Eles negociavam entre si (processo de interação) para aprender as notas que os outros já sabiam, desenvolvendo rotinas, ajudando-se mutuamente com o intuito de melhorar a sua aprendizagem, o que além de caracterizar uma comunidade de prática, configura uma CoPM.

Assim, como foi discutido, o conceito de comunidade de prática e sobretudo, o conceito de comunidade de prática musical, mostrou-se fundamental para uma maior compreensão da dinâmica das turmas multisseriadas, para nortear tanto a minha intervenção em 2018, na fase da pesquisa-ação, quanto para análise e reflexões para um trabalho musical em turmas multisseriadas, com uma perspectiva nas comunidades de prática, como pode ser visto nos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

---

permanece encarnada en las relaciones generacionales que estructuraron la comunidad. El pasado, el presente y el futuro convivem juntos.

<sup>45</sup>Em nuestro libro sobre este tema, Jean Lave y yo empleamos el término participación periférica legítima para caracterizar el proceso por el que los principiantes se incorporan a una comunidad de práctica. Aunque se trata de um término um poco pomoso, expresa las condiciones importantes bajo las que alguien puede convertirse em miembro de una comunidad de práctica.

### **3 CAMINHOS E CONTEXTO DA PESQUISA**

Este capítulo é dedicado aos encaminhamentos utilizados nesta pesquisa, destacando os procedimentos metodológicos e de coleta de dados. Descrevo todo o desenvolvimento do processo de pesquisa e suas etapas. Caracterizo o município, bem como sua rede de ensino, as comunidades e suas escolas. Assim, delineio os pilares desta pesquisa, com a finalidade de construir argumentos para discutir sobre a educação musical em turmas multisserieadas.

#### **3.1 A opção pela pesquisa-ação**

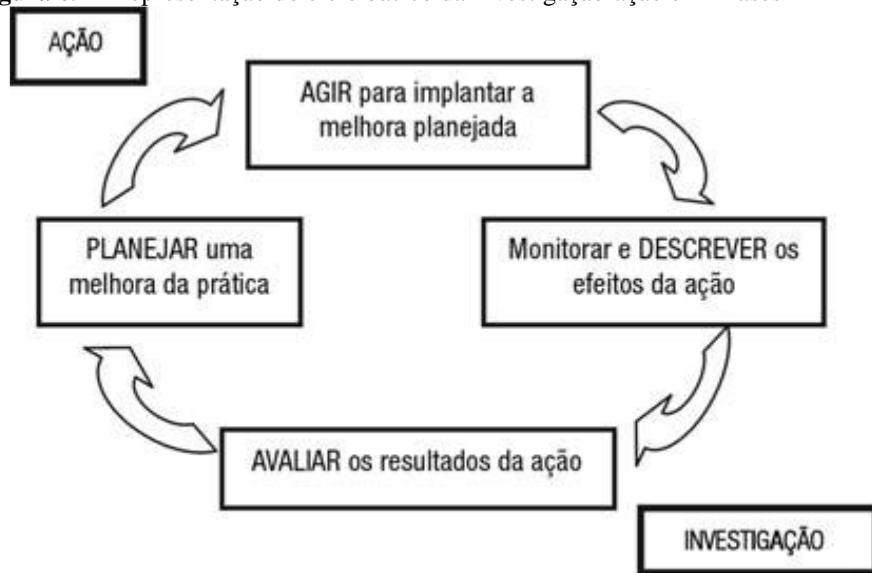
Todo método de pesquisa justifica-se quando demonstra o máximo de rigor em sua execução e pela produtividade que proporcionam seus procedimentos práticos, como a coleta, a apresentação dos dados, bem como a sua análise. Assim, com o intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa com o máximo de aproximação, compreendi que o caminho metodológico mais acertado seria o da pesquisa-ação, conforme Barbier (2007); Tripp (2005); André (2008); Albino e Lima (2009).

Desse modo, conforme os objetivos deste estudo, desenvolvi uma pesquisa-ação,<sup>46</sup> que “é um tipo de investigação-ação utilizada para definir qualquer processo que siga um ciclo, na qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. A partir dessa perspectiva, “passa-se de pesquisador a interventor e a agente da mudança” (BARBIER, 2007, p. 30), pois, através dela, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Podemos compreender melhor o processo de investigação-ação na concepção de Tripp, observando a figura 9:

---

<sup>46</sup> Para um maior aprofundamento sobre as discussões e ramificações da pesquisa-ação, ver, Tripp (2005); Thiollent (2011); Franco (2005); Barbier (2007); Albino; Lima (2009); André (2010); Dionne (2007).

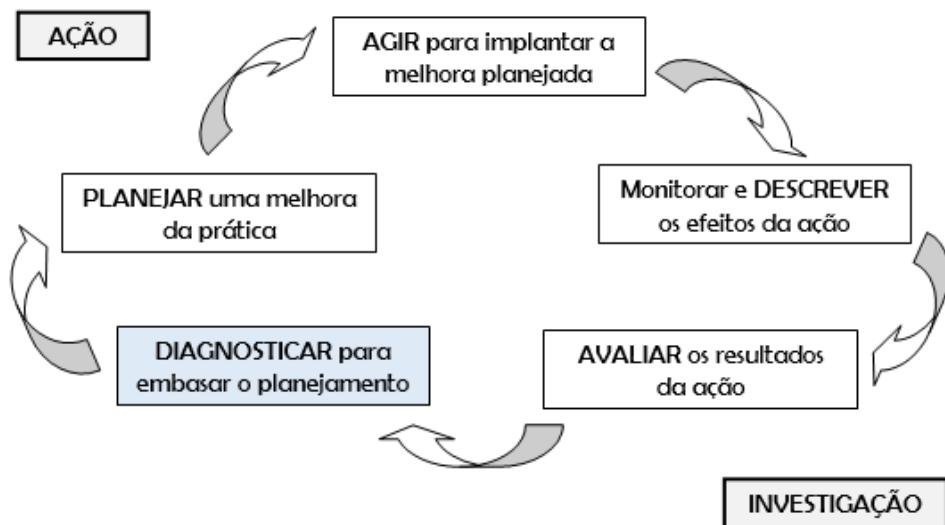
**Figura 09 – Representação do ciclo básico da investigação-ação em 4 fases**



**Fonte:** TRIPP (2005)

Ao observar e refletir sobre essa representação do ciclo básico da investigação-ação em quatro fases desenvolvido por Tripp, cheguei à conclusão de que havia a necessidade do acréscimo de mais uma fase, ou seja, a fase de planejamento precisa de uma etapa diagnóstica para lhe dar um melhor embasamento, tanto prático quanto teórico. Desse modo, acrescentei esse elemento ao ciclo que passou a ter cinco fases, como pode ser visto na figura 10.

**Figura 10 – Representação do ciclo básico da investigação-ação em 5 fases**



**Fonte:** Adaptado de Tripp (2005)

Vale salientar que, para o autor, esse ciclo não é único, mas se repete várias vezes. Desse modo, após algumas repetições, avaliar e diagnosticar são etapas que se sobrepõem e/ou se articulam com o propósito de atingir os objetivos propostos em cada estudo.

Para Franco (2005), quando um pesquisador opta pela pesquisa-ação como método de pesquisa é porque existe a convicção de que pesquisa e ação devem caminhar juntas quando se pretende a transformação na prática. Nessa mesma direção Tripp (2005, p. 447) afirma que “a pesquisa ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.”

Esse mesmo autor destaca uma vertente da pesquisa-ação, que ele denominou de “pesquisa-ação educacional”, como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Fica claro que, em sua concepção, Tripp destaca o caráter reflexivo da ação pedagógica. Nessa perspectiva o pesquisador pode utilizar a pesquisa como uma forma específica de melhorar sua prática ao mesmo tempo em que envolve os alunos nesse processo e não apenas com o objetivo de transmitir conhecimentos de maneira descontextualizada e estagnada. Nessa mesma direção, Bellochio (2003) defende que no campo educacional, a pesquisa-ação:

[...] mostra-se como uma concepção de prática política que visa transformar, possibilitando aos professores problematizarem, compreenderem e melhorarem suas ações educativas num processo acoplado com reflexões permanentes, postura de pesquisa sobre a prática educativa. É um movimento espiralado que implica reflexões conjuntas e auto-reflexões permanentes sobre o que está ocorrendo no curso do trabalho educativo. Melhorar e envolver são indicadores essenciais, tanto para a compreensão das estruturas educacionais, como para o impulsionar das transformações desejadas, considerando-se, inevitavelmente, a realização de trabalhos em colaboração. (BELLOCHIO, 2003, p.1)

Conforme Albino e Lima (2009, p.92), a pesquisa-ação contraria princípios que norteiam a pesquisa científica tradicional, como a generalização, a universalização, a neutralidade e a objetividade. Já para Franco (2005, p.493), esse tipo de pesquisa é uma metodologia que exige um longo espaço de tempo para a realização de todo o processo.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação caracteriza-se como um método de pesquisa participativo, “quando todo o mundo atingido pela mudança assim realizada participa dela.” Com relação à metodologia e os instrumentos de pesquisa, Barbier (2007), aponta que,

Na pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. [...] os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa novos. (BARBIER, 2007, p. 56)

Podemos destacar outros fatores que também são relevantes no tocante às relações do pesquisador com os demais envolvidos na pesquisa, pois esse não é um caminho trilhado individualmente, mas sim apoiando-se na coletividade e na heterogeneidade que ela oferece. Por esse motivo, Albino e Lima (2009, p.94) afirmam que nesse método “é importante a negociação, a interação, o diálogo e a abstenção de um poder hierárquico por parte do pesquisador em relação aos colaboradores”. Isto implica dizer que não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas participam do processo.

Este [o pesquisador] deve ter consciência da importância e do lugar que cada participante ocupa na investigação. Não bastasse, este pesquisador deve estar a serviço de um objetivo de transformação ou remodelação de uma prática pedagógica ou social que está em vigor, ou de implantação de uma nova, sem deixar de lado o rigor científico na elaboração da pesquisa. (ALBINO; LIMA, 2009, p. 94)

Ao abordar diversas correntes da pesquisa-ação, André (2010, p. 31-33) faz referência a René Barbier como principal representante da corrente francesa de pesquisa-ação, onde é dada uma atenção especial à educação não formal. Sobre esse início do desenvolvimento da pesquisa ação, Barbier faz o seguinte relato:

Eu comecei a desenvolver a pesquisa-ação pedagógica no início dos anos 70. [...]. Foi mediante a ação mesmo que eu descobri, pouco a pouco, a que ponto a pesquisa-ação impunha uma outra visão das ciências humanas e da sociedade. (BARBIER, 2007, p.14)

Segundo Barbier (2007, p. 17), esse método de pesquisa qualitativa específico das Ciências Sociais denominado pesquisa-ação surgiu há mais de cinquenta anos e foi disseminado para o mundo, a partir dos Estados Unidos. O autor ainda aponta que, em relação ao seu processo de radicalização epistemológica, podem-se destacar dois períodos, que são:

- 1) o período – mais americano – de emergência e de consolidação entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial e os anos 60;
- 2) o período de radicalização política e existencial, mais europeu e canadense, desde o final dos anos 60 até nossos dias. (BARBIER, 2007, p. 25)

Infelizmente não se sabe precisar quem desenvolveu a pesquisa-ação, nem onde e quando. Contudo, conforme Barbier (2007, p.27-28), alguns autores defendem que essa metodologia de pesquisa teve sua origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, durante a Segunda Guerra Mundial. Porém, outros acreditam que teria sido John Dewey com o movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial. O que se sabe é que, após a segunda grande guerra, vários pesquisadores começaram a utilizar esse método de pesquisa em seus respectivos países, formando assim diversas correntes<sup>47</sup>. Corroborando com Barbier, Tripp (2005) afirma que:

Não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação. Muitas vezes, atribui-se a criação do processo a Lewin (1946). Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 [...]. (TRIPP, 2005, p.445)

Diante do exposto, tive certeza que fiz a escolha mais adequada para atender aos objetivos propostos nesse estudo. Pois, conforme foi explanado acima, a pesquisa-ação cria uma dinâmica social e uma prática reflexiva, a qual exige a necessidade de refletir sobre a prática e, sempre que necessário, reajustar o planejamento e as ações, bem como verificar o envolvimento dos colaboradores. Procurei inserir essas características em todo o meu processo de pesquisa e essa foi uma preocupação constante no decorrer de todas as etapas desenvolvidas. No tópico seguinte, poderemos ver a contextualização da pesquisa e a aplicação do método de pesquisa-ação.

### 3.1.1 Desenvolvimento da pesquisa e suas etapas

Como foi especificado na introdução deste estudo, a opção por trabalhar a educação musical em escolas rurais que tivessem o formato de turmas multisseriadas no município de Conde ocorreu, em primeiro lugar, por se tratar de um tema muito familiar, pois minha família trabalhou na agricultura até a minha primeira infância. Em segundo lugar, por ser professora da rede de ensino desta cidade, sempre observava como as atividades musicais estavam presentes na rotina escolar, sobretudo nas turmas de educação infantil e do ensino

---

<sup>47</sup> Nesta direção, Barbier (2007) reitera que no pós-guerra, a pesquisa-ação vai ser disseminada no Japão (J. Misumi); na Inglaterra (Tavistock Institute com Elliot Jaques e a socioanálise na Glacier Metal, Jaques, 1972). F. Emery, H. Bridger, E. Trist, na Alemanha (Heinz Moser, Otto Lüdemann); na França (ANDSHA, ARIP), Jacques Ardonio, Jean Dubost, E. Enriquez, André Lévy, M. Pagès, J.C. Rouchy. Mas é no Canadá, na Inglaterra e na França, a partir dos anos 70, que se acentua a tendência mais radical. (BARBIER, 2007, p.31)

fundamental I. Em terceiro lugar, por ser uma temática que ainda não foi explorada na literatura da área no Brasil. Durante toda minha revisão bibliográfica, até o momento da feitura desta tese, não tinha encontrado nenhum outro estudo de educação musical em turmas multisseriadas, o que revela o ineditismo deste trabalho.

Meu estudo enfocou especificamente alunos de turmas multisseriadas da educação infantil e ensino fundamental I de duas escolas rurais da rede municipal de ensino do município de Conde – PB, onde procurei, na medida do possível, envolver também as professoras que atuavam nessas turmas. Antes de entrar em campo, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação dessa rede, solicitando a prévia autorização para efetivar o estudo.

Durante todo o processo, foi realizada pesquisa bibliográfica referente à educação musical e educação na zona rural/no campo, educação do campo, turmas multisseriadas, práticas de canto coral e flauta doce, experiências de educação musical em escolas rurais, entre outros temas relevantes. Também foi realizada uma pesquisa documental, principalmente a partir dos documentos oficiais do MEC sobre as políticas públicas para a educação em escolas rurais/no campo e do campo, os documentos oficiais para o ensino no campo, bem como as perspectivas epistemológicas e metodológicas que norteiam a educação musical contemporânea, com o intuito de articular a prática pedagógica realizada com os objetivos e especificidades previstas para essas escolas.

Após o contato com a Secretaria de Educação do Município de Conde e de posse de sua autorização para efetivar a pesquisa, visitei algumas escolas, explicando a proposta da pesquisa e verificando as que se enquadram no perfil desejado, além da disponibilidade dos atores envolvidos em participar do estudo. O objetivo era viabilizar a entrada em campo, atentando-me para os requisitos de que a escola obrigatoriamente fosse rural, que atendesse turmas da educação infantil e/ou do ensino fundamental I (do 1º ao 5º Ano), que tivesse turmas no formato multisseriado e que a equipe escolar – direção, supervisão e professores – estivesse disponível para me receber, dando-me plenas condições de desenvolver o estudo.

Assim sendo, selecionei duas escolas e pedi a autorização da direção, bem como a das professoras e supervisoras. Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>48</sup>, onde estavam especificados os objetivos da pesquisa e as condições para participação no estudo, através do qual puderam autorizar-me a entrar em campo para o início da pesquisa.

---

<sup>48</sup> Este termo de consentimento encontra-se no Apêndice A.

Nas duas escolas<sup>49</sup> que atendiam ao perfil que eu almejava, ou seja, unidades escolares rurais com turmas multisseriadas que atendessem a alunos da educação infantil e/ou do ensino fundamental I, passei para a etapa diagnóstica, visando conhecer as especificidades das turmas envolvidas, seus respectivos professores e suas metodologias de ensino em turmas multisseriadas.

Nessa ocasião, tive a oportunidade de identificar os conhecimentos prévios das professoras sobre educação do campo, turmas multisseriadas e educação musical, por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com os diversos agentes envolvidos nas Escolas das Mangabeiras e Escola dos Canaviais: professoras, direção geral e supervisoras. A partir das gravações em áudio, as entrevistas foram transcritas na íntegra, utilizando-se a ortografia padrão, procurando-se, contudo, manter as construções e concordâncias das frases de acordo com as falas dos entrevistados. Nesta mesma ocasião, também pude observar a prática pedagógica desenvolvida nas turmas multisseriadas dessas escolas. Desta forma, meu intuito foi partir da vivência dos alunos e professoras, procurando, na medida do possível, atender às suas expectativas e ao contexto sociocultural.

Na etapa de intervenção, atuei como professora de educação musical, desenvolvendo atividades de canto coral, flauta doce, apreciação e produção musicais, procurando contextualizá-las com as vivências dos alunos e adequá-las às características das turmas multisseriadas. As aulas foram realizadas com continuidade, com o objetivo de desenvolver um processo de ensino coeso.

Em uma primeira etapa, que ocorreu no período entre março e dezembro de 2017, realizei um encontro semanal em cada escola. Este período de intervenção, que configurava meu primeiro contato com as práticas de ensino em classes multisseriadas, foi realizado de uma maneira mais intuitiva, baseando-me na minha experiência como professora em escolas de educação básica de redes públicas, desde fevereiro de 2007. Todos os encontros foram devidamente registrados em diário de campo, onde procurei abordar e descrever as principais ações, das professoras e alunos.

Subdividi a primeira etapa em duas sub-etapas. Na primeira, que ocorreu nos meses de março e abril, busquei contemplar a 1ª fase do ciclo da investigação-ação da pesquisa-ação, que é a **análise diagnóstica** para embasar o planejamento. Assim, com um encontro semanal de uma hora e meia em cada turma, tive a oportunidade de observar como as professoras

<sup>49</sup> A partir desse momento irei me referir às escolas como Escola das Mangabeiras e Escola dos Canaviais, a fim de preservar o anonimato das mesmas.

conduziam suas aulas, que procedimentos metodológicos utilizavam, como faziam para trabalhar os conteúdos destinados a cada ano escolar e faixa etária.

Com base nesse diagnóstico, pude partir para a segunda fase, que na verdade é a primeira do ciclo de Tripp para a investigação-ação, que é **planejar** uma melhoria na minha prática educacional e também na prática das professoras envolvidas. Desse modo, tracei um planejamento, buscando contemplar aspectos da educação musical e das turmas multisseriadas, sempre respeitando o contexto sociocultural dos alunos, sua série e faixa etária. Com o planejamento em mãos, parti para a segunda sub-etapa da pesquisa, que ocorreu entre maio e dezembro de 2017.

Desse modo, durante oito meses, envolvi-me na fase da ação (**agir**) para implantar uma mudança na prática, a qual havia sido planejada na fase anterior. Concomitantemente a essa fase, eu buscava contemplar a quarta fase do ciclo de Tripp, que era **descrever**, por meio de diário de campo, os efeitos da ação nas aulas de educação musical, por meio de jogos, do canto e da prática da flauta doce. Ao final de cada relatório, procurei fazer uma avaliação (**avaliar**) dessa prática musical, destacando os pontos positivos e negativos e as abordagens que promoveram um maior envolvimento dos alunos e professoras.

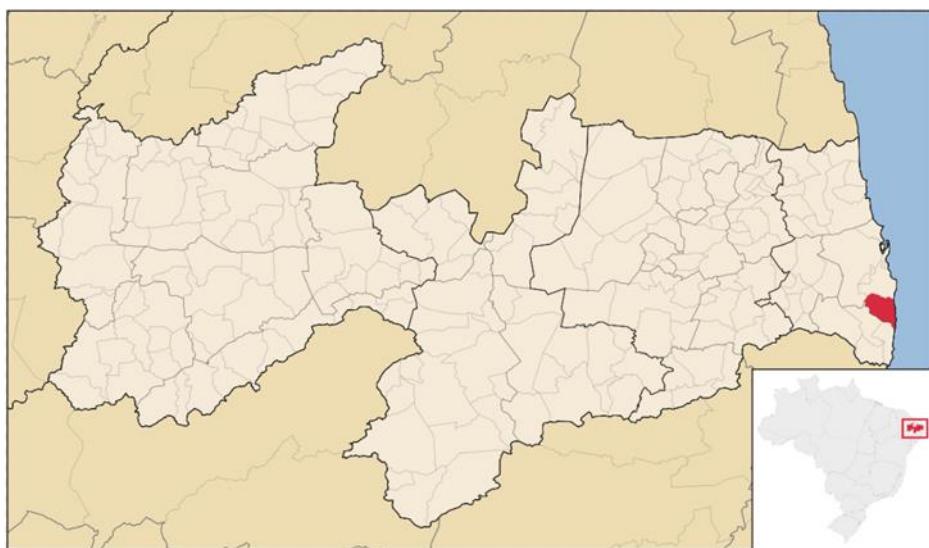
A partir destes dados coletados, passei para uma análise interpretativa, fazendo uma descrição qualitativa de todas as etapas da pesquisa, assim como das principais concepções que norteiam as práticas educativo-musicais e a expansão da educação do campo, procurando verificar que diretrizes podem guiar os processos de ensino e aprendizagem musicais para um trabalho com turmas multisseriadas de escolas rurais do município de Conde – PB.

Nesta etapa, procurei estabelecer como “prioridade a dimensão pedagógico-musical, estabelecendo relações com os objetivos propostos, comparando os dados coletados, verificando as regularidades e recorrências encontradas, assim como, as diferenciações, as divergências e o que elas significam, entrecruzando os resultados” com a produção contemporânea da área da educação musical, com o intuito de promover reflexões contextualizadas com a temática abordada. (PENNA, 2015, p. 154). A seguir, contextualizo o município, a rede e as escolas onde a pesquisa foi realizada.

### 3.2 O município de Conde

A cidade de Conde é um município do litoral sul da Paraíba, situado a 13 km da capital e está localizada na região metropolitana de João Pessoa<sup>50</sup>, estado da Paraíba. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>51</sup>, sua população (com data de referência em 10 de julho de 2017) era de 24.605,11 habitantes para uma área de 172, 950 km. Sua renda per capita, referente ao ano de 2015, foi de R\$ 23.605,11, conforme dados do IBGE em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA.

**Figura 11** – Localização do município de Conde – PB



**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018.

Conforme dados históricos encontrados no site da Prefeitura de Conde<sup>52</sup>, este município teve suas raízes na aldeia Jacoca, de índios Tabajara, administrada pelos missionários franciscanos, logo depois de sua chegada à Paraíba em 1589. A sede municipal originou-se da fusão dessa aldeia com outra denominada Pindaúna, de índios Potiguaras, durante a ocupação da capitania pelos invasores holandeses.

No ano de 1636, quando os holandeses se apoderaram da Capitania da Paraíba, a região onde se localiza a sede municipal ainda era habitada pelos índios que, por ordem do

<sup>50</sup>Juntamente com Bayeux, Santa Rita e Cabedelo, compõe a chamada “Grande João Pessoa” (CAVALCANTI *et al.*, 1996).

<sup>51</sup>Todas as informações sobre aspectos geográficos da cidade de Conde podem ser encontradas no endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php?codmun=250460#>. Acesso em: 22 jul. 2018.

<sup>52</sup> Todos os dados históricos do município de Conde - PB podem ser encontrados no site: <http://conde.pb.gov.br/a-cidade/spectos-historicos>. Acesso em: 02 ago. 2018.

governador holandês, foram se alojar na capital paraibana. Nessa mesma época, foi fundado um povoado pelo capitão inglês John Harrison (que estava a serviço dos holandeses). Este povoado foi batizado com o nome de Maurícia ou “Mauricéia”, homenagem ao governador da província, Conde Maurício de Nassau, e foi importante como ponto estratégico na defesa da passagem de Recife (capital para os holandeses) até Filipéia de Nossa Senhora das Neves – o antigo nome da cidade de João Pessoa.

Quando os holandeses foram expulsos, o governo de Portugal restaurou a capitania, elevando a aldeia Maurícia a freguesia, e mais tarde à categoria de vila, com o nome Conde, o que não deixava de ser uma menção a Maurício de Nassau. A freguesia – ou seja, o povoado – foi criado em 1668, em homenagem a Nossa Senhora da Conceição; seu progresso foi rápido, chegando a ser Vila e Sede da Comarca.

A cidade teve um progresso consideravelmente rápido, mas, por rivalidades com o distrito de Pitimbu, também na Paraíba, entrou em declínio, ficando esquecida por mais de um século. Somente a partir da virada do século é que foi ocorrendo uma reação econômica:

Por volta de 1900 há notícias de que o Conde vive um período de reação econômica, apresentando um certo crescimento. Talvez isso se devesse ao fato de que a cidade da Parahyba também estava se desenvolvendo mais rápido no início do século. Sendo assim, as suas necessidades de alimentos teriam crescido, o que provocou um aumento da produção na área rural do Conde. (CAVALCANTI *et al*, 1996, p. 55)

Na divisão administrativa do Brasil, em 1911, o município de Conde aparece, pela primeira vez, como distrito de João Pessoa, o mesmo acontecendo em 1933, 1936, 1937 e no quinquênio 1939-1943. Em 1943, o distrito de Conde passou a denominar-se Jacoca, pelo Decreto-Lei Estadual nº 520, de 31/12/1943. Já em 1949, esse distrito passou a denominar-se Vila do Conde, pela Lei Estadual nº 7.318 de 07/01/1949. Vale ressaltar que, até então, esta cidade pertencia ao município de João Pessoa, e desde que foi fundada, sua padroeira é Nossa Senhora da Conceição.

No ano de 1963, o distrito foi desmembrado de João Pessoa e elevado à categoria de município, com a denominação de Conde, pela Lei Estadual nº 3.107 de 18 de novembro de 1963, data que passa agora a marcar o aniversário de emancipação política da cidade.

A cidade de Conde possui uma área litorânea muito grande e boa parte de suas terras ocupadas por fazendas, sítios e granjas. A predominância é da agricultura, com plantios de macaxeira (mandioca, aipim), do “cultivo comercial do mamão, do coco, do inhame e,

principalmente, da cana de açúcar” (CAVALCANTI *et al.*, 1996, p. 14). Desde a sua emancipação o município vem crescendo muito economicamente, como ilustra Leonel.

Seu impulso econômico se dá pelo elevado crescimento do setor imobiliário na região, impulsionado pela exploração turística do lugar. A consequência de tal crescimento se dá pela instalação de grandes empresas de diversos setores e a visita permanente de turistas de todo o planeta, que acabam ficando na cidade e desenvolvendo projetos outros de cunho econômico. (LEONEL, 2011, p.1).

### 3.2.1 A Rede Municipal de Ensino

Apesar de pequena, a rede municipal de ensino do município de Conde atende diversas comunidades, tanto urbanas quanto rurais, espalhadas por todo seu território. Obviamente, como tantas outras redes, enfrenta dificuldades:

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.1. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 165 de 223. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 156 de 223. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 95.6 em 2010. Isso posicionava o município na posição 205 de 223 dentre as cidades do estado e na posição 4802 de 5570 dentre as cidades do Brasil.<sup>53</sup> (IBGE, 2018)

Conforme dados obtidos na Sinopse Estatística da Educação Básica referente ao ano de 2017, esta rede de ensino possui o total de 29 estabelecimentos de ensino fundamental de educação básica nos anos iniciais, sendo dez localizados na zona urbana e 19 na zona rural, o que equivale a 65,51%, como já foi visto no item 1.2.3. Em relação ao número de matrículas no ensino fundamental, o município de Conde teve 4.831 matriculados no ano de 2017, para 229 docentes atuantes nesse segmento.

No entanto, apesar das dificuldades, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte afirma, em entrevista datada de 20 de março de 2018, que houve uma melhoria considerável a partir do ano de 2016, pois houve muitas reformas em escolas e creches, investimento na aquisição de materiais didáticos e fardamento escolar para os alunos, carteiras e cadeiras, bem como eletrodomésticos para equipar as cozinhas. Além disso, os professores e equipe técnica

---

<sup>53</sup>Informações obtidas no site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/conde/panorama>. Acesso em: 12 ago. 2018.

estão passando por formações pedagógicas continuadas que dão um suporte para a atividade docente<sup>54</sup>.

### 3.3 As comunidades e suas escolas<sup>55</sup>

#### 3.3.1 A Comunidade e a Escola das Mangabeiras

A comunidade das Mangabeiras está localizada na zona rural do município de Conde, a cerca de 25 km de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba. Existem duas formas para se chegar lá, uma pela BR 101 e outra por dentro da cidade. A predominância econômica está pautada na agricultura, sobretudo a familiar, onde são cultivados inhame, macaxeira, milho, banana, mangaba, cana de açúcar, entre outros. Vale salientar que a maioria desses agricultores depende da estação das chuvas, pois, quando possuem poços artesianos, sua água serve a seu próprio consumo e de alguns animais (gado, porcos, galinha) criados em suas propriedades. O Quadro 3 retrata como se distribui o cultivo da agricultura familiar e da agricultura patronal na Comunidade das Mangabeiras.

**Quadro 03:** Cultivo da agricultura familiar e patronal do município de Conde

Cultivo da agricultura familiar	Cultivo da agricultura patronal
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Macaxeira (mandioca, aipim)</li> <li>➤ Milho</li> <li>➤ Batata doce</li> <li>➤ Banana</li> <li>➤ Mangaba</li> <li>➤ Inhame</li> <li>➤ Caju</li> <li>➤ Mamão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cana de açúcar</li> <li>➤ Inhame</li> <li>➤ Banana</li> <li>➤ Mamão</li> </ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Importante frisar, também, que muitos desses agricultores familiares estão cadastrados em um programa de merenda escolar da secretaria de educação, que adquire produtos direto do produtor para a mesa das escolas, promovendo a garantia de escoamento da produção, ao

<sup>54</sup>Essas informações foram obtidas em entrevista com a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino, em seu gabinete, no dia 20 mar. 2018,e complementadas com informações constantes no endereço eletrônico: <http://conde.pb.gov.br/secretarias-e-orgaos-1/secretaria-de-educacao-cultura-e-esporte>. Acesso em: 12 ago. 2018.

<sup>55</sup>O nome das comunidades foi substituído por um nome fictício com o intuito de preservar a identidade dos grupos que participaram da pesquisa, tal como foi feito com as escolas.

mesmo tempo em que proporciona uma alimentação mais saudável para o alunado<sup>56</sup>. Já os grandes agricultores, que são poucos, contam com irrigação diária para suas plantações de inhame, cana de açúcar e outras culturas. Ainda há os moradores que trabalham como caseiros em pequenas granjas e em indústrias próximas à comunidade. Conforme depoimento da diretora da Escola das Mangabeiras, antigamente havia uma pedreira que contratava muitos moradores, mas foi desativada em 2007 pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, após um grave acidente com vítimas.

Todas as estradas são de terra e quando chove o acesso fica difícil. A rede elétrica abastece toda a comunidade. Os meios de transporte mais comuns são carroças com tração animal e motocicletas, mas automóveis também são frequentes. No entorno há uma igreja católica, uma evangélica, uma escola municipal, uma granja de criação de aves (que também emprega muita gente da comunidade) e um bar. Não existem praças nem postos de saúde. Por conta disto, os moradores se deslocam para o centro de saúde do Conde. Por ser uma comunidade pequena, como podemos observar na Figura 12, é comum que seus moradores sejam parentes.

**Figura 12 – Mapa topográfico da Comunidade das Mangabeiras**



**Fonte:** Imagens de satélite Google

A Escola Municipal de Ensino Fundamental das Mangabeiras fica localizada na comunidade de mesmo nome. Como frisei acima, o acesso é difícil. Todos os dias, um veículo

<sup>56</sup>Pequenos avicultores também são beneficiados por este programa.

parte da Secretaria de Educação do município, com as professoras que atuam no local. Essas professoras vêm do centro da cidade de Conde, de Jacumã, que fica na orla, a cerca de 7 Km de distância do centro, e também da capital João Pessoa. São aproximadamente 20 minutos de estrada de terra, com muitos buracos, e em tempo de chuva quase não dá para passar. Observando o mapa da Figura 13, pode-se supor que uma escola com pouquíssimas edificações em seu entorno, estradas de barro, rodeada de plantações e vegetação fechada, torna seu acesso muito mais difícil.

**Figura 13 – Mapa da localização da Escola das Mangabeiras**



**Fonte:** Imagens de satélite do Google

Atuam no local uma supervisora, que visita a escola pelo menos uma vez por semana, duas professoras, sendo que uma delas também acumula a função de diretora, e uma merendeira que também acumula a função de serviços gerais. Uma das professoras mora em Jacumã, a outra, que também é diretora, reside no centro de Conde, a supervisora em João Pessoa e a merendeira na própria comunidade das Mangabeiras, bem próximo da escola.

Com relação às turmas, estão organizadas em seis séries, em duas turmas multisseriadas, sendo que a primeira atende 14 alunos da Pré-escola II, 1º e 2º anos e a segunda tem 17 alunos do 3º, 4º e 5º anos<sup>57</sup>. Assim, a escola atende a um total de 31 alunos, funcionando apenas no turno da manhã. Essa estrutura está de acordo com os marcos normativos para a educação do campo que em seu Art. 3º ressalta que “A Educação Infantil e

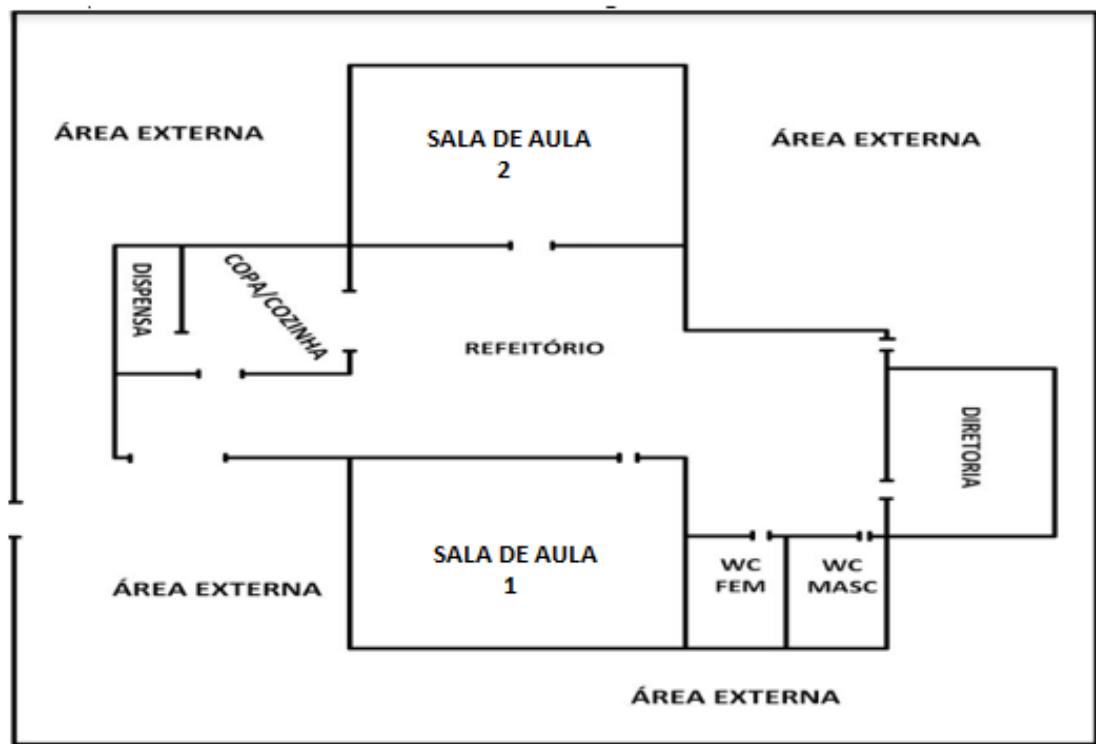
<sup>57</sup>Segundo a supervisora da Escola das Mangabeiras, essa organização em turmas multisseriadas estava contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, no ano letivo de 2017.

os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças". E completa em seu § 2º que "Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012, p. 54).

Conforme a professora/diretora – que, no período da minha pesquisa de campo, atuava na instituição há 22 anos – a organização escolar sempre foi feita com turmas multisserieadas, tendo começado com duas turmas que atendiam a dois anos escolares. No ano letivo de 2017 ainda havia duas turmas, sendo que cada uma delas atendia a três anos escolares do ensino fundamental I.

A escola é bem pequena, tinha duas salas de aula, uma cantina, sala da direção, dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, e uma área externa que seria destinada a um ginásio. A estrutura das instalações era bem precária, com um odor desagradável de fezes de morcego que se espalhava pelas dependências. Na sala da direção havia um computador totalmente obsoleto. Não havia equipamento de som e vídeo. A título de ilustração podemos observar abaixo, a planta baixa da Escola das Mangabeiras.

**Figura 14** – Planta baixa da Escola das Mangabeiras



**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

A diretora também relatou que o relacionamento dos professores e funcionários com a comunidade era muito bom, visto que, por ser de pequeno porte, todos se conheciam. Desse modo, muitos alunos pertenciam a uma mesma família. Esse fato implicava diretamente na freqüência dos mesmos, pois, por morarem nas proximidades, a frequência deles era de quase 100% no decorrer do ano letivo. Inclusive ela própria nasceu e se criou no local, frequentando a mesma escola que dirigia em 2017. Na entrevista e também no decorrer do tempo em que estive conduzindo a pesquisa nessa escola, pude perceber, na fala da diretora, que ela sente muito orgulho em pertencer a essa comunidade e de ter estudado na escola em que atua como professora e diretora, mostrando-se como exemplo vivo de que a educação pode mudar a vida das pessoas.

Sendo filha de pai agricultor e analfabeto, ela agarrou todas as oportunidades que lhe foram proporcionadas. Sua esperança é que seus alunos sigam seu exemplo e que, ao sair dessa escola continuem seus estudos até adquirirem uma profissão.

### 3.3.2 A Comunidade e a Escola dos Canaviais

A comunidade dos Canaviais, que não é oriunda de assentamentos, teve início no ano de 1975 e localiza-se às margens de uma estrada federal (BR), bem mais próxima da capital paraibana do que a comunidade das Mangabeiras. O acesso é feito por essa rodovia pegando estrada de barro, sendo bem mais fácil de chegar. Ela tem 46 residências e podemos ter uma ideia do seu tamanho real observando o mapa apresentado na Figura 15.

**Figura 15 – Mapa topográfico da Comunidade dos Canaviais**



**Fonte:** Imagens de satélite do Google

A predominância econômica também está pautada na agricultura, sobretudo a da cana de açúcar. Muitos moradores trabalham como caseiros em pequenas granjas, cujos proprietários residem em João Pessoa e as utilizam como área de lazer, o que caracteriza outra dinâmica econômica do campo. Todavia, também existem aqueles que trabalham na agricultura familiar, para seu próprio sustento e de suas famílias, sendo o excedente comercializado nas feiras livres da cidade de Conde e da capital paraibana. Alguns deles, tal como na comunidade das mangabeiras, repassam parte de sua produção para os programas de merenda escolar do município. Outros trabalham como funcionários públicos ou em indústrias próximas.

Os meios de transporte mais comum são motocicletas e automóveis, mas carroças com tração animal também podem ser encontradas. No entorno há uma comunidade católica com uma grande estrutura com restaurante e hospedagem, uma igreja católica, uma evangélica e uma escola municipal, um bar e um pequeno estabelecimento comercial. Da mesma forma que na comunidade das Mangabeiras, não existem postos de saúde, o que obriga os moradores a se deslocarem para a comunidade vizinha. Também não existem áreas de lazer coletivas para a comunidade, como praças, campinhos de futebol, entre outras.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental dos Canaviais fica localizada na Comunidade de mesmo nome. As professoras que lá atuam possuem transporte próprio, o que já facilita o acesso, pois o veículo da Secretaria de Educação atende a várias comunidades, e quando não quebra – o que acontece com certa frequência, por conta do estado precário das estradas de barro –, pode chegar atrasado. Na figura 16, podemos observar a localização da escola e todo seu entorno na comunidade.

**Figura 16** – Mapa da Comunidade dos Canaviais e localização da escola



**Fonte:** Imagens de satélite do Google Earth

Atuava no local uma supervisora, que visitava a escola pelo menos duas vezes por semana, uma diretora e duas professoras, todas residentes em João Pessoa, uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais, que residem na própria comunidade. O ensino estava organizado em duas turmas multisseriadas, cada uma atendendo três anos escolares, sendo que a primeira atendia crianças da Pré-escola II, 1º e 2º anos, com 18 alunos e a segunda com discentes do 3º, 4º e 5º anos, com 19 alunos, totalizando no turno da manhã um número de 37 estudantes matriculados e com frequência regular.

No turno da noite, também eram atendidos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo duas professoras para duas turmas, a primeira do Ciclo I (1º, 2º e 3º Anos), com 14 alunos, e a segunda, do Ciclo II (4º e 5º Anos), com 20 alunos. A diretora 1<sup>58</sup>, afirmava

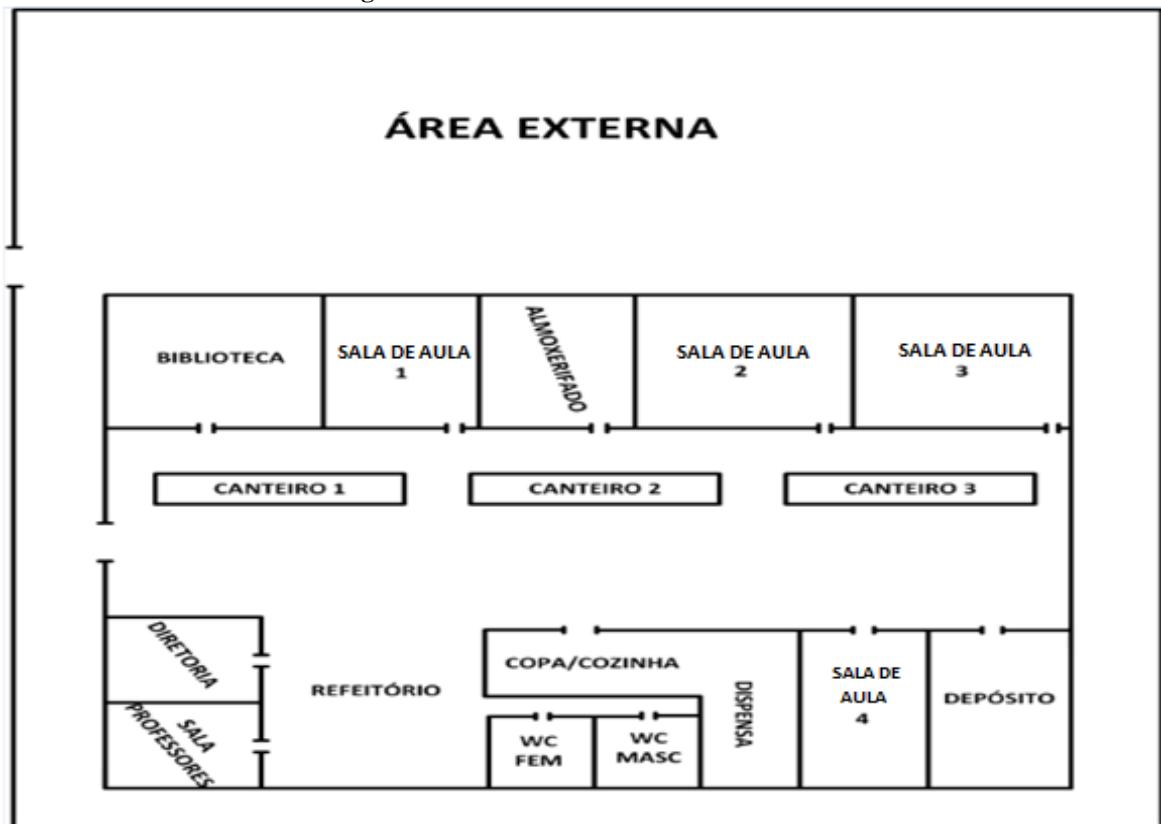
---

<sup>58</sup>Quando iniciei a pesquisa nessa escola, em abril de 2017, meu contato inicial e a autorização para entrada em campo partiu da diretora 1, que foi remanejada de cargo, passando a ser professora nesta mesma escola, enquanto a diretora 2 assumia o cargo de diretora em 16 de outubro de 2017.

que, por ser uma escola da área rural e devido à quantidade reduzida de alunos, a Escola dos Canaviais sempre funcionou com turmas multisseriadas desde a sua fundação.

A escola dos Canaviais foi inaugurada no dia 15 de novembro de 1983 e, no ano de 2007, passou por um processo de ampliação e reforma. Ela tem quatro salas de aula, uma biblioteca, um depósito, um almoxarifado, sala da direção e supervisão, copa e cozinha, refeitório, dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, e uma grande área externa com algumas fruteiras e duas árvores frondosas que dão sombra e tornam a área externa mais resca e agradável. Possui equipamentos de som, data show, notebook, impressora e, até meados de 2018, a internet havia sido instalada, mas faltava um roteador.

**Figura 17 – Planta baixa da Escola dos Canaviais**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

Sobre o relacionamento das professoras<sup>59</sup> com a escola e a comunidade, a supervisora afirma que é ótima, que a comunidade gosta muito das professoras e que, quando alguma delas se ausenta por doença ou outros motivos, os pais relutam em receber outra profissional. Todavia, ela destaca que o fato de não residirem na comunidade – o que é muito comum –

<sup>59</sup> Apesar de que, nesse nível de ensino, por uma questão de gênero, a maioria das profissionais serem mulheres, havia um professor envolvido, dentre as várias escolas atendidas pelo município. Sendo assim, não desconsiderando a relevância da participação masculina nesse segmento, tratarei sempre no gênero feminino evitando qualquer tipo de identificação.

dificulta em alguns aspectos a sua relação com a direção e supervisão. A frequência dos alunos é satisfatória, pois boa parte deles reside nas proximidades, mas outros dependem do transporte escolar e sofrem em períodos chuvosos ou quando os veículos se quebram.

Sobre a participação das equipes das escolas (diretoras, supervisoras e professoras) na pesquisa, creio que houve dois tipos de relação. A primeira foi a da **obrigação**, pois as participantes, no caso as professoras, foram apenas comunicadas pela diretora, que argumentou que a ocasião seria oportuna para que elas conhecessem novas experiências pedagógicas e que seria muito bom para a escola e os alunos terem aulas de música. A segunda foi a da **cooperação**, visto que, a partir de meu primeiro encontro com as turmas, algumas professoras já participavam do meu projeto como parceiras, outras se envolveram mais após alguns encontros, e as demais, infelizmente, não se envolveram de forma alguma.

Com relação ao retorno da pesquisa aos envolvidos, pedi a autorização da Secretaria de Educação para fazê-lo em momento oportuno na formação continuada dos professores, com data, local e horário a ser combinado ao fim do meu estudo.

Após essa explanação, partirei para o próximo capítulo –Vivenciando a Educação Musical em Turmas Multisseriadas –, onde descreverei todas as etapas das ações, apontando, a partir das análises, algumas reflexões sobre essa temática.

## **4 VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL EM TURMAS MULTISERIADAS**

Neste capítulo, apresento a etapa diagnóstica e os encaminhamentos da pesquisa nas quatro turmas multisériadas das duas escolas estudadas. Como se tratou de uma pesquisação, descrevo todas as etapas da primeira entrada em campo e da proposta e processo de intervenção pedagógico-musical, de acordo com a metodologia adotada, buscando apontar os resultados com as atividades musicais desenvolvidas. O objetivo é relatar os pontos principais e promover discussões sobre vários tópicos relacionados à minha intervenção pedagógica, enfatizando as descobertas e desenvolvimento dos alunos no decorrer da pesquisa, buscando assim, compreender o ensino de música no contexto das turmas multisériadas.

### **4.1 Diagnóstico / Encaminhamentos**

Como explicitei no capítulo anterior, após os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação, visitei algumas escolas, conversei com suas respectivas diretoras e professoras, apresentei a pesquisa, colhi as assinaturas nos termos de consentimento e, após a escolha de duas, passei a frequentá-las com o intuito de traçar um diagnóstico de sua situação educacional.

Nas primeiras semanas, fiquei observando a dinâmica das escolas, as práticas pedagógicas das professoras e como os alunos se comportavam nessa situação de ter que dividir a atenção da professora com alunos de anos escolares e faixas etárias diferentes.

Na Escola das Mangabeiras, eu ficava na sala de aula com a professora do Pré II, 1º e 2º ano, no primeiro horário, ou seja, das 7:15 às 9:00hs, e com a professora do 3º, 4º e 5º anos, após o intervalo, das 9:30 às 11:00 hs. Em ambas as salas de aula, as carteiras estavam dispostas em filas e os alunos eram organizados de uma maneira que pudessem estar próximos, conforme suas respectivas séries escolares.

A prática de turmas multisériadas não era nenhuma novidade para essa escola, nem para este município, o que pode ser confirmado na entrevista da supervisora da Escola das Mangabeiras<sup>60</sup> (supervisora EM), que atua nesse município desde o ano de 1995 como professora, e também como supervisora a partir do ano de 1998. Quando questionada se esta escola sempre teve a organização em turmas multisériadas, afirmou:

---

<sup>60</sup> O nome das escolas é fictício, a fim de preservar o anonimato dos envolvidos.

Sempre. Quero dizer que, na minha experiência ao longo de todo esse tempo, sempre existiu multisseriada, não só nesta unidade, mas como outras unidades que existem no município, que dá um número de 14 escolas que atuam como multisseriadas. Eram 15, uma que é lá no assentamento [...], ela deixou de ser multisseriada e as outras demais, todas as que eu conheço, que já atuei em todas, todas têm multisseriada. (SUPERVISORA EM, entrevista em 01/12/2017).

Este fato também pode ser confirmado pelo relato da professora B da Escola das Mangabeiras (professora B/EM) das turmas do Pré II, 1º e 2º anos: “iniciei com 19 anos a dar aula, e sempre com turma multisseriada, sempre em zona rural.” E da professora/diretora dessa escola:

[...] logo quando eu entrei aqui, já foi com turma multisseriada, em 94. 1994 o ano; aí surgiu essa vaga e sempre foi multisseriada. Começou com duas séries, depois foi com três. Inclusive, até com quatro séries. (PROFESSORA/DIRETORA EM, entrevista em 04/10/2017).

Um ponto de extrema relevância para esta etapa diagnóstica diz respeito às estratégias de ensino utilizadas pelas professoras. Em entrevista, quando indagadas sobre as estratégias de ensino que elas utilizavam para ministrar suas aulas com turmas multisseriadas – diante das especificidades dessas salas, com alunos de diferentes séries, faixas etárias e conteúdos diversos – uma delas afirmou que:

Eu procuro trabalhar os conteúdos mais próximos das séries. No caso, o corpo humano, [...] mostro as partes visíveis para o 1º ano e o pré, [...] que são as partezinhas que a gente consegue ver. Aí pra o 2º eu já aprofundo mais, aparelho digestivo, entendeu? Aí o prezinho a gente vai trabalhar com a pintura. Eu procuro [...] unir os conteúdos, até no livro mesmo, às vezes eu pulo que é para buscar o que fica mais próximo, para não ficar tão solto. [...] eu procuro colocar um grau de dificuldade dependendo da série. (PROFESSORA B/EM, entrevista em 04/10/2017).

Esse relato da professora B/EM foi confirmado e complementado pela supervisora EM. Isso implica dizer que a equipe estava bem entrosada e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

A estratégia [é] através mais de trabalho [...] em grupo, né? Com diálogo entre os alunos, sempre que estamos a orientar as professoras que esse trabalho seja através... Por exemplo, ela tem pré, 1º e 2º, claro ela vai planejar o trabalho de forma que, na hora das atividades, vai ter que ser diversificado. Ela vai atuar com atividades diversificadas. [...], ela tem os conteúdos de pré- escolar, de 1º ano e de 2º, mas [...] no momento em que

ela está dando orientação do trabalho para o 1º ano, o pré-escolar está atento, o 2º ano está atento. Aí quando volta a se direcionar o trabalho para o 2º ano, o 1º ano já tem que estar com a atividade orientada [...], então eu oriento que, sempre, o professor esteja se planejando [...], diariamente, porque, se não, vai ficar um trabalho conturbado né? Ela não vai dar conta porque dessa forma ela tem que estar sempre se organizando em o que é que eu vou trabalhar com o pré, com o 1º e com o 2º. A mesma coisa com 3º, 4º e 5º, então o professor pega seu material, divide o que é que vai ser trabalhado diariamente e nas tarefas ela pode até trabalhar assim conteúdo, se for um texto informativo, uma data comemorativa. Ela trabalha no geral, mas de acordo com o nível da sua turma, de aluno, da série, aí vai diversificar, separar as atividades [...] para cada série. (SUPERVISORA EM, entrevista em 01/12/2017).

Ainda a esse respeito, a diretora/professora EM confirmou o depoimento da professora B/EM, quando frisou que, quando o conteúdo é igual, ela faz uma só aula, respeitando o nível e a faixa etária de cada um. Mas, quando é diferente, tem que fazer planejamentos diferentes para atender aos três anos escolares que ela acompanha.

Dessa forma, ela relata que inicia com o 3º ano, por exemplo: explica o conteúdo e passa atividades. Depois, repete o mesmo processo com as turmas do 4º e 5º anos. No período em que estive observando as aulas dessas professoras, pude constatar que, de fato, são essas as estratégias que elas utilizam para cumprir o currículo escolar.

Nesta mesma direção, confirmando a fala da supervisora EM sobre trabalhos em grupo, Ritter (2010), em seu estudo sobre a construção de projetos de aprendizagem como prática metodológica em classes multisseriadas da zona rural, a partir de sua própria experiência com essas turmas, relata que no início de sua carreira no magistério realizava um planejamento específico para cada série, como se a sala de aula estivesse dividida. Cada turma trabalhava separadamente, de acordo com o conteúdo estabelecido previamente por ela, seguindo os planos de curso. A autora acrescenta ainda que “inclusive havia quadros negros separados em lados opostos da sala de aula.” (RITTER, 2010, p.21). E ainda menciona que esta concepção de divisão estava focada em experiência que teve enquanto aluna de classe multisseriada nos primeiros anos do ensino fundamental.

Com relação a esta organização das salas de aula e das turmas, Ritter (2010, p.21) afirma que “estas alternativas, embora fossem aceitas pela educação por imposição, não eram analisadas criticamente ou alteradas pelos professores para favorecer a integração dos alunos e dos saberes”. Assim, passou a utilizar estratégias mais integradoras, partindo de um ponto comum entre as turmas.

Ao refletir que a prática pedagógica empregada não estava dando bons resultados para o aluno, modifiquei-a, partindo de um conteúdo comum no início da aula através de texto, da narração de obra literária ou do diálogo investigativo. Depois distribuía atividades diferentes para cada turma. A sequência era estabelecida pelos conteúdos mínimos de cada série. (RITTER, 2010, p.23)

Desse modo, no período em que estive realizando a etapa diagnóstica na EM, encontrei semelhanças entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e a experiência que acaba de ser descrita. Inclusive, o relato seguinte pode ser facilmente aplicado aos alunos desta escola.

Como professora percebia progressos na aprendizagem do aluno, pois quando os alunos se ajudavam mutuamente se saiam melhor nas provas, diminuindo o número de alunos nas recuperações terapêuticas no final do ano. Como consequência, a aula era menos expositiva e mais interativa. (RITTER, 2010, p. 23)

Já a Escola dos Canaviais (EC) nem sempre esteve organizada em classes multisseriadas. Segundo a Supervisora da Escola dos Canaviais (supervisora EC), as turmas do ensino fundamental I sempre foram multisseriadas, por conta de a comunidade ser pequena e haver poucos alunos desse nível para formar turmas seriadas. Mas já houve uma época em que as turmas do fundamental II eram divididas por série.

Ela não soube informar em que ano este fato ocorreu, nem por quanto tempo durou. No período em que iniciei a pesquisa nesta escola, ou seja, em 2017, só havia turmas do ensino fundamental I. No entanto, conforme a diretora 1, os alunos do fundamental II, que estudavam em turmas seriadas, deixaram de ser atendidos na Escola dos Canaviais em 2016, sendo remanejados para outros centros de ensino próximos à comunidade.

Na Escola dos Canaviais, a organização das turmas era idêntica à da Escola das Mangabeiras, ou seja, uma turma com alunos da Pré-escola II, 1º e 2º anos, com a professora B da Escola dos Canaviais (professora B/EC) e outra com alunos do 3º, 4º e 5º anos, com a professora A da Escola dos Canaviais (professora A/EC). Essa disposição das turmas não era regra em todas as escolas rurais, nem imposta pela Secretaria de Educação, pois, dependia do número de alunos matriculados em cada ano escolar. Somente após as matrículas, a direção dividia as turmas, conforme o ano escolar e a faixa etária.

A organização das salas era a seguinte: a sala da professora B/EC tinha dois quadros, cada um em um lado da sala. Assim, os alunos do Pré II ficavam em um lado, enquanto os alunos do 1º e 2º ano ficavam no outro lado. A professora ficava no meio, administrando os

conteúdos no quadro, nos livros didáticos e nos cadernos de sala e de casa. Com relação ao uso do livro didático como recurso para dar maior autonomia aos mais velhos, encontrei semelhanças nas estratégias dessas professoras em Ritter (2010, p.23-24).

Para viabilizar o planejamento, o livro didático foi outro recurso que empreguei com as turmas multisseriadas. [...]. Enquanto uma turma trabalhava com o livro; outra recebia maior atenção e realizava atividades no caderno. Os alunos que estavam desenvolvendo atividades com o livro possuíam maior autonomia e contavam com a ajuda dos colegas que estavam mais adiantados.

Na sala da professora A/EC, as carteiras eram divididas em seis filas, agrupando-se de duas em duas, de forma que no canto esquerdo estivessem os alunos do 3º ano, no centro os do 4º ano, e no canto direito os alunos do 5º ano. A professora colocava conteúdos em comum no quadro para que todos fizessem a mesma atividade, ou utilizava os livros didáticos para conteúdos mais específicos.

Esse tipo de organização não é exclusividade das professoras das escolas em que realizei este estudo. Nesta mesma direção, Silva (2018) retrata a organização das salas de aula e as estratégias utilizadas por professores que atuavam em escolas rurais na região de Borebi- SP.

Visando organizar as atividades na sala com várias séries, nossos entrevistados narram que dividiam as turmas em fileiras e dividiam a lousa em partes. Em geral, organizavam roteiros ou atividades que os alunos das séries mais adiantadas pudessem desenvolver sozinhos e dedicavam mais atenção aos alunos das séries mais iniciais, particularmente quanto à alfabetização dos alunos da 1ª série. (SILVA, 2018, p. 120)

Em relação às estratégias de ensino, encontrei semelhanças nas metodologias de ensino das professoras de ambas as escolas. Por exemplo, como foi dito anteriormente, a professora A/EC organizava suas três turmas na sala de modo que os alunos da mesma série ficasse juntos. A partir daí, ela passava uma atividade no livro para uma turma, enquanto copiava outra no quadro para as demais, e assim por diante. Ela ia explicando e tirando as dúvidas conforme as necessidades dos alunos. Já a professora B/EC procurava ter um atendimento mais individualizado, mesmo porque seus alunos tinham entre quatro e seis anos de idade. Assim, as atividades tinham que ser muito bem direcionadas:

Então, [...] você tem que estar lá e cá, né? É multisseriada, mas eu no meu trabalho [...] coloquei duas turmas, foquei duas turmas: o pré-escolar e primeiro/segundo ano como se fossem um só, duas salas em uma, já que o primeiro e segundo estava dando para acompanhar junto. Ao chegar fazia a

acolhida, aí a gente cantava a musiquinha do bom dia, cantava uma canção que era trabalhada a semana toda ou 15 dias, e aí a gente começava. Passava a primeira atividade no quadro para primeiro e segundo ano, por exemplo, se fosse a letra da música, um textinho para eles reescreverem, e a gente fazer uma interpretação oral ou escrita, [...]. Depois que eu passasse tudo no quadro bem rapidinho [...] para o primeiro e segundo ano para eles copiarem, [...] fazerem o trabalho de reescrita, aí eu corria para o pré-escolar [...], apresentava uma letra [...] da palavra da música, que era o nome da música, por exemplo. Depois de apresentar a letrinha no quadro de giz, eu apresentava vários desenhinhos relacionados àquela letra, por exemplo, as vogais [...] com a letra “a”, aí eles iam falando abelha, sempre a partir do conhecimento deles. A partir daí [...] ia trabalhando o pontilhado da letrinha “a”, a escrita do nome, e assim foi sempre [...]. (PROFESSORA B/EC, entrevista em 02/11/2017).

A professora também relatou que, se o conteúdo fosse igual para todas as turmas, o procedimento era dar aulas expositivas sobre determinado tema, como por exemplo, ao falar sobre a família, ela falaria sobre o assunto utilizando imagens, vídeos sobre os diversos tipos de família. Em seguida, passava atividades de pintura para os alunos do pré-escolar e as turmas do 1º e 2º anos poderiam desenhar e escrever sobre suas famílias. Ela enfatizou que sempre procurava diferenciar e contextualizar as atividades conforme a capacidade e as necessidades dos alunos.

O que pude observar também, e que nenhuma professora mencionou, foi a participação efetiva dos alunos das séries mais adiantadas em orientar e ajudar os mais novos. Havia um cuidado daqueles em relação a estes, no sentido de encaminhá-los para fazer as atividades corretamente. Esse processo parecia-me bastante espontâneo, pois, pelo menos no período em que estive acompanhando essas turmas, não me recordo de ter presenciado, em nenhum momento, as professoras pedindo que os mais velhos ajudassem os mais novos.

Ao observar esse processo onde os alunos mais experientes auxiliavam os menores, pude verificar que, conscientemente ou não<sup>61</sup>, as professoras se apropriavam da interação social no desenvolvimento das crianças, tão defendida por Vygotsky em sua teoria histórico-cultural, que atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano.

Desse modo, à medida em que as crianças mais adiantadas saiam de seus lugares e se propunham a repassar o que aprenderam para os mais novos, estavam seguindo a perspectiva de Vygotsky, onde “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através

---

<sup>61</sup>Quando me refiro ao uso consciente ou inconsciente dos processos de interação de Vygotsky na metodologia utilizada pelas professoras das turmas observadas, quero enfatizar que em nenhum momento, nem nas observações, nem nas entrevistas, o nome de Vygotsky foi mencionado, assim como de nenhum outro estudioso da área da Pedagogia.

dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.” (REGO, 2004, p. 110). Assim,

O paradigma esboçado sugere [...] um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula. (REGO, 2004, p. 110)

Essa perspectiva de interação e cooperação entre os pares também pode ser observada nas turmas da professora B/EC: os alunos do 2º ano terminavam suas atividades rapidamente e corriam para auxiliar os pequenos. A impressão que eu tinha, em uma primeira vista, é que a sala estava muito bagunçada, com alunos fora de seus lugares e fazendo barulho, mas creio que essa impressão vinha dos resquícios da minha formação e da representação das turmas organizadas em filas. Era exatamente o contrário: estava sendo construída ali uma rede de compartilhamento de informações e conhecimento. Obviamente, nem todos os alunos do 2º ano tinham essa atitude, mas a sua maioria mostrava essa predisposição.

Nas turmas da professora A/EC acontecia da mesma forma: os alunos do 5º ano terminavam suas atividades e ajudavam os demais. Acredito que um dos fatores que propiciavam essa atitude dos mais velhos era o fato de eles já terem visto todo o conteúdo das outras séries nos anos anteriores, e ainda por sentirem-se autônomos e responsáveis perante os menores. Pude perceber que os menores se sentiam à vontade e confiantes nas orientações dos mais velhos.

Em entrevista, a professora A/EC relatou que um dos pontos que pode ser percebido tanto como aspecto positivo quanto negativo referia-se a esse fato de um mesmo conteúdo ser visto várias vezes pelo mesmo aluno.

Às vezes, fica difícil administrar a turma porque, quando passo um conteúdo para o 3º ano, os alunos do 5º já estarão vendo esse mesmo assunto pela 3ª vez e os do 4º pela segunda. Então, alguns ficam entediados. Agora, se o aluno do 3º for interessado, quando ele chegar no 5º ano ele já viu todo o conteúdo e aí é só fixar o conhecimento. (PROFESSORA A/EC, entrevista em 25/10/2017).

Corroborando essa afirmação da professora A/EC, no que se refere a aspectos positivos do ensino em turmas multisseriadas, Ritter (2010, p.19) também destaca fatores que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

A troca de saberes entre os alunos de turmas multisseriadas permite, por exemplo, que alunos do 3º ano demonstrem interesse em desenvolver as atividades que são destinadas ao 4º ano. Nesta mediação, adquirem habilidades e competências que os tornam mais capazes e interessados pela aprendizagem, aproximando-os cada vez mais dos colegas ao interagir, completando a função mediadora neste despertar e provocar novas aprendizagens com envolvimento e autonomia.

Na Escola das Mangabeiras, também pude observar essas mesmas características no que concerne ao relacionamento dos alunos mais adiantados com os alunos menores, porém com bem menos frequência. Em minhas observações, era mais comum esse comportamento nas turmas do Pré II, 1º e 2º anos da professora B/EM.

Encontrei situações semelhantes em outros estudos, como por exemplo, em Freitas e Gonçalves (2010), que realizaram pesquisa sobre o ensino de ciências em classes multisseriadas de uma escola da área rural do município de Acará, no Pará. Ao ilustrar uma das atividades sobre a água desenvolvidas nessa escola, os autores concluem com a seguinte afirmação:

Encerrando essa aula, a professora passou uma tarefa para ser elaborada em grupo. A atividade consistia em produzir um cartaz sobre as utilidades da água. Na divisão dos grupos, todos se misturaram. Geralmente, os alunos da pré-escola preferem ficar com os maiores. (FREITAS; GONÇALVES, 2015, p. 224)

Para concluir essa primeira discussão no que diz respeito ao diagnóstico das minhas vivências e experiências com as turmas multisseriadas em escolas rurais e suas respectivas professoras, destaco a questão da relação destas com a comunidade e seus alunos, no sentido de compreender o comportamento de cada um, por relacionar com algum acontecimento vivenciado por eles em seu núcleo familiar.

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que a relação das professoras com a comunidade e as famílias dos alunos era muito boa, embora esse fato não fosse totalmente confirmado pelas supervisoras das duas escolas. O que pude observar é que nem as professoras e nem as supervisoras residiam nas proximidades da escola. A única que me

parecia conhecer mais de perto tanto os alunos quanto suas famílias era a professora/diretora da EM, pois nasceu e criou-se na comunidade em que a escola está inserida.

No entanto, nem ela nem as demais mencionaram trabalhar com atividades que valorizassem os conhecimentos prévios dos alunos sobre as questões rurais ou do campo, e tampouco pude observar isso enquanto estive realizando a pesquisa. Creio que esse seria um bom ponto de partida para elaborar um planejamento e promover um processo de ensino aprendizagem colaborativo e consequentemente significativo. Neste sentido,

[...] para que haja ensino e aprendizagem, nas complexas organizações das turmas multisseriadas é preciso que os planejamentos de ensino partam das reais convivências dos alunos, o que só será possível se houver o conhecimento do meio, dos seus modos de vida e de seus familiares. (MEDEIROS, 2010, p. 78)

Foi com esse olhar que terminei a etapa **diagnóstica** das dinâmicas pedagógicas vivenciadas pelas professoras e supervisoras com turmas multisseriadas dessas duas escolas rurais do município de Conde – PB. Após me inteirar das instalações, conhecer os alunos, a equipe pedagógica e suas respectivas estratégias de ensino e organização de suas aulas, a etapa seguinte seria o **planejamento** para a minha entrada em campo.

Munida dessa experiência enriquecedora e com a valiosa contribuição da literatura sobre essa temática, iniciei minhas atividades, buscando minhas próprias estratégias de ensino da música nesse contexto de turmas multisseriadas.

#### **4.2 Primeira entrada em campo**

Como expliquei anteriormente, essa seria minha primeira experiência com turmas multisseriadas de escolas rurais e, apesar de observar a prática pedagógica das professoras e pesquisar sobre a temática em diversas fontes científicas, tudo era novo para mim, mesmo porque encontrei pouquíssimos trabalhos sobre a educação musical nesse contexto.

Como eu estava introduzindo uma prática nova nessas escolas, ou seja, os alunos das turmas multisseriadas nunca tinham tido aulas sistematizadas de educação musical, enquanto pesquisadora, buscava implementar uma prática musical adaptada às características da multisseriação.

Porém, antes de iniciar as atividades musicais que havia planejado, fiz uma sondagem com os alunos, sobretudo com os da turma do 3º ao 5º ano, sobre os grupos musicais e culturais da região. Fiquei muito surpresa quando constatei que, apesar da conhecida riqueza

cultural do município (MELO, 2011; SILVA, 2014; MORAES, 2016; CORREIO, 2019), os alunos das duas escolas desconheciam completamente as manifestações culturais, principalmente as musicais. Dessa forma, quando perguntei se alguém já tinha assistido alguma apresentação de ciranda, coco de roda, entre outras, responderam que nunca tinham ouvido falar. O máximo que alguns tinham conhecimento era das quadrilhas juninas, mas apenas aqueles que acompanhavam a festa no centro da cidade, pois nas comunidades onde realizei o estudo não havia nenhuma apresentação para os moradores.

Assim, planejei essa primeira etapa partindo das características das turmas multisseriadas, buscando adaptar atividades e práticas musicais para esse contexto. Nesse período também, como foi visto no capítulo 3, procurei atender à segunda etapa do ciclo básico da investigação-ação, que é **planejar** uma melhora da prática. O objetivo era realizar atividades musicais que proporcionassem novas experiências para os alunos, ao mesmo tempo que me fizessem refletir sobre a minha prática pedagógico-musical e, ainda, pudessem ser utilizadas em sala de aula, como suporte para as professoras em outras disciplinas.

Como foi frisado anteriormente, as professoras passavam suas atividades nessas turmas com idades e faixas etárias diversas, enquanto os alunos de séries mais avançadas auxiliavam os mais novos. A partir dessas observações, fui tentando ajustar as atividades de educação musical com essas características. Resolvi experimentar duas práticas musicais, o canto coral e a flauta doce, essa segunda bem mais difícil, pois nem a escola nem os alunos tinham esse instrumento.

Desse modo, na Escola das Mangabeiras, decidi trabalhar a flauta doce apenas com os alunos da turma que agrupava o 3º, 4º e 5º anos, com 18 alunos. No entanto, para que isso fosse possível, eu e a professora/diretora A/EM fizemos uma parceria com o Núcleo de Cultura da Secretaria de Educação, que prontamente nos cedeu os instrumentos para o período da realização da pesquisa, ou seja, de abril a dezembro de 2017.

Nossos encontros aconteciam uma vez por semana. Eu ia e voltava no transporte cedido pela Secretaria da Educação. Chegávamos às 7 horas e saímos às 11:15 hs. No primeiro horário, eu ficava com a turma da professora B/EM, do Pré-escolar II ao 2º ano, onde procurava atuar de forma mais lúdica, considerando as características próprias das crianças dessa faixa etária com o fazer musical, trabalhando com atividades de percepção auditiva e canções simples, com o acompanhamento da bandinha rítmica e do violão. No quadro 4, um exemplo de aula aplicada a essa turma.

**Quadro 04:** Exemplo de aula realizada na Escola das Mangabeiras

<b>Escola das Mangabeiras</b> <b>Local:</b> Sala de aula	<b>Aula 3 – trabalhando com vozes de animais e canto coral</b>	<b>Turmas:</b> Pré-escola II, 1º e 2º anos
---	--	--

**1º momento:** Em círculo, conversa informal com os alunos sobre como eles tinham passado o fim de semana, buscando sondar se assistiram alguma apresentação musical, mesmo que fosse pela TV.

**2º momento:** Distribuí cartelas com figuras de 10 animais diversos e pedacinhos de emborrachados (EVA) para eles marcarem o bingo sonoro<sup>62</sup>. De posse do material, toquei, em aparelho de som, sons de vozes de animais e, ao identificá-los, as crianças marcaram a figura do animal correspondente. Após todos terem ouvido, identificado e marcado a figura correspondente ao som, imitaram o animal cujo nome foi dito pelos alunos após serem indagados por mim.

**3º momento:** Entreguei a letra de uma música<sup>63</sup> curta e simples para que os alunos colassem em seus cadernos. Como a maioria ainda não sabia ler, recitei cada frase para que eles repetissem. Em seguida, cantei a música completa, acompanhando-a ao violão e, depois, frase por frase, para que os pequenos memorizassem.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

Para mudar um pouco mais a dinâmica da sala, resolvi organizar as cadeiras em círculo, para que todos pudessem se ver. Deixei-os à vontade, sem impor que as séries ficassesem juntas. Na turma da professora B/EM, eles se agruparam de forma natural, de modo que os alunos da pré-escola II procuravam os do 2º ano, por vezes querendo ficar em seus colos. No início, a professora envovia-se nas atividades, auxiliando as crianças que estavam com alguma dificuldade, mas, no decorrer do processo, de forma espontânea e sem nenhuma justificativa prévia, ela optou por ficar fora da sala de aula.

No desenvolvimento das atividades musicais, comecei a observar que os alunos do pré II, por conta da faixa etária, sempre precisavam de orientação e auxílio, tanto das professoras quanto dos colegas mais velhos. Já com os alunos do 1º e 2º anos, as habilidades com a execução dos instrumentos da bandinha rítmica independiam da série ou faixa etária.

Como foi explicitado no item 3.3.1, a Escola das Mangabeiras possuía uma área externa, toda de terra, que seria destinada a uma quadra de esportes. Não haviam árvores nem área coberta. Desse modo, a execução das atividades fora do ambiente da sala de aula tornava-se totalmente inviável. Outro ponto que necessita de uma justificativa é a questão do uso do aparelho de som para a audição das vozes de animais. Em primeiro lugar, como foi dito, o entorno da escola não oferecia condições para esse tipo de atividade. Além disto, as vozes de animais que conseguíamos ouvir no local eram de, no máximo, três animais (pássaros, cães e cavalos) e o que eu necessitava pelo material utilizado, eram dez. Optei, assim, por utilizar a cartela com as figuras e a gravação em aparelho de som.

<sup>62</sup> Essa atividade pode ser encontrada no livro **Jogando com os sons e brincando com a música**, de Annunziato (2002, p. 17).

<sup>63</sup> Nessa aula, a música trabalhada foi O Sabiá, de Carmen Mettig Rocha. Disponível no site <http://ufscarmusicalizacao.blogspot.com/2012/04/>. Acesso em: 15 set. 2017.

Ao final desta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de colorir as cartelas com as figuras dos animais, enquanto ouviam e cantavam a música Seu Lobato, que frisa a questão das onomatopeias das vozes dos animais, o que também configurava uma atividade prazerosa para elas. Nessa direção, Brito (2009) afirma:

Crianças são seres brincantes, musicais, receptivos à energia que emana das forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos –, o *fazer musical* infantil integra uma gama de possibilidades: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar etc. (BRITO, 2009, p.12-13 – grifos do original)

As atividades nessa faixa etária precisam ser diversificadas, pois as crianças perdem o interesse com muita facilidade. Existem diversos tipos de jogos e brincadeiras, inclusive os espontâneos, que são realizados fora da sala de aula, na hora do intervalo, por exemplo. As crianças não têm consciência da função de suas brincadeiras, mas os professores têm obrigação de sabê-la. Assim, torna-se muito importante que o educador musical utilize jogos e brincadeiras, no intuito de chamar a atenção dos alunos e atingir os objetivos propostos. Dessa forma,

No contexto do brincar, é importante diferenciar a brincadeira que acontece na sala de aula da brincadeira do jogo espontâneo, praticado pelas crianças sem intervenção nem orientação dos adultos. Esses jogos podem ser facilmente observados quando as crianças brincam em espaços não escolarizados, o que não diminui a importância do papel do educador em estabelecer e participar do brincar na escola. Por isso, é fundamental que os educadores reconheçam o seu papel como mediadores do brincar na educação. (BEINEKE, 2011, p.11)

Em outra atividade realizada com a turma da professora B/EM (Pré II, 1º e 2º Anos), fizemos um passeio pela escola e seu entorno, procurando identificar o maior número possível de sons. Ao retornar à sala de aula, indaguei as crianças sobre o que tinham ouvido e fui anotando no quadro. Dentre os sons identificados, os mais destacados foram: som do vento, passarinhos, latidos, vozes, passos, dentre outros.

Meu objetivo era começar a desenvolver a percepção auditiva nas crianças para que, no momento em que fossem trabalhados elementos musicais, elas já tivessem passado por uma vivência de escuta. Considero de extrema relevância procurar desenvolver, nas crianças, a sensibilização ao som, o hábito de ouvir, buscando capacitá-las a essa escuta de forma

consciente, o que é indispensável para atividades de apreciação musical. Nessa direção, Lima e Stencel (2010, p. 91) afirmam que “essa descoberta de ruídos e sons do seu entorno é uma das atividades que melhor proporciona o crescimento musical das crianças”.

Ouvir os sons da sala de aula, do pátio, da rua, de casa, das lojas e dos diferentes espaços desses lugares pode ser um exercício importante para tornar o aluno atento a tudo o que acontece à sua volta e desenvolver o senso crítico para aquilo que lhe diz respeito ou não. As atividades de tocar, cantar e dançar no início e no fim do dia de trabalho na escola, em situações de relaxamento, em preparação para momentos específicos da rotina de aula ou ainda em jogos interativos no pátio, podem auxiliar o professor a conhecer melhor seus alunos e desvendar o ambiente sonoro no qual eles estão imersos, facilitando a comunicação e a cumplicidade entre professor e alunos. (LIMA; STENCEL, 2010, p. 92)

Em determinado momento da aula nessa turma dos alunos menores, eu fazia uma roda cantada e pedia para que as crianças sugerissem músicas que gostariam de cantar. Era muito comum que elas indicassem canções do repertório infantil, mais especificamente, de cantigas de roda, como: *O sapo não lava o pé*, *A Dona Aranha*, *Seu Lobato*, entre outras. Ao que parece, elas não ouviam essas músicas em casa, mas sim na escola, pois já configurava um momento corriqueiro nas aulas. A título de ilustração, trago uma cena ocorrida na primeira semana da minha entrada em campo, ainda na etapa diagnóstica, com a turma da professora B/EC.

#### **CENA 1: VIVÊNCIA MUSICAL EM SALA DE AULA**

A professora B/EC encontra com seus alunos na sala de aula. Dá um bom dia bem animado e as crianças correm para abraçá-la. Após colocar seu material em sua mesa, pede que todos deem as mãos e façam um círculo. As crianças sentam-se no chão e a professora começa a cantar uma música de bom dia e logo é acompanhada por todos. Ela faz uma roda de conversa perguntando como eles estão e se têm alguma novidade. Todos querem falar ao mesmo tempo. Após todos terem relatado como tinha sido seu fim de semana, pedem para cantar a música do elefante. E assim, depois de cantarem várias músicas e cantigas infantis como: *A Linda Rosa Juvenil*, *O Sapo*, *Dona Aranha*, entre outras, a professora pede para que sentem em seus devidos lugares. (Diário de campo, 05/04/2017)

Dessa forma, pude perceber como esse momento era prazeroso para as crianças e como a música já fazia parte da rotina cotidiana da prática pedagógica dessa professora. Nesse sentido:

A música é um elemento importante na rotina diária de uma sala de aula. O contato com ela pode enriquecer a experiência da criança de inúmeras formas. Se o professor tocar ou cantar diversas músicas em diferentes situações durante todo o dia escolar, as crianças assimilam outras situações de aprendizagem, tais como habilidades sociais e estruturas de linguagem. Assim como assimilam os sons vindos do processo de aprendizagem da linguagem, elas também aprendem os sons musicais experimentando-os como parte do ambiente onde estão. (LIMA; STENCEL, 2010, p.92)

A partir desse momento da roda com cantigas de roda, nessa turma, resolvi utilizar a canção *Marcha Soldado*, em um primeiro momento com percussão corporal (palmas, batidas na coxa e batidas de pés) e, em um segundo momento, substituindo por instrumentos da bandinha rítmica. Assim, as palmas foram substituídas por pandeiros, as batidas na coxa por chocalhos e as batidas de pés, por tambores.

Percebi que esse processo de vivência corporal antes do manuseio dos instrumentos serviu de base para uma internalização do ritmo e andamento da música. Desse modo, quando pegaram os instrumentos musicais, as crianças já sabiam como e em qual momento deveriam tocar. A questão da utilização de pequenos esquemas rítmicos, nomes próprios e improvisações melódicas em atividades corporais constitui um ponto de partida para que, tanto crianças quanto adultos, desenvolvam de forma prazerosa elementos que são fundamentais para sua musicalização.

Na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrupa os elementos da linguagem, da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação. (BONA, 2011, p. 140)

Dessa forma, a partir das sugestões das crianças, fui trabalhando com cantigas infantis, procurando explorá-las ao mesmo tempo em que vivenciava elementos musicais como: intensidade, duração, volume e timbre, buscando uma escuta consciente e uma prática musical significativa. Neste sentido, Penna (2014, p. 113), aponta a possibilidade de explorar diversas músicas sobre vários temas, buscando “alternativas pedagógicas para trabalhar conteúdos musicais, com base na apreciação – escuta consciente – e no fazer musical – execução ou criação”.

Geralmente, na realidade das escolas públicas brasileiras, não há uma disponibilidade de recursos pedagógicos, menos ainda de instrumentos musicais. No caso, em uma das escolas estudadas, havia instrumentos musicais de percussão que ficaram da banda marcial que, naquele momento, estava desativada. Na outra escola, não havia nenhum material

musical. Assim, resolvi começar o trabalho com a percussão corporal e outros materiais disponíveis (réguas, lápis, garrafinhas de refrigerante, etc.), e só depois, levei instrumentos da bandinha rítmica. “O ensino de ritmos com percussão, seja com tambores, corpo ou voz pode ser muito eficaz e auxiliar na aprendizagem de qualquer outro instrumento ou canção.” (SCHMIDT; ZANELLA, 2017, p.72)

É comum perceber que muitas professoras da educação infantil e fundamental 1 utilizam a música como recurso para desenvolver outros campos do trabalho pedagógico, na aquisição de conhecimentos gerais, para formar hábitos e atitudes disciplinares, para que as crianças fixem uma rotina e, principalmente, nas ocasiões de datas comemorativas. Mas, tudo isto é feito sem uma preocupação com elementos propriamente musicais, o que reflete as características de sua formação acadêmica, que raramente conta com conteúdos musicais. A esse respeito, a pesquisa de Furquim (2009) objetivou investigar a educação musical na formação de professores em cursos de Pedagogia, ofertados no período diurno e na modalidade presencial, das Universidades públicas do RS:

Ao conhecer o PPP dos cursos de Pedagogia, observou-se que todas as instituições visam à formação de licenciados em Pedagogia e têm a formação para a docência nos anos iniciais de escolarização como foco. Especificamente com relação à Educação Musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia, constatou-se que a área de Música consta no currículo do curso de Pedagogia de duas universidades, como uma disciplina específica. Nas demais instituições, a área de Música não consta no currículo como uma disciplina específica. Em duas universidades há uma disciplina que focaliza a Arte, porém a Educação Musical não se encontra na proposta da disciplina. Na outra instituição, a área de Música insere-se em uma disciplina de Arte, porém a ênfase reside no conhecimento inerente às Artes Visuais. (FURQUIM, 2009, p. 8)

Essa ausência da música nos currículos dos cursos de Pedagogia também foi percebida na formação das professoras que fizeram parte deste estudo. Em entrevista, ao serem questionadas sobre sua formação acadêmica, algumas relataram que fizeram o curso na UFPB, outras em Faculdades particulares. Infelizmente, nenhuma delas mencionou ter cursado disciplinas específicas de música. No entanto, a educação musical tem lugar e papel próprio na educação de crianças.

É importante destacar que a educação musical na educação infantil, e em qualquer outro nível de ensino, deve privilegiar o ensino da própria música, contribuindo assim para a formação integral do indivíduo, e não ser pano de fundo para outras atividades ou ferramenta para o aprendizado de outros conteúdos. (CISZEVSKI, 2010, p. 24)

Todas as atividades que foram realizadas com a turma da professora B/EM também foram utilizadas com os alunos mais velhos e, consequentemente, mais adiantados, atentando-me para a abordagem, que procurava se adequar a cada faixa etária. Desse modo, após o lanche e o intervalo, ou seja, das 9:30 às 11:00 hs, eu ficava com a turma da professora A/EM, que agrupava os alunos do 3º, 4º e 5º anos.

Nessa turma também trabalhei atividades de percepção auditiva, respeitando, como foi frisado anteriormente, a faixa etária dos alunos. Nelas, também iniciei o estudo com a flauta doce. Comecei as aulas evidenciando questões como partes desse instrumento (cabeça, corpo e pé), postura corporal apropriada para a execução da flauta, forma correta de segurá-la, pontos de apoio (polegar direito e esquerdo), respiração, embocadura, entre outras. Em seguida trabalhei sons longos com as notas SI e LÁ.

Neste dia, encerrei essa parte instrumental com uma música do método Flauta Doce – Vol. I – para grupos de iniciantes, de Souza (s.d.)<sup>64</sup>, que se chama Baião para a Nota SI, como pode ser visto na figura 18.

**Figura 18** – Partitura da música Baião para a Nota SI

**BAIÃO PARA A NOTA SI**

Leda Nassif Souza

Descant Recorder

D. Rec.

D. Rec.

**Fonte:** Souza ([S.d.]).

Vale salientar que, apesar de entregar uma cópia da partitura a cada um dos alunos, o trabalho inicial com a flauta doce foi realizado por meio da audição/repetição e não por

<sup>64</sup>Para o trabalho com flautas doce utilizei dois métodos, que foram: Método de Iniciação Musical para Jovens e Crianças – Flauta Doce, Vol. 1, de Suzigan e Mota (2002), e o Método Flauta Doce – Vol. I – para grupos de iniciantes, de Souza (s.d.).

partitura, ou seja, eu mostrava como fazer a posição da nota, SI nesse caso, tocava e pedia para que os alunos repetissem. Essa música era acompanhada por um CD com os playbacks de todas as músicas do método. A partitura completa pode ser conferida no anexo A.

Toda a turma da professora A/EM participava das aulas de flauta doce e era possível identificar alunos de vários perfis. Havia aqueles que demonstravam muito interesse e que ficavam repetindo o exercício até ficarem seguros. Outros seguravam o instrumento de forma descuidada e até diziam: eu não gosto de tocar. Esse foi um dos grandes desafios de ensinar um instrumento musical coletivamente, pois, geralmente, quando falamos nesse tipo de ensino, por uma vertente mais tradicional, imaginamos que os resultados só podem ser satisfatórios com aulas individuais.

Entretanto, no espaço escolar a abordagem precisa ser coletiva ao mesmo tempo em que considere as particularidades dos alunos. Conforme Ivo e Joly (2017) “no espaço escolar, devemos considerar também a heterogeneidade do público ao qual se dedicará o ensino de música, suas diferentes vivências, experiências e interesses em relação à música, para que o trabalho realizado seja significativo”.

Como comentei anteriormente, fiz uso de partituras como mera ilustração, mas, também, por conta de resquícios da minha formação musical tradicional. Apesar disto, busquei levar os alunos a vivenciar aquele momento e sentir a música como uma extensão de seu corpo, pois, como aponta Swanwick:

[...] o ensino de instrumento deve ser um ensino musical, e não simplesmente uma instrução técnica. Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma do discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a ‘pausa de semibreve’. Restringir a análise a um nível técnico superficial, sem uma resposta intuitiva do aluno, não leva a nada. (SWANWICK, 1994, [s.p.]).

Após algumas semanas, percebi que alguns alunos que antes não mostravam interesse pela flauta doce acabaram se entrosando mais com a turma. Acredito que foram influenciados de forma positiva pelos que demonstravam interesse desde a primeira aula, pois eles se envolviam e ensinavam àqueles que pareciam perdidos. Esses momentos de cooperação entre os pares remetem ao método lancasteriano de ensino:

Lancaster (1778-1838) se inspirou no seu contemporâneo e compatriota Andrew Bell (1753-1832) que tinha utilizado o ensino mútuo para a educação dos pobres. O método lancasteriano tinha por base treinar estudantes mais adiantados para dar aulas aos mais atrasados. O método era

vantajoso do ponto de vista financeiro, de modo que podia atender um número maior de alunos com menos despesas, e fez bastante sucesso na Europa. (VIEIRA, 2017, p. 22)

Voltando à experiência na turma da professora A/EM, havia explicitamente essa colaboração entre os alunos, que já começavam a explorar a flauta doce de diversas formas, como se estivessem brincando individualmente, mas ao mesmo tempo pensando no coletivo, trocando informações, questionando os colegas e, quando não conseguiam resolver, me procuravam. Assim, como nos lembra Fonterrada (2005, p.148), o que dá movimento a esses grupos “é a aproximação da criança com a música de modo experencial, vivencial de modo a fazer parte da sua vida”.

Ainda nesta turma foram desenvolvidas atividades de canto coral, dessa vez com alguns exercícios de respiração e impostação vocal. As músicas que eram trabalhadas na turma da professora B/EM também eram passadas na turma A. No entanto, pela faixa etária, utilizei canções mais longas, com acompanhamento de alguns instrumentos de percussão e até das flautas, quando já estava mais próximo de encerrar minhas atividades na EM. Para o final do ano, preparei uma apresentação natalina, na qual os alunos puderam apresentar canções simples (cantadas e tocadas) para os pais e os demais alunos.

Como mencionado anteriormente, a escolha por atividades de canto coral para este trabalho surgiu, em primeiro lugar, pela experiência da minha própria formação acadêmica e profissional. Como professora de redes públicas, é comum chegar às salas de aula e me deparar com a falta de recursos materiais para as aulas de música. Dessa forma, o coral surgiu como mais uma possibilidade de trabalho nas escolas. Apesar da prática de canto coral nas escolas receber algumas críticas por conta da sua utilização como elemento disciplinante, sobretudo no Estado Novo, acredito que outro ponto merecedor de destaque refere-se à importância da prática correta do canto coral nas escolas, pois através dela podemos promover a ampliação da visão de mundo das crianças, o exercício da vivência em sociedade, podendo ser usado como veículo para expressar suas descobertas, embora esses resultados também possam ser estimulados com outras práticas musicais.

O canto tem importância fundamental na construção da musicalidade do ser humano. Sua prática correta deve ser estimulada, pois os problemas que surgem na infância podem ser perpetuados, causando danos por toda a vida adulta. (SOBREIRA, 2017, p. 71)

Nas atividades de canto havia uma predominância da participação das meninas e, na flauta doce e instrumentos de percussão, dos meninos. Essa organização pode ser oriunda das atividades musicais que alguns realizavam em suas respectivas congregações religiosas, pois, em conversas informais, os alunos relataram que, na igreja, a maioria das meninas participava do coral, algumas estudavam teclado, enquanto os meninos ficavam responsáveis pelo acompanhamento instrumental, sobretudo na percussão.

Em uma dessas conversas, uma das alunas, referindo-se a um primo também participante dos grupos da igreja, comentou: “Ah, professora! Na igreja ele também não canta nada, só quer tocar o atabaque ou a bateria. Às vezes, pede para tocar guitarra, mas o pastor disse para ele ficar no atabaque mesmo”. Ao que parece, existe uma divisão de atividades musicais masculinas e femininas. Os meninos acreditam que tocar é uma tarefa feita para eles e, assim, conseguem ser mais admirados pelos colegas. Nesta direção, Costa (2009, p. 87) faz a seguinte colocação:

Esses mesmos jovens orgulham-se de tocar um instrumento perante os colegas e passam a ser valorizados por isso pelos seus amigos. Haverá para o adolescente a ideia de que cantar é “só” cantar enquanto tocar um instrumento é desenvolver uma habilidade?

Apesar dessa clara divisão musical por gênero, passei todo o tempo destinado aos ensaios do coral incentivando os meninos a cantarem, respeitando a tessitura e o período da muda vocal, e as meninas a ficarem à vontade para tocarem o que sentissem vontade. Ao final das atividades, pude presenciar alguns avanços nesse sentido: para os meninos continuou sendo difícil cantar, pois é algo cultural que exerce uma força muito grande nessas crianças e em suas famílias, mas as meninas chegaram ao final das atividades tocando flautas, instrumentos de percussão disponíveis e dançando, quando a música tinha um ritmo mais acelerado.

Na EC, foram realizadas 20 aulas de música com as turmas das professoras A/EC e B/EC, também no período de abril a dezembro de 2017. As práticas musicais trabalhadas também foram as mesmas da EM: canto coral e flauta doce. Desse modo, trabalhei canto coral e bandinha rítmica com as turmas da pré-escola II, 1º e 2º anos, e canto coral e flauta doce com as turmas do 3º, 4º e 5º anos. Os instrumentos utilizados também foram cedidos pelo Núcleo de Cultura da Secretaria Municipal de Educação.

Nossos encontros nesta escola também ocorriam uma vez por semana. No entanto, como a chegada a esta comunidade era mais acessível, eu ia de condução própria. Chegava às

7:00 e saia às 11:00 hs. Da mesma forma como organizei os horários na EM, também o fiz na EC: das 7:15 às 9:00, eu ficava com os alunos do pré-escolar II, 1º e 2º anos da professora B/EC, procurando atuar de forma mais lúdica, com atividades de percepção auditiva e canções simples, com o acompanhamento da bandinha rítmica e do violão. No quadro 5, um exemplo de aula realizada nessa turma.

**Quadro 05:** Exemplo de aula realizada na Escola dos Canaviais

<b>Escola dos Canaviais</b>	<b>Aula 6 – trabalhando com a bandinha rítmica e canto coral</b>	<b>Alunos: Pré-escola II, 1º e 2º anos</b>
<b>Local:</b> Sala de aula		

**1º momento:** Em círculo, conversa informal com as crianças sobre quais músicas elas gostavam de cantar. Espontaneamente, alguns alunos citaram algumas cantigas de roda que a professora B/EC trabalhava em sala de aula, como: *A dona aranha*, *A formiguinha* e outras. Sugeri que cantássemos juntos com o acompanhamento do violão e de palmas.

**2º momento:** Depois que cantamos algumas cantigas de roda, fui apresentando, de forma bem lúdica, cada instrumento da bandinha rítmica<sup>65</sup>, passando de um por um, para que todos tivessem a oportunidade de explorar suas respectivas sonoridades. Quando a turma já tinha explorado a sonoridade de cada instrumento, cantamos algumas cantigas acompanhando-as livremente com os instrumentos que cada um escolheu.

**3º momento:** Para finalizar esse encontro, cantamos a música “Banda Biruta<sup>66</sup>”, acompanhando-a de alguns instrumentos da bandinha rítmica. Ver figura 19.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

<sup>65</sup>A bandinha rítmica é um conjunto de mini instrumentos de percussão utilizados com o objetivo de proporcionar atividades envolvendo o ritmo. Geralmente, esse conjunto vem com 20 instrumentos, o que não é uma regra. A bandinha que eu utilizei tinha: um surdo, um tambor, dois pandeiros, duas pandeirolas, dois triângulos, um sino, dois chocinhos, um afoxé, duas castanholas, dois guizos e um agogô.

<sup>66</sup>Em minha opinião, essa música é excelente para que as crianças menores se familiarizem com cada instrumento da bandinha rítmica. Como o estilo rítmico dessa canção didática é um Vira, também aprendem a esperar pela sua vez de executar seu instrumento.

**Figura 19** – Partitura da música Banda Biruta

**Banda Biruta**  
Autor: Desconhecido

Es-sa ban-da é bi - ru - ta, quem quer par - ti - ci - par é só en - tra - na  
 ro - da e to - car, to - car, to - car. Es se é o ... - ... o-lhe o som que e - le tem.  
 tem es - se é o ... - ... o - lhe o som que e - le tem.

Esse banda é biruta  
 Quem quer participar  
 É só entrar na roda e,  
 Tocar, tocar, tocar.

Esse é o...  
 Olhe o som que ele tem  
 Esse é o...  
 Olhe o som que ele tem.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

Com o exemplo de aula ministrada na EC – quadro 5 –, podemos perceber que retomo a questão da ludicidade, principalmente na faixa etária dos alunos da professora B/EC, ou seja, Pré II, 1º e 2º anos. Em todas as aulas dessas turmas, procurei conduzir as atividades musicais de uma maneira que as crianças acreditassesem que estavam apenas brincando, quando, na verdade, estavam também internalizando os objetivos destinados a cada atividade.

Também nessa escola, a minha entrada na turma do 3º, 4º e 5º anos era depois do lanche e intervalo, das 9:30 às 11:00 hs. Da mesma forma que trabalhava atividades de percepção auditiva e flauta doce na EM, também o fiz na EC. O diferencial entre as duas escolas era a participação efetiva da professora A/EC nas atividades musicais. Ela preparava a sala com aparelho de som e conversava com seus alunos sobre como achava as aulas de música significativas para eles e para a escola. Inclusive, fiquei surpresa quando ela resolveu participar das aulas de flauta.

Outro ponto muito significativo é que havia alguns alunos que participavam de uma comunidade religiosa e lá estudavam música com notação tradicional; alguns tocavam instrumentos de corda como violino e viola, outros estudavam teclado. Uma aluna também

que estudava violino no Programa de Inclusão através da Música e Artes (PRIMA)<sup>67</sup>, que funcionava no Núcleo de Cultura, no centro da cidade de Conde.

Após algumas aulas, quando as crianças já tinham aprendido no mínimo três posições, eu costumava iniciar as atividades de flauta doce com o aquecimento do instrumento. Sons longos com notas executadas com posições da mão esquerda, começando com a posição de DÓ<sub>2</sub>, SI e LÁ. A cada encontro acrescentava uma posição, até chegarem a utilizar a mão direita e suas respectivas posições. Na figura 20, um exemplo de música com duas posições e acompanhamento instrumental por play back.

**Figura 20** – Partitura da música Bem-te-vi

**Bem-te-vi**

Maria Lucia Cruz Suzigan

**Si**

**Lá**

E7 A7 F#m7 B7 (b9) Em7 A7

D Maj7 B7 (b9) Em7 A7 F#m7 B7 (b9) Em7 A7

1, D Maj7 B7 (b9) 2, D Maj7 (9)

Bem-te-vi  
Bem-te-vi  
Vem aqui  
Que eu já te vi

**Fonte:** Suzigan e Mota (2002)

Na medida em que os alunos iam aprendendo as posições eu passava músicas que exigiam um pouco mais, apresentando canções com um número maior de notas musicais ou mesmo com uma maior extensão, o que exigia um pouco mais de atenção e memória musical.

Era bastante interessante a dinâmica que se formou nesta turma. Os alunos sentiam-se ainda mais à vontade, devido à presença da professora A/EC. Ela estava sempre atenta às minhas colocações sobre a flauta e procurava ajudar os alunos do 3º ano, que sentiam mais

<sup>67</sup> O PRIMA é um programa do Governo da Paraíba, baseado no modelo El Sistema, da Venezuela, que foi criado em março de 2012 e tem por objetivo “criar um sistema de orquestras, bandas e corais juvenis, utilizando o ensino da música como catalisador humano e de cidadania.” Disponível em: <http://primaparaiba.com.br/>. Acesso em: 10 de nov. 2018.

dificuldade. No entanto, observei que alunos de outras séries também se sentiam perdidos em alguns momentos, procurando tirar suas dúvidas espontaneamente comigo ou com seus colegas mais adiantados, independentemente da idade ou série. Nessa ocasião, também pudemos observar que houve uma interação entre os alunos.

Assim, as turmas foram se desenvolvendo a cada encontro, tanto que no final do ano letivo fizemos apresentações em ambas as escolas, para celebrar a “formatura” dos alunos do 5º ano, as festas natalinas e a conclusão das minhas atividades de canto coral e flauta doce. Na EM, cantamos a música *Forró dos Anjos*, de Ana Luisa de Geus, e tocamos as músicas *SI, LÁ na Espanha, Bem-te-vi* e *SI, LÁ, SOL*. Na EC, o repertório foi o mesmo, acrescentando-se a música *O trem de ferro*.

Como frisei anteriormente, no decorrer do período em que estive observando e atuando nessas escolas, não cheguei a perceber que essa questão da valorização das habilidades e conhecimentos prévios dos alunos fosse utilizada ao ponto de as atividades pedagógicas serem efetivamente contextualizadas com a realidade da vida no campo. Aparentemente, as professoras tinham um programa a ser cumprido, pré-estabelecido pela secretaria de educação, e muitas vezes o material didático também era descontextualizado.

Nas atividades musicais que procurei desenvolver nesse primeiro período de intervenção, procurei conhecer e, na medida do possível, utilizar as habilidades musicais que alguns alunos se dispuseram a partilhar comigo e com os colegas. No entanto, ainda faltava a questão da contextualização desses conhecimentos prévios e o cotidiano da vida no campo.

Desse modo, fui tentando encontrar as melhores formas para desenvolver atividades musicais nesse contexto de turmas multisseriadas. Uma das conclusões preliminares com relação às estratégias de ensino está em consonância com os relatos obtidos na maioria das entrevistas realizadas com os atores envolvidos na pesquisa. De uma forma mais geral, o primeiro ponto é o planejamento, em seguida o trabalho em grupo e, por último, eu acrescentaria a contextualização das atividades que devem partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Dessa forma, o critério utilizado para a escolha do repertório das flautas foi encontrar canções de fácil execução, pelo pouco tempo que teria para trabalhar com as crianças e ainda, que contemplassem o meio rural de alguma forma. Desse modo, considerei que músicas como o *Bem-te-vi* e *O Trem de Ferro* fossem adequadas à proposta. Com relação ao canto coral, comecei com canções simples que falavam de natureza e de música, concluindo com canções natalinas, sugeridas pelos próprios alunos de ambas escolas e pela professora A/EC, com o intuito de atender a última data comemorativa do ano letivo.

Vale salientar também que, além das músicas natalinas que os alunos e a professora sugeriram, as alunas da turma da professora A/EM pediram para colocar no repertório algumas canções da igreja evangélica que freqüentavam. Como eu não as conhecia, trouxeram em gravação em seus celulares. Já a turma da professora A/EC, quis apresentar a música Trem Bala, de Ana Vilela.

Essas sugestões partiram depois de um longo período, estimulando os alunos e pedindo para que cantassem músicas que eles gostavam de ouvir fora da escola. Os meninos não quiseram se envolver e preferiram apenas tocar. Confesso que fiquei um pouco decepcionada com as sugestões dos alunos, não porque não fossem significativas, mas sim por não contemplarem os diversos grupos culturais da cidade, como as cirandas, os cocos de roda e os próprios grupos parafolclóricos que resgatam canções centenárias.

Em minha proposta inicial de pesquisa, pretendia trabalhar o repertório desses grupos, tanto no canto coral quanto nas flautas doce. No entanto, quando entrei em campo, mesmo durante o período de observação, percebi que as professoras conheciam superficialmente esses grupos, apenas das apresentações em datas comemorativas e que os alunos os desconheciam completamente. Então decidi trabalhar com o que era familiar para eles, na intenção de que fosse mais significativo.

De certa forma, considero que a decisão foi a mais acertada para o momento, pois quando os alunos cantavam as músicas que eles próprios haviam sugerido, executavam com uma expressão de propriedade e protagonismo, e isso se refletia positivamente no resultado.

A partir dessa primeira etapa, pude seguir as cinco fases da metodologia adotada, cumprindo todo o ciclo, ou seja, entrei em campo para traçar um **diagnóstico** da situação, **planejei** uma aplicação ou melhora (mudança) da prática musical (minha e dos alunos), **agi** para implantar a melhora planejada, monitorei e **descrevi** os efeitos dessa ação para esses grupos e, por último, **avaliei** os resultados dessa ação.

Na fase **diagnóstica**, pude perceber que não havia prática musical em ambas as escolas, exceto pelo trabalho das professoras B/EM e B/EC, que, por trabalharem com as crianças menores (Pré II, 1º e 2º anos), utilizavam recursos musicais para dinamizar suas aulas e, também, nas datas comemorativas, onde usavam aparelhos de som para apresentarem as canções e coreografias. Também foi nessa fase que descobri que os alunos dessas escolas desconheciam completamente os grupos culturais de seu município.

A partir desse **diagnóstico**, retornei ao meu **planejamento**, modificando-o para me ajustar às necessidades de cada grupo. Dessa forma, comecei um trabalho de educação musical de forma bem preliminar para introduzir essa prática, vista como novidade para esses

alunos e professoras. Minha **ação** também teve que se adequar a esse novo **planejamento**, visto que eu não iria mais trabalhar com o repertório dos grupos culturais do município e que, necessariamente, teria que contemplar, nessas práticas musicais, características do ensino em turmas multisseriadas.

Ao monitorar e **descrever** os efeitos dessa ação em cada turma das duas escolas estudadas pude refletir sobre o seu desenvolvimento. Assim, na fase da **avaliação**, pude perceber, entre outras coisas, que os alunos se ajudavam de forma muito espontânea, tanto nas aulas das professoras quanto nas minhas. Nas minhas aulas essa assistência vinha dos alunos que tinham mais facilidade nas atividades musicais, o que não dependia da série ou da faixa etária.

Notei também, que pelo próprio formato das turmas multisseriadas, eles criavam pequenos grupos ou comunidades, onde podiam trocar informações sobre as aulas, dentro e fora das salas de aula, bem como fora da escola, por terem uma convivência frequente também aos fins de semana. A grande dificuldade foi tentar inserir os alunos que ficavam isolados em algum grupo. E o desafio de utilizar os grupos já formados para otimizar a aprendizagem musical desses alunos me instigava.

Desse modo, busquei novas estratégias que pudessem ser eficazes para suprir essa necessidade. Nesse momento da pesquisa, chegou ao meu conhecimento a teoria de Comunidade de Prática de Etienne Wenger, como foi abordado no capítulo 2. Como eu já tinha terminado o período de intervenção, a decisão foi uma segunda volta ao campo para a realização de um novo trabalho, com novos elementos, como pode ser visto no próximo capítulo.

## **5 ESCOLAS RURAIS / NO CAMPO E A TEORIA DE COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Este capítulo contempla minha segunda entrada em campo para mais uma intervenção pedagógico-musical. A proposta enfatizava uma criação musical coletiva na perspectiva das comunidades de prática, nos conhecimentos prévios dos alunos e nos materiais disponíveis. Aqui, aprofundo as relações das características das turmas multisseriadas com as comunidades de prática e procuro mostrar que uma turma multisseriada pode ser considerada com uma comunidade de prática musical.

### **5.1 Segunda entrada em campo: Vivenciando a teoria de Comunidade de Prática**

Após o término da primeira etapa da entrada em campo nas turmas multisseriadas das duas escolas rurais do município de Conde – PB, senti que ainda podia enriquecer essa experiência e descobrir novos elementos e possibilidades de desenvolvimento de atividades musicais com turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo.

Como foi abordado no capítulo 4, minha primeira experiência na realização de atividades musicais em turmas multisseriadas ocorreu nas duas escolas onde realizei o estudo. Dessa forma, busquei incorporar alguns procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras, como, por exemplo, atividades em grupos abordando o mesmo conteúdo, sempre atentando para a faixa etária e o ano escolar dos alunos, nas atividades musicais que procurei desenvolver.

Também foi explicitado no capítulo 2 que a aprendizagem em comunidades de prática, teoria desenvolvida por EtienneWenger (2001; 2013), apresenta muitas características semelhantes às das turmas multisseriadas. Podemos também formar uma comunidade de prática musical (CoPM), conforme Kenny (2016), que investiga a CoPM como um modelo rico para o engajamento das comunidades de prática através da participação musical nesses grupos, levando os envolvidos a uma transformação dentro desse processo de educação musical.

A partir dessas reflexões, voltei ao campo de forma mais consciente, para um novo período de intervenção pedagógico-musical, procurando desta vez trabalhar com uma turma multisseriada como uma comunidade de prática musical, baseando-me nas teorias da comunidade de prática e de CoPM e em autores contemporâneos da área da educação musical,

como Cuervo (2009) e Cuervo e Pedrine (2010), além da minha própria experiência como docente.

Para tanto, optei pela Escola dos Canaviais, por ser mais bem equipada e mais próxima à capital, com uma turma multisseriada do 3º, 4º e 5º anos da professora A/EC. Essa turma mostrava-se bastante envolvida com as atividades musicais, além de ter o apoio e a participação da professora responsável.

Como eu já conhecia os alunos, decidi trabalhar com a flauta doce, por acreditar que eles, além de se identificarem com essa prática musical, já estavam familiarizados com o instrumento e que, assim, o processo de criação musical seria mais significativo para eles. Nossas aulas ocorriam uma vez por semana, no horário das 9:30hs às 11:00hs.

Como foi explicitado ao final do item 4.2, nas primeiras aulas, a professora A/EC estava sempre presente, organizando os alunos, preparando a sala de aula e o aparelho de som. No entanto, a partir da terceira aula, ela foi se ausentando da sala, até nos deixar a sós. Como foi visto, não houve um motivo aparente. Suponho que a causa tenha sido por conta dos compromissos pedagógicas que ela desenvolvia, em vários projetos que a Secretaria de Educação enviava para a escola. Como as professoras tinham a plena liberdade para participar ou não das atividades, não cheguei a questioná-la para que não se sentisse pressionada.

## **5.2 Um processo coletivo de criação**

Para essa segunda intervenção, que ocorreu entre os meses de março a junho de 2018, preparei um planejamento flexível, com aproximadamente 16 aulas, expondo que tipo de atividade iria desenvolver e que objetivos pretendia alcançar.

Assim, baseei-me na experiência de Cuervo (2009) e Cuervo e Pedrine (2010), que utilizam a flauta doce como instrumento musicalizador e performático. Também busquei apoio no Modelo (T) E C (L) A de Swanwick (1979), que é a tradução, no Brasil, do Modelo C (L) A (S) P, que:

[...] enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição – C -, apreciação – A- e performance – P, ao lado de atividades de “suporte” agrupados sob as expressões *aquisição de habilidades (skill acquisition)* – (S) e *estudos acadêmicos (literature studies)* – L. Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas – (L) e (S) – que podem contribuir para uma realização mais consciente dos aspectos centrais C, A e P. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17 – Grifos do original).

Para Swanwick, é fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de forma integrada. Ele resumiu essa ideia na expressão inglesa C.L.A.S.P, que significam respectivamente, **Composition** (C), Literature studies (L), **Audition** (A), Skill aquisition (S) e **Performance** (P), sendo que as atividades de composição, audição e performance se destacariam e seriam entremeadas pelo estudo da história da música (L) e pela aquisição de habilidades (S). Já no Brasil, esse processo ficou conhecido como T.E.C.L.A: (T) técnica, (E) execução, (C) composição, (L) literatura e (A) apreciação. Quero deixar claro que não segui o método de Swanwick por completo, enfatizando a execução e composição/criação na pesquisa. No entanto, não houve um aprofundamento, pelo pouco espaço de tempo que tínhamos disponível e também por não configurar os objetivos deste trabalho.

De posse desse embasamento, procurei características que poderiam constituir uma comunidade de prática musical nesse contexto de classes multisseriadas de escolas rurais/no campo, como já foi visto no capítulo 2. Desse modo apresento, no quadro 6, de forma sintética, as etapas dessas ações que nortearam minha intervenção pedagógico-musical.

**Quadro 06:** Planejamento das atividades musicais para 2<sup>a</sup> etapa

(Continua...)

Nº	DATA	ATIVIDADE PREVISTA
01	07/03/2018	Reencontro com a turma e acolhida aos alunos novatos.
02	14/03/2018	Exploração de sons na flauta doce.
03	21/03/2018	Revivendo a exploração de alguns sons na flauta doce e registro gráfico dos mesmos.
04	28/03/2018	Exploração de alguns sons da natureza e registro gráfico dos mesmos.
05	04/04/2018	Aprendizado da escala de DÓ Maior (para veteranos) e das primeiras posições (para os novatos).
06	11/04/2018	Breve história da flauta doce a partir do livro de Cecília França – “A primeira flauta”.
07	18/04/2018	Execução de canções simples retiradas de métodos tradicionais de ensino de flauta doce e composições próprias, por audição e, em alguns casos, por partitura.
08	25/04/2018	Jogos de pergunta e resposta <sup>68</sup> .
09	02/05/2018	Processo de criação coletiva com a cabeça da flauta doce; Registro gráfico.
10	09/05/2018	Processo de criação coletiva com elementos da natureza; Registro gráfico.

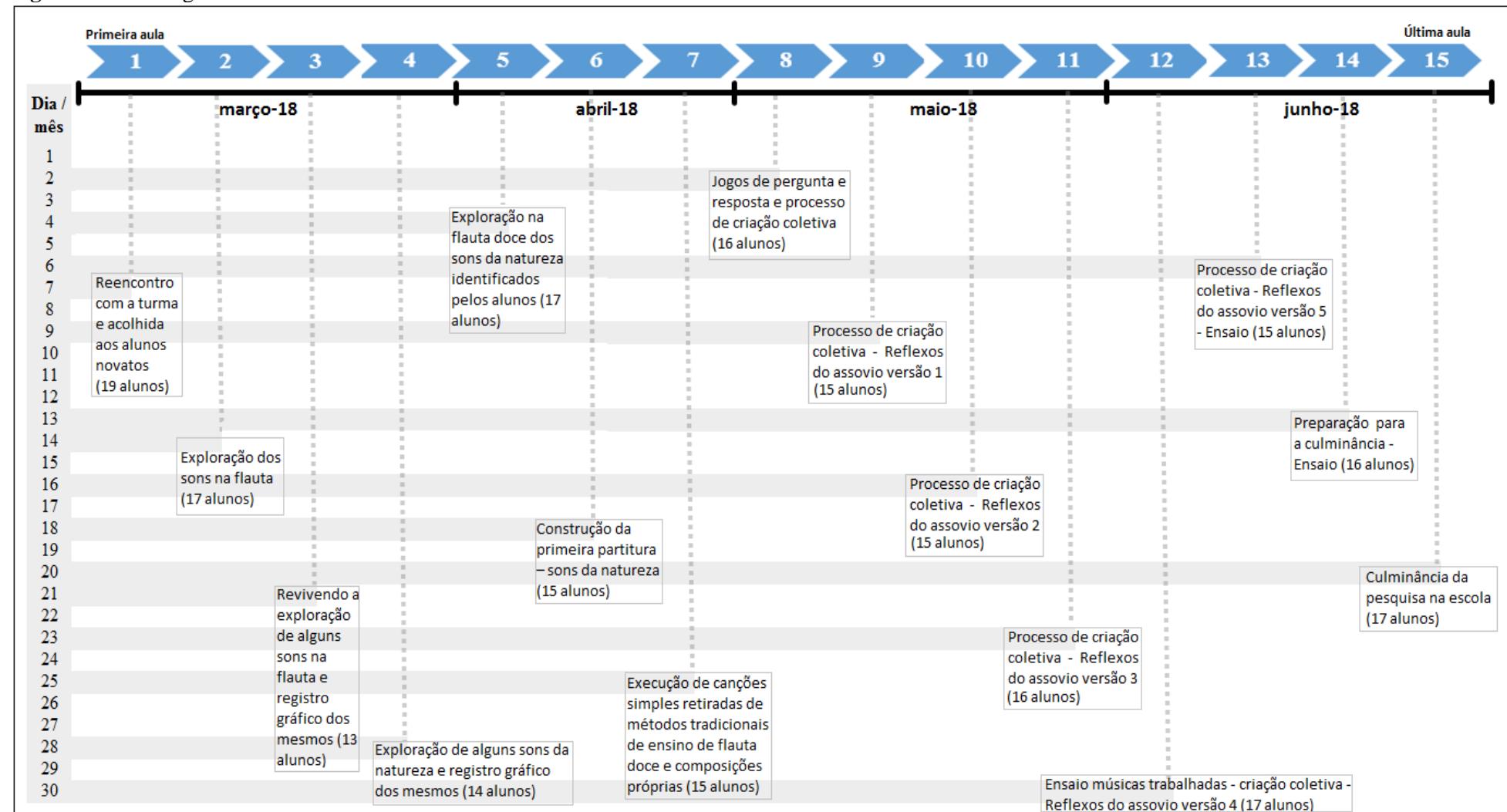
<sup>68</sup>Os jogos de pergunta e resposta ou jogos de ritmos complementares são uma forma de levar os alunos à criação por meio da improvisação e foram muito utilizados por alguns pedagogos musicais, como Martenot, por exemplo. Para o trabalho com flautas doce, utilizei motivos simples em compasso ternário ou quaternário, como pode ser visto na partitura em anexo. No primeiro jogo de perguntas e respostas, realizado em sala de aula, eu tocava um motivo melódico e um aluno respondia com outro, sempre respeitando o nível de cada aluno. Nos posteriores, a turma foi dividida em duplas, de modo que um aluno fazia pergunta e outro respondia. Ver Apêndice B.

11	16/05/2018	Processo de criação coletiva com sons da natureza e a cabeça da flauta doce; Registro gráfico.
12	23/05/2018	Processo de criação coletiva
13	30/05/2018	Processo de criação coletiva
14	06/06/2018	Apreciação musical
15	13/06/2018	Preparação para a apresentação
16	20/06/2018	Apresentação da pesquisa na escola

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

O quadro apresentado representa as etapas previstas em um roteiro flexível, elaborado para nortear as atividades musicais preparadas na perspectiva das turmas multisserieadas e da comunidade de prática musical. No entanto, só com a entrada em campo e o início do trabalho pude saber como as turmas se envolviam e que contribuições trariam para a construção deste trabalho. Desse modo, na medida em que ia lançando as propostas para cada encontro, fui acrescentando ou retirando atividades, de acordo com a dinâmica da turma, como pode ser visto na figura 21, a seguir.

**Figura 21 – Cronograma das atividades musicais desenvolvidas na Escola dos Canaviais**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Como pode ser observado, o roteiro que elaborei antes de entrar em campo sofreu alterações consideráveis. Coordenei as atividades mediando os recursos que nós tínhamos e as sugestões dos alunos, que eram 19, mas, após a primeira aula, dois deles desistiram de participar, restando 17, que ficaram até o final. Em nossa aula de número quatro, por exemplo, o tema era *Exploração de alguns sons da natureza e registro gráfico dos mesmos*: as crianças realizaram um passeio pela escola e por seu entorno, identificando o máximo possível de sons por um tempo previamente determinado, que foi de três minutos na parte interna da escola e de 5 minutos na área externa.

Uma das primeiras dificuldades que enfrentei para a execução desta atividade referiu-se à concentração. Foi muito difícil para eles ficarem em silêncio, respeitando o espaço dos colegas, sem atrapalhá-los. No entanto, quando conseguiram se desligar dos demais e passaram para uma escuta sensível do ambiente, conseguiram identificar os sons com rapidez, pois,

[...] a experiência sonora se dá num tempo em que se possa participar da conexão significativa entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido. A experiência sonora requer interrupção, cultiva a escuta, mobiliza o corpo. (LINO, 2008, p.25)

A etapa dos registros gráficos também foi um pouco trabalhosa, pois eles não estavam habituados a criar uma representação não figurativa para os sons. Dessa forma, era muito comum, por exemplo, que alguns alunos desenhassem uma vaca para simbolizar o seu mugido. A partir daí, dei algumas orientações ilustrando com exemplos. Uns continuaram com dificuldade, outros conseguiram compreender a proposta e partiram para ajudar os que ainda não haviam compreendido o processo. Na figura 22, algumas produções dos alunos referentes ao dia 28 de março de 2018.

**Figura 22 – Registro gráfico de sons da natureza 1**

**Fonte:** Aluno do 3º Ano classe multisseriada Escola dos Canaviais (2018)

**Figura 23 – Registro gráfico de sons da natureza 2**

**Fonte:** Aluno do 4º Ano classe multisseriada Escola dos Canaviais (2018)

Esses exemplos foram de produções individuais dos alunos. Em outra etapa, dividi a turma em grupos e pedi para que eles tentassem reproduzir os sons da natureza que tinham identificado na flauta doce. Desse modo, no dia 18 de abril de 2018, os alunos executaram em grupo a primeira partitura, em escrita não convencional, com alguns sons da natureza recriados com a flauta doce.

A turma estava dividida em três grupos de cinco alunos. Em vez de elaborar uma nova partitura com novos registros gráficos, dois deles decidiram colocar em votação os registros que eles mais gostaram dentre os participantes. O mais votado foi executado pelos demais. O terceiro grupo não participou efetivamente neste dia, de modo que não houve produção alguma por parte deles, que ficaram só observando e, apesar de tentar envolvê-los na atividade por várias vezes, apenas uma participante estava tentando realizar a atividade e, como não houve interesse por parte dos demais, ela acabou desistindo. Tentei redistribuí-los entre os outros grupos, mas preferiram observar, conversar e até mesmo brincar.

Após algumas aulas executando canções simples de métodos tradicionais, fazendo jogos de pergunta e resposta e alguns momentos de criação coletiva e vivência sonora, no dia 02 de maio de 2018, em nossa 9<sup>a</sup> aula, 15 alunos do 3º ao 5º ano da turma multisseriada da Escola dos Canaviais fizeram uma composição coletiva, utilizando escrita convencional e não convencional, como pode ser visto na figura 24, a seguir.

**Figura 24 – Música Reflexos do Assovio - Versão 1**

**Reflexos do Assovio (Versão 1)**

Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º Anos da Escola dos Canaviais

Flauta doce

G Am G/B , D , G

5 G Am G/B , D , G<sup>4</sup>

Assovio

**Fonte:** Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais (2018)

Na construção dessa criação musical, a única orientação que dei para o grupo foi que eles poderiam usar a notação convencional e a não convencional, utilizando as notas musicais que foram trabalhadas em sala de aula e os sons da natureza que eles identificaram em aula anterior. Vale salientar que a escrita melódica no pentagrama partiu dos próprios alunos, mas a cifra é minha.

Aparentemente, o processo foi bem simples para eles, pois dentre os 17 alunos que freqüentavam regularmente as aulas de educação musical, como já foi visto no item 4.2, quatro já estudavam música em uma comunidade religiosa próxima à escola e uma participava do Programa de Inclusão através da Música e Artes (PRIMA). Um deles liderou o grupo, encaminhando-se para o quadro. Escreveu uma pauta em compasso quaternário e dividiu a pauta em quatro compassos.

Ele escreveu primeiro a nota SI e em seguida foi perguntando ao demais que outras notas poderiam ser utilizadas. A maioria pronunciou-se e, assim, ele foi preenchendo cada compasso utilizando as figuras musicais (mínima, semínima e semibreve). Dessa forma, o processo foi fluindo naturalmente, visto que partiu da prática para o som e culminou no registro gráfico, tornando a experiência mais significativa para eles.

É importante destacar como se desenvolveu esse processo de criação musical, que não se realizou apenas através da notação gráfica. Eles foram preenchendo compasso por compasso e à medida que escolhiam as notas, tocavam na flauta doce para ver como soava. Muitas vezes, a sequência escolhida não agradava e eles diziam: “Não, está muito feia essa música. Vamos colocar outra nota.” E assim foram preenchendo e verificando se o resultado estava de acordo com suas expectativas. A meu ver, essa busca por uma referência sonora valorizou e deu maior significado ao resultado, pois a encontraram com um nível de consciência adequado às suas vivências musicais.

Após a criação musical estar pronta no quadro, pedi para que um aluno colocasse o nome das notas para facilitar a leitura dos alunos do 3º ano, que estavam tendo o primeiro contato com a notação tradicional e a flauta doce há pouco mais de três meses. Feito isso, passamos para a execução da melodia completa. A reação do grupo foi muito positiva, alguns alunos ficaram surpresos com o resultado, inclusive um dos alunos do 3º ano disse: “Nossa! Não sabia que era tão fácil fazer uma música.” Outros comentaram que quando chegassem em casa iriam escrever uma música também.

Vale salientar que os alunos que lideraram esse processo de criação musical e já dominavam a escrita tradicional associavam a “composição” ao uso de notas e partituras e sentiam-se orgulhosos de compreender seu uso e executarem na flauta doce o que estava escrito. Como a minha proposta de comunidade de prática musical era proporcionar autonomia aos alunos, procurei me isentar o máximo que pude dessa construção musical coletiva.

Após algumas execuções, perguntei se eles não iriam colocar algum som da natureza em algum momento da música. Eles responderam que tinham esquecido, assim deixei-os

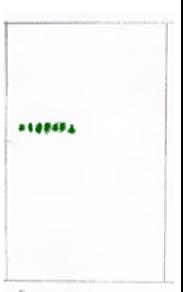
sozinhos por alguns minutos para que pensassem que sons iriam utilizar. Não demorou muito para que alguém fosse me chamar para ver como tinha ficado. Desse modo, tocamos a melodia normalmente e ao final eles executaram um som com a flauta doce.

Num primeiro momento, não consegui identificar a que som da natureza se referia aquela execução e perguntei que som era aquele. Eles disseram que era o assvio e acrescentaram, ao final da pauta, um desenho que o representava. Faltava apenas um título para essa composição coletiva. Pedi que dessem sugestões, mas apenas dois alunos se pronunciaram. Uma aluna do 4º ano sugeriu o título “Ouvindo Tudo”, outro, do 3º ano, sugeriu “Reflexos do Assvio”. Coloquei em votação e, como pode ser visto na figura 24, a maioria preferiu a segunda opção.

Na 10ª aula, no dia 09 de maio de 2018, continuamos o processo de criação e composição musical, surgindo daí a segunda versão da música *Reflexos do Assvio*. Compareceram 16 alunos. Dividi a turma em dois grupos e falei sobre a ideia desse nosso encontro, que era acrescentar mais elementos a essa composição.

Assim, pedi para que pensassem em outros sons da natureza que eles identificaram e que pudessem ser agregados à melodia. No entanto, um dos alunos da comunidade religiosa sugeriu que um dos grupos pensasse nos sons e o outro colocasse uma segunda voz na melodia. Achei a iniciativa muito interessante e, assim, tiveram 30 minutos para concluir esta etapa. O resultado pode ser visto na figura 25.

**Figura 25 – Música Reflexos do Assvio - Versão 2**

<b>Reflexos do Assvio (Versão 2)</b> <small>Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º Anos da Escola dos Canaviais</small>		
 <b>Som do vento nos canaviais</b>	<p><b>Flauta doce</b></p> <p>G                    G/B ,                    D/F# ,                    G</p>  <p>5                    G                    G/B ,                    D/F# ,                    G<sup>4</sup></p> 	 <b>Assvio</b>

**Fonte:** Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais (2018)

O envolvimento de alguns alunos levou os outros a tentarem aprender mais sobre a música e, consequentemente, passaram a colaborar mais com os colegas. Afinal, todos queriam ser compositores e estavam orgulhosos de poderem produzir suas próprias músicas. Obviamente, havia momentos em que eles estavam cansados e mais preocupados em conversar e fazer brincadeiras do que terminar a atividade proposta, comportamento natural para a faixa etária.

No dia 16 de maio de 2018, quando cheguei à escola e me reuni com a turma (16 alunos nesse dia), perguntei se eles já estavam satisfeitos com o resultado da sua composição. Um aluno do 3º ano – o mesmo que deu nome à música – disse que achava que ainda podia melhorar. Perguntei como e ele sugeriu que a segunda voz ficasse mais rápida, que colocasse mais notas musicais, mas ele não sabia como fazer isso.

Então, a partir desse mote, pedi que a turma fosse dividida em dois grupos para pensar que notas e/ou sons poderiam acrescentar à segunda voz. Fiquei observando e percebi que um grupo estava interagindo muito bem. Como sempre, havia um líder que tomava a iniciativa e ia perguntando aos colegas que notas poderiam colocar. Ele decidiu repetir o esquema rítmico da primeira voz e cada um dizia uma nota. Só me envolvi no processo quando terminaram e me pediram para tocar para ver o resultado.

Enquanto isso, o outro grupo, um pouco disperso, estava bem envolvido com conversas paralelas. Sugerí que eles pensassem se, além dos sons do vento nos canaviais e o assovio, algum outro som da natureza poderia ser inserido na música, quer fosse ao início, no meio ou ao final. Após 40 minutos, o resultado estava pronto, como podemos ver abaixo:

**Figura 26 – Música Reflexos do Assvio - Versão 3**

**Reflexos do Assvio (Versão 3)**  
Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º Anos da Escola dos Canaviais

Flauta doce      G      D      C      Am      Bm      G<sup>4</sup>

Flauta doce

5      G      D      C      Am      D<sup>6</sup>      G<sup>4</sup>

Som do vento nos canaviais  
Som de passarinhos  
Assvio

**Fonte:** Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais (2018)

Tocamos juntos, todos executaram a parte dos sons, eu e um aluno tocamos a segunda voz e sete tocaram a primeira. A sonoridade não ficou agradável da primeira vez, assim ensaiamos mais algumas vezes e, por fim, ficou da maneira como eles queriam.

A notícia repercutiu bem entre os colegas, tanto que, na semana seguinte, dia 23 de maio, em nossa 12ª aula, todos os 17 alunos compareceram. Estábamos nos aproximando do final das nossas aulas e, paralelamente a este trabalho, também estávamos ensaiando músicas simples para a apresentação das festas juninas na escola.

Toda semana eu fazia uma avaliação com eles para saber se ainda podíamos acrescentar mais elementos à composição deles. Em princípio, fez-se silêncio, todos me olhando como se não soubessem mais o que poderiam acrescentar. Então uma aluna disse: “*Sabe o que eu vi professora? Nessa partitura não tem pausa. Porque não colocamos uma pausa para a gente ter tempo de respirar?*”

Escrevi a música no quadro e perguntei onde poderíamos colocar essa pausa. Não souberam dizer de princípio, pensaram por uns 5 minutos, até que um dos alunos da comunidade religiosa, que já estava acostumado com a notação tradicional, disse: “*A gente podia colocar no lugar onde estamos respirando*”. Então perguntei se ele gostaria de colocar as pausas na partitura que estava no quadro.

Ele retirou uma figura e colocou a pausa, mas ficou confuso em como resolver a questão do preenchimento do tempo no compasso. Solicitou, então, a minha ajuda para resolvemos o problema. Assim, a música ficou dessa forma.

**Figura 27 – Música Reflexos do Assovio - Versão 4**

**Reflexos do Assovio (Versão 4)**  
Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º Anos da Escola dos Canaviais

Flauta doce      G      D      C      Am      Bm      G<sup>4</sup>

Flauta doce      G      D      C      Am      D<sup>6</sup>      G<sup>4</sup>

Som do vento nos canaviais  
Som de passarinhos      Assovio

**Fonte:** Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais (2018)

Todos ficaram satisfeitos com o resultado e me perguntaram quando e para quem iriam mostrar a música deles. Partindo da perspectiva tradicional do ensino da música e da comunidade de prática, foi muito enriquecedor ver que mesmo os alunos que não dominavam a notação tradicional participaram da composição, sugerindo notas musicais e executando os sons da natureza, além de manifestarem o desejo de aprender mais com os outros. No entanto, cabe refletir como poderíamos aprender e explorar possibilidades sonoras, num ponto de vista mais criativo, como veremos ao final deste trabalho.

Já estávamos na nossa 13ª aula, no dia 30 de maio de 2018. Tínhamos apenas mais uma aula para que eles decidissem se a música estava pronta, se iríamos modificá-la ainda ou apenas ensaiar e apresentar. Neste dia, compareceram 15 alunos. Pedi para que se organizassem em círculo e conversassem sobre o assunto. Dei 15 minutos para entrarem em um consenso e deixei-os a sós.

Ao retornar à sala, perguntei se eles já tinham tomado uma decisão. A maioria disse que sim, que não queriam mais mexer na música, só ensaiar. Passamos então para o ensaio, tocamos canções simples para a apresentação e terminamos com a música deles. As músicas

ensaiadas nessa ocasião foram: *Bem-te-vi*, *Pica-pau*, *O Trem de Ferro* e *Reflexos do Assvio*, conforme pode ser visto nas partituras nos anexos D, E, F e G, respectivamente.

Após algumas execuções, notei que um dos alunos não estava muito animado em tocar a flauta. Perguntei o que estava acontecendo, pois ele sempre estava atento para executar os sons da natureza, porém, tinha dificuldade em executar as notas musicais, apesar de ter participado da primeira etapa da pesquisa-ação em 2017.

Ele estava desanimado e disse que não queria mais participar da apresentação. Ao ser questionado, disse que não gostava da flauta. Então perguntei se não havia outro instrumento que ele gostasse e quisesse colocar na música deles. Então disse que gostava de tocar atabaque. Eu disse que ele poderia tocar, se preferisse.

Imediatamente saiu da sala para pedir autorização à diretora e voltou muito animado para tocar. Tocou acompanhando a parte da notação tradicional, mas o resultado não agradou aos colegas. Então alguém sugeriu que ele tocassem sozinho antes de começar os sons da natureza e ao final, junto com o som do assvio, todos concordaram e ele não questionou. Perguntei se não preferiam tentar colocar o acompanhamento do atabaque do início ao fim da música, mas o próprio aluno em questão disse que era melhor só no início e ao final, pois queria tocar sozinho.

Aparentemente ele não estava preocupado com o resultado, mas queria apenas se divertir explorando o instrumento. Infelizmente, esse instrumento não estava disponível desde o início da intervenção, pois poderíamos ter explorado mais a sua sonoridade e participação no trabalho dos alunos. O resultado dessa discussão pode ser visto na figura 28:

**Figura 28** – Música Reflexos do Assovio - Versão 5

<b>Percussão (improvisação)</b>  <b>Som do vento nos canaviais</b>	 <b>Som de passarinhos</b>	<p style="text-align: center;"><b>Reflexos do Assovio (Versão 4)</b></p> <p style="text-align: center;">Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º Anos da Escola dos Canaviais</p> <p style="text-align: center;">Flauta doce      G      D      C      Am      Bm      G<sup>4</sup></p> <p style="text-align: center;">Flauta doce      G      D      C      Am      Bm      G<sup>4</sup></p> <p style="text-align: center;">5      G      D      C      Am      D<sup>b</sup>      G<sup>4</sup></p> 	 <b>Assôvio e Percussão</b>
---	--	--	---

**Fonte:** Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais (2018)

Nesse momento, pensei como foi importante a participação de todos nesse processo e como eles se sentiram valorizados por estarem tocando uma música totalmente construída por eles mesmos. Da forma deles, a partir de suas percepções e vivências, construíram o que consideraram significativo. Muitas vezes, subestimamos as crianças por supor que nós, adultos, temos uma percepção sonora mais apurada, por conta da nossa formação acadêmica e das nossas vivências musicais. Percebi que, neste caso, os alunos notaram detalhes que, a mim, passaram despercebidos. Nesta direção, Rescala (2003) considera que,

A idéia ainda vigente de que a percepção sonora da criança é mais elementar que a dos adultos é, pois, um grande equívoco. Os fatos levam-nos a crer justamente no contrário: as crianças não somente têm a capacidade de absorver sistemas sonoros mais complexos, como também estão mais disponíveis e dispostas a fazê-lo. Sem um repertório auditivo já formado, a criança pode lançar-se a aventuras sonoras com muito mais coragem e desprendimento, pois tudo o que é novo a estimula e atrai. (RESCALA, 2003, p.37)

A expectativa agora era se preparar para a culminância, apresentando o resultado para os colegas, os pais e a equipe da escola, nas festividades do São João. Na semana seguinte, ou seja, em 6 de junho de 2018, fizemos apenas alguns ajustes na sequência das apresentações e ensaiamos as demais músicas na flauta doce. No dia 13 de junho, fizemos um ensaio intensivo e, no dia 20 de junho deste mesmo ano, organizamo-nos para a culminância do semestre. Para mim, foi o encerramento de mais uma etapa da minha pesquisa.

Eles estavam ansiosos, apresentamos as músicas: *Bem-te-vi*; *SI LÁ SOL*; *O trem de Ferro* e *Reflexos do Assovio*. Os pais estranharam um pouco, pois não estavam habituados a ver uma música começando com sons da natureza e, pela sua reação acharam que era uma brincadeira. Mas, aos poucos, foram vendo o quanto seus filhos estavam envolvidos, satisfeitos e orgulhosos de suas performances. O final foi coroado com muitas palmas e o carinho dos pais e familiares.

Na minha percepção, no início do processo da construção da música *Reflexos do Assovio*, os alunos também consideraram que tudo era uma brincadeira, não por achar que as partes construídas com notação tradicional fossem mais importantes, mas pelo fato de que a exploração dos sons era uma atividade lúdica e prazerosa para eles. Criar e executar uma canção com esses elementos deu um caráter mais leve ao processo e, quando foi associado às figuras musicais e sua notação característica, ficou ainda mais completa para eles.

Essa apresentação teve uma boa repercussão, pois, neste dia, havia um representante da Secretaria de Educação, que nos convidou para participar da abertura de um evento no Núcleo de Cultura, cedendo inclusive transporte e lanche para os alunos. Pedimos a autorização dos pais, mas infelizmente apenas oito crianças foram autorizadas. Dos cinco alunos que lideraram o processo e estavam mais seguros na execução, apenas uma pôde comparecer. Soube, posteriormente, que os quatro que faltaram foram impedidos de participar, não pelos pais, mas pela líder da comunidade religiosa onde residem. Ela argumentou que as crianças só podiam se expor ao público se fosse na própria comunidade ou na escola, por ferir os princípios da igreja. Por conta disto, o resultado da apresentação não foi proveitoso.

Cabe aqui uma reflexão sobre o lugar das religiões na educação básica. É comum a discussão sobre a necessidade de abordar as religiões na escola, sobre a exclusão de algumas abordagens religiosas e sobre o crescimento dos casos de intolerância no Brasil, principalmente contra adeptos das religiões afrobrasileiras (candomblé, umbanda), mulçumanos, entre outros.

É comum, também, discussões sobre contextos religiosos como espaços de educação musical, a exemplo de Reck, Louro e Rapôso (2014). No entanto, o que presenciei foi uma interferência negativa, no meu ponto de vista, da religião no espaço pedagógico. Durante o processo de intervenção, procurei ter o máximo de cuidado com a escolha do repertório, pois já presenciei vários alunos se recusando a cantar ou tocar determinada música, pois sua crença religiosa a considerava imprópria. Neste caso específico, as músicas trabalhadas eram de

simples execução, tinham temáticas rurais ou da natureza e, em alguns casos, até religiosas, quando eram sugeridas pelos alunos.

Acredito que é preciso pensar em uma forma de abordar as religiões nas escolas, desde as séries iniciais, como uma forma de promover o respeito a todos os seres humanos, mostrando que todos merecem respeito, independentemente de sua crença. Considero, também, que a influência das práticas religiosas é a base para a construção das identidades musicais de muitas pessoas. Porém, quando essa influência religiosa interfere nas práticas musicais da escola, impondo obstáculos aos alunos, acaba por privá-los de conhecer a diversidade musical que nos cerca e de expor o que aprenderam para outros alunos e a comunidade em geral. Desta forma, está sendo negada às crianças a oportunidade de aprendizagem e de interação social.

Apesar dos percalços, os caminhos que percorremos até a culminância do trabalho de educação musical foram definidos pelos alunos para eles mesmos, o que pode caracterizar, nesse contexto, uma comunidade de prática musical, como veremos com mais detalhes no tópico seguinte.

### **5.3 Contribuições e limites do processo vivenciado**

Durante as 15 aulas com essa turma multisseriada de escola rural/no campo, percebi que houve uma participação bastante significativa por parte da maioria dos alunos, caracterizando uma comunidade de prática musical, com autonomia para conduzir um processo de criação musical.

O modo como eles foram administrando a construção de um produto musical a partir de seus próprios conhecimentos e dos elementos disponíveis em seu ambiente, quer fosse na escola ou em casa com seus parentes e amigos, deu um significado considerável à sua composição. Dava para perceber o seu orgulho quando a executavam e como foi valorosa essa apropriação e protagonismo em sala de aula.

Assim, no decorrer deste processo, ficou claro que é possível formar uma comunidade de prática musical em uma turma multisseriada de escolas rurais/no campo, mesmo que os alunos não estivessem conscientes desta proposta. Ficou claro também que, de fato, as características de uma classe multisseriada se assemelham com as das comunidades de prática, como foi visto no item 2.5.

Embassando-me em Kenny (2016), elenquei algumas questões que orientaram minha intervenção pedagógico-musical com os alunos da turma multisseriada do 3º, 4º e 5º anos da Escola dos Canaviais e que permitiram caracterizá-la como uma CoPM, como por exemplo:

- Quais práticas efetivas de ensino de música, aprendizagem e participação ocorreram dentro desta turma?
- Qual é a relação entre essa comunidade escolar e os processos de música e aprendizagem dentro das CoMPs?
- Quais são as ações, papéis, comportamentos, experiências e relacionamentos dentro deste grupo que caracterizam uma CoMP?

Com relação à primeira questão, verifiquei que, apesar do pouco tempo disponível em sala de aula, os alunos tiveram uma prática efetiva de ensino e aprendizagem musical. O conhecimento de todos foi partilhado, enriquecendo a experiência de cada um, inclusive a minha. Pelo que observei, a interação entre os pares, ou seja, a ajuda mútua entre os alunos ultrapassou os muros da escola e se fez presente no contato que cada um tinha com os colegas no contraturno escolar ou aos fins de semana. A participação de todos (ou da maioria) foi crucial para a preparação do produto final desta etapa e, por isto, todos se sentiram valorizados e orgulhosos de si mesmos, ou seja, protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem musical.

A relação entre essa comunidade escolar, música e aprendizagem dentro das CoPMs desenvolveu-se por meio do foco em um objetivo comum, proposto por mim no processo de intervenção, e que para eles era criar e preparar, com muita dedicação e interesse, uma peça musical para a apresentação das festas juninas.

Antes da minha chegada à escola, a música já estava presente na vida de cada um, de diversas formas. Havia os meninos da comunidade religiosa católica e a aluna do PRIMA que estudavam música com instrumentos clássicos e populares, com o uso da notação tradicional. Outros cantavam ou tocavam percussão em igrejas evangélicas, aprendendo de modo não formal; para outros, ainda, o contato com a música restringia-se às mídias, pelo rádio ou TV.

Então, toda essa vivência foi trazida para a sala de aula e compartilhada comigo e com os colegas, com sugestões de repertório para o coral, com canções religiosas ou não, músicas que eles gostariam de aprender na flauta, como Asa Branca, por exemplo que não deu para tocar por falta de tempo para assimilar a técnica do instrumento. Ou, ainda, com a participação de alunos tocando percussão, para acompanhar o coro e as flautas. Isso pode ser visto como uma comunidade de prática, mas, antes de tudo, como uma comunidade de prática

musical, pois eles partilharam seus gostos e preferências musicais, ao mesmo tempo em que trocavam informações e se ajudavam mutuamente.

Sobre as ações, papéis, comportamentos, experiências e relacionamentos dentro deste grupo que podem caracterizar uma CoPM, destaco alguns exemplos. Como as classes multisseriadas, as CoPMs também se caracterizam pela solidariedade e ajuda mútua entre os participantes. Desse modo, os que têm mais facilidade auxiliam os que têm menos facilidade, e o trabalho em equipe é sempre bem-vindo para a conclusão satisfatória de determinada atividade musical.

Em nenhum momento observei comportamentos hostis por parte daqueles que, muitas vezes, já sabiam tocar determinada canção em relação àqueles que só sabiam tocar duas notas musicais. Muito pelo contrário, havia sempre uma ação de ajuda, no intuito de que todos conseguissem executar as mesmas músicas. Quando isso não era possível, porque a criança tinha que ter tempo de dedicação ao instrumento, eles participavam da maneira que lhes fosse mais confortável.

Os papéis musicais foram formados e aceitos de forma muito espontânea. Vale lembrar que os alunos do 4º e 5º anos já tinham tido aulas de flauta doce no ano de 2017 e os do 3º ano estavam acabando de chegar, sem ter tido, anteriormente, nenhum contato com o instrumento, além de terem sido expectadores das apresentações na escola. Assim, eles se esforçavam para dominar aquela prática e, a partir disto, poderem se sentir como parte do grupo. Como receber alunos novatos já era uma rotina para essas turmas, por serem multisseriadas, a integração dos novos alunos ao grupo que já estava constituído deu-se da forma mais natural possível, quase imperceptível, pois já era comum que os mais velhos acolhessem os mais novos na nova turma e procurassem colocá-los a par do que estava sendo estudado.

Muitas vezes, alguns alunos procuravam os colegas mais adiantados para tirar suas dúvidas e ensaiar. Assim, estava sendo desenvolvida entre os alunos uma aprendizagem cooperativa, na qual o grupo era sempre o foco para o desenvolvimento dos alunos. Nesse momento, percebi que a função de ensino não estava centralizada na minha figura como professora, pois estava sendo construída coletivamente. Isso não significa que minha presença neste grupo fosse dispensável. Fui recebida como mediadora deste processo, mas, se nesse momento fosse preciso, eles já tinham certa autonomia para construir suas próprias atividades musicais – respeitando-se seus limites e a faixa etária. Segundo Vieira (2017, p. 28), o professor na aula cooperativa, coordena as atividades para que os alunos possam trabalhar em grupo, contribuindo na participação e melhoria de desempenho dos mesmos.

Ao final da apresentação, parabenizei-os e agradeci por terem participado da pesquisa. Eles foram muito carinhosos comigo, me abraçaram e alguns deles, principalmente a aluna do PRIMA, me disse que tinha gostado muito de participar e que, inclusive, já tinha decidido o que queria ser quando crescer: instrumentista de orquestra e professora de música. Isso foi muito gratificante para mim. Outros, aparentemente ficaram indiferentes, embora para eles tudo parecesse ser uma grande brincadeira.

Por conta da faixa etária, decidi realizar uma avaliação contínua por meio de observações da participação e do envolvimento dos alunos, assim como nas conversas informais, não especificamente por questionário. Nesses anos escolares, é comum que eles associem questionários escritos a exercícios e provas, e consequentemente às notas, de modo que não queria que se sentissem pressionados a um posicionamento positivo com relação às aulas de música.

Com o término da minha intervenção pedagógica, o trabalho musical ficou um pouco restrito, pela falta de continuidade. No entanto, considero a experiência como rica e válida, pois, de alguma forma, enriqueceu a vivência coletiva dos participantes, fomentando experiências musicais. Além disto, fortaleceram sua autonomia, o que certamente irá ajudá-los a encarar outros desafios, tanto na escola quanto fora dela, levando-os a se posicionar de forma mais segura e participante.

## **6 REFLEXÕES PARA O ENSINO DE MÚSICA EM TURMAS MULTISERIADAS DE ESCOLAS RURAIS/ NO CAMPO**

Partindo da trajetória traçada pela experiência deste estudo, trago algumas reflexões para o ensino de música em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo, procurando delinear algumas diretrizes que possam guiar os processos de ensino e aprendizagem nesse contexto. Em primeiro lugar, faço uma avaliação das características das turmas multisseriadas. Em seguida, estabeleço algumas relações entre práticas coletivas e inclusivas. Por fim, trago reflexões sobre que tipo de abordagem pode ser mais eficaz, diante de tudo que foi exposto sobre o ensino de música, turmas multisseriadas e seu caráter inclusivo, ensino colaborativo e competitivo. O que seria mais adequado para que ocorra uma mudança em nosso sistema de ensino? A abordagem colaborativa ou competitiva?

### **6.1 Avaliando as características das turmas multisseriadas**

Gostaria de começar essa discussão pelas turmas multisseriadas e porque elas chamaram a minha atenção, desde quando este trabalho não passava de um projeto. A multisseriação em escolas rurais apresenta um formato pedagógico bastante interessante, na minha concepção.

Como foi discutido no item 1.2.1, as turmas multisseriadas ainda configuram uma situação muito comum nas escolas brasileiras e muito se tem falado sobre as dificuldades de atuação docente com essas turmas em escolas rurais, a falta de estrutura física, as bases para a ação nesses contextos, entre outros pontos. Todas estas questões trazem um panorama sobre a atual realidade das escolas rurais no Brasil, sobretudo, da região Norte e Nordeste.

Apesar do reconhecimento de que as escolas com turmas multisseriadas exerceram – e ainda exercem – um significativo papel histórico no contexto educacional do Brasil, principalmente nas regiões mais isoladas, é importante voltar a destacar que este formato de ensino enfrenta inúmeros problemas desde a sua institucionalização. Este sistema é considerado por muitos como ultrapassado, ineficaz e de segunda categoria.

Embora as turmas multisseriadas sejam colocadas nas normas de Educação do Campo como um privilégio para os povos campesinos, ainda se vê pouca discussão prática sobre elas, apesar de constar nos documentos oficiais. Fatores como o abandono e a falta de intervenções de políticas públicas voltadas para as escolas rurais, visto que muitas não saem do papel, refletem-se na sobrecarga de trabalho dos docentes, que sofrem com o difícil acesso às

escolas, múltiplas atividades, por vezes a falta de formações acadêmicas e continuadas específicas para o trabalho com turmas multisseriadas, que possam lhes oferecer um mínimo de condições de atuação nesse contexto.

É por conta de fatores como estes que surgem discursos de muitos professores, gestores e Secretarias de Educação, em todo o país, mostrando-se favoráveis a uma reformulação – ou mesmo extinção – das escolas com turmas multisseriadas, repetindo historicamente a concepção de que o modelo seriado é o ideal para que o Brasil possa ter um ensino de qualidade. Inclusive, no município onde realizei a pesquisa, há uma tendência a extinguí-las das pequenas comunidades rurais, agrupando esses alunos em escolas maiores e com sistema seriado, por serem consideradas um atraso no processo educacional do município.

No entanto, acredito que, para que essa nucleação fosse bem sucedida, seria necessária uma logística muito bem formulada, com veículos em bom estado de conservação para o deslocamento das crianças de suas comunidades até a escola, ambiente escolar bem estruturado, materiais didáticos disponíveis e de boa qualidade e professores bem preparados. Isto porque, se a escola não for atrativa para os alunos, pode ocorrer que, ao estudar longe de suas residências, fiquem desestimulados, os pais criem dificuldades, porque muitas crianças os ajudam no trabalho rural ou em casa, fatores que tendem a aumentar a evasão.

Autores como Santos J. (2012, p.61) apontam que “a seriação está configurada na multissérie” e que, apesar de ser considerada como modelo ideal, alguns indicadores educacionais de escolas urbanas e seriadas apresentam uma “considerável taxa de reprovação, evasão, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem”, o que se contrapõe à ideia de que a seriação garante o sucesso escolar.

Como também foi discutido no item 1.1.2 – mais precisamente nos gráficos 1, 2 e 3 – o número de estabelecimentos rurais com turmas multisseriadas, nos anos iniciais na região Nordeste e em todo país, abrange um número considerável de alunos e docentes que atuam e estudam nessas escolas. Este fato leva a crer que o formato de escolas com turmas multisseriadas ainda está muito distante da sua extinção.

Apesar de as escolas com turmas multisseriadas serem consideradas, por alguns, como um grande problema para a educação brasileira, para muitos professores e pesquisadores elas são vistas como aliadas para os processos de ensino e aprendizagem, na valorização da diversidade e da heterogeneidade (AGUIAR, 2012; ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2015):

Se não há consenso entre os docentes da multissérie, com relação ao fato de saber se o aluno realmente é prejudicado no quanto se aprende, há um certo reconhecimento de que a heterogeneidade pode ser algo produtivo e a ser contado a favor do trabalho pedagógico em sala de aula. (LOPES; NETO, 2013, p. 78)

Quando comecei minha pesquisa, ainda na etapa diagnóstica, pude ver na prática como funcionava uma turma multisseriada, e me questionava como uma única professora, – com seu quadro negro, pouco material didático e estrutura física com instalações precárias, principalmente na EM – iria gerir uma turma com alunos de três anos escolares, ou seja, da Pré escola II ao 2º ano e do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Como ela poderia fazer de uma sala de aula um espaço que promovesse um ensino e aprendizagem de qualidade?

Partindo desta observação, procurei compreender melhor como se caracterizava essa dinâmica de escolas com turmas multisseriadas, não com o intuito de ressaltar os aspectos negativos, visto que já encontrei muitos trabalhos nesta direção, que apontam essas escolas como uma medida paliativa enquanto não se consegue oferecer escolas seriadas a toda a população. Pelo contrário, acredito que nelas há a possibilidade de se construir uma prática educativa coesa, capaz de atender às necessidades impostas pelo atual sistema de ensino brasileiro.

Na pesquisa de Silva, Coutinho e Silva (2016), sobre como ocorre o ensino multisseriado e sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Municipal João Carlos de Castro, em Campos dos Goytacazes/RJ, encontrei uma experiência bem-sucedida. O estudo constatou que, com relação à aprendizagem, não houve distinção entre as turmas seriadas e multisseriadas, daquela escola, que não apresentaram prejuízos na questão do rendimento escolar. Um dos pontos ressaltados pelas autoras foi a temática da organização dos tempos e espaços escolares, quando muitos professores optam por separar os alunos conforme os anos escolares, sinalizando a organização do planejamento conforme o regime seriado. Também há casos em que os professores preferem utilizar trabalhos em grupo abordando um mesmo conteúdo para todos os anos escolares, onde os alunos mais avançados auxiliam os mais novos, no sentido de um ensino colaborativo, onde o professor deixa de ser o centro, pois “na colaboração o processo é mais aberto e os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado.” (TORRES; IRALA, 2007, p.74).

Assim, o que ficou constatado na referida pesquisa foi que a Escola Municipal João Carlos de Castro atingiu um excelente desempenho na Provinha Brasil<sup>69</sup> no ano de 2012, fato

---

<sup>69</sup> A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidade classificatória, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino. É um processo avaliativo que faz

que se repetiu por cinco anos consecutivos, sem distinções significativas entre turmas seriadas e multisseriadas. As autoras apontaram que isso só foi possível por conta de uma série de fatores: a) a escola possuía uma boa estrutura física, era pequena e típica do interior, com um pequeno número de alunos, o que facilitava a atuação dos docentes; b) o planejamento buscava adequar um mesmo conteúdo ao nível de cada ano escolar; c) o projeto político pedagógico procurava considerar o contexto escolar, a realidade e o cotidiano de seus alunos. Havia tanto um trabalho com projetos interdisciplinares quanto a participação dos pais e da comunidade no processo pedagógico dos alunos, assim como na manutenção e cuidado com a escola, o que consequentemente resultava em uma maior interação entre os alunos. Foram elencados, ainda, o bom relacionamento da gestão com a comunidade, o quadro funcional que excluía a sobrecarga dos docentes, a disponibilidade de materiais didáticos e, por último, o suporte que a Secretaria de Educação oferecia a esta escola.

Nas escolas multisseriadas onde realizei o estudo, encontrei algumas semelhanças com a escola de Campos de Goytacazes. Em ambas as escolas (EM e EC), havia uma boa relação da gestão com a comunidade e uma participação bastante expressiva da família nos eventos da escola, sobretudo das mães. O quadro funcional, embora pequeno, permitia que as professoras se dedicassem apenas à docência. Os planejamentos também procuravam trabalhar o mesmo conteúdo adequando-os ao nível de cada ano escolar. As turmas eram pequenas e os alunos interagiam muito, dentro e fora da escola. Embora nenhuma das professoras entrevistadas tenha mencionado que utilizava o método do ensino colaborativo, elas mediavam o processo educativo e os alunos ajudavam-se mutuamente, principalmente os mais experientes.

Na questão da estrutura física, a Escola dos Canaviais era mais bem equipada do que a Escola das Mangabeiras, o que entendo que favorecia o processo de ensino e aprendizagem. Não tive informação alguma sobre resultados de programas de provas avaliativas para esses segmentos, mesmo porque não era foco desta pesquisa. Mas, com um olhar mais superficial, posso afirmar que a equipe parecia bastante envolvida com os projetos e atividades encaminhadas pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, podemos crer que escolas rurais com turmas multisseriadas também podem oferecer uma educação de qualidade, mesmo porque as turmas seriadas não garantem, por si mesmas, que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma satisfatória,

---

parte do Plano de Desenvolvimento da Educação sugerido pelo MEC. Seus objetivos são: 1º - Avaliar o nível de alfabetização dos alunos e da turma nos anos iniciais do ensino fundamental e 2º - Diagnosticar possíveis insuficiências nas habilidades de leitura e escrita. Estes objetivos possibilitam ações como: correções de possíveis distorções verificadas; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino e o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino. (Brasil, 2013a, p. 39).

dando condições aos alunos para cursar o ano escolar seguinte. Inclusive, na maioria dos casos, elas têm um número muito grande de alunos, e cada um tem seu nível de conhecimentos prévios e seu ritmo de aprendizagem, de modo que nem todos estão no mesmo nível, pois cada um tem dificuldades peculiares. Para mim, isto torna as turmas seriadas quase tão heterogêneas quanto as multisseriadas.

Com relação aos aspectos positivos no trabalho com a multisseriação, posso destacar, por exemplo, a questão da inclusão e da cooperação entre os alunos. Quando trato da inclusão dos alunos em turmas multisseriadas, não me refiro àqueles que têm algum tipo de necessidade especial, mas sim em termos da maneira acolhedora como os alunos novatos são recebidos pelos veteranos.

Sobre esse caráter inclusivo/acolhedor do sistema de multisseriação posso retomar o exemplo da turma da EC, onde realizei a segunda etapa de intervenção da pesquisa. Ao retornar à escola em 2018, os alunos que tinham cursado o 5º ano em 2017 haviam sido aprovados e foram cursar o 6º ano em uma escola seriada na mesma comunidade. Os alunos que estudavam o 2º ano e foram aprovados para o 3º ingressaram nessa turma, passando a serem os mais novos do grupo, e foram recebidos com muito carinho pelos seus colegas e pela professora. Obviamente, o fato de já se conhecerem dentro e fora da escola facilitou, em muito, esse processo.

## **6.2 Relações entre práticas coletivas e inclusivas**

Esse aspecto inclusivo e acolhedor, que se reflete nos processos de aprendizagem dos alunos novatos, também pode ser observado nas práticas coletivas de instrumentos. Benedito (2016, p.15), ao tratar do aprendizado musical em bandas filarmônicas e a renovação do contingente de cada corporação, aponta que “grande parte desse aprendizado também se dá através do relacionamento com os músicos mais antigos, tanto na fase de iniciação quanto após o seu ingresso como membro oficial da banda.”

O ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido cada vez mais propagado em todo o mundo. No Brasil, a pesquisa desenvolvida por Cruvinel (2008) e apresentada nos anais do I e II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos (ENECIM), mostrava que as concepções dos educadores sobre a importância da utilização dessa metodologia de ensino já eram bem amplas:

Em suma, percebe-se na fala dos educadores musicais que as concepções de **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais** - ECIM mais freqüentes são:

- 1) Formação Musical - ECIM como iniciação musical;
- 2) Formação Instrumental - ECIM como iniciação instrumental;
- 3) Formação Humanística – ECIM como parte da formação integral do ser humano;
- 4) Formação Social – ECIM como democratização do acesso ao ensino musical inclusivo e transformador. (CRUVINEL, 2003, p.7 – Grifos meus)

Voltando aos aspectos inclusivo e acolhedor das turmas multisseriadas e do ensino coletivo de instrumentos, eles também podem ser observados nas comunidades de prática e comunidades de prática musical, pois todas as vezes que um novo indivíduo sai de determinada comunidade e outro entra para substituí-lo, há uma nova reestruturação do grupo, no intuito de acolher o novato e colocá-lo a par da dinâmica coletiva.

Dessa forma, podemos considerar que, dessa ótica, tudo está interligado, pois quando pensamos em ensino coletivo de instrumentos, falamos de inúmeros aspectos que podem ser encontrados nas escolas com turmas multisseriadas, nas propostas de comunidade de prática e comunidade de prática musical.

Assim, podemos pensar que um professor que trabalha com turmas multisseriadas e que busque considerar suas características e peculiaridades, precisa adaptar a sua prática às características da turma. Desse modo, se um professor de música que esteja atuando na multisseriação, hipoteticamente, planeje suas atividades musicais de acordo com um método qualquer – como o método Orff – por exemplo, por faixa etária ou por progressão de conteúdos, a probabilidade de aproveitamento pode ser mínima, porque, pelas características dessas turmas, terá que pensar o trabalho em grupo e incentivar a prática colaborativa entre os alunos, considerando seus conhecimentos prévios, que podem e devem ser partilhados com todos.

Por isto, para um trabalho musical com turmas multisseriadas, considero produtivo e necessário que se pense no caráter inclusivo e colaborativo dessas classes, pois, como pude observar na pesquisa de campo, os alunos que vinham de fora – ou seja, nesse caso especificamente, os alunos do 2º ano – eram acolhidos. Em uma turma seriada, os alunos que ingressam no 3º ano, quando cursavam o 2º ano viram determinados conteúdos, numa sequência linear de concepção de currículo, o que na multisseriação não funciona muito bem. O conhecimento prévio, no entanto, vem da vivência desses alunos e a partilha é feita de forma natural e espontânea. Considero esse aspecto muito positivo, pois nessas turmas prevalece a inclusão e a colaboração, enquanto que atitudes de competição são desestimuladas.

Como frisei anteriormente, para um trabalho musical com turmas multisseriadas, o professor precisa considerar que as crianças irão trabalhar juntas, apesar da diferença de idades e dos anos escolares. Desta forma, qualquer tipo de proposta que tenha uma visão progressiva ou linear já não funciona bem, pois a diversidade interna da turma tem que ser levada em conta.

Com o objetivo de compreender os processos de educação musical desenvolvidos por um professor de música em uma turma de 3º ano do ensino fundamental uma escola municipal de João Pessoa, Oliveira (2019) apresenta um estudo de caso sobre o desenvolvimento de aulas atrativas e focadas nos interesses dos alunos. Apesar de a turma pesquisada ser seriada, acredito que alguns aspectos possam ser considerados por professores de música que trabalham com a multisseriação ou o ensino coletivo de instrumentos.

As aulas do Professor X eram bastante interessantes, e o olhar do professor sobre a música do dia-a-dia do aluno era muito importante, de modo que essa prática de partir da música do aluno traz boas perspectivas para o ensino de música. As metodologias utilizadas eram diversas, usando corpo, o uso dos instrumentos de percussão (bandinha rítmica), valorizando assim esses recursos, principalmente o uso do corpo. Quando em outras escolas não há instrumento, o corpo acaba se tornando um instrumento ainda mais importante. Os objetos da sala eram explorados nas mãos das crianças e elas ficavam eufóricas sempre que o professor chegava com uma atividade nova. Neste sentido, eram perceptíveis o envolvimento e desenvolvimento dos alunos, na aula de música. Eles se sentiam mais à vontade e as aulas ficavam prazerosas. (OLIVEIRA, 2019, p.43)

A autora destaca também a importância da Universidade e do Curso de Licenciatura em Música para a formação docente do professor da escola abordada em seu estudo, a qual se refletia em sua atuação em sala de aula e sua atenção em procurar sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sem deixar de trazer novos conteúdos:

Ele trazia a importância da Universidade e do que aprendeu lá, quando falava que parte do que via nas aulas quando estava cursando a Licenciatura em Música ele levava para aplicar na aula, como a literatura da educação musical e a proposta de partir da vivência musical do aluno. É fundamental você partir da vivência do aluno, do que ele gosta, pois a aula flui melhor e os alunos tendem a se interessar mais pelo conteúdo da aula. (OLIVEIRA, 2019, p.41)

É muito interessante notar que um professor de música, com pouco tempo de exercício docente, saia da Universidade com essa preocupação de ouvir os interesses dos alunos e envolvê-los nas atividades musicais, pois, a maioria das práticas educativas do nosso sistema

de ensino estimula a competição por si só, por exemplo, passar no vestibular, ganhar a nota mais alta, ser premiado, entre outros pontos. Essa característica também é muito importante para um trabalho musical (ou não musical) com turmas multisseriadas, em que o professor, além de considerar as vivências e conhecimentos prévios dos alunos, pode deixar de ser o centro do processo educativo, estimulando o ensino colaborativo.

Em relação aos processos de intervenção musical por mim desenvolvidos, tanto na primeira quanto na segunda etapa, acredito que teria sido possível um maior aprofundamento, no sentido de explorar um pouco mais as capacidades imaginativas e criativas dos alunos. No entanto, dentro do percurso da minha formação acadêmico-musical, da constatação de “que a maioria das metodologias utilizadas no ensino da flauta doce, no Brasil, prioriza o desenvolvimento de habilidades de execução e leitura” (FREIXEDAS, 2015, p.6), reconheço que, por minhas próprias limitações, permaneci nesta tendência, embora tenha procurado fazer o melhor e promover um aproveitamento pedagógico musical.

Após o término do período de intervenção, tomei conhecimento de algumas pesquisas inovadoras, como a de Freixedas (2015), por exemplo, que busca proporcionar uma iniciação musical, através da flauta doce, por meio de um processo pedagógico mais criativo e reflexivo, buscando uma aproximação com a estética da música contemporânea. Assim, a autora abre possibilidades para um trabalho com a flauta doce que promova um contato com o instrumento através da exploração sonora, levando o aluno a tocar de forma prazerosa, estimulando a reflexão, a participação ativa e consequentemente, a criação musical. Assim, busca o desenvolvimento técnico de forma acessível a todos, ao mesmo tempo em que estimula a livre expressão e a imaginação dos alunos. Esse tipo de abordagem também se caracteriza como um ensino coletivo de instrumentos.

Desta forma, suponho que, para um trabalho que busque diretrizes para guiar os processos de ensino e aprendizagem musicais em turmas multisseriadas, com um enfoque para os dias atuais, seria coerente estar atento às necessidades e aos interesses dos alunos, assim como tomar conhecimento e utilizar atividades que busquem “desenvolver as capacidades humanas, por meio de atividades musicais amplas e criativas” (BRITO, 2001, p. 43). Neste sentido, referenciai as propostas de diversos autores:

1. Promover um fazer musical em que o aluno deve ter uma participação ativa, fazendo música, compreendendo e refletindo sobre a música que faz. (GAINZA, 2004);
2. Desenvolver o pensamento musical e proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade do jovem em relação àquilo que o rodeia. (ANTUNES, 1989);

3. Ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. (FONTERRADA, 2008, p.117);
4. Estimular a exploração sonora da voz, de instrumentos e de diversos objetos. Conhecer, inventar e utilizar novas formas de grafia musical. (GAINZA, 2002);
5. Estimular a curiosidade do aluno, incentivar as buscas e criações de cada um. (ROCHA, 2011);
6. Ampliar o universo musical do aluno, abrangendo uma maior diversidade possível de manifestações musicais. (PENNA, 2008, p. 45).

Assim, voltando para a segunda etapa da minha intervenção pedagógico-musical, percebi que, apesar das minhas limitações, iniciei o trabalho partindo do interesse pelos sons e a vontade de tocar que os alunos demonstravam, encorajando-os a agirem espontaneamente. A partir disto, busquei despertar a sensibilidade auditiva das crianças, para que, assim, pudessem desenvolver sua musicalidade.

Outro aspecto que também pode ser abordado no ensino de música em turmas multisseriadas, a fim de promover a vivência sonora dos alunos, é o uso do corpo como recurso para as atividades musicais, visto que, geralmente, as escolas rurais não dispõem de instrumentos musicais, como era o caso das duas escolas onde realizei a pesquisa. Para Goes:

O conceito de música corporal pode partir do entendimento de um corpo que produz teor musical através dele mesmo, considerando a percussão corporal ou mesmo a utilização da voz, ou seja, toda música que possa ser produzida diretamente no corpo e pelo corpo, excluindo a necessidade de outros objetos/ferramentas. (GOES, 2015, p. 92)

Alguns educadores de todo país fazem uso da percussão corporal como recurso pedagógico-musical, inclusive muitos cursos de licenciatura em Música já nos possibilitam conhecer algumas abordagens mais práticas e criativas para o ensino musical. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por ocasião de meu estágio docente do doutorado, realizado em uma turma de Oficina de Música I, da Licenciatura em Música, ministrada pela Profª Maura Penna, tive a oportunidade de conhecer novas abordagens, além de grupos que trabalham nessa vertente. Um exemplo de grupo que desenvolve atividades com o uso do corpo como instrumento musical no Brasil é o Barbatuques, que faz uso de sons variados, explorando principalmente a percussão corporal.

O grupo de percussão corporal prioriza o aquecimento vocal; o alongamento corporal; explora todos os sons possíveis de se extrair do corpo e da voz,

com o intuito de obter uma boa percepção rítmica, consciência corporal e coordenação motora; preocupa-se com o aprendizado de ritmos brasileiros, utilizando sons corporais; emprega exercícios de imitação rítmica, jogos musicais e a improvisação como ferramentas de exploração da criatividade. (LIMA; RÜGER; 2007, p. 107)

Assim, o uso de jogos de percussão corporal e improvisação musical também seriam mais uma possibilidade para um trabalho musical com turmas multisserieadas de escolas rurais, permitindo superar a falta de estrutura e de recursos materiais, sobretudo de instrumentos musicais. De todo modo, com instrumentos (como a flauta doce) ou apenas com o corpo, o mais importante é a realização de práticas sonoras criativas.

Essas ações de improvisar provocam o exercício criativo em situações musicais. É no ato de fazer música que acontece o desenvolvimento da linguagem musical (de forma prática e vivencial) e de conhecimentos musicais básicos como: pulsação, tempo, contratempo e andamento. (SIMÃO, 2013, p. 4)

Na segunda etapa da minha intervenção pedagógica na EC, utilizei a grafia musical alternativa e tradicional para a prática da flauta doce. Como já foi colocado, a escrita convencional surgiu dos conhecimentos prévios de alguns alunos que participavam de uma comunidade religiosa, onde tinham acesso às aulas de instrumentos de cordas e teclado, todas com uso de partitura. E também de uma aluna que participava do PRIMA, onde assistia aulas de violino e teoria musical.

Os conhecimentos prévios desses alunos foram muito importantes para a construção do trabalho final que apresentamos ao fim da pesquisa e do ano letivo. No entanto, pelo pouco tempo disponível, acredito que poderia ter desenvolvido atividades mais práticas, para envolver de forma mais homogênea os demais alunos que não dominavam a notação tradicional.

Além disto, percebi que, em alguns momentos, a partitura tornou-se um fator que dificultou o aprendizado, impossibilitando a fluidez nos momentos de execução das canções que eu propus e daquela que foi elaborada por todo o grupo, na perspectiva da comunidade de prática. Neste caso, para não correr o risco de excluir alguns alunos, por não dominarem o uso de partituras, acredito que a melhor opção é sempre partir da prática para a teoria, levando os alunos a aprenderem de forma mais natural e espontânea. No entanto, o desafio é equilibrar os conhecimentos prévios dos alunos, buscando não excluir ninguém do processo criativo. A respeito do cuidado no uso de partitura, Penna afirma que:

[...] a partitura não é música, pois esta só se realiza em sua concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela representa sons. (PENNA, 2011, p.56)

Desse modo, creio que o uso de partitura não precisa ser totalmente descartado, mas precisa ser avaliado com cautela em determinados contextos, especificamente quando o professor tem pouco tempo para desenvolver um trabalho musical, como ocorre com tantos professores de turmas seriadas ou multisseriadas.

### **6.3 Abordagens cooperativas ou competitivas?**

Voltando um pouco para as questões da colaboração e competição na prática coletiva de instrumentos, também podemos observar que, no ensino de música individualizado – ou seja, o modelo tutorial – também é muito comum que os educandos sejam levados a competir. Alguns professores, inclusive, estimulam seus alunos a disputarem entre si, em busca de uma sonoridade mais expressiva ou de um repertório mais complexo. Além disso, algumas instituições promovem concursos para premiar os melhores instrumentistas. A meu ver esses eventos são válidos, mas acabam formando músicos muito bons no que se refere à técnica e, por vezes, sem nenhuma habilidade interpessoal.

A concorrência também se revela no campo da música quando em "Concursos de Violão", instrumentistas virtuosos são postos à prova, submetendo-se a premiações diversas com vistas a obter o título de "Melhor Violonista", dado o desempenho apresentado. Em sentido oposto, a prática coletiva vem estimular o desenvolvimento dos alunos por meio das relações interpessoais no espaço da escola, propiciando um diálogo permanente entre as culturas presentes naquele contexto e reforçando o princípio do "aprender a viver com os outros". (CORDEIRO, 2016, p. 105)

Com o ensino coletivo, seja ele de instrumentos musicais ou não, ocorre justamente o inverso, ou seja, em lugar da competição, os alunos tendem a se ajudar mutuamente, um suprindo a necessidade do outro. Com isso, todo o grupo cresce, respeitando o tempo e o modo de cada um. Desta forma:

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da

música, um maior desenvolvimento musical como um todo. (CRUVINEL, 2005, p. 80)

Neste momento deste estudo fica difícil falar de ensino coletivo de instrumentos e não o associar às turmas multisseriadas e às comunidades de prática. Em todos esses quadros, são ressaltados aspectos muito importantes para os processos de ensino-aprendizagem, na medida em que estudar ou tocar em grupo pode motivar os alunos a trocar informações com seus pares.

Quando um aluno observa que um colega toca bem, ele acredita que pode atingir aquele nível também. Isso faz com que o estudante se motive mais a estudar e se desenvolver no instrumento. Mesmo que em alguns momentos o aluno acredite que possui um desempenho inferior ao do colega, isso vai funcionar como um estímulo para que o mesmo se esforce para conseguir melhores resultados. (DANTAS, 2016, p. 127)

Nesses casos de ensino coletivo, podemos ver como a colaboração está presente em todos os momentos do processo de aprendizagem e, conforme Torres e Irala (2007, 74), o ensino **colaborativo** é um processo mais acessível aos estudantes, pois os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado, sendo que o professor participa como um mediador do procedimento de ensino e aprendizagem.

É muito comum que as pessoas confundam essa abordagem com o ensino **cooperativo**, mas segundo esses autores há uma grande diferença, pois “na **cooperação** o processo é mais centrado no professor e orquestrado diretamente por ele” (TORRES; IRALA, 2007, p. 74). Neste sentido, podemos concluir que, na aprendizagem **cooperativa**, o processo de aprendizagem é estruturado pelo professor, ao passo que, na **colaborativa**, alunos e professores interagem para construir a aprendizagem do grupo. Ilustrando essa questão das características do ensino colaborativo, cooperativo e competitivo, apresento o Quadro 7, com suas principais características.

**Quadro 07:** Características dos ensinos colaborativo, cooperativo e competitivo

ENSINO COLABORATIVO	ENSINO COOPERATIVO	ENSINO COMPETITIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alunos trabalham em pequenos grupos;</li> <li>➤ Ajuda mútua entre os alunos;</li> <li>➤ É um processo mais acessível aos estudantes;</li> <li>➤ Os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado;</li> <li>➤ O professor participa como um mediador do processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alunos trabalham em pequenos grupos;</li> <li>➤ Ajuda mútua entre os alunos;</li> <li>➤ Processo de ensino centrado no professor; Atividades estruturadas pelo professor que acompanha e estabelece os comportamentos desejados para os alunos no desenvolvimento da aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Foco conteudista e na transmissão de conhecimento;</li> <li>➤ Estudante receptor.</li> <li>➤ Alunos trabalham individualmente;</li> <li>➤ Tem a competição como principal motor para a aprendizagem;</li> <li>➤ Reforça a concorrência;</li> <li>➤ Reforça o sentimento de baixa eficácia pelos que obtêm menos aproveitamento nos estudos;</li> <li>➤ Reforça a exclusão social, além de não preparar os jovens para os desafios e exigências da sociedade;</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Torres; Irala (2007), Vieira (2017) e Firmiano (2011).

No meu ponto de vista, dependendo do contexto sociocultural e da capacidade de adaptação que os seres humanos costumam apresentar, a colaboração, a cooperação e a competição podem constituir aspectos de um mesmo fenômeno relacional. Como coloquei acima, no ensino coletivo de instrumentos, sem competição os participantes se ajudam mutuamente visando o crescimento de todos. Tomemos o exemplo de uma banda de música, na qual todos os integrantes se ajudam mutuamente com o mesmo objetivo, que, na maioria das vezes, são apresentações em datas cívicas ou outras comemorações da instituição à qual pertencem. Mas quando esta for participar de concursos municipais, estaduais, regionais ou nacionais, disputando um prêmio com outras bandas, creio que é a competição o fator que fomenta o desejo do grupo de sair vitorioso e ganhar a premiação. Dessa forma, esses “comportamentos estão a serviço de objetivos individuais que vão sendo constituídos em contextos grupais determinados, que ora favorecem a cooperação, ora a competição”. (PALMIERI; BRANCO, 2004, p.190).

Vale salientar que essas correntes pedagógicas, ou seja, o ensino colaborativo e o cooperativo, estão fundamentadas na epistemologia construtivista, pautada na obra de Piaget. Isto implica dizer que o centro do processo de aprendizagem deve ser ocupado pelo aluno em sua individualidade, o conhecimento deve partir da sua experiência e dos conhecimentos prévios que

cada indivíduo carrega consigo, para posteriormente ser transformado em conceitos. Podemos destacar também que a grande contribuição do construtivismo, para a educação é a de que a aprendizagem não acontece de forma passiva. Nesse caso, cabe ao professor criar possibilidades enquanto mediador da aprendizagem, para promover situações em que haja avanços cognitivos para cada aluno.

Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados e conhecem mais profundamente a si mesmos, ao professor e aos colegas podem contribuir significativamente na metodologia do curso. Conhecendo as origens e história dos educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente (BARBOSA, 2006, p. 100-101).

O ensino em turmas multisseriadas, – bem como nas comunidades de prática e no ensino coletivo de instrumentos – traz muitas possibilidades para trabalhar a autonomia dos alunos, sem deixar de lado o crescimento do grupo. Com isso, cada vez mais esse tipo de ensino tem despertado o interesse de pesquisadores e professores. Nesta direção, Cordeiro afirma que:

A tradição do ensino tutorial, no qual um professor transmite ao seu aluno os conhecimentos musicais necessários à aprendizagem do instrumento, tem cedido lugar à abordagem de ensino coletivo. Por sua vez, tal metodologia tem se mostrado eficaz no sentido de possibilitar aos estudantes se tornarem sujeitos ativos e reflexivos durante o próprio processo de ensino e aprendizagem. Através do ensino coletivo, é possível buscar soluções para questões técnicas e estéticas de execução e interpretação instrumental, bem como do repertório por meio da interação e colaboração entre os envolvidos no grupo: educador e educandos. (CORDEIRO, 2016, p. 105)

Desse modo, para termos um panorama das relações entre tudo que trabalhei nesta pesquisa, ou seja, características das turmas multisseriadas, comunidades de prática e comunidades de prática musical, ensino coletivo de instrumentos, ensino colaborativo e competitivo, apresento a seguir o Quadro 08, para sintetizar a forma como todas estas abordagens estão interligadas. Assim, podemos utilizar esses elementos para enriquecer nossas práticas musicais, tanto como docentes quanto como eternos aprendizes dos processos educativos.

**Quadro 08:** Comparação entre turmas multisseriadas, comunidades de prática e comunidade de prática musical, ensino coletivo de instrumentos e ensino colaborativo

<b>Temática ou abordagem</b>	<b>Turmas multisseriadas</b>	<b>Comunidades de Prática</b>	<b>Comunidades de Prática Musical</b>	<b>Ensino coletivo de instrumentos</b>	<b>Ensino colaborativo</b>
<b>Principais características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos envolvidos em um processo de aprendizagem coletiva;</li> <li>- Alunos com diferentes faixas etárias;</li> <li>- Vários anos escolares em um mesmo ambiente;</li> <li>- Quem tem mais experiência auxilia quem tem menos;</li> <li>- Interação entre os alunos dentro e fora da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo envolvido em um processo de aprendizagem coletiva;</li> <li>- Reúnem-se periodicamente;</li> <li>- Os alunos ou participantes compartilham conhecimento, trocam experiências, levam seus problemas e encontram soluções;</li> <li>- A amizade e a confiança surgem de uma forma natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo envolvido em um processo de aprendizagem coletiva;</li> <li>- Reúnem-se periodicamente para cantar ou tocar instrumentos;</li> <li>- O interesse nasce de uma paixão, de algo que os alunos realmente querem aprender, não por obrigação, mas por prazer;</li> <li>- Os alunos compartilham conhecimento, trocam experiências, levam seus problemas e encontram soluções;</li> <li>- A amizade e a confiança surgem de uma forma natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos mais avançados auxiliam os mais novos,</li> <li>- colaborando com o processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>- O professor deixa de ser o centro do processo educativo;</li> <li>- Os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado;</li> <li>- Todos se ajudam mutuamente;</li> <li>- Sujeitos ativos e reflexivos.</li> </ul>	

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

A partir deste quadro, podemos ver que as características de uma abordagem complementam ou mesmo se sobrepõem às outras. Dessa forma, sem a pretensão de esgotar a discussão, nem de propor manuais ou receitas, tendo em vista a amplitude desta temática, creio que as diretrizes capazes de guiar produtivamente os processos de ensino e aprendizagem musicais em turmas multisseriadas perpassam por todas essas abordagens.

No caso da minha pesquisa especificamente, mesmo antes de tomar consciência das relações entre as características das turmas multisseriadas, as CoP, CoPM, o ensino coletivo de instrumentos e o ensino colaborativo, abordei intuitivamente todas elas dentro de um mesmo processo. Apesar de não ter sido capaz de explorar a criação musical de forma mais aberta, o processo para a criação musical apresentada pelos alunos, trouxe em resumo, tudo que merece ser ressaltado.

Essa experiência levou-me a refletir sobre a minha prática pedagógica e também sobre nosso sistema de ensino, o que me deixou inquieta em relação ao tipo de ensino que nós queremos, enquanto educadores. Será que esse formato vigente na educação brasileira, que incentiva a competitividade na escola desde os anos iniciais, visando a economia do mercado capitalista é realmente eficiente no desenvolvimento do sistema educacional? Ou será que se trabalhássemos em uma perspectiva cidadã igualitária estimulando a colaboração de todos os envolvidos, o processo educativo não seria mais significativo para nossos alunos?

Ao tratar dos múltiplos desafios para o futuro da educação mundial, Delors (2010, p. 5) afirma que “a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” Entretanto, em conformidade com o autor, para que as problemáticas que assolam a educação mundial sejam resolvidas – ou pelo menos amenizadas – é necessário superar algumas tensões como, por exemplo:

- Entre o global e o local;
- Entre o universal e o singular;
- Entre a tradição e a modernidade;
- Entre o longo prazo e o curto prazo;
- Entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem;
- Entre o espiritual e o material;
- Entre a competição e o respeito pela igualdade de oportunidades;

Sobre este último ponto, o autor afirma que esta é uma questão clássica formulada desde o início do século XX, dizendo respeito tanto às políticas econômicas e sociais quanto às políticas educacionais. Assim, atualmente, a Comissão da UNESCO tem:

[...] a ousadia de afirmar que o imperativo da competição impele um grande número de responsáveis a esquecer a missão que consiste em fornecer a cada ser humano os meios para realizar todas as suas potencialidades. Diante de tal constatação, [...] fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de maneira a conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos. (DELORS, 2010, p. 9)

O autor afirma, ainda, que a educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nesta direção, acredito que o processo de intervenção pedagógico-musical desenvolvido por mim, na EC, mesmo que intuitivamente, contemplou de algum modo, esses pilares para a educação, resultando em um ambiente propício para o aprendizado, para a partilha de conhecimentos, para a ajuda mútua, para troca de experiências, pelo amor por algo que se pretendia aprender, pelo envolvimento dos alunos, pela interação entre eles, firmando uma amizade dentro e fora do núcleo escolar, pelo processo de aprendizagem coletiva. Tudo isso resultou em um produto final, apresentado para a comunidade escolar no encerramento do processo de intervenção.

Assim, na presente tese, para um trabalho musical com turmas multisserieadas em escolas rurais/no campo, o educador pode procurar embasamento nestas e em outras teorias, dependendo do resultado que se pretende alcançar, atentando para o contexto sociocultural, as características de cada turma, os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses, os recursos disponíveis e o tempo destinado às aulas. Só após esse diagnóstico, o docente terá condições de planejar suas atividades, de acordo com sua formação e experiências, buscando, como propõe a pesquisa-ação, sempre refletir sobre a sua prática, com o intuito de melhorá-la a cada novo trabalho.

Desse modo, podemos concluir que o processo vivenciado em minha intervenção pedagógico-musical teve uma repercussão positiva. Apesar das dificuldades enfrentadas no acesso às escolas e a não obrigatoriedade em assistir às aulas de música, houve uma participação expressiva dos alunos, que demonstraram satisfação durante as aulas e mais ainda na apresentação ao término da intervenção. Conseguimos chegar ao final da primeira etapa tendo vivenciado diversas atividades, como aulas de musicalização infantil, canto coral

e flauta doce. E, na segunda etapa, foram desenvolvidas as atividades de flauta doce, apreciação musical, além da elaboração de uma criação musical coletiva.

O que me deixou mais gratificada neste processo foi ter conseguido envolver os alunos em uma prática musical, a partir do que eles conheciam e das sugestões que eles traziam, da partilha de saberes entre nós e da consciência de que eles estavam produzindo algo que pertencia a todo o grupo, pois todos participaram efetivamente do processo. Muitos foram os desafios, mas pude compreender que, apesar das dificuldades e do estigma que as turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo carregam, é possível realizar atividades significativas para esse contexto, a partir dos interesses dos alunos.

A partir das atividades musicais desenvolvidas, pude perceber que o que foi construído entre os alunos e eu ultrapassava a execução mecânica de um instrumento musical, pois as atividades realizadas promoveram valores como afetividade, respeito mútuo e a autoestima daqueles que achavam que nunca seriam capazes de aprender e fazer música. A percepção de que esses valores foram desenvolvidos confirmou-se na apresentação final, quando pude observar o entusiasmo dos alunos que estavam se apresentando e o orgulho dos pais, da direção e das professoras que confirmaram o crescimento dessas crianças.

Por último, gostaria de trazer a reflexão de que, apesar dos problemas que a educação enfrenta a cada dia, sejam as turmas multisseriadas ou não, quando se busca explorar alternativas é sempre possível superar os problemas. É possível construir, com a ajuda de todos – alunos, professores, pais, equipe escolar, esferas governamentais –, uma educação musical significativa, capaz de ultrapassar as barreiras impostas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da trajetória histórica escrita pela educação rural/no campo e a educação musical no Brasil ao longo dos últimos séculos, pude observar que as relações entre essas temáticas eram muito mais estreitas do que pareciam a princípio. Além disto, estabeleciam uma rede de conexões com outras abordagens, tornando o fazer musical muito vasto, buscando uma integração da reflexão, da prática e da implementação de avanços para a construção de conhecimento e sua aplicação em novas experiências educativas.

Este trabalho teve como principal objetivo compreender e analisar processos de ensino e aprendizagem musicais adequados para um trabalho com turmas multisseriadas de escolas rurais do município de Conde – PB. Para isto, realizei uma pesquisa-ação, com uma proposta de intervenção pedagógico-musical. Esta foi dividida em duas etapas, sendo a primeira realizada de abril a dezembro de 2017 e a segunda, de março a junho de 2018.

Na primeira etapa atuei como professora de educação musical em duas escolas rurais do município de Conde, aqui nominadas de Escola das Mangabeiras (EM) e Escola dos Canaviais (EC). Em ambas, trabalhava com duas turmas multisseriadas, sendo que uma atendia a alunos da Pré-escola II, 1º e 2º anos, com atividades de musicalização por meio de bandinha rítmica, canto, jogos e atividades de percepção auditiva, e a outra com alunos do 3º, 4º e 5º anos, com atividades de canto coral, percepção e flauta doce. As aulas ocorriam uma vez por semana, das 7h às 9h na primeira turma (a dos menores) e, após o intervalo – ou seja, das 9h30 às 11h –, na outra.

Na segunda etapa atuei apenas na EC, com uma turma, por conta de alguns fatores como, por exemplo, o fato de os alunos e a professora da turma que atendia alunos do 3º ao 5º anos serem bastante interessados, o que levava a um melhor aproveitamento das atividades musicais. Os resultados mostraram-se satisfatórios, tanto é que a diretora conseguiu adquirir flautas doce para a escola, com recursos próprios. Além disto, sua localização facilitava o acesso e as instalações eram melhor equipadas do que as da EM.

Encontrei inúmeras pesquisas sobre a temática da educação rural/no campo e do campo e sobre a educação musical, ensino coletivo de instrumentos, ensino criativo com a flauta doce, entre outros, conforme foram apresentados e discutidos na introdução e ao longo deste trabalho. Porém, eram raríssimos estudos que tratassem das temáticas da educação musical e ensino em escolas rurais em um mesmo trabalho e, quando se tratava da educação musical em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo, até o momento da pesquisa de campo não havia encontrado nenhum estudo a respeito.

Dessa forma, baseando-me em muitos desses trabalhos, efetivei a pesquisa-ação. Vale ressaltar que durante todo o processo, realizei pesquisa documental e bibliográfica, na intenção de situar o ensino em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo, suas especificidades, marcos históricos, marcos legais e perspectivas, bem como a questão da educação musical, o ensino coletivo de instrumentos, as práticas de canto coral e flauta doce, experiências de educação musical e escolas rurais e suas relações com as comunidades de prática, comunidade de prática musical, ensino colaborativo, cooperativo e competitivo, tanto em referências nacionais quanto internacionais.

Para a efetivação da pesquisa, realizei também, entrevistas semiestruturadas com os atores sociais envolvidos nas Escolas das Mangabeiras e dos Canaviais, a saber: as diretoras, supervisoras e professoras, objetivando identificar seus conhecimentos prévios sobre a educação no campo, turmas multisseriadas e educação musical.

Como já relatei, na etapa de intervenção, atuei como professora de educação musical, focando nas práticas de iniciação musical por meio da bandinha rítmica, canto coral e flauta doce. Nesta primeira etapa, busquei por em prática questões cruciais para a educação musical, como a relação entre a música e cotidiano, visando à formação global do aluno. Nas aulas, procurei partir das vivências das crianças, sobretudo as musicais, estimulando-as a trazerem para a sala de aula músicas que faziam parte de seu dia a dia. Desse modo, com essa partilha entre os alunos e eu, fui planejando e desenvolvendo as atividades, registrando-as, além de sempre refletir sobre minha prática pedagógica, buscando ajustá-la conforme fosse necessário.

Na primeira etapa, percebi que o bom relacionamento entre a gestão e a comunidade favorecia o trabalho pedagógico. O envolvimento da equipe – diretoras, supervisoras, e professoras – mostrava-se como um diferencial, pois, por se tratar de comunidades pequenas, com poucos alunos, todos se conheciam e, a partir disto, ficava mais fácil compreender as necessidades de cada aluno.

Na segunda etapa o trabalho foi focado apenas em uma turma multisseriada, como frisei anteriormente. A prática musical foi com a flauta doce e o objetivo era estabelecer relações entre as turmas multisseriadas e as comunidades de prática e comunidade de prática musical, com o intuito de refletir se essa turma multisseriada poderia caracterizar uma comunidade de prática ou comunidade de prática musical. O trabalho foi criando outras proporções e, na medida em que uma comunidade de prática tem sua autonomia, os alunos assumiram o processo e, sob minha mediação, partiram para uma criação musical coletiva, com o uso de partitura convencional e alternativa.

Assim, procurei responder à questão de pesquisa deste trabalho: Que diretrizes podem guiar os processos de ensino e aprendizagem musicais em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo do município de Conde – PB? A partir desta questão e de todo o trabalho realizado, considero que as principais estratégias que se mostraram adequadas para a construção destas diretrizes nesta pesquisa-ação, tanto na primeira quanto na segunda etapa da intervenção, foram as seguintes:

- **Partir dos conhecimentos prévios dos alunos**

Para a realização de atividades musicais significativas em turmas multisseriadas, podemos desenvolver aquelas que explorem o caráter colaborativo, neste caso, através do canto e da flauta doce, levando sempre em consideração os interesses e conhecimentos prévios dos alunos. A autonomia individual e do grupo pode ser construída a cada aula. É muito importante que o professor tenha suas atividades bem planejadas. No entanto, essas não podem ser inflexíveis, pois, se os conhecimentos que os alunos trouxerem forem considerados, o planejamento pode sofrer alterações no decorrer das atividades, tal como ocorreu em minha segunda intervenção pedagógico-musical na Escola das Mangabeiras. Cheguei à escola com um cronograma das práticas musicais para desenvolver na 2<sup>a</sup> etapa, mas, ao ouvir os alunos e conhecer suas habilidades, meu planejamento tomou outras direções, como pode ser visto no Quadro 06 e na Figura 21. Assim, partir dos interesses dos alunos pode tornar o processo educativo muito mais prazeroso e significativo para os alunos.

- **Considerar a diversidade das turmas multisseriadas**

Em todas as turmas sempre existe uma grande diversidade, quer seja de gênero, de religião, ou ainda na forma como cada um desenvolve sua aprendizagem, entre outros. Por isto, o caráter inclusivo das turmas multisseriadas e das comunidades de prática dão indicações para a condução das aulas, ou seja, o professor tem que ter a habilidade de incluir pessoas de diversos níveis musicais e diferentes idades, considerando toda essa diversidade. Por exemplo, na Escola das Mangabeiras houve o caso em que alunos de determinada congregação religiosa tinham atividades musicais definidas conforme o gênero: as meninas cantavam e os meninos tocavam instrumentos, o que caracterizava um claro quadro de sexism. Esse fato reflete a presença marcante do fundamentalismo religioso naquela escola, evidenciando que, enquanto educadores, precisamos estar atentos para não reproduzir esse

tipo de conduta em ambiente escolar. Na Escola dos Canaviais, havia as crianças que sabiam ler a partitura convencional, pois participavam da comunidade religiosa ou do PRIMA e, ainda, aqueles que não conheciam nem o nome das notas musicais. Dessa forma, esse caráter inclusivo permite um trabalho mais amplo com os alunos, pois não discrimina ninguém, todos participam à sua maneira, em conformidade com seus conhecimentos e limites. Então, devido ao fato de as turmas não serem padronizadas, cabe ao professor ficar mais atento à diversidade interna de suas turmas.

- **Uso flexível de propostas pedagógico-musicais**

Métodos pedagógico-musicais específicos não precisam ser totalmente descartados, mas requerem certa cautela por parte dos professores, pois se forem utilizá-los seguindo um currículo linear, os resultados podem não ser muito positivos. Nas turmas multisseriadas e comunidades de prática, o trabalho precisa ser mais integrado, diversos conhecimentos são articulados numa prática musical coletiva, conforme seus níveis de conhecimento musical.

- **Considerar a questão do caráter colaborativo**

Outro ponto que merece ser ressaltado é a questão do caráter colaborativo nas turmas multisseriadas e nas comunidades de prática. Pela própria dinâmica desses grupos, a colaboração entre os participantes torna-se praticamente natural, pois, professores e alunos percebem que, se não se ajudarem mutuamente, certamente os objetivos do grupo não serão alcançados. A competição pode ser utilizada juntamente com a colaboração, mas irá depender do contexto e de que objetivos se pretende alcançar.

Nessa perspectiva, considerando os pontos ressaltados acima, desenvolvi atividades de canto em grupo, respeitando a tessitura vocal dos alunos; prática instrumental com a flauta doce e percussão, esta última por iniciativa dos alunos. Essa prática deu-se tanto nas canções ensaiadas, quanto na criação coletiva de música instrumental. Enfim, foi realizado um processo em que os alunos foram protagonistas no fazer musical e assumiram papéis bem definidos, de modo que aqueles que tinham mais experiência sempre partilhavam seus conhecimentos com quem tinha menos. Ao final do processo, todos ampliamos nossos conhecimentos em música.

- **Fortalecer a relação escola / comunidade pela socialização do trabalho e construção da autoestima**

No decorrer das aulas da segunda etapa, pude perceber como os alunos se envolviam, participavam e, consequentemente, desenvolviam-se a cada novo desafio. Nada foi imposto, mas como comentei que haveria um encerramento das atividades musicais, automaticamente associaram a uma apresentação na escola, e esse seria um momento muito propício para mostrar aos colegas, professores e principalmente para os pais, tudo que tinham aprendido e produzido. Com isso, pude notar que houve um aumento considerável da autoestima deles, sobretudo quando receberam elogios da coordenação do Núcleo de Cultura, da diretora, das professoras e de seus pais, que os receberam visivelmente orgulhosos, com beijos e abraços. Para mim, esse resultado foi extremamente importante, pois pude presenciar a reação positiva dos alunos.

- **Aulas contextualizadas e colaborativas na construção da autonomia do aluno**

A Escola dos Canaviais era uma escola rural/no campo, não **do campo**, ou seja, não seguia as diretrizes de políticas públicas para a educação do campo, tão defendida por movimentos sociais. Por conta disto, as ações locais eram muitas vezes adotadas e repassadas às escolas visando a uma futura seriação em todas as escolas do município de Conde. Apesar desse fato, as professoras, dentro de seus limites, buscavam o máximo de envolvimento de suas turmas e realmente conseguiam um maior aproveitamento, o que acontecia de forma quase natural, pois os alunos mais adiantados sempre auxiliavam os mais novos, muitas vezes sem a intervenção da professora para que isto acontecesse. Embora nas entrevistas tenha ficado claro que todas preferiam trabalhar com turmas seriadas por acreditarem que esse formato poderia proporcionar um ensino mais proveitoso para os estudantes, na prática faziam o máximo que podiam para desenvolver atividades que englobassem a todos e, mesmo sem se darem conta, estavam proporcionando aulas contextualizadas e colaborativas, resultando em alunos autônomos e solidários e em famílias participativas do processo educativo de seus filhos.

Dessa forma, acredito que as atividades musicais desenvolvidas no período da minha intervenção pedagógica colaboraram de alguma forma com o aumento da permanência dos alunos na EC. Isto porque observei a frequência dos alunos nas aulas de flauta, que, mesmo não sendo obrigatórias – isto é, não havia oficialmente, por parte da direção e das professoras,

uma exigência para que participassem das minhas aulas –, as faltas eram pontuais e só ocorriam quando o transporte escolar estava quebrado ou os alunos estavam doentes.

No entanto, também houve alguns momentos em que alguns alunos não aceitaram participar das atividades musicais em nenhum momento do período em que estive na escola, preferindo ficar fazendo atividades em sala de aula com suas respectivas professoras. Em outras ocasiões, também percebia que alguns alunos que estavam frequentando as aulas desde o início não mostravam interesse em participar e, desta forma, eu me indagava se estava indo pelo caminho mais apropriado. Como estava propondo uma comunidade de prática musical, cabia-me o papel de mediadora e, para mim, esta foi a parte mais difícil. Apesar dos desencontros, antes do encerramento consegui identificar o que estava fazendo com que esses alunos perdessem o interesse pelas atividades de criação musical com a flauta doce e encaminhei-os para instrumentos de percussão, que se mostraram mais atrativos para eles.

Volto a ressaltar que um fator muito positivo para a execução da proposta foi, em primeiro lugar, a disponibilidade da equipe da escola – desde a merendeira até a direção –, pois todos me acolheram muito bem e faziam de tudo para que eu pudesse ministrar minhas aulas da melhor forma possível. A boa estrutura física da instituição de ensino também foi um ponto bastante favorável, pois contava com: sala ampla, TV, DVD, aparelho de som, projetor, caixa amplificadora, impressora, flautas e instrumentos de percussão, além de refeições muito bem preparadas para as crianças.

As professoras eram muito experientes e comprometidas com seu trabalho, além de serem muito receptivas. Entretanto, apesar de uma das professoras participar das aulas de flauta no início, não foi possível realizar um trabalho integrado com as atividades musicais que desenvolvi. Convidei-a e tentei integrá-la às atividades algumas vezes, mas acabei desistindo, já que a participação não era obrigatória. Dessa forma, pude perceber o quanto é difícil realizar ações integradas, pois cada um tem seus compromissos e interesses que requerem um trabalho coletivo e o envolvimento de todos.

Deste modo, acredito que a educação rural/no campo e as turmas multisseriadas, com toda sua especificidade, oferecem perspectivas para a expansão das atividades musicais nas escolas rurais. No entanto, requer conhecimento de suas peculiaridades por parte dos gestores locais e dos professores . Embora sem pretensão de generalizações a partir deste estudo , considero possível afirmar que, se os educadores trabalharem a partir da perspectiva dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios e experiências musicais e culturais, é possível realizar atividades musicais significativas, com base na teoria das

comunidades de prática e comunidades de prática musical, articuladas ao ensino coletivo de instrumentos.

Vale salientar que um ambiente bem equipado e confortável favorece sobremaneira o processo educativo. No entanto, esse fato não pode servir de obstáculos para a não realização de atividades musicais nesse contexto de turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo, pois sempre é possível utilizar, de forma criativa, recursos como a voz e o próprio corpo.

Embora as atividades musicais desenvolvidas na Escola dos Canaviais pudessem ter sido executadas de forma mais criativa, considero que esta pesquisa-ação considerou e respeitou as vivências e conhecimentos prévios dos alunos, e que me trouxe reflexões valiosas para a minha própria prática nesse contexto. Assim, espero que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão de que um trabalho musical com turmas multisseriadas é totalmente viável e que é possível superar as perspectivas tradicionais de ensino da música, nas quais as experiências prévias dos alunos não são consideradas. Para isto, torna-se necessário que se conheça e se ponha em prática as propostas contemporâneas da educação musical.

Vale salientar que os objetivos propostos neste estudo foram realizados de forma satisfatória. Para minha vida profissional trouxe novas perspectivas de trabalho em um contexto totalmente desconhecido até esse momento, o que me despertou o desejo de ampliar meus conhecimentos sobre essa temática e de continuar desenvolvendo atividades musicais em escolas no e do campo.

Em suma, espero ter propiciado, aos alunos que participaram deste estudo, uma experiência significativa e que, apesar de ter sido breve, possa de alguma forma ter contribuído para ampliar sua relação com a música, fomentando-os a procurar novas experiências.

Mas, antes de finalizar, gostaria de ressaltar que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no ensino em turmas multisseriadas, questiono-me se esse formato é tão ineficaz, tão desatualizado e desinteressante quanto alguns defendem, pois se queremos formar indivíduos mais autônomos e responsáveis com a sociedade e o meio onde vivem, certamente não será com propostas que fomentam a competitividade que conseguiremos o respeito pela igualdade e oportunidades para todos. Trago também a seguinte provocação: Se a quantidade de turmas multisseriadas ainda corresponde a número tão expressivo no sistema educacional brasileiro, por que muitas secretarias de educação defendem a sua extinção e não a implantação de propostas que explorem seus aspectos positivos, tal como ocorre em países desenvolvidos? Um dos argumentos para a extinção das turmas multisseriadas seria seu caráter heterogêneo, mas questiono-me: As turmas seriadas são homogêneas? Todos

aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo? Trabalhar com turmas com mais de 40 alunos torna o trabalho pedagógico produtivo? A quem interessa o sistema seriado?

Como frisei no capítulo 6, conforme Delors (2010), a educação ao longo de nossas vidas está baseada em quatro pilares que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Em minha opinião, o ensino em turmas multisseriadas pode desenvolver todas essas habilidades, desde que a elas sejam dadas condições para um bom funcionamento, ou seja, melhorias nas estruturas físicas; material didático contextualizado com a realidade no e do campo; professores qualificados e bem remunerados; trabalho integrado entre a escola, as comunidades e as esferas governamentais, entre outros. Inclusive, creio que um trabalho musical com turmas multisseriadas em contextos urbanos também seria totalmente viável. No entanto, como essa temática foge aos objetivos deste trabalho, deixo para uma próxima oportunidade.

Desse modo, consciente da abrangência limitada desta pesquisa, sugiro que novos estudos sejam realizados sobre as práticas pedagógico-musicais em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo, por considerar um espaço de grande relevância para a solidificação do ensino de música nesse contexto da escola pública, contribuindo para ampliar alguns conceitos e para uma educação compatível com os direitos dos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Aparecida. Concepção de prática pedagógica de classe multisseriada na Educação do Campo de Brejo da Madre de Deus-PE. In: Encontro de pesquisa educacional em Pernambuco, 4, 2012, Caruaru. **Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicos**. Caruaru: EPEPE, 2012. Disponível em: <http://www.epepe.com.br/Trabalhos/08/C-08/C8-150.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.
- ALBINO, César; LIMA, Sônia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. **Música Hodie**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 65-89, 2009.
- ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil**: Da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996. 2009. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium—UNISALESIANO, Lins, SP, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. Ed. Campinas: Papirus, 2010.
- ANNUNZIATO, Vania Ranucci, **Jogando com os sons e brincando com a música**. São Paulo. Paulinas, 2002.
- ANTUNES, Jorge. **Notação na música contemporânea**. Brasília: Sistrum, 1989.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 2).
- ARROYO, Margarete. Música na floresta do lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 17-28, set. 2005.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, Joel. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: **Anais do II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Goiânia: 2006, p.97-104.
- BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, setembro, 2011.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Educação**, v.28, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://goo.gl/NVstxM>. Acesso em: 22 jun. 2008.

BENEDITO, Celso. Filarmônica UFBA: Cinco anos de pesquisa, ensino e extensão em bandas de música. In: DANTAS, Tais; SANTIAGO, Diana. (Orgs.). **Ensino coletivo de instrumentos musicais:** Contribuições da pesquisa científica. Salvador: EDUFBA, 2016 (Série Paralaxe 3), p. 13-44.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** Campinas, SP, 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade estadual de Campinas. Campinas, 2003.

BONA, Melita. Carl Orff – um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibpex, 2011. – (Série Educação Musical), p. 125-156.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro Ghedin. **Educação do campo:** epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 vol.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.** Brasília: CNE/CEB, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/caderno.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 66 - CD/FNDE, de 28 de dezembro de 2009.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3375-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-66-de-28-de-dezembro-de-2009>. Acesso em: 13 jun. 2018.

**BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Institui o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola... Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 23 jul. 2018.

**BRASIL.** Presidência da República. Casa Civil. Decreto 7.352/2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 16 jul. 2018.

**BRASIL,** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. **Programa Nacional do Campo – PRONACAMPO:** documento orientador. Brasília: MEC, 2013a.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Provinha Brasil,** 2013b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>. Acesso em: 23 set. 2019

**BRASIL.** Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

**BRESOLIN, Paoline; ECCO, Idanir.** **Ser escola rural:** Da historicidade, das características e das representações. III Seminário Internacional Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica, 2008. Disponível em: [http://www.uri.com.br/cursos/arq\\_trabalhos\\_usuario/530.pdf](http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/530.pdf). Acesso em 16 mar. 2019.

**BRITO, Teca Alencar de.** A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica,** Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro, 2009. ISSN 2175 3172

**BRITO, Teca Alencar de.** **Koellreutter Educador:** O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

**BROOK, Julia.** Placing elementary music education: a case study of a Canadian rural music program. **Music Education Research,** v. 15, n. 3, p. 290-303, 2013. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2013.779641>. Acesso em: 20 set. 2016.

**CABELLEIRA, Denise Mross.** Comunidades de prática: conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD). Rio de Janeiro: **Anais do ENANPAD**, 2007.

CAMPOS, Gisélia de Souza. Gestão da qualidade total na educação: Possibilidades e desafios. In: **XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão**. ISSN 1984-9354. p. 1-10. 2015.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; CORRÊA, Walquíria Kruger. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. Campo - território: **Revista de Geografia Agrária**, v.3, n. 5, p. 214-242, fev., 2008.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseries: Estado da arte. **Educere et Educare**, v. 5, n. 9, p. 267-290. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/3878/3803>. Acesso em 23 mar. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; DAVANZO, Áurea Maria Queiroz. **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília: Inep, 1999.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira *et al.* **Uma história do Conde**. Editora da UFPB, 1996.

CENSO Escolar da Educação Básica. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

CISZEVSKI, Wasti Sivério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

CORDEIRO, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. Ensino coletivo de violão na UFBA: um estudo sobre fatores de influência do desenvolvimento musical. In: DANTAS, Tais; SANTIAGO, Diana. (Orgs.). **Ensino coletivo de instrumentos musicais: Contribuições da pesquisa científica**. Salvador: EDUFBA, 2016 (Série Paralaxe 3), p. 103-119.

COSTA, Patricia. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro, 2009. ISSN 2175 3172

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: Uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: **Congresso Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2008.

CUERVO, Luciane. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009. 170 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004.

DANTAS, Taís. Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: auto estima, motivação e interações em sala de aula. In: DANTAS, Tais; SANTIAGO, Diana. (Orgs.). **Ensino coletivo de instrumentos musicais:** Contribuições da pesquisa científica. Salvador: EDUFBA, 2016 (Série Paralaxe 3), p. 121-135.

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. In: **Educação:** Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2010. p. 5-23.

DERMATINI. Zeila de Brito Fabri. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 5-19, 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1164/1169>. Acesso em: 13 mar. 2019.

DINIZ, Mirza Maria Cury. “**Em Cantando**” professores/as e aluno/as: uma proposta de prática musical numa escola rural. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2004.

EICH, Aline Beatriz Stock. **Percepções socioespaciais:** Rural/urbano - o pequeno município de São Paulo das Missões/RS. 2016. Disponível em:  
<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/eich.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2016.

ESCOLA Ativa. Projeto base. 2. ed. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192). Acesso em: 01 ago. 2018.

FARIAS, Adriana de Araújo. **Organização da educação do campo no Acre:** classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2015.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na Escola:** desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2009.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Audiência Pública. Câmara dos Deputados. Pauta Educação do Campo, 2017. Disponível em:  
[http://www.fetaemg.org.br/site/images/carta\\_FONEC.pdf](http://www.fetaemg.org.br/site/images/carta_FONEC.pdf). Acesso em: 13 jun. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa:** análise crítica. 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1>. Acesso em: 26mar. 2019.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n.21, p.5-41, 2002.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. O ensino de Ciências em classes multisseriadas: investigando as interações em aula. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 2). Cap. 13, p. 219-229.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de São Paulo, SP. 2015.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A formação de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria – RS. 2009.

GAINZA, Violeta Hempsy de. La educación musical en el siglo XX. In: **Revista Musical Chilena**, Año LVIII, Enero- Junio, 2004, N° 201, pp. 74-81. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-27902004020100004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902004020100004). Acesso em: 9 ago. 2019.

GAINZA, Violeta Hempsy de. **Pedagogia Musical**. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002.

GOES, Amanda A. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. **Opus**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 89-100, jun., 2015.

GONÇALVES, Gustavo B.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândimer. **Programa Escola Ativa**: Um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2007. p. 302-312. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=298503925287337657&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=298503925287337657&hl=pt-BR&as_sdt=0,5) Acesso em: 19 mar. 2019

HUNT, Catherine. Perspectives on rural and urban music teaching developing contextual awareness in music education. **Journal of Music Teacher Education**, v. 18, n. 2, p. 34-47, 2009. Disponível em: <http://jmt.sagepub.com/content/18/2/34.short>. Acesso em: 20 set. 2016.

II CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação do Campo. 2004. Declaração Final. Luziânia-GO, 2004. Disponível em: [http://www.moc.org.br/download/educ\\_campo\\_declaracao.pdf](http://www.moc.org.br/download/educ_campo_declaracao.pdf). Acesso em: 13 jun. 2018.

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica Referente ao ano de 2017: Brasil, Regiões e Unidades da Federação. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 28 jul. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. **Taxa de urbanização brasileira de 1940 a 2010.** Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>. Acesso em: 23mar. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico da cidade de Conde – Paraíba.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php?codmun=250460#>. Acesso em: 22 jul. 2018.

ISBELL, Daniel. Music education in rural areas: a few keys to success. **Music Educators Journal**, v. 92, n. 2, p. 30-34, 2005. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/3400194?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3400194?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 03 out. 2016.

IVO, Laís Figueiroa; JOLY, Ilza Zenker Leme. Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, nº 9, 2017.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Sonia. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, n. 55, p. 167-186. 2015.

KENNY, Ailbhe. **Communities of musical practice**. London – UK: Routledge, 2016.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEONEL, Célio. *Conde: um paraíso cultural. folguedos e manifestações culturais do Município do Conde – PB.* 2011 (digitado).

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro, 2010.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.

LINHARES, Maria Yedda Leite; CARDOSO, Ciro Flamarión Santana. **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Campus, 2000.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar:** A escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 395 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. **Educação do Campo e a Escola Multisseriada na História da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios>

do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf. Acesso em: 19 out. 2018.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas; NETO, Luiz Bezerra. A multisseriação frente à profissionalidade docente na educação do campo. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 77-89, maio 2013.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas:** 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. Ensinar e aprender música no PETI de João Pessoa: umrelato de experiência no processo musical. *In: Congresso Anual DA Associação Brasileira de Educação Musical, 20., 2011, Vitória-ES. Anais...* Vitória: ABEM,2011, p.1022-1029.

MELO, Sara. **O ambiente cantado e contado pelos brincantes de coco de roda e ciranda da Paraíba:** 2011. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina, 2011.

MILTÃO, Milton Souza Ribeiro *et al.* **Educação do campo, pedagogia da alternância e ciências físicas nas EFAS do semiárido,** 2016. Disponível em:  
[http://dfis.ufes.br/caderno/vol14n1/s6Artigo01MiltaoCarla\\_EFAS.pdf](http://dfis.ufes.br/caderno/vol14n1/s6Artigo01MiltaoCarla_EFAS.pdf). Acesso em: 13 jul. 2016

MONTEIRO, Elisabete. **Coleção - Classes Multisseriadas em Escolas do Campo.** Entendendo suas origens. 1ª edição. Fundação Victor Civita. São Paulo. 2015.

MORAES, Peticia Carvalho de. **A Festa do Coco das comunidades quilombolas paraibanas Ipiranga e Gurugi:** acontecimentos e corponegociações. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MST, 2015. <http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depende-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MST, 2017. Quem somos. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quemsomos>. Acesso em: 23 mar. 2019.

OLIVEIRA, Natália Franco. **Fazendo música na escola:** um olhar sobre a prática de um professor numa sala de aula da educação básica. 2019. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Musical). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA, Poliana da Silva Moraes. O Planejamento da atividade docente na sala multisseriada numa escola da zona rural de Apodi-RN. **Revista Extendere**, v. 1, n. 1, p. 195-211, 2013.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 189-198, 2004.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan/mar. 2014.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.6, n.6, 2014.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura. Questões sobre a educação musical na contemporaneidade. In: ALCANTARA, Luz Marina de; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (Orgs.).

**Abrangências da música na educação contemporânea:** conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Kelps, 2011. p. 55-80.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELO, Marcel Ramalho. Educação musical com função social: qualquer prática vale? In: **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, nº 27, p. 65-78, jan/jun 2012.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Granda – PB. In: **XV Encontro Anual da ABEM**, 2006, João Pessoa/PB. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006. P.472-478.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Mota. A educação do campo: um processo democrático de construção? **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 413-424, 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/315>. Acesso em: 20 set. 2016.

PLANEJANDO a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 19 jul. 2018.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Revista Teias**, v. 1, n. 01, p. 1-16, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23824/16805> Acesso em: 16 mar. 2019.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: Abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil**. Araraquara – SP, UNESP, 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, São Paulo, 2016.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane. Práticas de Educação Musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 16<sup>a</sup> edição.

RESCALA, Tim. Música alternativa? Mídia alternativa. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n. 52, jul/ago. 2003. P. 35-39.

RITTER, Gizelda Hahn Nascimento. **Os desafios da integração dos conhecimentos em turmas multisseriadas da zona rural**. 2010. 55f. Monografia (Curso de Pedagogia - Modalidade à Distância) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras-RS. 2010.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. **Educação musical e experiência estética**: Entre encontros e possibilidades. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação da UNICAMP. Campinas, 2011.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; SANTOS, Rayane Pereira. A ressignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. **Revista Cocar**, v. 8, n. 16, p. 195-209, 2015. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/378>. Acesso em: 13 jul. 2016.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: Um estudo sobre salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira da. O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 61-83, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/302/439>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contexto-da-educacao-do-campo/124765>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória**: narrativas de professoras. 2015. 402 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriada**: Uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SCHMIDT, Beatriz Woeltje; ZANELLA, Andréia Tonial .Tá-Ku-Tú-Ka. Ideias para o ensino de ritmos na educação básica. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, n. 9, 2017.

SCHOMMER, Paula Chies. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. 2005. 341 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas)– FGV/EAESP, São Paulo, 2005.

SHEEK, JR., JAMES L. **Rural students, aspiration, motivation, and music education:** why don't more rural students make it to college? 198f. The University of North Carolina, Greensboro, 2007.

SILVA, Cícero Pedroza. **Coco de Roda Novo Quilombo:** saberes da Cultura Popular e Práticas de Educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde - PB. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SIKORA, Denise. **A escola de trabalhadores rurais Arlindo Ribeiro:** uma expressão da política nacional e estadual. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. O ensino de música nas escolas públicas municipais da área rural dos Barreiros /PE . In: Encontro Nacional da ANPPOM / Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 23, 2013, Natal. **Anais...** Rio Grande do Norte: ago. 2013. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal\\_2013/paper/viewFile/2288/376](http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal_2013/paper/viewFile/2288/376). Acesso em: 18 ago. 2016.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; DIANA, Juliana Bordinhão; SPANHOL, Fernando José. **Comunidade de prática na educação a distância:** um estudo no projeto e-nova. Relatório de Estudo Concluído. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: [www.abed.org.be/congresso2015/anais/pdf/BD\\_28.pdf](http://www.abed.org.be/congresso2015/anais/pdf/BD_28.pdf). Acesso em: 13 jun. 2018.

SILVA, Claudinéa Soto da. **Escolas rurais como espaços formativos:** vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)– Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. 2018.

SILVA, Natália da Conceição; COUTINHO, Rita de Cássia Beraldi; SILVA, Flaviane Ferreira da. **Escola Municipal João Carlos de Castro:** uma escola multisseriada em Morro do Coco – Campos de Goytacazes/RJ. 2016

SIMÃO, João Paulo. Música Corporal e o Corpo do Som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOBREIRA, Silvia. O canto na infância: alguns desafios. In: SOBREIRA, Silvia (Org.). In: **Se você disser que eu desafino.** Rio de Janeiro: UNIRIO: Instituto Villa-Lobos, 2017. 1 EBOOK. p. 70-99.

SOUZA, Eliene Domingas de. **Novas Ruralidades no Município de Campo do Brito-SE.** 128f. Dissertação (mestrado em Geografia) Universidade Federal de Sergipe, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. SANTOS, Fábio Josué Souza. Educação rural e multisseriação:rompendo silêncios e indicando horizontes. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (Orgs.) (Org.). **Educação básica:** Políticas, avanços e pendências. 1 ed. Campinas – SP; Brasília-DF: Autores Associados; UNB, 2014, v. 1, p. 315-345.

SOUZA, Leda Nassif. **Flauta doce para grupos iniciantes.** [s.l.: s. n.], s/d. [Digitado]. V. 1.

SOUZA-SILVA, Jader C. **Aprendizagem organizacional:** condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOUZA-SILVA, Jader C.; SCHOMMER, Paula Chies. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 44, art. 7, p. 105-127, 2008.

SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz; MOTA, Fernando. **Método de iniciação musical para jovens e crianças – flauta doce.** 2. ed. São Paulo: G4 Editora, 2002. V. 1.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Atravez, São Paulo, n. 4/5, 1994.

TERUYA, Teresa Kazuko et al. Classes multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, Patrícia Lupion, (Org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir.** Curitiba: SENAR, 2007, p. 65-95.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

VAZ, Gessiana Künzle Tristão; SOUZA, Maria Antonia. **Escolado campo, trabalho pedagógico e relação com a comunidade**, 2009. Disponível em:  
[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986\\_982.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986_982.pdf). Acesso em 23 set. 2016.

VIEIRA, Josélia Ramalho. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciados em música:** uma pesquisa experimental. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 2017.

WALLACH, José Carlos dos A. Conde realiza 1º Encontro de Coco de Roda da Paraíba. **Correio da Paraíba**, João Pessoa, 25 de mai. de 2019. Cultura. Disponível em:  
<https://correiodaparaiba.com.br/cultura/conde-realiza-1o-encontro-de-coco-de-roda-da-paraiba-programacao-tera-11-horas/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

WALDRON, Janice. User-generated content, You Tube and participatory culture on the Web: music learning and teaching in two contrasting online communities. **Music Education Research**, 2013 Vol. 15, No. 3, 257-274. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2013.772131>. Acesso em: 09 mai. 2019.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno.** Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós, 2001.

WENGER. Etienne; SNYDER, William. Communities of Practice: The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**, v. 78, n. 1, p. 139-146, 2000.

XAVIER, A. C. R. **Gestão da Qualidade Total nas Escolas, um Novo Modelo Gerencial para a Educação** Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, Brasília, 1991. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3257](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3257). Acesso em: 12 Set. 2018.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: Na contramão da legislação. **Revista Histedbr on-line**, v. 13, n. 50, p. 90-98, maio, 2013.

## APÊNICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
GRUPO DE PESQUISA MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

João Pessoa, ..... de ..... de 2017

Prezado(a) Sr(a),

A pesquisa *Educação Musical em Turmas Multisseriadas de Escolas Rurais: uma pesquisa-ação*, procura compreender e analisar que estratégias e processos de ensino e aprendizagem musicais são eficazes e adequados para uma prática pedagógica em turmas multisseriadas de tais escolas, considerando que as escolas rurais têm uma grande importância social tanto no município de Conde, como em todo Brasil. A referida pesquisa está sendo desenvolvida por **Josefa Eliane Ribeiro Mendes**, matrícula 2015124090, aluna do Doutorado em Educação Musical pelo Programa de Pós Graduação em Música da UFPB (PPGM), tendo como orientadora, a Profa. Dra. Maura Penna, do Departamento de Educação Musical da UFPB.

A pesquisa pretende articular a produção de conhecimento científico e intervenção pedagógica da pesquisadora e deverá envolver ações de educação musical junto aos alunos da escola e, se possível, com a participação dos professores. A finalidade deste trabalho é contribuir, através de uma pesquisa científica sistemática e rigorosa, para o conhecimento e compreender como a intervenção da pesquisadora com atividades musicais, junto aos alunos, pode colaborar para uma ampliação dos conceitos musicais nas turmas multisseriadas dessas escolas.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo entrevista sobre sua formação e experiência profissional com turmas multisseriadas em escolas rurais e com a música e permitindo que a pesquisadora desenvolva atividades musicais com seus alunos das turmas multisseriadas do.....Anos do turno..... desta escola, procurando na medida do possível, envolver os (as) professores (as). Para isto, no desenvolver da pesquisa poderemos necessitar de registros, como a gravação em áudio, das atividades desenvolvidas.

Esse material será posteriormente analisado, com base na produção científica da área de pedagogia e de educação musical, buscando-se compreender criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem identificação das escolas** que farão parte da pesquisa ou das pessoas envolvidas na pesquisa, cujos nomes **não serão mencionados** em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o **anonimato de todos os participantes**.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois não há a intenção de intervir nas atividades desenvolvidas na escola. Assim, a realização do trabalho de pesquisa não implicará em qualquer mudança nas atividades regulares das escolas, nem trará qualquer ônus financeiro para a Secretaria de Educação, a escola ou a qualquer pessoa envolvida na pesquisa. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar a identificar fatores que influem sobre os resultados alcançados pelas escolas, possibilitando, ainda, a elaboração de propostas educativas na área de educação musical.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a), participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a). Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa

Atenciosamente,

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Josefa Eliane Ribeiro Mendes

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para Profa. Eliane Ribeiro:

Telefone: 98825-7305 ou através do e-mail: elianeribeirojp@gmail.com

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa** e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa,.....de .....de 2017

---

Assinatura

Nome completo: .....  
 diretor(a) da escola;  supervisor/a  professor/a

Obs: Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador responsável e outra para o participante da pesquisa, acima assinado. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo, nos espaços acima indicados.

**APÊNDICE B - EXEMPLO DE JOGOS DE PERGUNTA E RESPOSTA REALIZADO NA ESCOLA DOS CANAVIAIS**

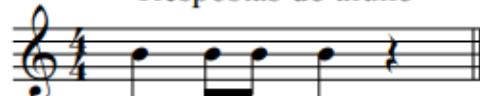
**Jogos de Pergunta e Resposta**

Exemplos:

Perguntas da professora



Respostas do aluno



**ANEXO A - PARTITURA DA MÚSICA BAIÃO PARA A NOTA SI**

**BAIÃO PARA A NOTA SI**

Leda Nassif Souza

Descant Recorder

Piano

D. Rec.

Pno.

7

14

D. Rec.

Pno.

**ANEXO B - PARTITURA DA MÚSICA FALANDO COM A NOTA SI**

**FALANDO COM A NOTA SI**

Leda Nassif Souza

Descant Recorder

Piano {

D. Rec.

Pno. {

D. Rec.

Pno. {

## ANEXO C - PARTITURA DA MÚSICA SI, LÁ NA ESPANHA

## SI, LA NA ESPANHA

Leda Nassif Souza

Descant Recorder

Piano

D. Rec.

Pno.

D. Rec.

Pno.

### ANEXO D - PARTITURA DA MÚSICA BEM-TE-VI

## Bem-te-vi

Maria Lucia Cruz Suzigan



Em7      A7      F#m7      B7<sup>(9)</sup>      Em7      A7

DMaj7      B7<sup>(9)</sup>      Em7      A7      F#m7      B7<sup>(9)</sup>      Em7      A7

DMaj7      B7<sup>(9)</sup>

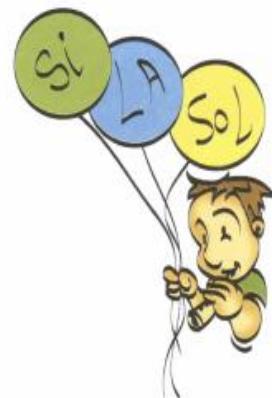
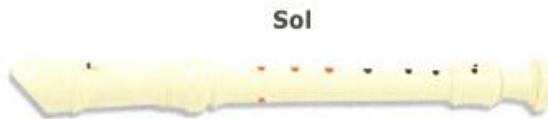
1.      2.      DMaj7<sup>(9)</sup>

Bem-te-vi  
 Bem-te-vi  
 Vem aqui  
 Que eu já te vi

**ANEXO E - PARTITURA DA MÚSICA SI – LÁ - SOL**

# Si-la-sol

Maria Lucia Cruz Suzigan



Sol

G B7/F♯ Em7 Am7 D7 G C Maj7 Bm7 C Maj7 Bm7 Am7 D7 G

G B7/F♯ Em7 Am7 D7 G Am7 Bm7 C A/C♯ D7<sup>4</sup> D7 G

**ANEXO F - PARTITURA DA MÚSICA O TREM DE FERRO**

**O Trem De Ferro**

Folclore



Music score for 'O Trem De Ferro' in 2/4 time, featuring three staves of musical notation with chords G7, D7, C6, and G7 above them. The notes are primarily eighth notes and sixteenth notes.

The score consists of three staves of musical notation:

- Staff 1:** Starts with a G7 chord (4 beats). The melody consists of eighth and sixteenth notes.
- Staff 2:** Starts with a C6 chord (6 beats). The melody consists of eighth and sixteenth notes.
- Staff 3:** Starts with a G7 chord (4 beats). The melody consists of eighth and sixteenth notes.

Below the third staff, there is a blank staff for continuation.

O trem de ferro  
Quando sai de Pernambuco  
Vai fazendo fuco-fuco  
Até chegar no Ceará

O trem de ferro  
Quando sai de Pernambuco  
Vai fazendo fuco-fuco  
Com vontade de parar

**ANEXO G - LETRA DA MÚSICA FORRÓ DOS ANJOS (ANA LUIZA DE GEUS)**

Vamos todos celebrar  
Hoje é dia de folia  
Jesus nasceu  
Gloria a Deus, que alegria!

Vamos todos celebrar  
Hoje é dia de folia  
Jesus nasceu  
Gloria a Deus, que alegria!

O céu, a terra  
Os pássaros com suas cores  
As belezas do Brasil  
Árvores cheias flores  
Os rios e os mares  
No encontro de suas águas  
E todo ser que respirar  
Venha logo pra essa festa

Cada um de nós transforme o som de sua voz nessa oração!  
Cada um de nós transforme o som de sua voz nessa oração!

**ANEXO H - LETRA DA MÚSICA TREM BALA (ANA VILELA)**

Não é sobre ter todas pessoas do mundo pra si  
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti  
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz  
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós  
É saber se sentir infinito  
Num universo tão vasto e bonito é saber sonhar  
Então, fazer valer a pena cada verso  
Daquele poema sobre acreditar  
Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações  
A gente não pode ter tudo  
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  
Por isso, eu prefiro sorrisos  
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim  
Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar  
E sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar  
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais  
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás  
Segura teu filho no colo  
Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem-bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir  
Laiá, laiá, laiá, laiá  
Laiá, laiá, laiá, laiá  
Segura teu filho no colo  
Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem-bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir

## ANEXO I - LETRA DA MÚSICA TE AGRADEÇO DEUS (KLEBER LUCAS)

Eu te agradeço, Deus  
 Por se lembrar de mim, e pelo Teu favor  
     E o que me faz crescer  
     Eu vivo pela fé, e não vacilo  
     Eu não paro, eu não desisto  
     Eu sou de Deus, eu sou de Cristo

Eu te agradeço, Deus  
 Por se lembrar de mim, e pelo Teu favor  
     E o que me faz crescer  
     Eu vivo pela fé, e não vacilo  
     Eu não paro, eu não desisto  
     Eu sou de Deus, eu sou de Cristo

Você mudou a minha história  
 E fez o que ninguém podia imaginar  
     Você acreditou e isso é tudo  
     Só vivo pra Você  
     Não sou do mundo, não  
     A honra, a glória, a força  
     Todo louvor a Deus  
     E o levantar das minhas mãos  
     É pra dizer que te pertenço, Deus

Eu te agradeço, Deus  
 Que no deserto não me deixou morrer  
     E nem desanimar  
 E como aquela mãe, que não desiste  
 Você não se esqueceu, Você insiste  
     Você mudou a minha história  
     E fez o que ninguém podia imaginar  
     Você acreditou e isso é tudo  
     Só vivo pra Você  
     Não sou do mundo, não

A honra, a glória, a força  
     O louvor a Deus  
     E o levantar das minhas mãos  
     É pra dizer que Te pertenço, Deus  
     Oh, oh, oh ,oh, oh, oh, oh, oh, oh...