

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

SERGIO DA SILVA PEREIRA

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFT/TOCANTINÓPOLIS SOBRE AS PRÁTICAS
MUSICAIS: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS
LIBERTÁRIA PÓS-ABISSAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Subárea: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Mateiro

FLORIANÓPOLIS, 2018

Ficha de Identificação da Obra elaborada pelo(a) autor(a), com
auxílio do programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC

Pereira, Sergio da Silva
PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UFT/TOCANTINÓPOLIS SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS: UM
ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS LIBERTÁRIA
PÓS-ABISSAL / Sergio da Silva Pereira. -
Florianópolis , 2018.
121 p.

Orientadora: Teresa Mateiro
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Florianópolis, 2018.

1. Educação do Campo. 2. Ecologia de Saberes . 3.
Educação Musical no Campo. 4. Formação por Área de
Conhecimento. 5. Linha Abissal do Conhecimento
Musical. I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação.
III. Título.

SERGIO DA SILVA PEREIRA
PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFT/TOCANTINÓPOLIS SOBRE AS PRÁTICAS
MUSICAIS: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS LIBERTÁRIA
PÓS-ABISSAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Dr^a Teresa Mateiro (UDESC)

Membros:

Dr Antonio Munarim (UFSC)

Dr^a Vânia Muller (UDESC)

Florianópolis, 24 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

Às camponesas e camponeses, indígenas e quilombolas que dedicaram suas vidas pela luta por uma sociedade mais fraterna, igualitária, democrática e sustentável. Aos movimentos sociais que transformaram os discursos em práxis. Às educadoras e educadores do Campo que tem a utopia no horizonte, a coragem nos pés e o protagonismo nas mãos de seus corações revolucionários.

Dedico especificamente este trabalho à companheira Heloisa Helena Urt “Helô” (*in memoriam*) pela sua vida dedicada à valorização da cultura popular no Mato Grosso do Sul, especialmente, em Corumbá. Pelo apoio e incentivo que dedicou a mim, no começo de minha carreira, toda minha gratidão e homenagem. Ao companheiro Claudemiro Godoy do Nascimento (*in memoriam*) que mesmo sem eu tê-lo conhecido pessoalmente presto esta homenagem, devido às lutas empreendidas pela Educação do Campo no Estado do Tocantins, sendo um dos grandes responsáveis pela implantação do curso da Leduc-UFT. Claudemiro faleceu 5 dias antes da aprovação da criação do Observatório de Educação do Campo da UFT em 2010, fato que seria decisivo para a existência da Leduc-UFT que iniciaria em 2014. Que suas companheiras, companheiros e familiares celebrem comigo sua memória, exemplo de vida e lutas.

AGRADECIMENTOS

À minha companheira de vida, sonhos e utopias, Raquel Alves de Carvalho, que me incentivou e apoiou das mais diversas maneiras desde o ingresso até a conclusão do mestrado, toda a minha gratidão, carinho e reconhecimento.

À minha querida amiga Elisabeth Maria Lima de Souza, que me recebeu em sua casa por um ano de maneira generosa e acolhedora, sendo minha conselheira nos momentos difíceis de solidão e estranhamento que a cidade grande causou, todo meu carinho e gratidão a você companheira.

Aos meus filhos Rafael (de sangue) e Anne (de coração), pela paciência e por suportar a ausência, peço perdão pela distância e agradeço por Deus ter colocado vocês em minha vida, vocês foram o maior motivo da minha resistência quando pensei em desistir.

Aos meus pais, Maria e Hermenegildo por me incentivarem e apoiarem, por serem um exemplo vivo de dedicação à luta pela terra e pela Educação Popular. Ao meu irmão Sandro e cunhada Elisangela pelo incentivo e suporte. À minha sogra Teresinha e meu sogro Rubens por me apoiar.

Aos meus companheiros da Escola Monte Azul, professor José de Souza e meu ex-aluno e amigo Lucas de Souza, pelo suporte no início do mestrado, meu carinho e reconhecimento.

À minha orientadora Professora Dr^a Teresa Mateiro, pela relação dialógica que propôs para a construção deste trabalho, pela paciência e dedicação em todos os momentos da pesquisa. Por ser um exemplo de profissional e de pessoa que fui conhecendo e passando a admirar com o passar do curso.

Ao Professor Dr Antônio Munarim e à Professora Dr^a Vânia Müller pelas contribuições na banca de qualificação e defesa, minha sincera gratidão.

Ao meu “maninho”, carinhosamente assim chamado por mim, Rafael Prim Meurer, colega de turma que me apoiou em muitos momentos, minha gratidão.

Às (aos) estudantes, professoras e professores da Leduc/UFT-Tocantinópolis e Arraias, por me receberem com tanta hospitalidade. Agradeço em nome das camponesas e camponeses, indígenas e quilombolas, pela dedicação desses profissionais na construção coletiva de uma proposta inovadora e decolonial.

Finalmente, a todas e todos que contribuíram com minha trajetória acadêmica e pessoal nesses anos de estudo, principalmente às professoras e professores do PPGMUS que me acolheram de maneira fraterna em Florianópolis.

A violência que intimida é também a escola para a resistência. O carisma da militância se manifesta na diversidade do empenho de cada sujeito para fazer o belo.
(Ademar Bogo)

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é compreender como as professoras e professores de música e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Linguagens: Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Tocantinópolis, percebem as práticas musicais na formação docente. Para tanto, as(os) estudantes responderam a um questionário e com docentes foi realizada uma entrevista semiestruturada. Como dados complementares consideraram-se documentos como o PPC, livros e anais de eventos. Os dados foram organizados em três grandes categorias: as expectativas das(os) estudantes e professoras(es), suas práticas musicais e identificação com a proposta da Educação do Campo. Para compreender e discutir como os sujeitos percebem as práticas musicais que acontecem no cotidiano, levando em consideração, principalmente, a dinâmica da pedagogia da alternância (tempos universidade-comunidade) e a formação por área de conhecimento, fundamentei a pesquisa com um viés próximo à práxis dos movimentos sociais e em pensadores que dedicaram sua obra a uma prática libertadora e humanizadora. Procurei contextualizar a realidade histórica da Educação Popular e Educação do Campo como bases epistemológicas do curso da LEDUC-UFT, construindo um diálogo com o pensamento do educador Paulo Freire e do sociólogo Boaventura de Souza Santos, tomando como bússolas suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Epistemologias do Sul*, respectivamente. Este trabalho celebra o protagonismo da LEDUC-UFT em propor um curso de formação em Artes-Música para os povos do campo, sendo uma iniciativa única no Brasil, ressaltando seu potencial libertador e decolonial que, de certa forma, deu subsídio para buscar uma compreensão do caminhar metodológico democrático, genuíno dos movimentos sociais ligados à luta pela terra, desembocando na prática da universidade como uma ecologia de saberes. Os resultados obtidos com a pesquisa levam à compreensão de que as práticas musicais na Educação do Campo sinalizam para um caminhar metodológico capaz de romper com o paradigma da linha abissal do conhecimento musical tradicional europeu. Considero que há um processo de construção e reconstrução do projeto e dos sujeitos para uma prática musical libertária e pós-abissal.

Palavras chave: Educação do Campo. Ecologia de Saberes. Educação Musical no Campo.

Linha Abissal do Conhecimento Musical. Formação por Área de Conhecimento. Alternância.

ABSTRACT

The main goal of this work is to understand how music teachers and students at the course of Licenciature of Field Education, Languages: Visual Arts and Music, Federal University of Tocantins (UFT), Campus Tocantinópolis, perceive the musical practices at the teacher formation. For that reason, students answered a questionnaire and, for teachers, a semi-structured interview was conducted. As complementary data were considered documents such as PPC, book publications and annals of events. The data analysis considered: the students' expectations and their musical practices and their identification with the proposal of the Field Education. In order to understand and discuss how people perceive the musical practices that happens in their daily life, keeping in mind, mainly, the dynamics of the pedagogy of the alternation (times university-community) and the formation by knowledge area, I founded the research with a bias praxis of social movements and in thinkers who dedicated their work to a liberating and humanizing practice. I tried to contextualize the historical reality of Popular Education and Field Education as epistemological bases of the course of the LEDUC-UFT, building a dialogue with the reflexions on the author and pedagogue Paulo Freire, and the sociologist Boaventura de Souza Santos, using as guides his works *Pedagogy of the Oppressed* and *Epistemologies of the South*, respectively. This work celebrates the role of LEDUC-UFT in proposing a training course in Arts-Music for the rural people, being a unique initiative in Brazil, highlighting its liberating and decolonial potential that, in a certain way, gave subsidy to seek an understanding of the democratic, genuine methodological walk of the social movements linked to the struggle for land, leading to the practice of the university as an ecology of knowledges. The results obtained with the research lead to the understanding that the musical practices in the Field Education points to a methodological walk able to break with the paradigm of the abyssal line of traditional European musical knowledge. I believe that there is a process of construction and reconstruction of the project and the subjects for a libertarian and post-abyssal music practice.

Keywords: Field Education. Ecology of Knowledge. Music Education in the Field. Abyssal Line of Musical Knowledge. Training by Area of Knowledge. Alternation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Sexo dos educandos dos cursos do PRONERA por modalidade

Gráfico 2: Classificados em primeira chamada em vestibulares da Leduc-UFT Tocantinópolis

Gráfico 3: Faixa etária

Gráfico 4: Território de moradia

Gráfico 5: Grupos de práticas musicais

Gráfico 6: Atuação com as práticas musicais na comunidade

Gráfico 7: Expectativas quanto ao ensino de música

Gráfico 8: Expectativas quando iniciou o Curso de Licenciatura

Gráfico 9: Práticas musicais durante o curso

Gráfico 10: Gêneros musicais na Leduc-UFT

Gráfico 11. Ideias artísticas contempladas nas propostas do curso

Gráfico 12. Quem decide o repertório

Tabela 1: Matriz Curricular

LISTA DE ABREVIATURAS

CFR - Casas Familiares Rurais

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

EA - Escolas de Assentamentos

ECOR - Escolas Comunitárias Rurais

EEQ - Educação Escolar Quilombola

EFA - Escolas Família Agrícola

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura de MS

IBEGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILA - Instituto Luís de Albuquerque

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEDUC - Licenciatura em Educação do Campo

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB - Movimento de Educação de Base

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNERA - Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PQRA - Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	17
1. EPISTEMOLOGIAS LIBERTÁRIAS	21
1.1 EDUCAÇÃO POPULAR	23
1.2 A PRÁXIS LIBERTÁRIA	26
1.3 RELAÇÕES DIALÓGICAS NO PROCESSO LIBERTÁRIO (COM O POVO).....	29
1.4 A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA LIBERTÁRIA NA LEDUC-UFT	31
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
2.1 TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES	33
2.2 MÍSTICA	37
2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	40
2.4 RELAÇÕES DINAMICAS E DIALÓGIAS ENTRE A UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS	42
3 FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA LIBERTÁRIA	45
3.1 FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	45
3.2 INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	48
3.3 ELEMENTOS INERENTES E DELINEADOS DA MÚSICA.....	52
3.4 MÚSICA DO COTIDIANO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DE CONTEÚDOS	50
3.5 COLONIALIDADE DO PENSAMENTO MUSICAL	54
4 PERCURSO METODOLÓGICO	57
4.1 ESCOLHA E DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	57
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA	59
4.3 VIAGEM PARA COLETAR OS DADOS	61
4.4 COLETA DE DADOS	62
4.4.1 Entrevistando professores.....	62

4.4.2	Questionando estudantes	64
4.5	ANÁLISE DE DADOS	65
5	SOBRE AS(OS)ESTUDANTES DA LEDUC-UFT TOCANTINÓPOLIS.....	67
5.1	IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO	67
5.2	EXPECTATIVAS ANTES E DEPOIS DO INGRESSO NO CURSO	76
5.3	PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS	79
6	LINHA ABISSAL DO CONHECIMENTO MUSICAL	81
6.1	INGRESSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	84
6.2	A BUSCA DOCENTE POR UMA ECOLOGIA DE SABERES.....	85
6.3	CRISE DO PARADIGMA: REPERTÓRIO.....	89
6.4	EMENTAS DISCIPLINARES: PARAMETROS DA LINHA ABISSAL DO CONHECIMENTO MUSICAL	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	105
	Apêndice 1. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES	113
	Apêndice 2. Questionário Discente LEDUC UFT Tocantinópolis	114
	ANEXOS.....	121

APRESENTAÇÃO

A trajetória de um camponês no mundo da música

Minha trajetória no universo da música erudita e suas práticas formais de ensino se iniciou tardiamente para os padrões conservatoriais, aos 22 anos de idade, quando tive a oportunidade de assistir a um concerto de violão clássico em que o intérprete tocou uma peça do compositor brasileiro Egberto Gismont (*Maracatu*¹). A execução dessa peça me impressionou pela beleza, sonoridade e expressividade. Por outro lado, já despertava o interesse de musicar os poemas que escrevia desde a adolescência – acreditava, então, que se eu estudasse bastante poderia unir as duas artes que me encantavam. No ano 2000 comecei a ter as primeiras aulas de violão popular e estudar as funções tonais para começar a compor.

Estive inserido no processo de luta pela terra desde o ano de 1986, quando meu pai seguiu para o acampamento organizado pelos Sindicados Trabalhadores Rurais e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), na cidade de Dourados / MS. Sendo assentado da Reforma Agrária no Taquaral no ano de 1991, assentamento localizado a aproximadamente 15 km da cidade de Corumbá/MS. Durante meu processo de musicalização formal, percorria o trajeto do sítio até a cidade duas vezes por semana, utilizando uma antiga bicicleta herdada de um tio distante. Frequentei algumas aulas particulares de violão no Instituto Luís de Albuquerque (ILA), contudo, só tive condições de pagar as mensalidades por apenas três meses. Depois busquei estudar informalmente por meio de revistas e colegas.

Não compreendia o que os instrumentistas com os quais tive contato chamavam de tocar por música. Para mim, todos os que fizessem algum som e chamassem de música, já tocava por música. Até que minha curiosidade me levou a me inscrever na Escola de Música da Banda Municipal Manoel Florêncio, que frequentei por um mês, desistindo em seguida quando percebi que teria que enfrentar uma carga de estudo em teorias musicais enfadonhas, por pelo menos um ano, até ter contato com algum instrumento de sopro. Ali compreendi o que eles chamavam de tocar por música: era o decifrar, reproduzir e executar signos.

Foram muitas frustrações e descaminhos. A música erudita e seus processos conservatoriais pareciam muito distantes, mas a música popular, na igreja, na comunidade, nas fitas magnéticas e CDs, nas minhas singelas composições, me faziam vibrar mais e eu não me permitia desistir de seguir estudando, mesmo que solitariamente. Em 2001 decidi prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Música na UFG, no campus Goiânia. Estar ali, entre

¹ Obra interpretada e arranjada por Daniel Murray. Publicado 21/09/2017, onde é possível acessar no link https://www.youtube.com/watch?v=ToD31JIAw_s.

tantas(os) estudantes talentosas(os), todos bem mais jovens e preparados que eu, me colocou numa situação de completo estranhamento. Durante as provas, foi-me apresentado um caminho impossível, até aquele momento: o ditado musical ao piano, melódico e harmônico, o solfejo, a leitura à primeira vista, as peças do confronto. Na minha solidão de estudante de música consegui me preparar para tocar a primeira peça do *Livro I – Iniciação ao Violão*, de Henrique Pinto, e a linha melódica da música *Meus primeiros erros*, do compositor popular Kiko Zambianchi. Realmente, foram os primeiros de muitos erros, mas naquele momento, as professoras e professores que aplicavam as provas, ao perceberem meu despreparo para aquele universo musical, me orientaram como deveria ser minha preparação.

Em 2002 a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) iniciou sua primeira turma de Licenciatura em Música, quando fiquei sabendo por meio do meu ex-professor de violão, busquei juntar recursos para sair de Corumbá e me preparar numa escola de Música da Capital do estado (Campo Grande). Foram muitos dias vendendo produtos da roça, geladinhos de iogurte e artesanato, além de uma motocicleta, para permanecer três meses estudando música e me preparando para o vestibular.

Em Campo Grande estudei com o professor mais conceituado da cidade, de quem me tornei amigo e colega de trabalho, posteriormente. Estudei exaustivamente as peças de preparação, de confronto, teoria musical, solfejo e leitura à primeira vista. Por três meses me dediquei seis horas diárias, chegando a doze horas em alguns dias, pois sabia que poderia não haver outra chance, por conta dos esforços que eu e meus pais tínhamos feito para conseguir estar ali, ou seja, um camponês às portas da academia de música. Realizei a prova específica e o vestibular comum, sendo classificado em 6º lugar. Estava finalmente na Universidade, porém, outros desafios começavam ali, principalmente nas aulas de percepção.

Como estudante de licenciatura de Música, trabalhei dando aulas de violão no Projeto Musicalizando, naquele momento sob administração do Governo de Mato Grosso do Sul, em 2005 e 2006. Formei-me em 2007, tendo retornado para o Assentamento Taquaral com o intuito de ensinar música na Escola Pública, o que aconteceu durante nove anos com o Projeto Música ao Campo, na Escola Municipal Rural Monte Azul, no assentamento Taquaral, em Corumbá (MS). Em 2010, ajudei a implantar o Projeto Semear (Música) nos moldes do Música ao Campo, convidado pela Secretaria de Educação do município de Ladário (MS).

Envolvimento com a educação do campo

Tive um ambiente familiar privilegiado em relação à Educação Popular. Minha mãe foi professora, coordenadora e, posteriormente, diretora da Escola Monte Azul. Trabalhou na

formação de professoras e professores leigos nos acampamentos desde 1986. Meu irmão, tio e primo, eram professores formados nos magistérios de férias. Aquela ambiência tinha como organização institucional mais atuante a Comissão Pastoral da Terra (CPT), sob as bases da Teologia da Libertação. Dessa forma, em minha casa, quando não se estava discutindo educação, se via envolta em reuniões e discussões de organização do movimento social constituído pela CPT, sindicatos de trabalhadores rurais, Federação dos Trabalhadores na Agricultura de MS (Fetagri/MS) e trabalhadoras e trabalhadores, de que meu pai era uma das lideranças.

Em 2011 ingressei no curso de pós-graduação *Latu Sensu* da Universidade Federal da Grande Dourados (Ufgd). A especialização era em Gênero e Interculturalidade. Naquele momento pude conhecer epistemologicamente a Educação do Campo. Toda a prática vivida na Educação Popular se expandia e dialogava naquele curso. Após me formar em 2013, fiquei dois anos distante da Universidade. Em 2015, decidi fazer um vestibular para Educação do Campo modalidade Ciências da Natureza na UFGD com o intuito de voltar a estudar e buscar orientação para ingresso em um programa de Mestrado, o que aconteceu após deixar a UFGD, onde estudei a primeira etapa do curso de alternância, em fevereiro de 2016.

Essa etapa na, Leduc/UFGD, me fez refletir sobre a necessidade de se pesquisar os cursos de Educação do Campo, de entender como a comunidade dialoga com essas iniciativas e como os estudantes do ensino superior percebem essa formação. Mas o que mais me angustiava era perceber que haviam apenas duas professoras camponesas num curso voltado ao campo. Por que não estavam lá? Durante esse período conhecia professora Raquel Alves de Carvalho, que fora uma das criadoras e organizadoras o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leduc), Linguagens Artes Visuais e Música, da Universidade Federal de Tocantins (UFT) de Arraias, onde ela foi docente até 2014, e conversamos muito sobre a proposta e a iniciativa pioneira da UFT. A partir de então, passei a me interessar cada vez mais por aquele curso. Depois de deixar o curso da UFGD, em que permaneci por apenas uma etapa, passei a me preparar para o processo seletivo da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Realizei as provas e ingressei no Mestrado em agosto de 2016.

Naquele momento já havia decidido pesquisar algum tema ligado à Leduc da UFT. Percebi a necessidade da realização de uma pesquisa sobre a Licenciatura em Educação do Campo nas áreas das linguagens Artes e Música, pois se trata de um curso superior de iniciativa única no Brasil, voltado à Educação do Campo em regime de alternância, com a área de atuação no campo das artes.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é compreender como as professoras e professores de música e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Linguagens: Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Tocantinópolis, percebem as práticas musicais na formação docente. Este estudo foi realizado no Campus de Tocantinópolis, devido à maior participação dos Movimentos Sociais do Campo e outras entidades ligadas ao campesinato.

A motivação em realizar esta pesquisa se deu pelo caráter inédito da iniciativa na Educação do Campo, por me colocar como sujeito inserido na realidade camponesa e pela luta por uma democratização na formação docente na área de artes, principalmente, música e por ter vivenciado um processo formativo descolado da minha realidade de camponês. Por se tratar de uma ação pioneira no país. Entendo que a consolidação da Educação do Campo está longe de acontecer, portanto, há a necessidade de se analisar essa experiência e sua trajetória, refletindo sobre os avanços e desafios enfrentados e a serem ainda conquistados. Para tanto, é importante considerar as peculiaridades da iniciativa e a possibilidade de contribuição científica, pedagógica, política e cultural que as práticas musicais possam refletir para as áreas de Educação Musical e da Educação do Campo.

No final do ano de 2017 pude me aproximar e realizar diálogos com alguns sujeitos envolvidos no processo do curso da UFT/Tocantinópolis. Realizei a aplicação de questionários com as(os) discentes e entrevistas com docentes da Leduc-UFT. Minha análise dos dados se baseou na interpretação do questionário, das entrevistas e na leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo. O contato com os livros publicados relatando experiências das Leduc campus de Tocantinópolis e Arraias, dedicados à Educação do Campo: Códigos e Linguagens Artes/Música e Artes Visuais/Música, também fora de grande importância para meu trabalho.

Os referenciais teóricos desta dissertação são aqui chamados de Teóricos Libertários por entender que há uma relação dialógica direta entre o pensamento dessas autoras e autores quanto à escrita e ao ideário da minha dissertação. Não considero exagero chamar Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Teresa Mateiro, Jusamara Souza, Lucy Green, Luis Ricardo Silva Queiroz, Marcus Facchin Bonilla e José Jarbas Ruas, Mara Pereira da Silva, Anderson Brasil, Antônio Munarim, Roseli Cardart, Miguel Arroyo e Raquel Carvalho, entre outras(os), de companheiras(os), não no sentido de estarmos no mesmo nível de intelectualidade, produção, formação ou atuação acadêmica, mas numa companhia humanista de pensar o povo, em que

não cabe hierarquização. Companheirismo teórico na busca por uma escrita capaz de levar à leitora e ao leitor se aproximarem da realidade camponesa.

Há de se destacar as presenças mais frequentes de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos pela necessidade de se fundamentar a pesquisa com um viés próximo à práxis dos movimentos sociais, pensadores que dedicaram sua obra a uma prática libertadora e humanizadora. Paulo Freire continua contemporâneo dada sua força no pensar o povo e com o povo. Vejo que esta pesquisa carece substancialmente de sua obra. Boaventura de Sousa Santos traz para a escrita o ativismo e o questionamento fundamental dos movimentos sociais. Santos tece uma crítica a um tripé que produz a linha abissal do conhecimento, a miséria e a violência no mundo, o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo. Baseado em sua obra *Epistemologias do Sul*, busco discutir a “Linha Abissal” e a Ecologia de Saberes. Faço uma leitura do conhecimento musical ocidental europeu e o chamo de Linha Abissal do Conhecimento Musical. Procuro construir em alguns momentos, um paralelo com a tese de Marcus Vinícius Medeiros Pereira, sobre o habitus conservatorial. Certamente, não me aprofundarei no conceito de Bourdieu que a pesquisa de Pereira discute, mas o porquê da música europeia estar presente nas ementas do currículo da Leduc-UFT/Tocantinópolis e nos dados, como repertório de referência em um curso de Educação do Campo com um viés Popular.

A Educação do Campo está contextualizada historicamente com ênfase em seus fundamentos, de maneira que a área de Educação Musical possa ser introduzida na leitura de como se dão seus processos dinâmicos. Entre eles, a pedagogia da alternância e a formação por área de conhecimento. As autoras e autores desse capítulo, como Caldart, Munarim, Carvalho e Molina, fortalecem a discussão com Paulo Freire e Boaventura. Busco nelas(es) referências sobre identidade, campesinato, formação docente na Educação do Campo e critérios conceituais. Na área de Educação Musical e práticas musicais converso com Jusamara Souza, Teresa Mateiro, Lucy Green e Luis Ricardo Silva Queiroz, Marcus Facchin Bonilla e José Jarbas Ruas, além de outras(os) autoras(es) para discutir formação docente, colonialidade do pensamento musical, repertório, música no cotidiano, formação por área de conhecimento e educação musical na educação do campo.

A dissertação está estruturada em seis capítulos: o primeiro sobre Educação Popular, onde enfatizo a Pedagogia do Oprimido e os processos libertários; o segundo sobre a Educação do Campo, suas dinâmicas, historicidade, legislação e subjetividades, quando trato da mística e territorialidades; o terceiro acerca da Formação docente em Música; o quarto aborda o percurso metodológico, onde passo pela escolha e delimitação do tema, o contexto da pesquisa, o processo da coleta de dados e a análise destes; o quinto apresenta os dados referentes aos

estudantes da Leduc; e o sexto e último capítulo, analisa os dados a partir da ideia da linha abissal do conhecimento musical, onde procuro realizar um diálogo com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos com bases na obra que trata das Epistemologias do Sul. A partir dessas teorias reflito sobre o repertório, ementas, documentos, entrevistas e propostas que o curso pretende atingir com as práticas musicais na Educação do Campo.

1. EPISTEMOLOGIAS LIBERTÁRIAS

Intitulo este capítulo de Epistemologias Libertárias por considerar que o ideário abordado pelos autores Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos é de fato fundamental à composição deste trabalho. Esses autores ao refletirem sobre as realidades sociais de povos invisibilizados e oprimidos pelo sistema capitalista, ancorado no colonialismo e no patriarcado, discutem sobre possibilidades de libertação desses povos.

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010) afirmam que “TODA EXPERIÊNCIA SOCIAL PRODUZ e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”. A escolha dessas epistemologias, tidas como resultado das experiências sociais, em algum momento podem ser consideradas, válidas ou não, de acordo com sua origem. Os autores compreendem que “Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (p.15).

Freire (1987) discorre sobre o poder do patriarcado que se introjeta nas subjetividades de profissionais que tem uma ação antidialógica e opressora. Em suas palavras: “Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a de que lhes cabe ‘transferir’ ou ‘levar’, ou ‘entregar’ ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas”. Essa prática está baseada na subjetividade do patriarcado, que assume o papel de um provedor do saber que deve transferir seus conhecimentos àqueles menos aptos, como se fossem seus filhos, sob uma hierarquia onde o patriarca é o detentor do saber e este quase que absoluto, inquestionável, dono do saber válido e tradicional.

A postura criticada por Freire é explicitada por Santos e Meneses (2010) ao tratar sobre a linha abissal do conhecimento moderno ocidental. Os autores entendem que há uma linha que divide o conhecimento válido, digno de ser pesquisado e ensinado. A linha abissal a que se referem é um conceito utilizado para definir uma divisão entre determinado conhecimento, considerado relevante e outros que se encontrem do outro lado da linha, tidos como irrelevantes, exóticos e não científicos. Santos (2010, p. 32) afirma que: “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”. O conceito utilizado por Boaventura ao se referir a linha abissal vem da analogia que o autor realiza em relação às linhas globais que dividem o mundo civilizado do mundo colonizado.

A primeira linha global moderna foi, provavelmente, o Tratado de Tordesilhas, assinado entre Portugal e Espanha (1494), mas as verdadeiras linhas abissais emergem em meados do Século XVI com as *amity lines* (linhas de amizade). [...] Na sua

constituição moderna, o colonial representa, não o legal ou o ilegal, mas antes o sem lei. Uma máxima que então se populariza, ‘para além do Equador não há pecados’. (SANTOS, 2010, p.36).

O conceito Epistemologias do Sul criado por Boaventura de Sousa Santos em 1995 foi aprimorado, posteriormente, por meio de intensos debates e estudos. Boaventura segue uma perspectiva de que há uma divisão global por uma linha imaginária, onde o conhecimento científico moderno aceito como verdadeiro e válido é aquele que se origina do norte global, principalmente, da Europa ocidental e da América do Norte. O conhecimento tido como irrelevante, invisível, exótico é aquele produzido no e pelo Sul global. As bases desse pensamento de divisão são apontadas por Santos (2010, p.32): “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante”. Contudo, é uma concepção metafórica que pode ser aplicada mesmo em países posicionados ao Sul global e adotem as Epistemologias do Norte reproduzindo-as como modelo de conhecimento abissal.

A busca pela superação desse pensamento, um pensamento pós-abissal, está diretamente ligada à ecologia de saberes, conceito que utilizarei em diversos momentos neste trabalho. Trata-se de um processo que é baseado em uma prática contra hegemônica onde “o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo” (SANTOS, 2010, p.57). A ecologia de saberes é um pensamento pós-abissal e dessa forma continua o autor “pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes” (p.53).

A pluralidade de saberes do mundo aparece nas últimas décadas, principalmente, pela facilidade de acesso à informação na maioria dos países por meio da informatização e transmissão de conteúdos pela internet. A ecologia de saberes tem a natureza de um pensamento pós-abissal e parte da “ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 54). Além disso, nega a possibilidade de que haja uma epistemologia geral, capaz de dar conta de todas as realidades. Portanto, a música ocidental europeia, a partir desta premissa, não pode ser considerada como único modelo de música a ser ensinada nas escolas e universidades. Segundo Santos: “Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância” (p.56).

O pensamento libertário proposto por Boaventura de Sousa Santos encontra ressonância na ação de movimentos sociais e tem alguns aspectos semelhantes à proposição de Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido. De acordo com Santos (2010, p.56) “A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política do impossível”. Os autores tratam de romper com um modelo baseado no conformismo epistemológico, assim como Santos afirma: “A ação conformista é uma prática rotineira, reprodutiva e repetitiva que reduz o realismo àquilo que existe e apenas porque existe” (p.64).

Tomar uma epistemologia para uma ação pedagógica é uma postura política, não sendo possível que essa atitude seja neutra e isenta de posição ideológica. Portanto, a ecologia de saberes, parte do princípio que as epistemologias dos povos invisibilizados e colonizados do Sul global devem ocupar espaço nas ementas curriculares, como uma epistemologia válida, digna de ser estudada. Segundo o autor “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica” (SANTOS, 2010, p.49). Nesse sentido, as epistemologias libertárias constituem a ecologia de saberes, construindo uma prática pós-abissal de superação de um modelo arcaico e tradicionalista, onde sua natureza conserva uma dinâmica de permanência e manutenção de um paradigma opressor e abissal.

1.1 EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular surge das bases dos movimentos sociais e sindicais ligados aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. De acordo com Paludo (2012, p.281), foi especialmente entre os anos 1960 a 1990 que se foi gestando uma concepção diferenciada de Educação, a Educação Popular. Contudo, esses princípios eram construídos de maneira a dar voz às comunidades e organizações locais, numa pedagogia voltada à realidade dos sujeitos produtores de sua historicidade. Dessa forma, contrapunham os modelos liberais positivistas e tecnicistas impostos à sociedade para a formação de profissionais para o mercado capitalista.

Conceição Paludo apresenta a origem das bases epistemológicas e políticas da Educação Popular dizendo que:

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas no Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e Centros de Educação e promoção Popular. Enfim, são múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana. (PALUDO, 2012, p.281)

Olhar para a Educação Popular e sua trajetória como movimento mundial é uma tarefa árdua para expor os argumentos e contra-argumentos em uma dissertação de mestrado. O que se propõe é lançar um olhar e reflexão sobre o pensamento do educador Paulo Freire, principalmente sobre sua obra *Pedagogia do Oprimido*. O autor nos dá ferramentas para refletir sobre nossa condição de oprimidos e a busca pela superação desse estado. O reconhecimento dos atores sociais e o entendimento de comunhão e dialogicidade entre os oprimidos. A obra, que entendo ser mais atual que nunca, é capaz de dar o ponto e o contraponto de leituras de mundo fundamentais à libertação dos sujeitos. Poderosamente o pensamento de Freire permanece na Educação Popular, mesmo diante de tantos ataques promovidos pelo pensamento capitalista neoliberal.

Esse trabalho, na opinião de Paludo (2012, p.281), é o resultado da culminância de reflexões de um processo histórico em que “A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e as práticas tradicionais e liberais”. Essas práticas educativas liberais se apresentam como ferramentas a serviço do colonialismo epistemológico e do capitalismo dependente, do pensamento positivista e tecnicista voltado à capacitação da mão de obra do povo. Conforme Conceição Paludo por isso, que “nasce e constitui-se como PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando a transformação social”(PALUDO, 2012, p.281).

A Educação Popular e a Educação do Campo não buscam a negação do conhecimento acadêmico sistematizado, mas contrapõe a sua hegemonia, e epistemologia consolidada como a única digna de estar na universidade e escolas públicas.

Os sujeitos engajados na construção contínua de projetos nesses espaços, para fortalecer propostas da Educação Popular, como a Educação do Campo, precisam estar conscientes de que estão sempre em processo de formação, construção e reconstrução na busca por ser mais, em que “o educador precisa ser educado e a educação popular precisa aprender com os seus alunos antes de ensiná-los. A primeira lição é o desocultamento de sua própria ilusão pedagógica.” (BRANDÃO, 1986, p135).

O caráter problematizador da Educação Popular garante a razão de se implantar e fundamentar numa proposta construída com o povo, com bases na reflexão e conscientização do povo. Freire (1978, p.86) aponta que “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”. Portanto, as questões e as respostas são dadas na práxis, no fazer, com base em novas epistemologias. Nesse sentido, os sujeitos em construção contínua intencionam fazer da Leduc-UFT um espaço de educação para liberdade e

construção coletiva de uma Ecologia de Saberes voltada à Cultura e às Artes dos povos do Campo, indígenas e quilombolas.

Freire, em sua trajetória como pedagogo, teve importância fundamental na construção de uma prática educativa para as trabalhadoras e trabalhadores brasileiros, tendo sido um intelectual dedicado à educação das camadas populares. Diante das mais perversas formas de dominação, as camadas populares vivem um aprisionamento em si, uma desumanização que “mesmo um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores e esta o ser menos” (FREIRE, 1978, p.30). Portanto, em seus trabalhos, Freire (1978; 1985; 2000; 2014) usa o termo libertação com frequência, “como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador” (FREIRE, 1978, p.22).

Refletindo sobre os 500 anos de conquista do Brasil, Freire marca sua posição como intelectual dizendo que: “minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo”. O movimento da ação, da práxis política do autor, exige uma postura ativa frente à dominação. Rebelar-se epistemologicamente, de certa forma é combater o colonialismo e a opressão, Freire (2000, p.34) salienta: “Eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão [...] O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes”. Esse pensamento seguiu lançando, assim, as sementes utópicas de sua práxis política, na conscientização e luta contra o opressor. Em suas palavras:

A libertação, por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo, que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que trás ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Essa superação não pode dar-se, porém, em termos meramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta de sua libertação, que a realidade concreta de opressão, já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado”. (FREIRE, 1978, p.37)

O lugar de onde surge a fala e a palavra como semente da ação nas mãos da educadora e do educador constitui a prática dialógica, quando o terreno fértil é oferecido pelo educando e ambos trabalham nessa transformação. A metáfora aqui abordada aproxima a leitora e o leitor do espaço que se propõe à análise desse trabalho: o Campo, lugar e espaço de bem viver, terreno de disputas epistemológicas, identitárias, políticas sociais e territoriais. Espaço para o diálogo

com os saberes populares que encontram possibilidade de serem reconhecidos como conhecimento legitimado, entendendo como “educação popular aquela produzida pelas classes populares, em função de seus interesses de classe” (WANDERLEI, 1986, p.63).

A potência da Educação Popular está longe de assumir um aspecto messiânico, profético e indelével, já que “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais” (FREIRE, 2014, p.96). Freire traz uma tarefa que ultrapassa o limite colocado ao profissional que educa: ele entende que a professora e o professor progressista deve estar numa instância “desveladora, desocultadora” frente à sala de aula numa “ação militante”, denunciando as classes dominantes, que construíram uma visão mecanicista da história, com uma certeza de um “futuro inexorável, inflexível, que vem como ele está posto que virá, negando qualquer poder de transformação pela educação” (p.114).

1.2 PRÁXIS LIBERTÁRIA

A ação libertadora proposta por Freire: relata que em seus cursos “não raras vezes os participantes manifestam o seu medo da liberdade”, se referem ao perigo da conscientização. “A consciência crítica (dizem) que é anárquica.” Afirma ainda que outros diziam: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo.” (FREIRE, 1978, p.19)

A percepção de mundo e a ação do sujeito que radicalmente faz uma opção por uma postura política amorosa capaz de buscar com o diálogo verdadeiramente construtivo com as camadas populares – em nosso caso, os camponeses e camponesas, povos indígenas e quilombolas e sujeitos engajados em movimentos sociais, sindicais e ou ativistas. Dessa maneira Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, sugere a práxis do que é ser radical.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1978, p.24).

Tal radicalismo é posto no campo da crença de que o povo é constituído de pessoas com diferentes saberes e não se define como uma massa uniforme e segue sua vida alienada. Antes de tudo Freire nos revela que para haver uma revolução é indispensável “crer no povo, é uma condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Uma ação revolucionária se

reconhece, mais por essa crença no povo, que o engaja, do que mil ações sem ela” (FREIRE, 1978, p.51).

Dessa forma, o educador popular também é povo, não há uma hierarquização epistemológica entre os saberes acadêmicos e os populares, mas o diálogo. A proposição dessa troca pode fazer o oprimido se reconhecer como tal e assim libertar-se, fazendo com que, posteriormente, o oprimido também liberte o opressor. De maneira a se engajar na luta organizada pela sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim sua convivência com o regime.

Os opressores, violentando e proibindo que outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isso é que, somente os oprimidos, libertando-se podem libertar os opressores. Estes enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam (FREIRE, 1978, p.46).

Não se trata apenas de um jogo dual entre opressor e oprimido, mas da ação práxis do oprimido. Pedro Benjamim Garcia (1986, p.92) analisa a ação do(a) educador(a) popular que deve ser uma “postura aberta (antidogmática) a outros discursos e verdades”, já que segundo o autor não existe “o discurso e a verdade”, mas na construção dialógica.

A educadora ou o educador pode desconhecer ou ter limitações em relação aos saberes das camadas populares. O fato, porém, é que a centralidade da questão não está na transmissão do conhecimento, mas na criação de espaços em que o saber popular possa se expressar. Assim, para Garcia (1986, p.92), a transmissão é um efeito da prática expressiva da comunidade. A consequência deste empoderamento popular é a reflexão e ação, com e não “para” o sujeito, no que implica em assumir um protagonismo político e social.

Paulo Freire (2014, p.120) faz uma crítica e descreve que as classes dominantes têm o intuito de construir um projeto politicamente “neutro”, se é que isso seja possível. “Que se contente com o puro ensino”, de forma “asséptica de conteúdos”, sem questionar os fatos que levam a sociedade a entrar em colapso, tal esforço positivista que procura manter uma relação de domínio e controle sobre as classes trabalhadoras. Nesse sentido, Freire comenta a falsa postura de neutralidade dos dominantes.

A neutralidade frente ao mundo, ao mundo histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem uma neutralidade impossível. (FREIRE, 1991, p.19)

Essa posição política e epistemológica de tomar um lado na história é posta por Freire (1978, p.57) como fundamento para se propor uma “ação política junto aos oprimidos”, de maneira que seja uma “ação cultural para a liberdade e, por isto mesmo, ação com eles”. De outra forma, não serão capazes de se libertarem da “dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica de mundo”. O que favorece e reafirma a condição dos oprimidos como sujeitos dependentes que nessa dependência se aprisionam cada vez mais.

O caminho metodológico para essa construção é apontado por Freire como fundamental, pois é na relação dialógica, nos processos da comunicação, como eles se dão e apontam para a humanização das relações, onde os intelectos possam em seus cotidianos trocar saberes e experiências de maneira a elaborar a transformação da realidade.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. O diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1983, p.27)

O aprendizado é o próprio viver, é a própria vida, não há ser humano com suas faculdades mentais normais que passe um dia sem aprendizado, sem pensamento, sem exercitar seu intelecto. Istvan Mészáros (2005) questiona a função deste aprender, a quem interessa esse conhecimento.

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2005, p.47).

No centro do pensamento libertário está a busca pela consciência de classe e pela autoconsciência e capacidade de se reconhecer e reconhecer o contexto em que se está inserido e com base nesta premissa perceber como se dão as relações humanas. A antidialogicidade é criticada por Freire (1983), que aponta características do que ele chama de invasão cultural.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico - cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico - cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus polos em posições antagônicas (FREIRE, 1983, p.25).

A manipulação é outra característica apontada, de maneira a interromper com qualquer forma de organização coletiva e fortalecimento das identidades, dando a ilusão de que os invadidos atuam na atuação de seus invasores. Esse pertencimento fictício, de alguma forma, desmobiliza a classe trabalhadora, pois essa já não se reconhece como tal, pois crê que pertence àquele fazer do invasor que se apresenta messianicamente (FREIRE, 1983, p.27).

O papel de professora educadora e professor educador é posto em evidência, pois este agente é o promovedor da ação educativa, aquela(e) que cria condições para o ambiente da aprendizagem. Os sujeitos são levados a adquirir uma postura que assuma responsabilidade com o sistema “na prática educativa domesticadora”, que, por sua vez, “exige dos seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política”. Os primeiros, corroborando com os “interesses dos grupos das classes dominantes” enquanto as(os) agentes progressistas seguem em nome do “sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e de homens” (FREIRE, 2014, p.107).

1.3 RELAÇÕES DIALÓGICAS NO PROCESSO LIBERTÁRIO (COM O POVO)

A educadora e o educador popular, são chamados também de educadores democratas por Freire. O autor apresenta esse sujeito como aquele responsável por estimular a curiosidade nas(os) estudantes.

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando das significações profunda do objeto somente como, *apreendendo-o, podem aprendê-lo.* (FREIRE, 2014, p.83)

Como sujeito democrático não se impõe autoritariamente, nem constrói hierarquia, conforme podemos observar na prática realizada por um mestre artesão que ensinou a construção tradicional de rabecas a um grupo de pós-graduandos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A confecção das rabecas: Aorélio Domingues, caçara de fala mansa, chega ao ambiente por ele previamente preparado e no qual havia duas mesas. A primeira com algumas ferramentas: formões, lixas, serrote, goivas, modelador elétrico, morsa de bancada, cola, etc. Em outra superfície diversas madeiras, umas desenhadas, outras não. O mestre caçara avisa: temos dois dias de oficina para confeccionar duas rabecas completas! Pasmados, olhamos aquilo tudo e pensamos: Como? (SILVA; 2016, p.177)

Os saberes apresentados pelo mestre Luthier, instigaram epistemologicamente aos estudantes de pós-graduação, numa prática que o educador popular, provavelmente sem formação acadêmica assumiu a função de educador. A educação, nessa circunstância se dava num ambiente que, por acaso atendia estudantes do ensino superior. O relato que segue no livro diz que além de construir instrumentos musicais tradicionais, puderam observar uma prática musical com o objeto de seu estudo. A aproximação foi dada de tal forma que a troca de saberes e experiências, fundou uma curiosidade poética e artística, escapando dos pacotes fechados e dados como científicos e imóveis, enclausurados em tradições conservatoriais. Nesse sentido Garcia apud Foucault, aponta sobre a validação dos saberes, de onde derivam e quais são permissivos na sociedade, entre os intelectuais e na universidade.

As massas não têm necessidade deles (dos intelectuais) para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e este saber. Poder que não está somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente, em toda a rede da sociedade. Eles próprios, os intelectuais, fazem parte desse sistema de poder, a idéia de que eles são os agentes da 'consciência' e do discurso, ela própria faz parte deste sistema (GARCIA, 1986, p.101).

Portanto, o movimento que se dá na transmissão e recepção é de troca. O educador popular se dispõe a dialogar com públicos que ocupariam outros espaços, deveras distante do saber popular, contudo nesse exemplo observamos a fecundidade das relações entre estudantes, professores(as) da Pós-graduação e mestres da sabedoria popular. Brandão chama atenção para esse ir e vir.

Não são raros e têm sido cada vez mais comuns os casos em que, através de um artista popular, a Cultura do Povo recria modos de pensar sobre si própria e sobre a sua condição. Existem várias músicas sertanejas e versos de cordel (pré-políticos?) em que se estabelece uma oposição entre a cultura letrada imposta e a cultura popular das gentes do sertão. Ali, mesmo quando a primeira é reconhecida como mais necessária, porque é a do povo que reflete a identidade e a vida (BRANDÃO, 1986, p.131).

As bases da Educação Popular, construídas com base nas experiências fecundas de intelectuais orgânicos e educadores como Paulo Freire, Aída Bezerra, Silvia Maria Manfredi, Luis Eduardo W. Wanderley, Pedro Benjamim Garcia e Carlos Rodrigues Brandão junto ao povo, fundaram a epistemologia da Educação do Campo, que adentrou aos sistemas públicos de ensino, nas esferas municipais, estaduais e federais.

1.4 CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA LIBERTÁRIA NA LEDUC/UFT

A Educação Popular, em sua essência, esteve presente em ambientes em que o ensino não estava ligado a instituições formais, o que favoreceu o fortalecimento das práticas educativas em que a identidade cultural do povo fosse valorizada. Portanto, o conhecimento popular se tornou matéria prima aplicada à práxis freireana.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2002, p.18).

Nesse sentido, a Educação Popular e os preceitos libertários pensados por Paulo Freire se tornaram as bases epistemológicas da Educação do Campo, que, por sua vez, passou a ocupar os espaços de educação formais. Mediante a luta dos movimentos sociais, adentrou às universidades, escolas técnicas, escolas de ensino fundamental e básico. O legado do educador Paulo Freire, portanto, ocupou a escola por meio da práxis do povo camponês.

O processo de formação caminha com a construção do sujeito na busca do Ser Mais no sentido proposto por Freire (1978). Essa reforma do pensar docente, na transição de um sistema tradicional de ensino de música, para uma pedagogia humanizadora, ao receber como sujeito fundamental na relação dialógica, a(o) estudante pode fornecer elementos capazes de realizar uma transformação, da(o) acadêmica(o) em uma educadora ou educador, podendo atingir várias esferas da subjetividade, transformando, reformando ou formando o sujeito.

Com base na perspectiva de uma formação humanizadora, há necessariamente que se passar pelo processo de libertação, aqui no caso, a libertação de uma epistemologia abissal do conhecimento musical, que traça um paralelo com a linha abissal do conhecimento científico, ao pensamento do norte global, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), conforme tratarei no capítulo 6.

A busca por uma Educação Musical humanizadora e que contemple os contextos da Educação do Campo tem sido uma práxis constante no curso da Leduc-UFT, pela natureza da iniciativa ser única, o pioneirismo fez com que no momento da proposição do curso, junto ao MEC. As professoras e professores envolvidos no processo para implantação da Educação do Campo na UFT utilizaram-se de modelos curriculares de outras universidades dadas às Licenciaturas em Música. Dessa forma, cumpriram seu objetivo, que era implantar o curso.

Para a área da Educação Musical esse processo foi e está sendo de significativa importância, pois o protagonismo dos sujeitos envolvidos na prática docente traz novos dados

dessa realidade. Marcus Facchin Bonilla e José Jarbas Ruas (2018, p.251) assim descrevem: “Não temos como negar o processo experimental das ações pedagógicas promovidas durante o período de construção deste curso, o que nos trouxe uma boa quantidade de dados para análises e reflexões.” Os autores, sujeitos diretamente envolvidos no processo de construção da proposta do curso da Leduc-UFT, apontam a necessidade de adequação das ementas das disciplinas aos preceitos da Educação Popular/Educação do Campo. É possível observar que a perspectiva da Educação Popular ainda provoca discussão em torno do repertório, que aparece no sentido de se determinar quais músicas ocupem os espaços do currículo e da práxis da universidade.

Os autores Bonilla e Ruas (2018) afirmam que, por mais que este gênero não esteja nos objetivos formativos do curso, as ementas disciplinares seguem a perspectiva erudita.

[...] o pilar conceitual e formativo do aluno ingressante se dá, na grande maioria das disciplinas de música, aos moldes dos parâmetros conservatoriais de tradição europeia, a partir da bibliografia lida, da historiografia musical, da notação e das metodologias envolvidas. Observa-se frente a isso, uma inconformidade com as propostas e diretrizes pedagógicas descritas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFT, 2014), que estão pautados na educação popular, seguindo os princípios freireanos. (BONILLA; RUAS 2018, p.254).

Portanto, a perspectiva epistemológica dos conteúdos do PPC é associada ao repertório, que por sua vez é erudita, conforme é possível observar nos dados em relação à música mais trabalhada na Leduc-UFT, no capítulo 6. Os autores apontam um desafio, que está sendo encarado pelos sujeitos envolvidos na construção de uma prática musical humanizadora e libertária na Leduc-UFT, com base no pensamento proposto pela Educação Popular.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo tem se expandido nas últimas duas décadas e vem sendo fortalecida por políticas públicas construídas com a participação efetiva dos movimentos sociais, sindicais, entidades religiosas, universidades e alguns órgãos governamentais comprometidos com a melhoria da qualidade de vida no campo. Esse fenômeno faz parte de um movimento que atua de maneira a ressignificar a identidade camponesa, a ressaltar processos educativos e a desconstrução de preconceitos relacionados ao modo de viver, comunicar, vestir, produzir, reafirmados e disseminados pela literatura, cinema, televisão, rádio e internet.

Pode-se afirmar que é uma área nova e seus conceitos estão em processo de formação e consolidação. No cerne dessa transformação estão os sujeitos inseridos no contexto de um curso que mesmo na ambiência da Educação do Campo é inovador, por se tratar de um espaço dedicado ao ensino de linguagens artísticas, entre elas a Música. Há um exercício por uma prática no Campo em busca de uma “consciência de mudança”, baseada no “protagonismo dos movimentos sociais camponeses”, que batizaram a Educação do Campo com base em sua práxis (CALDART, 2012, p. 257).

É necessário o entendimento de que a Educação Popular é base essencial da Educação do Campo. Contudo, a primeira foi pensada e estruturada para a atuação em espaços não formais de educação, fora dos sistemas de ensino, pois se deu num ambiente político hostil. Esta educação se tornou uma forma de resistência, engajamento e formação principalmente na alfabetização de adultos.

A Educação do Campo, fundamentada nessas bases, procurou trazer em seu ideário esses elementos para os sistemas de ensino. Com base nos entendimentos realizados nas discussões dos movimentos sociais, universidades e entidades que buscavam a universalização do processo de libertação pensado na Educação Popular para todos os níveis de ensino.

2.1 TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES

A construção de um projeto e identidade pedagógica para os povos excluídos dos sistemas educacionais, entre eles camponesas e camponeses, operárias e operários, tem no Brasil uma história que antecede ao golpe de 1964, conforme esclarece Bezerra:

É nesse período (início década de 1960) que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular, seguidos, imediatamente pelo Movimento de Educação de Base (março de 1961), e, mais adiante, por insipientes e tímidas tentativas das Secretarias

de Educação de diferentes Estados e, em alguns casos, dos Serviços ou de Secretarias de Educação das Prefeituras Municipais. (BEZERRA, 1986, p.38)

Nos anos de “chumbo” da ditadura e seu regime autoritário civil-militar, a Educação Popular, precursora da Educação do Campo, pouco avançou na construção de um projeto voltado para o campo. O processo foi retomado com a redemocratização do país e, no final da década de 1990, os movimentos sociais, mais precisamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que em sua gênese já reivindicava direitos que iam além da posse da terra. Entre essas necessidades estava a Educação. Com base nas demandas levantadas no movimento, o MST realizou o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera). Várias organizações como Unicef, Unesco, CNBB e Universidade de Brasília (UnB) participaram do evento, lançando o desafio de se pensarem políticas públicas em contextos gerais, mas que primassem para a Educação do Campo e no Campo (CARVALHO 2016, p.164).

Os debates e enfrentamentos relacionados ao universo do proletariado camponês passam de maneira decisiva pela escola, pela professora e professor e, principalmente, pela(o) estudante e se engendra pela comunidade. Essa dinâmica própria dos movimentos populares carece de uma formação universitária capaz de fortalecer a ação libertadora, os valores e a valoração do que é ser do campo, por sua identidade. Sobre esse sentido de pertencimento Munarin e Schmidt (2016) discorrem sobre os embates entre os movimentos sociais e universidades, ocorridos no final da década de 1990, nas conferências, encontros, congressos, sobre o conceito da nomenclatura: Educação do Campo. Com isso, buscar uma forma de fundamentar e desvincular essa educação da Educação Rural. “É sabido que a opção pelo adjetivo campo e com o substantivo educação (acompanhado da preposição ‘do’) foi feita, naquela oportunidade, para marcar uma clara ruptura com a concepção e a prática de educação rural no Brasil” (MUNARIN; SCHMIDT, 2016, p.18).

Essas políticas foram motivadas por práticas promovidas pelos movimentos sociais, igrejas e sindicatos, e historicamente eram ferramentas de luta, resistência e organização. Como exemplo, Caldart (2012, p.259) menciona as experiências “das escolas famílias agrícolas, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais”.

A Educação do Campo, por sua vez, tem em sua premissa a interação com esses movimentos, a cultura das comunidades e, com base em todas essas questões, buscar entender como se processam essas relações nas práticas da universidade e como e por que se constroem

as perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo. Tais elementos são explanados por Carvalho:

Assim, ao utilizar “educação do campo” está se apontando que é preciso entender sua relação com a terra, suas formas de produção, sua cultura, sua sociabilidade, sua vida. E para marcar que a educação destinada aos que vivem no rural não pode ser tratada como foi durante séculos, é que o movimento demarca esse território de lutas e conquistas. Que começa pela nomenclatura, mas acolhe outra concepção de Educação do Campo, levando em consideração que incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida no campo”, tais como espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meeiros e fazendeiros. (CARVALHO, 2016, p.168)

Os movimentos, mesmo com naturezas diversas, realizavam o diálogo e se organizavam de maneira a construir uma proposta que fosse capaz de ser aplicada a todos os povos do campo. Não é possível falar de Educação do Campo sem reconhecer a importância e o protagonismo do MST que, de certa, forma articulou e organizou os encontros junto a movimentos e entidades com o intuito de elaborar e discutir propostas alternativas ao campo brasileiro (CALDART 2012).

Os avanços e recuos dos últimos anos demonstram que essas experiências refutam as “concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação proposto para classe trabalhadora pelo sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p.324). A Educação do Campo, portanto, concebe a Escola do Campo da seguinte forma:

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA; SÁ, 2012, p.325)

A luta por escolas do campo, pelo “direito à educação”, vai “da educação infantil à universidade”. Não se trata de qualquer educação que possa ser, de alguma forma, “adaptada ao campo”. É um processo de “luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, a educação feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p.261). Nesse sentido, Paulo Freire conceitua:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através dos exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos têm de ser exemplos para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, 1978, p.43)

Todo esse processo que envolve a Educação do Campo, como área de conhecimento em expansão, tem demandas já contempladas, muitas em processo de implantação e implementação, e outras ainda a serem construídas.

Contudo, é preciso compreender o contexto, como se relacionam os Movimentos Sociais e a sociedade. A relação da Educação do Campo com esses movimentos é um aspecto fundamental de caracterização desse fazer pedagógico, uma vez que possibilita que essa população consiga ampliar seu diálogo com as demais forças políticas, ampliando assim o apoio às causas referentes às mudanças necessárias no que diz respeito ao cenário de desigualdade no Campo. Sobre esse aspecto, Martins (1994), ao se referir ao início do período de redemocratização e fortalecimento dos Movimentos Sociais e Sindicais no Brasil menciona que:

Muitos dos problemas vêm do fato de que os trabalhadores rurais não conseguiram aliados *políticos*, a não ser escassos aliados nominais. A pedagogia que as entidades de mediação utilizaram não convenceu o *outro*, porque não reconheceu os *problemas do outro*. Esqueceram-se, os trabalhadores, de que estão sub-representados no Congresso Nacional, que teria papel fundamental na definição dos limites do direito de propriedade. [...] *A Reforma Agrária aparece através das necessidades dos próprios trabalhadores*. Nesse sentido, *não aparece no primeiro plano enquanto problema agrário*. Aparece como *condição para que outras necessidades sejam atendidas: necessidade de sobrevivência, necessidade de emprego, necessidade de saúde, necessidade de educação* [...]. (MARTINS, 1994, p. 158,159, grifos do autor)

Esse convencer o outro, como diz Martins, é um aspecto que deve ser contemplado pelas ações que envolvem a arte no campo. Um Campo que não fala somente ao Campo e não apenas escuta pedagogicamente a cidade, mas busca um diálogo com a sociedade que vive em outros ambientes, em que a cultura camponesa encontra ressonância e a força desse existir ultrapassa as fronteiras urbano-rurais que se impõem nas beiras das periferias. A Educação do Campo propõe essa prosa sobre os saberes e os viveres do Sertão.

Como diria Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, “[...] Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se torna mais forte do que o poder do lugar” (ROSA, 1994, p. 28). Portanto, o Sertão pode estar em todo lugar, na resistência dos movimentos, nas comunidades tradicionais, nos camponeses que trazem temáticas à universidade, como a agroecologia na contramão do agronegócio.

Os espaços de luta pela efetivação das políticas públicas ganham um campo de batalha dentro das universidades, em razão de os “movimentos sociais serem atores centrais nos cursos de formação traz consequências para as políticas e para os currículos de formação. Seu ponto de partida é a radicalidade política, cultural e educativa, que vem dos próprios movimentos sociais” (ARROYO, 2012, p.360).

O meio em que se coloca a UFT a imerge numa realidade de riqueza cultural única, contudo, capaz de refletir realidades semelhantes no Campo brasileiro. Rafael Bellan Rodrigues de Souza (1997) trata o sertão como território de vida e discorre sobre a relação do homem com o espaço do viver:

Os dizeres sobre o sertão enumeram atributos do homem e da terra, fazendo valer a impressão de que o sertão só se entende enquanto habitat social, na relação estreita entre natureza e sociedade. A história intervém na geração da relação inseparável entre lugar e o seu povo. As condições históricas são pensadas como determinações que fazem obrigatória a descrição do sertão-geografia indissociada daquela do sertão-sociedade. (SOUZA, 1997, p.51)

Paulo Freire (1978, p.66) aponta que para a transformação há que se buscar: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” Essa é a natureza da Educação do Campo, pois esses “cursos significam reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica” (ARROYO, 2012, p.361). De maneira a resgatar conceitos e práticas pensadas para emancipação do sujeito, tal como desenvolver novos procedimentos para esse processo de libertação.

2.2 MÍSTICA

Com forte presença nos movimentos, encontros, cultos, reuniões, ocupações, está a Mística. De acordo com Souza,

O Termo Mística trata de práticas que seguem um formato de rito, sendo performances que transcendem os espaços dos acampamentos e assentamentos e são consideradas quase obrigatórias nos encontros, atividades pedagógicas, como cartão de visitas e como forte componente dos próprios atos e manifestações políticas do grupo. A Mística aparece como um fator de agregação e motivação constante que objetiva gerar vínculos entre os militantes. (SOUZA, 2012, p.47)

O termo Mística é muito amplo e envolve, principalmente, a característica do ritual que visa a preparação do espírito no sentido de introjeção de subjetividades, podendo significar diferentes sentimentos nos sujeitos envolvidos, diferentes funções didáticas, como: política, histórica, pedagógica, emocional, doutrinária, cultural, comunicativa e identitária (NUNES, 2014). Segundo o poeta e intelectual Ademar Bogo (2012), a mística está para os movimentos sociais do campo como um horizonte utópico.

Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. (BOGO, 2012, p.473)

Assim a mística surgiu e se tornou elemento fundamental nas práticas dos Movimentos Sociais do Campo e, conseqüentemente, da Educação do Campo. Esse elemento foi herdado da ala progressista da Igreja Católica envolvida com a Teologia da Libertação.

A Teologia da Libertação surgiu na década de 1960 como movimento teológico que pretendia adequar a Igreja Católica latino-americana à realidade social e cultural autóctone. O paradigma para essa nova prática pastoral foi o Concílio Vaticano II, em 1962, a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín, na Colômbia, em 1968, e a III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Puebla, no México, em 1979. (NUNES, 2014, p.16)

Tida como elemento fundamental das práticas dos movimentos sociais ligados à luta pela Reforma Agrária, a Mística nutre a Educação do Campo de elementos simbólicos e identitários dos povos camponeses. Tornando-se uma ponte entre o mundo da realidade concreta e a metafísica, ligando o ser real aos planos da subjetividade, num plano espiritual o sujeito se liga e é “re-ligado ao todo que é o cosmos” (BOGO 2012, p.473).

Segundo Bogo, a Mística pode ser observada com base em três prismas: religião, ciências políticas e movimentos populares. As manifestações da mística baseadas nas crenças estão sensivelmente ligadas à espiritualidade. Trazem a perspectiva majoritariamente cristã de uma esperança num mundo novo, na caridade de um Cristo ressuscitado e provido de amor, para um povo que vive com igualdade e respeito às diferenças. Conforme é possível observar na canção *Axé*. O termo *Axé*, colocada no título da canção se refere a “uma saudação religiosa usada no candomblé e na umbanda, que significa energia positiva; espaço sagrado de tambores e ritmos” (PEREIRA, 2010, p.2). - *Irá Chegar*, de autor anônimo, essa música é utilizada tanto em celebrações cristãs como em marchas dos movimentos sociais.

AXÉ - IRÁ CHEGAR

Irá chegar um novo dia.

Um novo céu, uma nova terra, um novo mar.

E nesse dia, os oprimidos, a uma só voz, a liberdade, irão cantar.

Na nova terra o negro não vai ter corrente, e o nosso índio vai ser visto como gente.

Na nova terra o negro, o índio e o mulato, o branco e todos vão comer no mesmo prato.

Na nova terra o fraco, o pobre e o injustiçado, serão juízes deste mundo de pecado.

Na nova terra o forte, o grande e o prepotente, irão chorar até ranger os dentes.
Na nova terra a mulher terá direitos, não sofrerá humilhações e preconceitos.
O seu trabalho todos irão valorizar, das decisões ela irá participar.
Na nova terra os povos todos irmanados, com sua cultura e direitos respeitados.
Farão da vida um bonito amanhecer, com igualdade no direito de viver.

A análise desta canção, por certo, me tomaria um capítulo inteiro, mas não me dedicarei a esse trabalho agora, não que desmereça o esforço, contudo, meu intuito é exemplificar o conteúdo religioso, político, de relações de gênero e de classe social existente em músicas utilizadas nos momentos em que a mística está presente.

O prisma das Ciências Políticas, segundo Ademar Bogo (2012), reflete sobre a mística fundamentada nas “revelações subjetivas”. Essas manifestações “são compreendidas como expressões do ‘carisma’ que há em cada ser social. As qualidades particulares ou habilidades próprias de cada indivíduo são colocadas a serviço da coletividade” (BOGO, 2012, p.473).

As dinâmicas dos movimentos sociais acabam por colocar os sujeitos a serviço de determinada causa, muitas vezes enfrentando perigos que, normalmente, as pessoas não iriam se expor. Nesse sentido, Bogo (2012, p.473) advoga que “na subjetividade, é impossível desvendar os ‘mistérios’ das habilidades carismáticas que fazem os indivíduos assumirem funções de liderança, ocuparem seu tempo com questões superiores aos interesses comuns da coletividade”.

Baseada na perspectiva dos movimentos populares, a mística está presente de maneira fundamental, constituindo suas bases epistêmicas, filosóficas e em sua práxis, de cuja prática se torna impossível a separação dos aspectos da espiritualidade, engajamento político e natureza dos movimentos, que estão todos ligados por uma intersubjetividade fundamental. Dessa forma, a mística é compreendida como “expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia” (BOGO, 2012, p.474).

Para compreensão da função da mística, é preciso observar que as práticas não se dão apenas no ritual, que envolve elementos cênicos, música, símbolos e religiosidade. Ela está no cotidiano dos sujeitos camponeses, desde as funções mais rotineiras da cultura até no olhar para o exemplo dos mártires da luta pela terra que, por sua resistência e sacrifício, tornaram possíveis a crença na utopia. A mística, portanto, é semente de esperança.

2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A dinâmica da Pedagogia da Alternância fortalece as práticas das licenciaturas em Educação do Campo, pois é uma prática pedagógica que traz uma nova dinâmica às universidades públicas brasileiras. A alternância de tempos democratiza o acesso dos povos do campo à universidade, e leva a universidade a espaços por ela pouco frequentados. Assim a troca de saberes não se hierarquiza, mas se põe numa ecologia de saberes.

A alternância teve sua gênese no ensino básico, com as “Escolas Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamentos (EA)”. Há três modalidades possíveis na alternância: “Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.” (BRASIL, 2012, p.42). Na dinâmica formativa das escolas técnicas agrícolas é muito utilizada a “Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição” (BRASIL, 2012, p.42). E a mais complexa das formas, a Alternância integrativa real ou copulativa:

Com a com penetração efetiva dos meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre dois momentos de atividades e todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não a primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retomar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, testando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa a formação integral com profissionalização. (BRASIL, 2012, p.42)

Entre as políticas que visam facilitar ou mesmo promover a permanência das(os) estudantes morando no campo, uma das mais eficientes é a Pedagogia da Alternância, que dá ao indivíduo a possibilidade de frequentar um curso superior, mas sem perder seu vínculo com a terra, a comunidade, a família, a escola. Ou seja, os laços permanecem fortalecidos pelas proposições de intervenção que a universidade realiza, conforme estabelece o Decreto nº. 7.352, de 10 de novembro de 2010, em seu Art. 5º §2º:

A formação de professores(as) poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (PRONERA, 2010).

Essa proposta política da Pedagogia da Alternância remete ao pensamento de Paulo Freire (2011), pois propicia o encontro, a comunhão de ideias, da partilha, da fecundidade criativa do encontro que dá sentido à vida humana. Esse contato fortalece a comunicação que proporciona o pensar juntos. Nos momentos de tempo-universidade, os problemas dos mais variados polos encontram mentes dispostas a refletir coletivamente e buscar um estreitamento das práticas sociais, políticas, culturais, sem que haja sobreposição de uns sobre os outros, nem dominação, mas a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, códigos de linguagem Artes e Música, oferecido pela UFT/Campus Tocantinópolis, propõe que o curso tenha caráter regular e se apoia em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-universidade e o tempo-comunidade. O tempo-universidade é primeiro realizado nos períodos de janeiro a fevereiro e de julho a agosto, sendo assim intercalado pelo tempo-comunidade. Na perspectiva de Gimonet (2017, p.2), “a alternância é uma pedagogia de adulto, mesmo que este seja um(a) adolescente, porque um alternante não é um(a) aluno(a) na escola, mas um ator e ou atriz sócio profissional que entra em formação permanente”.

Para atingir seus objetivos, o PPC prevê que a alternância não pode se realizar de maneira burocrática. O tempo-comunidade propicia que as atividades sejam realizadas no espaço social e profissional do(a) estudante para proporcionar a reflexão sobre seus problemas, discutir com a comunidade e colegas, levantando hipóteses e possibilidades. Nesse tempo, as professoras e os professores se deslocam até os polos de atendimento e, geralmente, se hospedam e fazem as refeições na própria comunidade. No ir e vir da alternância prevê-se que o diálogo da universidade com as comunidades aconteça de maneira democrática, que a troca de saberes e demandas sejam permanentes, provocando o contato dos(as) docentes com variadas realidades sociais, culturais e econômicas.

Conforme consta do PPC Licenciatura em Educação do Campo, Artes e Música (UFT, 2014), no tempo-universidade essas questões são comungadas e socializadas por meio de reflexões críticas e sistemáticas. Nesse tempo a(o) estudante fica alojada(o) na cidade em espaços alugados ou mesmo em hotéis, tendo recursos alocados pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) para assegurar o transporte, alimentação e hospedagem.

Com isso, o diálogo proposto na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1978) se consolida, em alguma medida, na dinâmica da Pedagogia da Alternância, no fortalecimento das práticas que visem uma formação contextualizada, com bases contra hegemônicas e

decoloniais. Os temas geradores propostos por Freire seguem nesse sentido, para que o Campo sirva de ponto de partida para uma formação ampla.

Molina e Sá discorrem sobre essa prática:

A formação desses docentes deve incluir principalmente o estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro hoje, a fim de que possam ter referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos. (MOLINA; SÁ, 2012, p.470)

A Educação do Campo não pode se prestar a uma prática colonizadora do pensamento, tampouco seguir as bases neoliberais de ensino, fortalecendo-se cada vez mais como um campo de conhecimento que valoriza e utiliza como fundamento teórico e prático a cultura camponesa, indígena e quilombola.

2.4 RELAÇÕES, DINÂMICAS E DIALÓGICAS ENTRE A UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS

Boaventura de Sousa Santos (2010) conceitua cosmopolitismo subalterno a dinâmica dos movimentos que constituem um vasto conjunto de redes que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural. Nesse sentido, o autor afirma que a incompletude é a chave para a compreensão de um mundo Pós-Abissal. Em suas palavras, enfatiza que:

A novidade do cosmopolitismo subalterno reside, acima de tudo, em ter um profundo sentido de incompletude, sem contudo ambicionar a completude. Por um lado, defende que a compreensão do mundo excede largamente a compreensão ocidental do mundo e, portanto, a nossa compreensão da globalização é muito menos global que a própria globalização. (SANTOS, 2010, p.51)

Os desafios didático-metodológicos postos na realidade da Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis com as práticas musicais reforçam a necessidade do diálogo com os movimentos do campo, que lutaram e propuseram os cursos. Certamente, esses sujeitos não buscavam um modelo conservatorial no momento da gênese do curso, pois é possível verificar pela historicidade e pelas práticas populares desses grupos.

O embate epistemológico e político posto entre alguns movimentos e educadoras(es) recentemente ingressos na ambiência da Educação do Campo quanto à formatação dos cursos não é um problema apenas da Leduc-UFT, mas, provavelmente de todas as Leduc. O processo de engajamento quanto às demandas das comunidades e dos movimentos sociais, o diálogo com a realidade dos povos do campo, suas lutas políticas, sua identidade cultural, até mesmo a dinâmica da Pedagogia da Alternância, muitas vezes é tema de disputa.

A constituição de um corpo docente permanente dessas universidades fora uma das maiores preocupações dos movimentos, pois até então os projetos de formação eram esporádicos. Porém, em 2012 abriram quarenta e dois cursos de Educação do Campo nas mais variadas áreas de conhecimento, fator que não se tornou impedimento para a constituição desses cursos. No entanto, o perfil das vagas das(os) docentes que viriam atuar junto aos povos do campo, deveria, de alguma forma, se enquadrar na proposta dos movimentos.

Segundo Molina e Rocha (2014, p.240), “Uma das maiores conquistas do Movimento da Educação do Campo, nesta perspectiva de permanência, foi a conquista de 600 vagas de concurso docente no âmbito da educação superior para oferta destas Licenciaturas.” Por certo, então, tal processo não se daria de repente, pois houve a entrada de muitos profissionais na Educação do Campo que antes nunca haviam tido contato com essa realidade. A perspectiva de atuação junto a essas comunidades, dinamizadas pela Pedagogia da Alternância e os fundamentos políticos e epistemológicos característicos de uma prática do cosmopolitismo subalterno², exigia uma prática pedagógica que contemplasse as demandas dos povos do campo. Aqueles movimentos que lutaram por esses espaços tinham a expectativa de que o corpo docente fosse formado por profissionais inseridos na realidade do campo, ou de sujeitos capazes de se adaptar a essa conjuntura, conforme o edital propunha contemplar.

O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. (BRASIL, 2012, p.1)

Centenas de códigos de vaga foram ofertados para o atendimento a essas(es) estudantes, tendo como prioridade a formação das professoras e professores que já estavam atuando no campo sem formação superior.

Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior. (BRASIL, 2012, p.1)

² “O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização *contra-hegemônica*. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra exclusão *econômica*, social, política e cultural gerada pela mais recente *incarnação* do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal.” (Santos, 2002a; 2006a; 2006c; 2010, p.51)

Mesmo com essa carência de profissionais ligados à Educação do Campo, as Leduc buscaram por meio do processo seletivo, sujeitos com perfis capazes de se adaptar e construir uma proposta humanizadora.

3. FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA LIBERTÁRIA

A discussão em torno da formação docente envolve elementos que vão além da escolha do repertório, dos conteúdos, das práticas musicais, da preparação das ementas ou, ainda, se essas disciplinas se cruzam de maneira interdisciplinar e se essa escolha é democrática ou não. No bojo dessa discussão trato da formação por área de conhecimento como uma alternativa prática adotada pela Educação do Campo em seus mais variados cursos, especialmente, na formação em artes. Apresento a interdisciplinaridade como um elemento capaz de promover um diálogo e uma práxis que perpassem as disciplinas e construam um fazer junto às comunidades. Na busca pela Ecologia de Saberes, a formação por área de conhecimento e a interdisciplinaridade estão lado a lado.

Trago neste capítulo os conceitos de Lucy Green (2012) quanto aos elementos inerentes e delineados da música. Analiso de que forma esses elementos podem influenciar o aprendizado musical ou repeli-lo de acordo com a identificação, tratando-os como pressupostos para a(o) docente definir o repertório a ser trabalhado nas práticas musicais. Em seguida, a música do cotidiano como elemento fundamental de conteúdo é colocada em discussão na linearidade do discurso sobre o reconhecimento e a valorização dos saberes e da cultura das(os) estudantes e de suas comunidades nas práticas pedagógicas da universidade. Nesse sentido, reflito também sobre os elementos identitários das(os) camponesas(es) em movimento e concluo o capítulo tecendo uma crítica à colonialidade do pensamento musical relacionada à crise do paradigma que o pensamento moderno ocidental produziu ao invisibilizar outras culturas e conhecimentos que não se enquadrem nas epistemologias do norte global, segundo Santos (2010).

3.1 FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

A concepção por uma pedagogia que se propõe a trabalhar com a formação por área de conhecimento fortalece o modo de viver e fazer camponês, indígena e quilombola. Essas culturas tem uma concepção de obter e transmitir conhecimentos de forma ampla e contextualizada, buscando a superação de modelos tecnicistas positivistas que, segundo Arroyo (2012), pode ser possível. Em suas palavras:

A formação por áreas, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação. [...] Poderíamos acrescentar que, na agricultura camponesa, familiar e nas comunidades agrícolas, desde a infância-adolescência-juventude, vai se dando a inserção total nos processos produtivos e de trabalho, sociais, culturais, de valores e identidades – é, portanto, uma formação total. Como formar professores para entenderem e

acompanharem esses processos totais de socialização, de aprendizagem, de formação tão específicas da infância, adolescência e da juventude do campo, indígena, quilombola que se educa nas escolas? (ARROYO, 2012, p.364).

Essa perspectiva de formação por área de conhecimento pode ter alguns elementos semelhantes à proposta de Arte-educação. Regina Marcia Simão Santos (2012) apresenta Herbert Read como um dos “pensadores anarquistas e militantes libertários dos anos 1930-50” (p.188), conhecedor das ideias de Dalcroze e suas práticas de eurritmia. A autora afirma que o pensador inglês entende que a educação anarquista é uma “*pedagogia social*” que “concebe a educação como um fenômeno *políticosocial* que pode possibilitar a reprodução da sociedade ou um processo radical de transformação da realidade social” (Ibid).

No universo da formação docente o ensino contextualizado é uma dinâmica desafiadora, no sentido de que não aconteça uma prática da polivalência como as que se sucederam no Brasil a partir da década de 1970, com a Lei 5.692 de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (primário e médio, respectivamente) gerada sob o regime militar a partir de 1964. No bojo desses eventos históricos estavam acontecendo os movimentos de resistência ao avanço da indústria cultural e do capitalismo moderno. Conforme Regina Marcia Simão Santos (2012),

Os anos 1960 vão fortalecer essas ideias de liberdade e criação presentes no movimento de contracultura e expressas no Movimento de Educação pela Arte (MEA) fomentado por Herbert Read. São tempos de iniciativas como a dos Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e Movimento de Educação de Base (MEB), tempo do método dialógico de Paulo Freire e da sua *Educação como prática da liberdade* (obra de 1967) – uma pedagogia libertadora (SANTOS, 2012, p.190).

Esses movimentos fundamentam a luta pela educação emancipadora e popular, bases da Educação do Campo. A pedagogia do risco, pensada por Herbert Read (apud Santos, 2012), está inserida em uma “educação que age nos níveis individual e coletivo. Sua proposta de arte-educação (educação pela arte) tem bases libertárias, ao propor *a redenção do robô* (a criação de uma sociedade para a qual a educação deveria ser um fator de destruição da alienação)” (p.188). É possível traçar um paralelo entre alguns conceitos presentes no pensamento de Herbert Read e as práticas pedagógicas dos cursos fundamentados na Educação Popular, tendo como bases a formação por áreas de conhecimento.

Contudo, é necessária a reflexão sobre o fato dessa pedagogia ter sido cooptada por educadores liberais e pensadores da educação tecnicista, “numa perspectiva liberal e individualista” (SANTOS, 2012), ao ponto de inspirar a criação das controversas bases da Educação Artística polivalente. Um pensamento libertário e anarquista, dessa forma, acaba

espoliado e deturpado para formar a base de uma educação opressora de uma ditadura militar. Cabe a reflexão sobre esse paradoxo e a defesa de que a formação por áreas de conhecimento não pode ser comparada à polivalência da Educação Artística. A arte/educação como fora concebida pode ser interpretada a partir de uma visão redentora da sociedade, de que ela poderia ser vista como a cura para todos os seus males, pelo simples fato de acontecer de maneira democrática e acessível e, assim, realizaria verdadeiros milagres sociais. O tema em questão é analisado por Maura Penna (2006) que alerta para alguns aspectos da proposta da Arte-educação quanto à sua função redentora:

Se, com base nessa visão redentora, considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo. E a partir daí podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais (PENNA, 2006, p.38)

Portanto, o rigor científico e metodológico deve ser a base também de um sistema libertário. Seguindo essa reflexão, Maura Penna (2006), trata da ideologia adotada pela universidade ao assumir uma postura essencialista ou contextualista da música. A primeira, volta-se aos aspectos próprios dos elementos inerentes à música com “uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino” (p.37). A segunda, refere-se aos aspectos relacionados ao contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos com as práticas musicais. Portanto, de acordo com a autora, a superação dessa dicotomia é essencial para uma prática pedagógica capaz de dialogar com as diferentes realidades e espaços que a Educação Musical ocupa.

A concepção sobre a formação docente está ligada à ideologia adotada pela universidade, ou seja, pelas forças humanas que movem as pás do moinho acadêmico. O academicismo criticado por Maura Penna ao se referir ao essencialismo é mencionado por Mateiro (2003) quando destaca que “as faculdades tornaram-se demasiado teóricas e distanciadas da realidade de ensino, legitimando a clássica concepção positivista através da separação entre teoria e prática”, de maneira que as professoras e professores universitários são os responsáveis por pensar e produzir o conhecimento, muitas vezes, descolados da realidade, ou seja, nas práticas educativas no cotidiano da escola pública (p.34). Fica evidente, portanto, que um dos objetivos da formação docente é manter uma prática que dialogue com a realidade cotidiana da sala de aula, bem como de outros espaços onde ocorram processos musicais de

ensino e aprendizagem. Assim, a formação por área de conhecimento, preceito da Educação do Campo, pode contribuir para a construção de uma realidade diferente, nas universidades e, posteriormente, nas comunidades para além da academia.

O ir e vir da prática da alternância, nos processos formativos, auxilia a práxis das(dos) acadêmicas(os) e reformam, por assim dizer, as(os) docentes universitárias(os). No primeiro sentido, das(os) acadêmicas(os), já descrito no capítulo sobre a Educação do Campo e, no segundo, com as(os) docentes universitárias ao conhecer a realidade empírica de suas(seus) estudantes. A matéria prima para a produção de conhecimento, de maneira geral, está ligada ao cotidiano das comunidades em uma tentativa de se construir uma prática pedagógica para o mundo real. Bonilla e Ruas (2018) chamam a atenção para a relação entre a Educação do Campo, a Educação Musical e a Etnomusicologia, que “por sua própria natureza, é interdisciplinar por envolver antropologia, música, comunicação, entre outras” (p. 266). Elementos estes fundamentais às práticas da Leduc/UFT e das demais universidades que se propunham a realizar um diálogo entre a Educação do Campo e a Educação Musical.

3.2 INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na Educação do Campo, a formação por área de conhecimentos é uma prática indissociável da interdisciplinaridade. O conceito de complexidade posto por Edgar Morin (2003, p. 9) discorre sobre os tecidos que se entrecruzam na prática do “ensino-educativo”. Segundo o autor:

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2003, p.14)

Edgar Morin (2003) entende como interdisciplinaridade uma junção de disciplinas que pronunciem um discurso, cada uma com sua fala, mas que, de alguma maneira, passem para além do pronunciamento. “É preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum” (p. 115). Pode ser, ainda, considerada a possibilidade de que esse pronunciamento esteja engajado e possa “significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica” (p.115).

Os preceitos Freireanos de se contextualizar o ensino da teoria científica junto da ação popular fortalecem as práticas das áreas de conhecimento se aproximam reconhecendo e reconhecem pontos em comum em suas bases epistemológicas, essas práticas dialogam com a teoria de Morin (2003). Uma pedagogia libertadora constrói pontes entre os saberes, valorizando-os e tornando-os elementos fundamentais nas práticas musicais e nos demais saberes que se inter-relacionam na prática do “ensino-educativo” (Ibid). Cecília Cavalieri França (2016) afirma que “A interdisciplinaridade se apresenta como um saudável desafio à educação contemporânea”, assim o recorte entre os saberes, a hierarquização das disciplinas não fazem sentido a uma prática interdisciplinar. A autora também entende que “O conhecimento é um todo dinâmico, uma rede de interações entre conceitos e ideias que são acessíveis pela experiência conciliadora entre os sentidos, emoção e intelecto” (p.88). Chama a atenção para o aspecto do fenômeno dos saberes que estão colocados no cotidiano, que o conhecimento é vida e está posto, mas é recortado por nosso olhar disciplinador que “tende ao sentido inverso” (p.88), ao delimitar fronteiras entre o conhecimento e a prática docente, fechando em disciplinas os limites desses saberes. Segundo França:

A natureza interdisciplinar do conhecimento não se situa no campo pragmático que opera no nível das “atividades” nem no extremo teórico que ignora a sala de aula: a interdisciplinaridade se situa na vida. Igualmente, a música se oferece à abordagem interdisciplinar pelo simples fato de ser intrínseca à vida e à cultura (FRANÇA, 2016, p. 89).

No mesmo sentido, Bonilla e Ruas (2018), ao se referirem à Etnomusicologia como uma área essencialmente interdisciplinar, entendem que as práticas metodológicas da Educação do Campo trata de se posicionar politicamente ao universo acadêmico, por meio de uma postura dialógica e democrática, ao tornar práxis “os processos de ensino-aprendizagem dos povos tradicionais em um direcionamento contra-hegemônico, valorizando as práticas dos povos do campo e colocando em pé de igualdade as manifestações populares e acadêmicas” (p. 269).

Brasil e Maciel (2018) discorrem sobre a necessidade da inclusão das(os) docentes do Campo na área das tecnologias, fortalecendo a dinâmica interdisciplinar, processo que facilitaria o acesso à informação e democratização dos conteúdos musicais, registro de práticas nas comunidades, realização de exercícios práticos, entre outros. Os autores afirmam:

Entendemos que o ensino de música mediado pelas tecnologias da informação é uma demanda sobre tudo premente, mas que a Educação Musical necessitará de interfaces com outras áreas de conhecimento para responder a determinadas questões sociais encontradas na zona rural, entendendo que o acesso a esses recursos tecnológicos se torna também uma forma de inclusão. (BRASIL; MACIEL 2018, p.319).

Pensar a interdisciplinaridade na formação docente é caminhar rumo aos ambientes inseparáveis da ecologia de saberes, no sentido defendido por Santos (2010) nas epistemologias do sul. Frente à realidade do interior do Brasil, suas desigualdades sociais e sua riqueza cultural faz-se necessária a reflexão de que, no momento atual do país, é impossível a presença de profissionais que sejam dedicados ao ensino de música em todas escolas e, existindo alguns desses sujeitos, a prática interdisciplinar pode ser capaz de integrar a Educação Musical às demais áreas de conhecimento. A partir dessa perspectiva é possível valorizar os saberes populares em pé de igualdade aos conhecimentos científicos do pensamento moderno.

Para tanto, é fundamental a reforma do pensamento e a decolonização dos sistemas de educação. Um exemplo, pode ser a realização de projetos em relações dialógicas que a prática interdisciplinar pode promover, rompendo com as barreiras da “imensa máquina da educação” burocratizada, enferrujada, conservatorial e inflexível (MORIN, 2003). Essa máquina produz professores que se encerram na autonomia de suas disciplinas “como os lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram. Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível”, afirma Morin (2003, p. 99). Portanto, a prática interdisciplinar é antes de tudo, o exercício da práxis dialógica.

3.3 ELEMENTOS INERENTES E DELINEADOS DA MÚSICA

A autora Lucy Green (2012) ao tratar dos aspectos inerentes e delineados da música, afirma que uma pessoa pode responder positivamente ou negativamente a diferentes aspectos ou a ambos. Segundo a autora “Respostas positivas aos significados inerentes tendem a ocorrer quando temos um alto nível de familiaridade e compreensão da sintaxe musical” (p. 63). Os aspectos inerentes à música são aqueles relacionados à produção da matéria sonora, dos elementos harmônicos, de tessituras, ritmos, entre outros variados elementos que compõe o fazer musical. O outro aspecto que a autora chama a atenção é o que ela denomina de “significado ‘delineado’ referindo-se aos conceitos e conotações que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras” (p. 63). A resposta positiva quanto a esses elementos pode acontecer quando nos sentimos contemplados quanto ao nosso “ponto de vista”, quando nos enxergamos de alguma forma naquela prática musical (Ibid).

Portanto, é essencial na identificação ao repertório o envolvimento com ambos aspectos, o que a autora denomina de “celebração musical”. No mesmo sentido, é possível que uma pessoa se identifique com apenas um elemento. Por exemplo, um sujeito que aprecia as peças para violão do compositor Heitor Villa Lobos acredita que a sonoridade que os intérpretes

alcançam é algo extasiante. Nesse caso, o aspecto inerente às peças do compositor é o que chama a atenção. Porém, esse mesmo sujeito não gosta de participar de/ou assistir um concerto de violão, pois acredita ser algo muito formal e que a pressão exercida sobre o concertista é algo que não lhe agrada e, portanto, os elementos delineados quanto à realização de um concerto que envolve a prática do violão o desagrada. A autora vai nomear esse fenômeno de “ambiguidade”, de maneira que o sujeito pode exercer dois tipos de ambiguidade: se identificar com os elementos inerentes e negar os delineados, ou o inverso. Caso não haja identificação com nenhum dos elementos, a autora nomeia essa circunstância como alienação musical. Em suas palavras: “A ‘alienação’ musical ocorre quando respondemos negativamente a ambos os significados inerentes e delineados” (p. 64).

O fato é que a necessidade de se adequar a um sistema que, por sua natureza, é decolonial, a Educação do Campo, a um sistema que tradicionalmente é conservatorial e abissal, o ensino de música na universidade tem causado uma constante busca. A incompletude no modo de fazer favorece o ambiente para a construção de uma ecologia de saberes, reforçando o compromisso com o pensar práticas metodológicas capazes de encontrar uma relação dialógica com as(os) estudantes, suas identidades e culturas. Fernandes (2008) afirma sobre a necessidade de se conhecer e buscar o contato com variadas culturas e formas de se fazer música, com um olhar liberto do paradigma da estética da arte europeia ocidental na escolha da matéria prima da prática musical, o repertório. O autor destaca:

Que se traga para prática da escola o funk, o rap, a catira, a viola de cocho, a congada, o carimbó, o samba, o axé, o samba-*reggae*, o próprio *reggae*, os minuetos das cortes do século XVII e as modas do século XVIII.[...] Deixaremos para trás princípios estéticos preconceituosos e hierárquicos e estabeleceremos uma nova estética, menos alienada e mais libertadora (FERNANDES, 2008, p.90).

Anderson Fabricio Andrade Brasil (2016, p.226) ao discorrer sobre a o compromisso social que as licenciaturas deveriam ter com suas e seus educandos, entende que “[...] a música não pode ser um fim em si mesma, que ela não deve somente focalizar, alvitrar ou implicar a formação de exímios músicos; mais que isso, é preciso buscar uma docência que descortine também a inclusão e o compromisso social”. O curso da Leduc-UFT tem papel fundamental na democratização do ensino das linguagens artísticas, junto aos povos do campo, ela quebra o paradigma de que os cursos voltados aos povos do campo devam estar ligados essencialmente à produção agropecuária, refletindo a concepção de educação rural, de maneira que historicamente nunca houve algo parecido na formação docente para o Campo.

3.4 MÚSICA DO COTIDIANO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DE CONTEÚDOS

Jusamara Souza (2003) defende a não separação do ato de pesquisar entre Educação Musical e Educação: “entendo que pesquisar sobre educação musical é, antes de tudo, pesquisar sobre a educação. Isso implica em ter um sólido conhecimento de pedagogia e um domínio das correntes teóricas em educação”. Afirma que os estudos em educação musical têm apontado a necessidade da abordagem da música cotidiana das(os) estudantes em sala de aula como conteúdo prático. Em suas palavras:

A literatura que investiga o cotidiano como um espaço moral e social acredita nele como um lugar onde se constroem, em detalhes, as relações com os outros, no qual se constitui o ‘mundo vivido’ e onde o patrimônio comum da humanidade é criado e sustentado. Ela também presume que é através das ações e interações que se fazem as continuidades das experiências. Argumenta que não se concebe nenhuma ética sem comunicação e que toda comunicação envolve mediação. Mediação como um processo formador no qual a maioria dos valores e crenças é construída. (SOUZA, 2016, p. 12).

Souza (2004) destaca a aproximação, em uma relação dialógica, entre as professoras e professores de música, em sala de aula na escola básica, com as (os) acadêmicas(os) dos cursos de licenciatura (p. 9). Durante um curso de formação, a autora se dirigiu às professoras e professores de música presentes, questionando-as(os) quanto à identificação com a música do seu cotidiano.

Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula? Que músicas são referências e referentes para a cultura, com as quais esses alunos e alunas se identificam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Como os jovens/crianças aprendem música? E por último: como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar? (SOUZA, 2004, p. 9).

Conforme já abordado no capítulo sobre a Educação do Campo, o contexto é elemento fundamental para a formação docente segundo a perspectiva da Educação Popular e do Campo. No contexto está a música do dia-a-dia, as canções de luta dos movimentos e da religiosidade, a dança, o ritual, a música da mística. Louro (2016) ao analisar um contexto de um curso de Bacharelado em Música afirma que a vivência cotidiana das(os) alunas(os) com a música do cotidiano é um processo cercado de barreiras, principalmente, na prática instrumental. Segundo a autora “[...] existe uma prática enraizada relacionada ao próprio repertório tradicionalmente ensinado que conduz a uma relação entre professor e aluno hierarquizada e, ao mesmo tempo, dificulta o aproveitamento das experiências, musicais ou não, midiáticas ou não, que os alunos possuem” (p. 262).

A inadequação do conhecimento conservatorial europeu aplicado às práticas musicais provocou uma reflexão sobre o ensino de música na Educação do Campo no Tocantins (ver Bonilla e Ruas, 2018) junto aos povos do campo e aos movimentos sociais. Os autores discorrem sobre a necessidade de se libertar da ideologia acadêmica conservatorial que fundamenta o ensino de música nas universidades, a subjetivação internalizada tanto nos sujeitos docentes quanto nas ementas disciplinares, concordando com Pereira (2014).

Entra em cena a tradição seletiva, que separa a música superior de uma música de massa, profana, que são classificadas como não sendo realmente musicais. Ao ser incorporada nos agentes, esta ideologia cria disposições que orientam as práticas, as percepções e os significados musicais. Tudo isto nos leva ao conceito de habitus, a interiorização da exterioridade, a incorporação de disposições, a manutenção de práticas ideologicamente orientadas (PEREIRA, 2014, p. 94).

O processo de libertação do sistema conservatorial requer uma concepção ideológica humanista que traga para as práticas pedagógicas da formação docente as experiências e saberes de quem está disposto a se colocar em formação. A partir do conceito sobre fenômeno musical colocado por Margarete Arroyo (2002) é possível compreender a realidade dos mundos musicais das(os) estudantes e pensar numa construção de uma prática docente que respeite e valorize a identidade desses sujeitos. A autora afirma:

O “fenômeno musical”, como ordenador social, permite conhecer de modo mais integral os aprendizes e parte das suas referências de vida. Lidar com a diversidade cultural significa muito mais do que cantar uma Folia, ou tocar um violino; significa sincera e intelectualmente compreender que se está lidando com sentidos de realidade, com identidades sociais e culturais que não são fechadas ou estáticas, mas precisam ser compreendidas e respeitadas. (ARROYO, 2002, p. 117).

A negação desse modelo que carrega a dinâmica da música erudita europeia ocidental está intrinsicamente ligada à dimensão da ambiência posta na Educação do Campo e seus sujeitos, estes relacionados, de alguma forma, a práticas de movimentos sociais. Magali Kleber (2016) discorre sobre a natureza dessas dimensões:

Na dimensão movediça em que estão imersos os movimentos sociais, as ações culturais são redefinidas e dão um novo significado às fontes de identidades coletivas. Desafiam, também, categorias dominantes de mérito artístico, questionando, problematizando e dissolvendo estruturas de avaliações e de julgamento. Isso é feito no nível de discursos e de práticas do experimento de novos princípios estéticos e da criação de novos rituais coletivos (KLEBER, 2016, p. 216).

Kleber (2016) trata de projetos que tem atuação junto a comunidades vulneráveis. Nesse contexto se encontram Organizações Não Governamentais (ONGs) onde a educação musical tem ampliado espaços e conquistado muitos resultados positivos. Tal realidade não é distante

dos povos do campo, quando se trata de exclusão. Contudo, esses projetos pouco têm avançado para além da fronteira das periferias urbanas e adentrado a área rural.

3.5 COLONIALIDADE DO PENSAMENTO MUSICAL

É necessária a reflexão sobre o poder que o colonialismo histórico ainda é capaz de exercer sobre a Educação do Campo e ações dos movimentos populares. Arroyo (2014) trás uma análise de que talvez não seja possível a correlação do pensamento abissal, com os saberes populares, já que o primeiro torna inexistente o segundo. “Essa produção dos Outros como inexistentes os torna irrelevantes ou incompreensíveis, excluídos de forma radical porque permanecem exteriores à própria forma de aceite de inclusão como sendo Outro” (ARROYO, 2014, p.49). O autor segue a linha de pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2010) que trata dessa invisibilidade:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma dessas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (SANTOS, 2010, p. 34).

Portanto, a invisibilidade possivelmente poderá ser superada a partir da mudança do paradigma epistemológico com a produção de conhecimento e, muito além, do reconhecimento dos conhecimentos populares. A formação docente em Educação Musical para os povos do Campo, Indígenas e Quilombolas passa pela reformulação do pensamento, por sua decolonização e libertação. Bonilla e Ruas (2018) discorrem sobre a urgência de se ultrapassar o modelo tradicional da prática docente:

Superar o modelo educacional tradicional, o qual boa parte de nós, professores, fomos instruídos, passa por um exercício diário e permanente de reflexão da prática docente. Superar esse formato cujo aspecto assemelha-se, por vezes, a uma linha de montagem, que retira a palavra, a criatividade, condicionando o sujeito à reprodução de conceitos e conteúdos, inviabilizam os desvios ou readaptações que o curso do aprendizado pode sugerir, principalmente, se priorizando o diálogo crítico. (BONILLA; RUAS 2018, p. 259).

O repertório como um ponto de partida para se discutir a formação docente pode provocar desdobramentos diversos. Contudo, a identidade camponesa, indígena e quilombola perpassa toda discussão: como se constrói uma proposta de formação em uma Licenciatura em Educação do Campo capaz de atravessar a linha abissal do conhecimento musical? De acordo

com Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 51) “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que essa diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir”

Como, então, poderíamos trabalhar com uma formação de licenciados em música que, muitas vezes, torna visível uma tradição de autores que são consagrados e repetimos a consagração do consagrado por séculos? Por exemplo, execução de métodos de violão como os do compositor italiano *Mateo Carcassi* (1792-1853) como se fosse requisito fundamental para o instrumentista daquele instrumento e não contemplem de maneira equânime as práticas desse mesmo instrumento com os saberes da cultura regional, da cultura popular, de outros saberes latino-americanos? Não estaria a universidade se utilizando de uma concepção conservatorial, arcaica, descontextualizada, desfigurada da realidade, de colonialidade europeia?

Concepção essa que Queiroz (2017) apresenta como um efeito do colonialismo histórico que se dava pela dominação de um país sobre o outro, sob as várias formas de “poder, soberania e hegemonia”. Portanto, o autor afirma que esse processo denomina-se colonialidade.

A colonialidade se insere numa dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar. Colonialidade é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação (QUEIROZ, 2017, p. 136).

Não há resposta fácil nem individual para o processo de libertação do pensamento colonizado. Freire (1978) ao criticar a educação bancária aponta possibilidades de organização e atuação coletivas, dizendo que: “Por isso é que essa educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1978, p. 86). O educador bancário é apresentado por Freire como um sujeito reprodutor de um pensamento opressor, colonizado culturalmente e preso às epistemologias do norte. Superar esse modelo não é apenas um ato pedagógico, mas político, pois por meio da organização e do fortalecimento de práticas que garantam a relação dialógica entre docentes, discentes e comunidades é possível culminar na libertação e autonomia dos sujeitos.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está dividido em cinco partes. A primeira refere-se a escolha e delimitação do tema, em que relato o processo que percorri para definir os caminhos da pesquisa. Descrevo a viagem ao Tocantins e o contato com os campi de Arraias e Tocantinópolis, respectivamente. O levantamento de hipóteses e o contato vivencial com as duas comunidades acadêmicas. A segunda parte discorre sobre a contextualização da pesquisa empírica, como se deu a criação do curso, sua formatação e modalidade de oferta, além de uma breve descrição da ambiência. Num terceiro momento relato sobre a viagem da coleta de dados, como percebi os processos sociais e culturais em que me vi envolto. Depois na quarta parte do texto faço a exposição de como fora a coleta de dados, as ferramentas metodológicas que utilizei com os sujeitos da pesquisa, entrevistas com os professores e a professora e aplicação de questionário com as(os) estudantes. Por último me refiro à análise dos dados.

4.1 ESCOLHA E DELIMITAÇÃO DO TEMA

A busca por hipóteses, experiências e vivências foram oportunizadas em dezembro de 2016, quando pude participar do II Encontro de Educação do Campo da UFT e I Simpósio de Educação Musical e Artes Visuais na Educação do Campo, no campus Arraias (TO). Nessa visita realizei uma comunicação e pude observar os colegas em suas experiências, além das práticas musicais realizadas nas místicas durante o evento. Esse encontro propiciou, portanto, o contato com professoras e professores, estudantes e atividades que foram desenvolvidas sobre as vivências obtidas durante os primeiros anos na Leduc-UFT.

Na abertura do evento aconteceram mostras musicais e exposição das Artes Visuais, quadros, esculturas, mosaicos, peças do cotidiano camponês (ferramentas, utensílios, etc), elementos figurativos que representavam a mística e a identidade das pessoas envolvidas com o evento. Em meio a essas manifestações, a que mais me chamou atenção foi a expressividade da súcia. De acordo com Rodrigues e Bispo (2015, p.146), “A súcia é uma dança que se manifesta durante o giro da folia do Divino Espírito Santo. É uma espécie de brincadeira composta por homens e mulheres que em dupla, acompanhados de viola e pandeiro se divertem, e divertem a população com festo de alegria e sensualidade.” Estudantes e outros membros da

comunidade se apresentavam, pois essa dança faz parte de um ritual com forte representação cultural, religiosa e social dos povos quilombolas Kalunga³ da comunidade do Mimoso.

O pertencimento demonstrado pela plateia, no acompanhamento com as palmas, à dança e o espírito de alegria que envolveu o lugar me fez olhar para aquele momento como algo instigante de uma observação mais profunda, um estudo mais amplo sobre essas representações e como elas estão sendo contempladas na elaboração das propostas das práticas musicais curriculares do curso de formação de educadores e educadoras do campo.

O seminário teve um caráter eclético nas representações artísticas, com concerto de violão clássico, música popular com um grupo de forró pé de serra e, por fim, uma camerata de cordas. A camerata era formada por estudantes do curso de Educação do Campo, membros da comunidade de Arraias e regida por um professor do mesmo curso. Apresentaram peças do método Suzuki, que se baseia no ensino coletivo de instrumentos de cordas, com atividades de repetição, audição, e notação musical, voltado ao ensino conservatorial e à música erudita europeia ocidental.

Os relatos de experiência que atenderam à chamada na Temática: Música e Artes Visuais no Contexto da Educação do Campo demonstraram um imenso desequilíbrio entre as áreas, sendo quinze trabalhos aprovados e todos eles relacionados à música. Contudo, nenhum deles trata das representações culturais dos povos tradicionais quilombolas demonstradas na abertura do evento. O que mais me chamou a atenção foi o número de comunicações referentes às práticas com a camerata de cordas, sendo oito trabalhos aprovados com títulos diretamente ligados às cordas, quatro títulos voltados para o ensino coletivo de instrumentos, um relacionado à voz humana e um referente aos processos de aprendizagem em música.

Esses dados evidenciaram que poderia existir um desequilíbrio entre as áreas de Artes Visuais e Música, apresentados no evento. Também pode-se inferir que havia uma perspectiva no fazer musical em que os processos no ensino de música não partiam da realidade da Educação do Campo. Esse fato contraria o próprio PPC do curso que diz: “A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica. O estudo é relacionado ao trabalho e à diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (PPC, 2014. p.22). Essa análise fora realizada com base nos dados obtidos nas comunicações de um evento específico, o que de nenhuma maneira intencionou

³ Na divisa entre os estados de Goiás e Tocantins temos dois territórios de remanescentes quilombolas, os Kalungas (em Goiás) e os Kalunga do Mimoso (no Tocantins). Segundo dados antropológicos, eles pertencem a um mesmo grupo familiar.[...] O território Kalunga do Mimoso situa-se no sudoeste do estado do Tocantins, nas cidades de Arraias e Paranã (SILVA JUNIOR E KHIDIR, 2016, p. 133-134).

chegar a conclusões sobre o curso, mas serviu de estímulo a uma investigação mais aprofundada.

O desdobramento dessa visita e comunicação foi a busca por mais informações sobre o curso e as realidades dos dois campi. Tocantinópolis foi a localidade em que decidi focar minha pesquisa, pois lá existe uma maior diversidade de povos do Campo, indígenas, quilombolas e mais movimentos sociais em relação ao campus de Arraias. Essa pluralidade me estimulou a buscar conhecer um pouco mais sobre as camadas populares, o que as move, as motiva, o que percebem, o que pensam e como se realizam as relações dialógicas com a universidade. Tocantinópolis me pareceu ter uma espacialidade que contemplasse de forma mais ampla as populações que constituem o porquê da existência da Educação Popular e da Educação do Campo.

A opção por investigar as percepções de professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo acerca das práticas musicais me conduziu a seguir os princípios da pesquisa qualitativa. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p.31), “Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.”

O caminhar metodológico traçado nesta pesquisa seguiu uma estratégia de adaptação em relação ao tempo da alternância, realidade singular do curso, e às condições de dificuldades financeiras que da UFT que, por cortes no orçamento realizadas pelo governo federal, foi obrigada a diminuir um tempo-universidade, de três para dois, além de reduzir pela metade o número de vagas, no último vestibular realizado em 2017.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA

A UFT, em uma iniciativa ousada e pioneira, atendendo ao chamado do Pronacampo⁴, por meio do Edital nº 02/2012, de 31 de agosto de 2012, propôs no ano de 2013 a implantação de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, com os Códigos de Linguagens: Artes Visuais e Música, com a Modalidade Regime de Alternância, tendo duração mínima de oito semestres e máxima de doze, e com carga horária total de 3.300 horas. A grade curricular está

⁴ O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010”, implementando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (BRASIL, 2013, p. 1).

estruturada da seguinte forma: disciplinas do ciclo básico (1.155 h/a), disciplinas do ciclo profissional (1.350 h/a), formação complementar (180 h/a), atividades complementares (210 h/a) e estágios curriculares (410 h/a). Tendo êxito em sua solicitação, com um vestibular específico para os povos do campo, ofertando 120 vagas, o curso iniciou em 2014, nos Campi de Arraias, no sul de Tocantins e Tocantinópolis, ao norte.

O município de Tocantinópolis tem uma população de 22.619 pessoas, sendo 4.295 moradores do Campo (IBGE, 2010), e o município de Arraias, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), tem uma população de 10.645 pessoas, das quais mais de 60% são residentes do Campo, conforme apurou o Censo Agropecuário (IBGE, 2006). Esses dados justificam a implantação e permanência de políticas públicas voltadas àquela população. Vale destacar que somente nesses campi se inscreveram 949 candidatos para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com os Códigos de Linguagens: Artes Visuais e Música. É possível inferir que no Brasil essa licenciatura tenha sido a mais concorrida em 2014.

A singularidade da natureza do curso em Tocantinópolis e Arraias me colocou em um universo epistemológico novo e com um imenso desafio de análise. Porém, as populações imergidas no processo do curso podem ser observadas nos territórios camponeses, indígenas e quilombolas em todo território nacional. Chamo a atenção para a realidade dos municípios com características de áreas rurais, que tem aspectos muito distintos das grandes cidades e representam a grande parte dos municípios brasileiros.

Por sua vez, a maioria não está contemplada com a presença de instituições públicas de ensino superior. Tocantinópolis e Arraias se tornaram exceções, pois são polos da Educação do Campo no Tocantins, atendendo diversos municípios, às vezes centenas de quilômetros distantes. Mesmo com dificuldades estruturais básicas, como a falta de instrumentos musicais, tornando impossível o empréstimo aos estudantes durante as aulas de práticas, por exemplo, a universidade vai além da sua premissa de dar acesso à educação superior.

Como mencionado anteriormente, optei por investigar o curso de Licenciatura em Educação do Campo com formação nas áreas de Música e Artes Visuais ofertado pela UFT no campus de Tocantinópolis. A universidade está em uma região conhecida como Bico do Papagaio, devido à semelhança do desenho de suas fronteiras com a anatomia desse animal. Faz divisa com os estados do Maranhão, Pará e Bahia, e, portanto, atende estudantes advindos desses territórios. As(os) discentes da Leduc-UFT Tocantinópolis integram uma diversidade cultural, ambiental, étnica e social imensa. São integrantes de movimentos sociais das populações do campo, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens, pequenos proprietários rurais e moradores de pequenas cidades. A proposta do curso

de Licenciatura em Educação do Campo, com a Pedagogia da Alternância, leva para a região do Bico do Papagaio uma troca de saberes, um diálogo entre discentes, docentes e comunidades.

4.3 VIAGEM PARA COLETAR OS DADOS

Busquei os primeiros contatos com a coordenação de curso via e-mail, a fim de propor a realização do trabalho de pesquisa e de pronto fui atendido. A Pedagogia da Alternância foi um elemento decisivo na determinação das datas para a coleta de dados, protelando a viagem até o Tocantins, pois as datas do término do período das disciplinas obrigatórias do curso de mestrado em que estou matriculado coincidiram com o último tempo universidade, de forma que pude realizar a coleta de dados nos dias 23 e 24 de outubro de 2017. Essa dinâmica promove o ir e vir de um diálogo entre comunidade e universidade. Silva e Ruas Junior (2016, p.197) definem como “momentos formativos no ambiente familiar/comunidade e na própria universidade/escola, de uma maneira interligada, em que os afazeres da comunidade se articulem com o aprendizado da universidade”.

A saída para o Tocantins aconteceu dia 21 de outubro, num sábado pela madrugada, partindo de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em direção à cidade de Imperatriz, Maranhão, a aproximadamente 120 km de Tocantinópolis. Em Imperatriz peguei uma Van que faz o trajeto até à cidade de Porto Franco, margem direita do rio Tocantins. Chegando à beira do rio, peguei uma chalana que realizava a travessia e pude constatar a situação degradante em que se encontrava o rio Tocantins, com vários pontos onde as rochas e o barro estavam à mostra, por causa do nível baixo da água. Relatos de moradores locais, disseram que o rio nunca havia chegado àquele ponto. O barqueiro culpava os pivôs de irrigação dos grandes fazendeiros que margeiam o rio. Entre os companheiros e companheiras de travessia, soavam vários sotaques, uns característicos da região nordeste, outros de Goiás e Tocantins, outros do Pará.

Nessa ambiência se encontra a UFT, com essa diversidade de culturas e povos, que finalmente conheci, depois de um final de semana em um pequeno hotel vizinhando a universidade. Na segunda feira, dia 23 de outubro, conheci pessoalmente o coordenador pedagógico que me apresentou aos professores e à professora de música. Naquela mesma manhã entrei na sala da primeira turma do curso, já finalizando o 8º semestre. Pude iniciar um diálogo com a turma sobre o processo da pesquisa e sua trajetória, como estudantes de linguagens artísticas. O grupo não estava completo, pois naquele momento o professor da disciplina de História da Música Ocidental atendia estudantes que estavam de dependência na matéria, o que nos proporcionou um tempo maior para uma troca dialógica. As(os) estudantes

ocupavam salas de aula que nos tempos-comunidade estão destinadas ao curso de Pedagogia, ficando reservadas as salas à Educação do Campo no tempo-universidade.

Ao adentrar no ambiente e vivenciar o cotidiano, o pesquisador permanece em um espaço de leitura de mundo capaz de compreender a realidade por meio da troca simbiótica e, dessa forma, busca entender que o “foco da pesquisa qualitativa está nas percepções e nas experiências dos participantes e na maneira que eles entendem sua vida” (CRESWELL, 2007, p.202). Assim, metaforicamente, a construção do campo semeado em relação ao texto como campo fértil e os dados, sementes, acabam por trazer a hibridação dialógica pesquisador-pesquisado na comunicação textual da teoria e da práxis.

4.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é um processo de busca de informações capaz de auxiliar na resposta da questão de pesquisa e de outras hipóteses que possam aparecer no percurso do trabalho. É possível a utilização da metáfora do agricultor em busca de novas sementes apropriadas ao plantio. Um caminho atrás de uma variedade adequada à sua terra, às características climáticas, cultura alimentar de sua família e comunidade, possibilitando a posterior perpetuação da semente. Entendo, assim, que a pesquisa suscita a necessidade de uma contínua análise, ou ainda, de outras pesquisas com outros olhares para a mesma lavoura, para o mesmo campo.

As técnicas utilizadas durante o processo de coleta foram capazes de recolher informações preciosas, com vista às percepções dos docentes e discentes. Os professores e a professora foram entrevistados, as(os) estudantes responderam a um questionário. Informações complementares a respeito das disciplinas relacionadas às práticas musicais foram extraídas do PPC.

4.4.1 Entrevistando professores

Os professores e a professora escolhidos para participar do processo de pesquisa foram selecionados por suas atuações no curso, inseridos no campo das práticas musicais. Realizei entrevistas com cinco professores(as) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo / Universidade Federal do Tocantins (Leduc/UFT) atuantes no campus de Tocantinópolis. Optei pela entrevista por entender que é uma ferramenta metodológica de grande eficácia. De acordo com Gil,

Muitos autores consideram a entrevista como técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio para Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos, e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação. (GIL, 2008, p.109)

O curso conta com quatro docentes efetivos e um professor substituto na área de música. No momento da coleta de dados, um dos quatro efetivos estava afastado para doutoramento. Contudo, ao ter conhecimento da realização das entrevistas, se dispôs a participar da pesquisa. A relação dialógica estabelecida entre o pesquisador e docentes no processo das entrevistas foi de um sujeito emergido no campesinato, mas com uma vivência no universo acadêmico. As inter-relações das experiências sociais concretas entre docentes, discentes e pesquisador acabaram estabelecendo uma linha de comunicação de sujeitos a refletir sobre a mesma realidade. Dessa forma, Gil (2008, p.109) entende que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico”.

As questões foram construídas com base na semi-estruturada. “É uma característica dessas entrevistas que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista, na forma de um guia de entrevista. Espera-se que essas questões sejam livremente respondidas pelo entrevistado” (FLICK, 2004, p.106), buscando uma dinâmica na qual o entrevistado possa discorrer sobre um determinado assunto de maneira a não se sentir pressionado ou constrangido. As perguntas do roteiro giraram em torno dos seguintes temas: formação, atuação, percepções sobre as práticas musicais, percepções sobre a Educação do Campo, perspectivas sobre o que e como ensinar música no contexto da Leduc-UFT, concepções epistemológicas sobre a Educação Musical e a Educação do Campo, percepções sobre as propostas e as atividades realizadas no curso (Anexo 1).

Todas as entrevistas foram registradas em câmera filmadora e em um aparelho celular, garantindo assim a qualidade e a segurança das gravações e avaliação quanto ao comportamento não-verbal do entrevistado e seleção cuidadosa dos trechos que poderiam causar algum constrangimento ou risco ao entrevistado ou entrevistada. As gravações, posteriormente, foram transcritas literalmente.

Os pseudônimos dos professores e da professora foram escolhidos de maneira a homenagear meus docentes do ensino fundamental, das escolas de pau-a-pique. A escola Monte Azul, do acampamento e posteriormente Assentamento da Reforma Agrária Taquaral.

4.4.2 Questionando estudantes

A busca pela compreensão das percepções das(os) estudantes quanto às práticas musicais iniciou-se na aproximação de quem eram, onde estavam e como poderia contatar aquelas(es) que já haviam passado por disciplinas que envolvessem as práticas musicais. Tendo a informação de que essas práticas são desenvolvidas a partir do sexto semestre com mais frequência, nos tempos-universidade e tempos-comunidade, procurei pelas turmas do 6º e 8º semestres. Preparei um questionário (Anexo 2), pois o meu objetivo era obter respostas das(os) alunas(os) matriculados nesses semestres.

O questionário me permitiu organizar o processo com maior agilidade, por causa das circunstâncias encontradas no campo da pesquisa e ao número de participantes. Essa ferramenta foi utilizada com o objetivo de compreender aspectos relacionados às percepções dos(as) estudantes quanto às práticas musicais e ao contexto de suas comunidades. Gil (2008) conceitua o questionário como uma técnica importante para avaliar hipóteses e compreender o contexto pesquisado.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121)

A maioria das questões que compunham o questionário era de múltipla escolha. Em um universo de 26, foram 23 questões elaboradas com essa característica. Conforme aponta Gil (2008, p.122-123), as perguntas fechadas são as mais comumente utilizadas em questionários por conferirem “maior uniformidade às respostas e poderem ser facilmente processadas”. Elaborei apenas duas questões abertas para que as(os) estudantes respondessem livremente. Realizei um teste-piloto com dois voluntários que leram e responderam a todas as perguntas. Durante o processo, fiquei presente e fui anotando as dúvidas. Os respondentes voluntários fizeram o teste na plataforma Google Formulários, relataram ter facilidade de realizá-lo. Apenas observaram que algumas questões deveriam ter a opção de justificativa. Disseram que o tempo levado para preencher aquele número de questões era adequado. Os voluntários levaram entorno de quinze minutos para concluir e enviar as respostas.

Em Tocantinópolis pude conversar com as(os) estudantes em sala de aula, quando pude explicar os objetivos do meu trabalho e a trajetória da pesquisa até aquele momento, ressaltando a importância da participação deles(as) como sujeitos protagonistas desse processo. Pude relatar um pouco de minha trajetória como acadêmico e camponês. Em certo momento, fui questionado por uma estudante do 8º semestre que me indagou sobre meu interesse pela Educação do

Campo, de onde eu vinha e porque escolhi aquele curso para pesquisar. Em seguida, apresentei o questionário instalado na plataforma Google Formulários. A turma do 8º semestre recebeu o convite por e-mail para preenchimento do formulário e a turma do 6º semestre respondeu ao questionário na sala de tecnologia, no dia 24 de outubro de 2017.

Uma particularidade dessa turma era a presença de seis estudantes indígenas, da etnia Apinajé⁵, que tinham grande dificuldade responder ao questionário nos computadores, porém, fizeram questão de participar e, mesmo levando muito mais tempo que os outros colegas, conseguiram enviar o questionário por e-mail. Nesse sentido, o conhecimento de informática pode excluir pessoas que não tenham tido contato ou tenham dificuldade no manuseio das máquinas.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise iniciou com a categorização das entrevistas realizadas com os docentes e a produção de gráficos das respostas de cada uma das perguntas do questionário aplicado às(aos) discentes. Os gráficos foram gerados com base nas informações coletadas no programa Google Formulários, processados no programa Word 2010. A divisão de categorias de análise dos gráficos se deu pelas áreas: identificação e atuação; percepções sobre as práticas musicais; percepções sobre o curso.

A transcrição das entrevistas foi enviada para os professores e a professora via e-mail para conferência das informações e aprovação, ou não, do conteúdo de suas falas.

⁵O povo indígena **Apinajé** ou **Apinayé** nunca deixou de habitar a região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite meridional era dado, até o início do século XX, pelas bacias dos rios Mosquito (divisor de águas do Tocantins) e São Bento (no Araguaia) (<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/apinaye/60>).

5. SOBRE AS(OS)ESTUDANTES DA LEDUC-UFT TOCANTINÓPOLIS

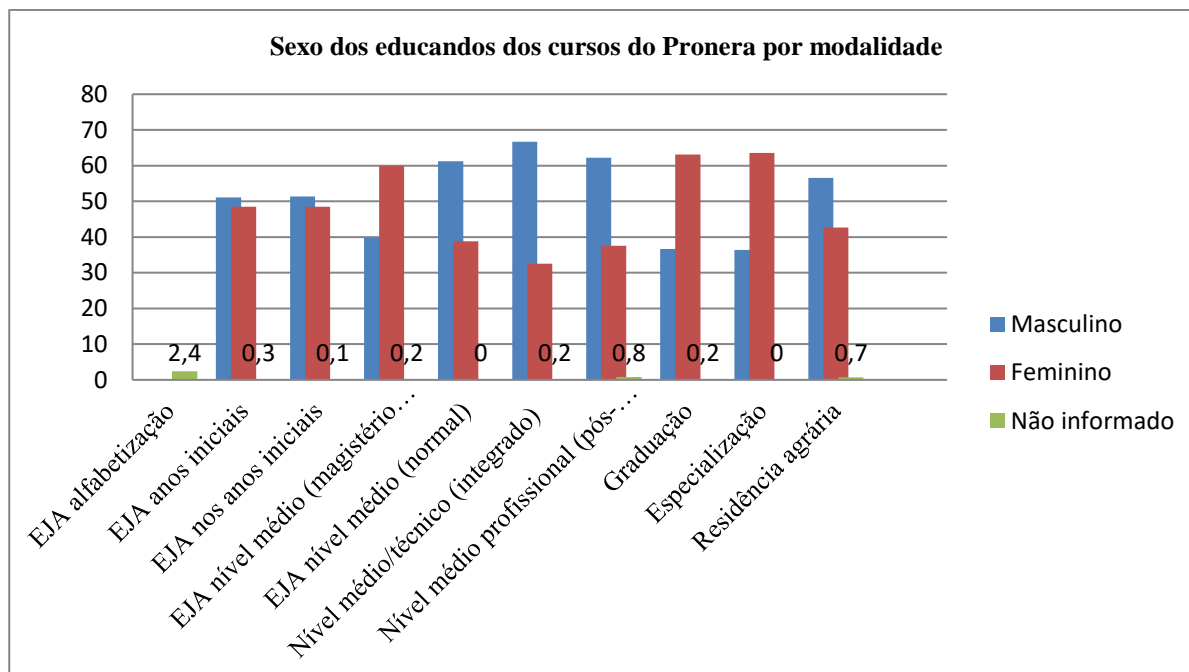
Neste capítulo trato da identificação das(os) estudantes que realizaram o questionário da pesquisa, além da análise dos dados coletados com essa ferramenta, discutindo ainda temas como a relação de gênero nas licenciaturas dedicadas ao ensino de música. As expectativas das(os) discentes em relação às práticas musicais no curso, lançando um olhar sobre os dados, discutindo com base na fundamentação teórica da Educação do Campo e Educação Popular.

5.1 IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO

Das(os) trinta e uma(um) estudantes matriculadas(os) na Leduc-UFT que responderam ao questionário, 51% são do sexo feminino e 49% do sexo masculino. Analisando os dados referentes aos classificados em primeira chamada nos vestibulares realizados em 2014, 2015, 2016 e 2017, confirma-se que as mulheres são maioria em todas as turmas (Gráfico 1). Assim, a participação feminina na licenciatura em Educação do Campo segue a lógica das licenciaturas de outras áreas no país, conforme se pode observar em levantamentos do II PNERA (2015). Os dados apresentados na pesquisa sobre o acesso aos cursos do Pronera, em que “a divisão sexual que se verifica nos números relacionados à educação brasileira em geral. Conforme se observa a maior presença feminina no magistério e em cursos de graduação e especialização, enquanto a presença masculina” é majoritária nas outras modalidades (BRASIL, 2015, p.40) conforme é possível observar no gráfico abaixo.

Mateiro (2007, p.179) relata que “Ser professora no começo do século passado, significava aliar o trabalho doméstico e a maternidade”. A mobilidade social, a conquista da liberdade pessoal e a possibilidade de independência econômica para aquelas mulheres que não casavam, de acordo com a autora, eram conquistadas pela profissão de professora. Essa realidade foi se modificando ao longo dos anos nos cursos de Licenciatura em Música. A pesquisa realizada por Mateiro (2007, p.179) aponta que “de vinte e oito estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Música no primeiro semestre de 2006, dezenove eram homens (68%) e nove eram mulheres (32%)”. Outra pesquisa realizada, por Soares; Schambeck e Figueiredo (2014), em nove instituições de ensino superior, também indicou que os homens eram maioria (65,6%) O percentual de 1/3 de pessoas do sexo feminino e 2/3 masculino é confirmada por Soares; Schambeck e Figueiredo (2014) em pesquisa realizada com a participação de 80 (oitenta) instituições que ofertavam licenciaturas em música no Brasil em 2010. Naquele período 64% dos licenciandos eram do sexo masculino e 36% feminino.

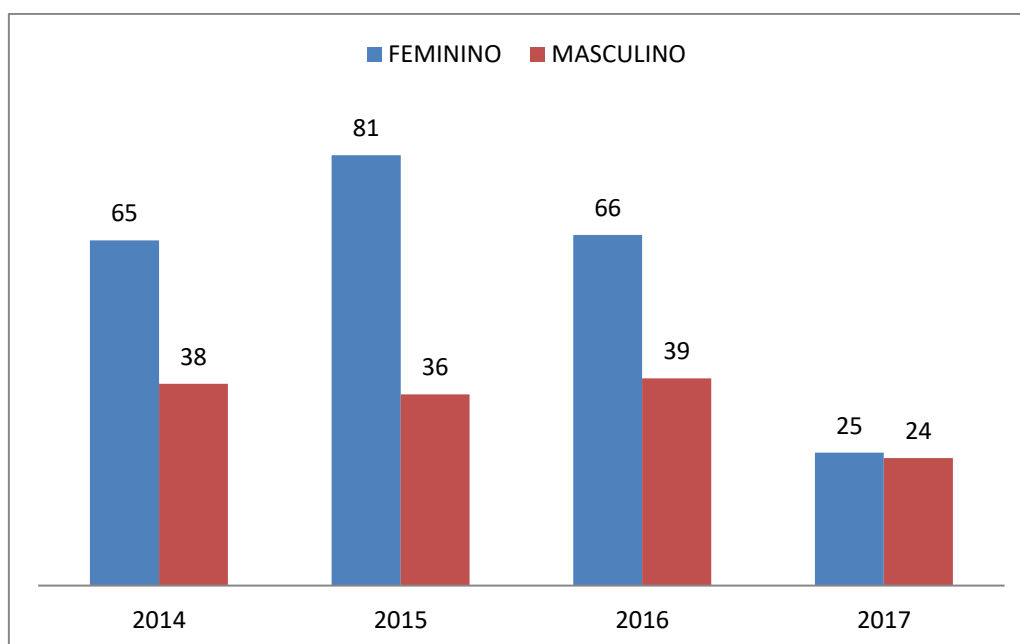
Gráfico 1- fonte II PNERA



Fonte: Produção do autor

A divisão sexual no mundo da música reproduz em uma micro escala as divisões de gênero postas cotidianamente na sociedade, essa divisão determina o tipo de instrumento musical mais adequado a cada sexo, colocando qual instrumento deve ser de menino e qual de menina. Os meios de formação, em que meninos buscam a formação de bandas e interagem entre si, e as meninas seguem uma formação mais formal, em escolas especializadas (PISERCHIA, 2014, p.119). Obviamente que essas relações podem ser associadas de alguma forma à realidade camponesa. Onde a divisão sexual do trabalho é muito evidente, porém, são necessários estudos com foco nas práticas musicais camponesas e as relações de gênero para que seja possível uma melhor compreensão desse fenômeno.

Gráfico 2: Classificados em primeira chamada em vestibulares da Leduc-UFT Tocantinópolis



Fonte: Produção do autor

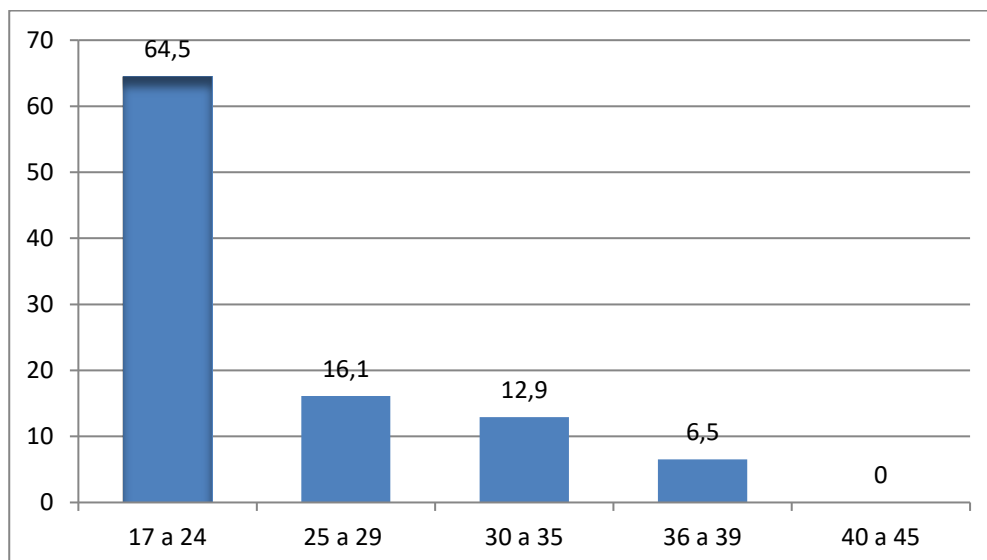
Não cabe aqui uma discussão que busque comparação entre as licenciaturas em Música com a Educação do Campo Linguagens Artes e Música, mas a participação das mulheres, pois as naturezas dos cursos são totalmente distintas. Porém, o poder do patriarcado se torna mais presente e determinante nas propostas de licenciatura tradicionais, com moldes conservatoriais, posto à frente de um sistema musical que se relaciona à ideia de “música absoluta⁶”, termo utilizado na musicologia para descrever a representação cultural da masculinidade branca norte-americana ou europeia como pressupostos universais e hegemônicos. Dessa forma, cultuar a “música absoluta” é cultuar a masculinidade, assim a experiência da “música em si” não pode ser considerada inocente, livre das relações de gênero e da política que lhe dá sustentação (MELLO, 2007, p.4).

O público respondente nesta pesquisa é majoritariamente jovem, com 80% das(os) estudantes variando entre 17 e 29 anos (Gráfico 2). Conforme a Lei nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013, a definição de jovem é assim colocada: “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15(quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Com base nesses dados,

⁶ Dentro desta narrativa masculina da musicologia estabelece-se implicitamente uma hierarquia na vida acadêmica musical que sistematicamente desvalorizou a performance e a educação musical em prol da valorização da ciência da música. Os instrumentistas e educadores necessitariam de outros que pudessem falar em seu lugar, ou seja, dos musicólogos. Estes, por sua vez, proclamariam o que deveria ser a mais alta forma de música, a “música absoluta” ou a “música em si”, *elevando* a Forma Musical ao verdadeiro prazer que a música pode oferecer, o *prazer da mente* (MELLO, 2007, p.4).

podemos afirmar que a maioria do público atendido pela Leduc-UFT/Tocantinópolis é de pessoas jovens do sexo feminino.

Gráfico 3: Faixa etária



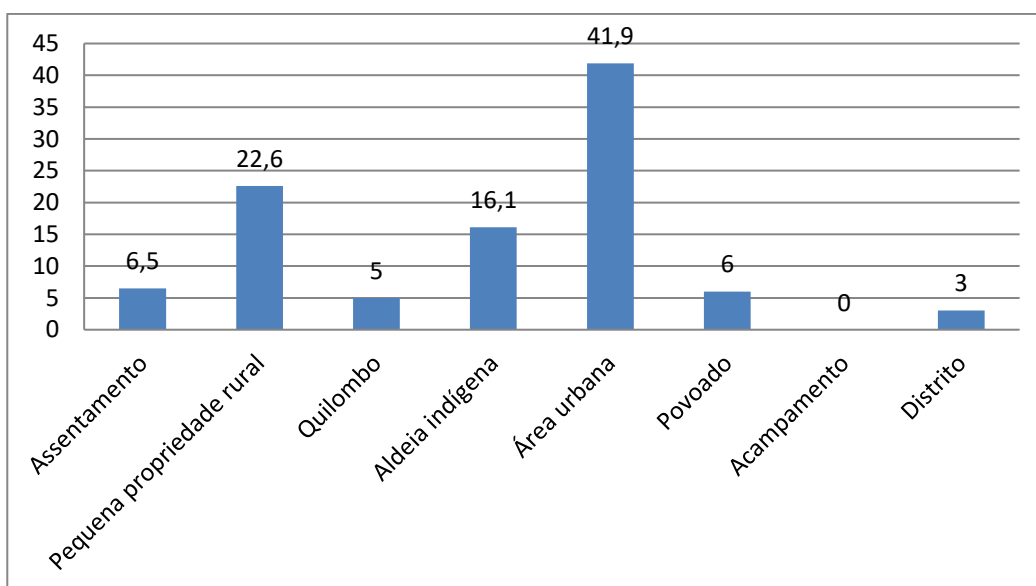
Fonte: Produção do autor

O território de moradia expressa a diversidade dos povos do Campo, assentados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas, moradores de pequenas propriedades rurais, de distritos e de municípios com baixa densidade demográfica (**Gráfico 4**). Esses dados apresentam o cumprimento dos quesitos em relação ao público-alvo, definidos pelos Marcos Normativos da Educação do Campo do Ministério da Educação/Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em que estão contidos pareceres, resoluções, lei e decretos, entre eles o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Entende-se, para efeitos do Decreto:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, p.81)

Gráfico 4: Território de moradia



Fonte: Produção do autor

Refletir sobre a realidade do campo que ainda remete a paisagens sociais do Brasil rural, de um mundo imerso historicamente a deformidades de classe, mesmo na contemporaneidade, perpassa por refletir sobre uma cruel desigualdade social e econômica. O acesso à formação, inclusive à alfabetização, em grande medida é acentuada, principalmente, quando se trata de regiões e povos específicos do campo. Na região norte, segundo dados do Pronera, em 2004 haviam 390.752 famílias assentadas pela reforma agrária e 14,74% dessas pessoas não sabiam ler nem escrever, 44,89% tinham estudado entre o 1º e o 4º ano do ensino fundamental, sendo 27,41% aquelas(es) que concluíram o 9º ano. O ensino médio incompleto agrega 6,72%, e 4,99% o concluíram.

Em 2008a, a Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária (PQRA) levantou dados de 804.867 famílias assentadas entre 1985 e 2008. O crescimento de 414.115 famílias assentadas em quatro anos, também elevou o índice de 14,74% para 16,42% das(os) assentadas(os) analfabetas(os). Em 2008, 42,88% cursavam do 1º ao 4º ano; 26,27% do 5º ao 9º ano”; A maior deficiência, porém está no ensino médio e superior, os dados são alarmantes: “7,24% cursavam o Ensino Médio, e 5,23% concluíram”, no ensino superior incompleto os dados apontavam “0,77% e apenas 0,51% concluíram” (BRASIL, 2008, p.18). Contudo, as políticas públicas voltadas à Educação do Campo procuram corrigir, de alguma forma, a oferta e a manutenção dos educandos na universidade. O quadro poderia ser mais grave caso políticas públicas, como o Pronera e o Procampo não tivessem sido implementadas.

Em 2016 de matrículas no Ensino Fundamental foi de “394.782 em áreas de assentamento; 241.925 em áreas remanescentes de quilombo; 233.711 em Terra indígena”, totalizando 870.418 estudantes matriculadas(os) no Campo brasileiro (BRASIL 2016, p.10). Essas demandas fortaleceram as reivindicações dos Movimentos Sociais em torno da promoção de políticas públicas duradouras, onde os dados do Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), realizada entre os anos 2008 a 2011, em relação às Licenciaturas de Educação do Campo (Leduc) apontam que:

As regiões Norte e Nordeste reúnem 77,4% das famílias assentadas; nessas regiões, estão 53% das instituições de ensino que ofereceram 64,1% dos cursos para 59,3% dos educandos. Os cursos realizados nas regiões Sudeste e Sul também recebem educandos das regiões Norte e Nordeste e da região Centro-Oeste. Embora nas regiões Sul e Sudeste estejam apenas 8,6% das famílias assentadas, elas respondem por 36% do número de instituições que realizaram 28,8% dos cursos com 21,2% dos educandos. O Centro-Oeste tem 14% das famílias assentadas, 11% das instituições de ensino e 7,2% dos cursos, com 19,5% dos alunos. (BRASIL, 2015, p. 51)

Nesse contexto, motivados pela ação de Movimentos Sociais, Comunidades e Associações, Secretarias de Estado e Municipais para a formação de professores com base no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Brasil Alfabetizado, foi pensado o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Assim, por causa da carência de profissionais na área do ensino das Artes, foi elaborado um projeto que buscou sistematizar e disseminar saberes de diversas áreas epistemológicas, com o objetivo de promover a formação de professores em Artes, com base na Pedagogia da Alternância para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a Educação do Campo.

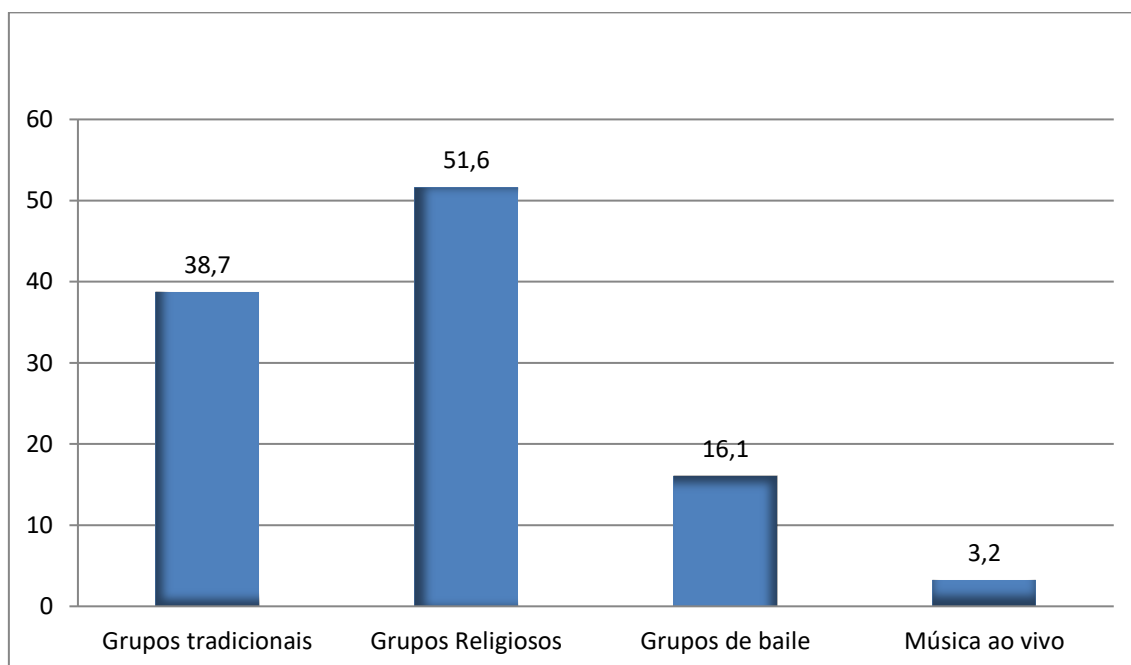
As especificidades das populações do Campo lançam um desafio pedagógico à universidade que se propõe a trabalhar com o ensino de linguagens, dentre elas a música. O processo para se lidar com a diferença, as dificuldades estruturais e de acesso que os povos do Campo historicamente foram e são submetidos aumentam quando no mesmo espaço há que se trabalhar com processos formativos interdisciplinares e interculturais. O professor José Miguel, em sua entrevista, discorre sobre essa realidade:

Outra coisa é em relação à clientela, a gente tem como se fosse uma turma multisseriada, alunos indígenas, alunos quilombolas, dentro de uma mesma turma, a gente tem alunos com problemas de leitura, a questão do capital cultural mesmo, tem alunos que não tiveram instrumento, que nunca tiveram acesso a uma sala de teatro, ou a um espetáculo, o que acontece? Lidar com essas questões, com pessoas tão diferentes, com realidades tão distintas, é um novo desafio pra gente (JOSÉ MIGUEL, 2017).

Na perspectiva de uma formação em Música nos moldes tradicionais, conservatoriais, eurocêntricos, esse desafio se torna muito mais difícil de ser transposto, o que de certa forma inviabilizaria a proposta da Educação do Campo. No art.2º, o primeiro parágrafo ressalta o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010). Ao falar sobre a formação e a profissionalização docente em música, Mateiro (2015, p.173) pondera acerca da dinâmica conservatorial: “A estrutura e a metodologia dos cursos oferecidos seguem o mesmo modelo de aulas isoladas e que pouco consideram a importância de atividades como a composição, por exemplo, ou ainda o conhecimento pedagógico necessário à docência”. O desafio posto pelo professor José Miguel quando ressalta a heterogeneidade dos alunos, portanto, leva-nos a reconsiderar as bases epistemológicas, buscando formas decoloniais para as práticas musicais propostas e executadas nos cursos de Licenciatura em Música.

Os gráficos 5 e 6 demonstram uma relação próxima dos sujeitos com a música e das práticas musicais na comunidade. Apontam que essas experiências são efeito de ações coletivas ocorridas, principalmente, em ambientes ligados à religiosidade, igrejas e grupos tradicionais que permeiam o cotidiano das(os) estudantes.

Gráfico 5: Grupos de práticas musicais



Fonte: Produção do autor

As atividades musicais ligadas ao cotidiano são de fundamental importância para a formação docente, ocupação de espaços de Educação Popular, na escola ou fora dela. Mateiro

(2015, p.181) afirma que “a análise das práticas pedagógicas, a construção do saber docente no cotidiano da escola e os processos alternativos de formação têm se revelado como uma demanda importante no campo da investigação educacional, uma vez que podem gerar novos conhecimentos, teorias e modelos”. Santos (2003) desenvolve um discurso sobre os espaços e a ocupação humana sobre os processos do fazer musical:

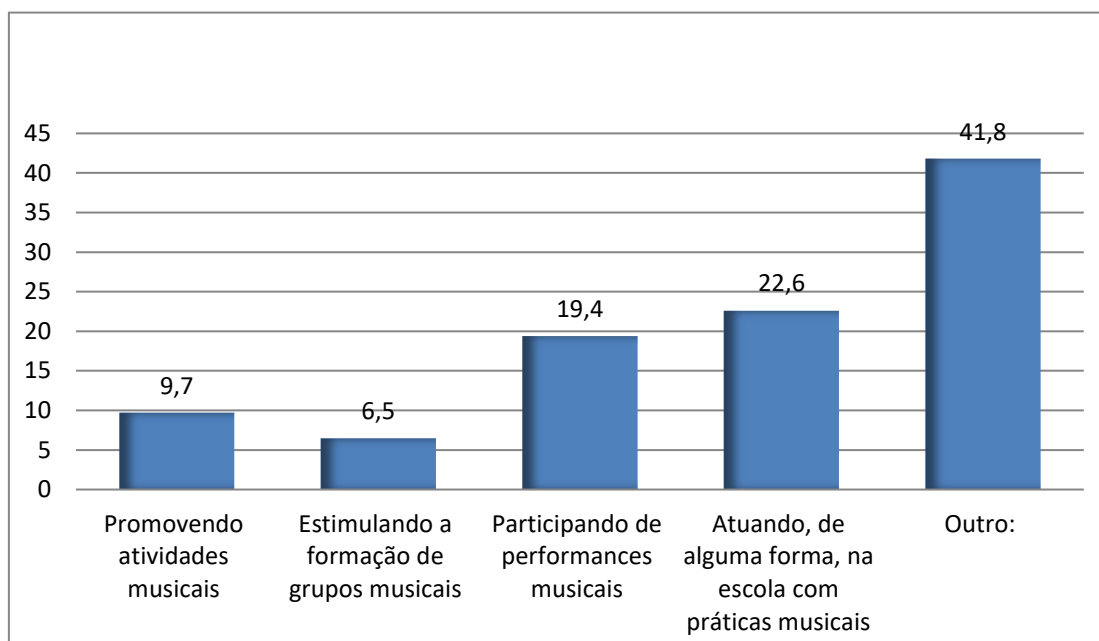
Firma-se o campo da sociologia da vida cotidiana (o cotidiano) como paradigma para a pesquisa em Educação Musical: estudos fundamentados nas sociologias do cotidiano, enfocando ações individuais, rotineiras, efêmeras, relatos, episódios, vivências e interpretações, significados partilhados, o vivido (onde o sócio histórico se revela, processos interacionistas afloram), contribuindo para se pensarem pedagogias da música, concepções didáticas, currículo, a produção de um conhecimento sobre o fazer musical (processos de socialização musical dos alunos, como funcionam os variados aprendizados, como se constituem seus sistemas de organização, como ensaiam, o lugar da teoria e da leitura musical nessas práticas, o que compreende “formar-se” como músico) e se abrindo para a produção de concepções didáticas apoiadas no cotidiano, que tomam para a sala de aula as experiências sociais e musicais dos alunos. Desta forma, a temática educação, cultura de massa e mídia está presente. (SANTOS, 2003, p.54)

Esse paradigma faz com que a Educação do Campo aproxime a epistemologia da Educação Musical da realidade camponesa, dos povos indígenas e quilombolas. A natureza ritualística da mística dos movimentos sociais do campo e das práticas religiosas. Um fazer musical que vai além das práticas religiosas cristãs, ambicionando um caminhar metodológico não europeu, ou pelo menos, não essencialmente colonial, é um desafio constante na construção e reconstrução do sujeito docente que observa e atua nessa realidade. Os docentes imergidos no cotidiano da Leduc-UFT/Tocantinópolis expõem de maneira direta a necessidade de uma reformulação de suas práticas. “É preciso que o professor de música que vai atuar na Educação do Campo supere o modelo tradicional de sua formação inicial” (SILVA; RUAS JUNIOR, 2016, p.211).

As práticas na comunidade apontam para uma grande variação de respostas. A ambiência camponesa, indígena e quilombola oferece muitas possibilidades de atuação, de espaços, comunidades e contextos, como por exemplo: a formação de grupos musicais que fortaleçam a cultura popular tradicional, valorização e divulgação. Esses dados confirmam que as(os) estudantes estão atendendo os seguintes objetivos específicos discriminados no PPC do curso, reformulado em 2016:

Formar sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de inventar soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável; Articular durante todo o percurso formativo do curso ações integradas de ensino, pesquisa e extensão voltados às demandas da Educação do Campo no diálogo entre o tempo e espaço universidade e o tempo espaço comunidade. (PPC 2016, p.36)

Gráfico 6: Atuação com as práticas musicais na comunidade.



Fonte: Produção do autor

As particularidades dos povos do Campo estão expressas também em documentos específicos como no caso, por exemplo, da Educação Escolar Quilombola (EEQ). De acordo com Silva Júnior e Khidir (2016) a resolução nº 8/2012 do CNE/CEB compreende que:

A EEQ tem que dialogar com a comunidade na tentativa de aproximar ao máximo, o que na prática e na vivência histórica, política, social, cultural eles construíram, garantindo assim o direito que estes grupos sociais tem de conhecer sua história, contribuindo para o reconhecimento, valorização e continuidade de suas formas de vida. (SILVA JÚNIOR; KHIDIR, 2016, p.130)

Esse documento segue no mesmo sentido da Educação do Campo e da Educação Popular (ver Pedagogia do Oprimido), que visa garantir a valorização dos saberes historicamente discriminados. Miguel Arroyo (2014, p.61) aponta que nesses movimentos, “coletivos em sua pluralidade de ações não contestam apenas o lugar do outro lado da linha, onde foram jogados na condição de inexistentes, sub-humanos, pelo pensamento abissal e sacrificial, mas vão além e mostram os processos pedagógicos de conformá-los e de ‘salvá-los’ da sub-humanidade”. Portanto, o fazer pedagógico e as práticas musicais no tempo-comunidade são uma tentativa de garantir uma práxis com o povo, com a cultura e os saberes populares.

A expectativa das(os) docentes segue no mesmo sentido dos documentos da Educação do Campo expressos no PPC/UFT-Tocantinópolis (2016). A professora de música da UFT Maria da Silva (2017), em sua entrevista, entende que a(o) aluna(o) não será apenas uma professora ou professor, mas um agente cultural disposto a contribuir e organizar com o

desenvolvimento cultural de sua comunidade e, “nesse sentido não só ser um professor, mas um gestor cultural”.

5.2 EXPECTATIVAS ANTES E DEPOIS DO INGRESSO NO CURSO

As expectativas quanto à possibilidade de se estudar música parecem estar conectadas ao fazer musical próximo do cotidiano, da religiosidade, da música midiática, das festas, das criações. Tocar um instrumento e formar-se professor de Artes foram as alternativas mais indicadas, seguida do interesse de aprofundar os conhecimentos musicais (Gráfico 7). Na pesquisa realizada por Mateiro (2007, p.180) com estudantes do curso de Licenciatura em Música, a relação entre a música e o indivíduo está vinculada ao gosto musical, fato que justifica a escolha dessa graduação pela grande maioria.

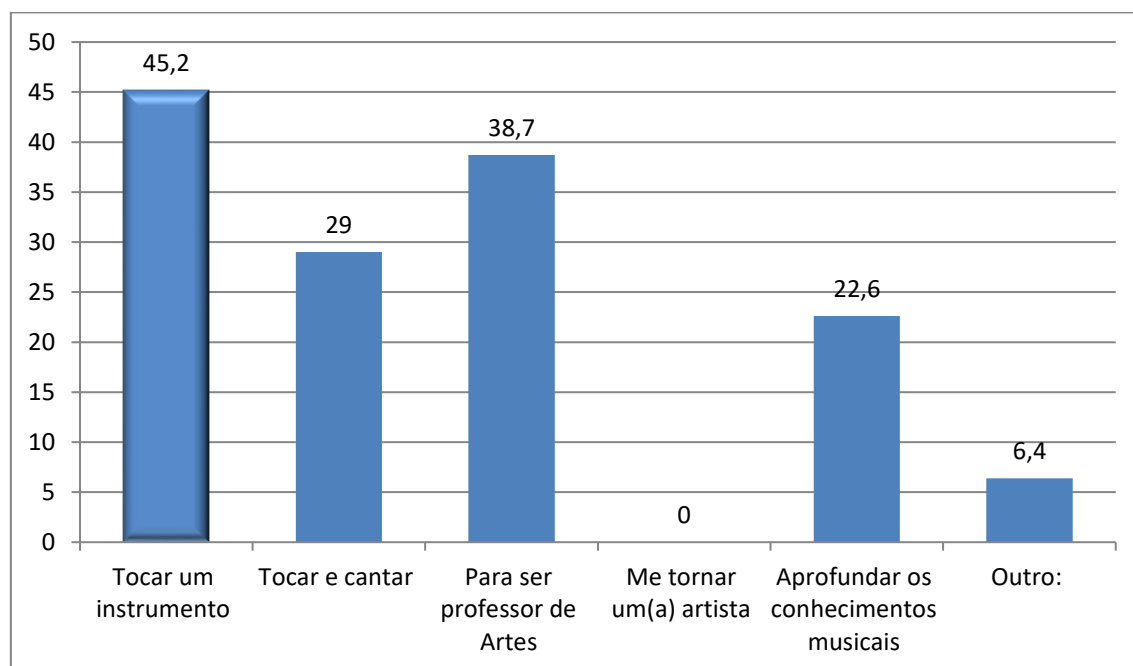
Nesta pesquisa 96% dos estudantes afirmaram que escolheram estudar música antes de entrar na universidade porque gostavam muito de música. Esse gostar vem aliado a uma atividade musical, seja ela, ouvir, tocar, cantar ou improvisar. A formação do gosto musical e o desenvolvimento de habilidades e preferências musicais estão relacionados a experiências musicais cotidianas. Estudos na área de psicologia da música ou especificamente sobre as funções psicológicas da música têm explicado e exemplificado como a música tem motivado os jovens a desenvolver competências e habilidades musicais. (MATEIRO, 2007, p.180)

Por suposto, o intuito das(os) estudantes ao se inscreverem no vestibular da Leduc-UFT, seja de natureza diferente das(os) estudantes de Licenciaturas em Música de outras universidades do Brasil, o gosto pela música pode ter motivado as(os) estudantes a buscar o vestibular. Como relatado pelos professores nas entrevistas, o perfil das(os) discentes não é de musicistas. O que não quer dizer que não haja o interesse de sê-lo ou pelo menos ter uma formação capaz de permitir ter habilidades suficientes para se expressar musicalmente e lecionar. Estudar música está estritamente vinculado ao ensino de um instrumento ou ao canto. Contudo, a soberania desse desejo não encontra uma completa ressonância junto a suas expectativas, como apresenta a justificativa da(o) estudante sobre a identificação com o repertório: “Sim, um pouco porque eu sei que preciso aprender, mais não curto para mim ouvir diariamente”. Ela ou ele entende a importância de se adequar a uma determinada prática, porém, esta música parece estar distante ou inexistente em seu cotidiano e em seu gosto musical.

As expectativas das(os) estudantes quanto a sua formação na Leduc-UFT, podem ser interpretadas no sentido que esses sujeitos buscam uma capacitação para a docência (**Gráfico 7**). Dados de outras pesquisas, como a de Mateiro (2014, p.30), por exemplo, seguem no sentido oposto das licenciaturas em música em outras localidades no país, em que os ingressantes em

sua maioria são músicos e “optaram pelo magistério por várias razões, muitas delas, não necessariamente associadas à ideia de ser professor”. Contudo, a natureza do curso não é de uma Licenciatura em Música, mas de uma Licenciatura em Educação do Campo, onde estão inseridas as linguagens Música e Artes. Num contexto extremamente diferente dos cursos de Licenciatura em Música espalhados pelo país, o olhar crítico para essa prática pode contribuir tanto para a construção de uma pedagogia da Ecologia dos Saberes na Leduc-UFT, quanto para os demais cursos brasileiros relacionados com as Artes.

Gráfico 7 – Expectativas quanto ao ensino de música



Fonte: Produção do autor

A entrada nesse molde conservatorial expõe a violência do pragmatismo clássico, do pensamento *abissal* e do colonialismo eurocêntrico. Reflete um modo de formação docente ligado aos eixos dos grandes centros brasileiros historicamente presos a essa tradição, firmando e reafirmando a divisão entre o fazer válido e o fazer invisível. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010, p.49), “o pensamento abissal continuará a autorreproduzir-se, por mais excludentes que sejam as práticas que origina. Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica”.

A justificativa a seguir, da(o) estudante(o), pode se tornar um ato revolucionário e de ressignificação dialógica entre os sujeitos constituintes do curso: “Sim, na prática o coral, principalmente, eu não gostava e não tinha contato, mas acabei tomando gosto pela disciplina

quando passei a ter contato.” Boaventura de Sousa Santos traz a compreensão do que ele chama uma Ecologia de Saberes.

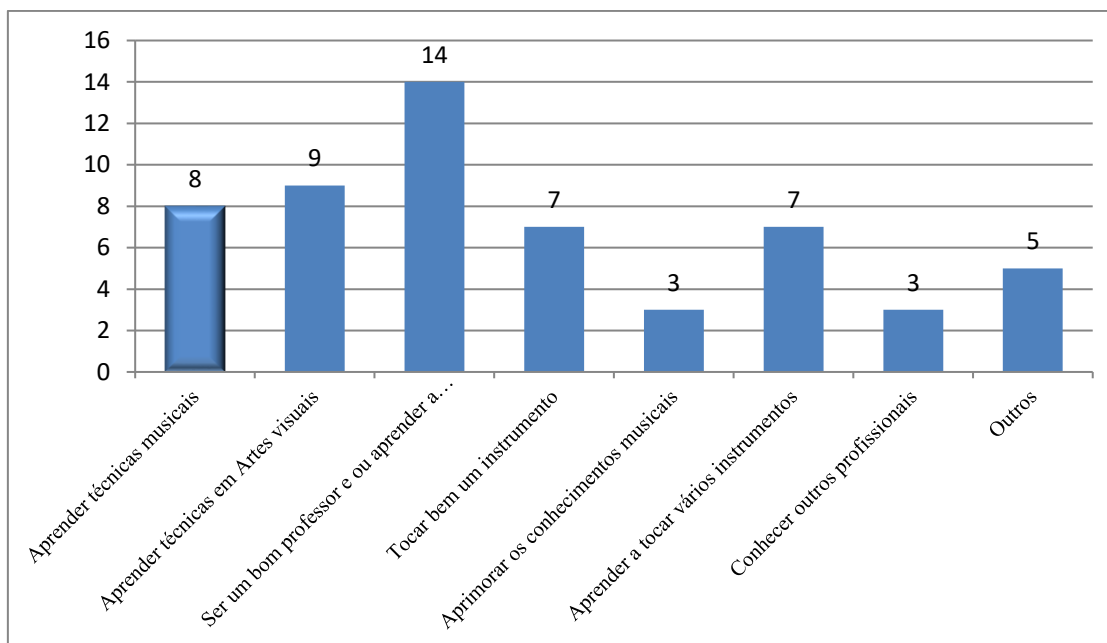
A Ecologia de Saberes não ocorre apenas no plano do *logos*. Ocorre também no do *mythos*. A ideia de emergência ou o ‘Ainda Não’ de Ernest Bloch é aqui essencial (Bloch, 1995:241). A intensificação da vontade resulta de uma leitura potenciadora de tendências objetivas, que emprestam força a uma possibilidade auspiciosa, mas frágil, decorrente de uma compreensão mais profunda das possibilidades humanas com base nos saberes que, ao contrário do científico, privilegiam a força interior em vez da força exterior, a *natura naturans* em vez da *natura naturata*. Através destes saberes é possível alimentar o valor intensificado de empenhamento, o que é incompreensível do ponto de vista do mecanicismo positivista e funcionalista da ciência moderna. (SANTOS, 2010, p.63).

O fato de existir um curso de Educação do Campo com habilitação em Linguagens Artes e Música, já é um ato de rebeldia frente à realidade canônica do mundo da música em si, a música absoluta, pois esta música conservatorial que ocupou e ocupa lugar nos currículos, visando capacitar e formar músicos para a elite, mantendo uma tradição colonialista, por certo não seria pensada para camponeses, indígenas e quilombolas. Criar e desenvolver um curso acadêmico de música, para essas comunidades é sim um ato de ir contra uma ordem hegemônica. Um ato por si só limitado, mas plausível de uma construção de gênese popular e constantemente fortalecida de utopia. “A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política possível, sem ceder a uma política impossível” (SANTOS; 2010, p.64). A desestabilização de um sistema depende de seus sujeitos, destes se reconhecerem em estado de opressão por esse sistema. Paulo Freire comenta a convivência dos oprimidos frente ao opressor, é uma reflexão possível, onde se coloque o sistema conservatorial de ensino musical como o “opressor” e as(os) docentes e as(os) estudantes como “oprimidos”, epistemologicamente falando.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda provavelmente assumam posições passivas, alheias, com relação à sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. (FREIRE, 1978, p.55)

A escolha por um caminho epistemológico libertário, numa pedagogia não maniqueísta, hierárquica, determinista, de natureza dialógica e moradora dos quintais das(os) discentes, mas da cultura camponesa, indígena e quilombola torna-se um caminhar para uma práxis decolonial e construção de um pensamento pós-abissal.

Gráfico 8 – Expectativas quando iniciou o Curso de Licenciatura



Fonte: Produção do autor

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS

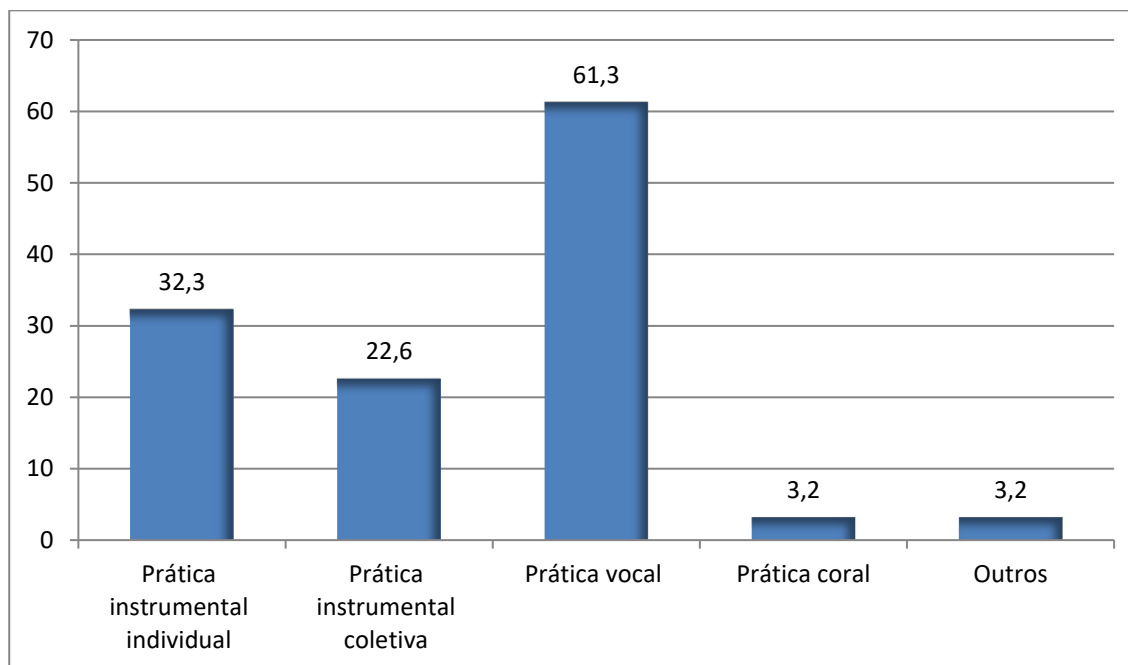
A prática vocal no curso (Leduc), tem tido bastante espaço no fazer musical, de maneira que não carece da mesma infraestrutura necessária à prática instrumental e se apresenta como uma opção mais acessível de se fazer música.

A relação de observação, teoria e prática musical é colocada por Morato e Gonçalves (2014, p.122). As autoras entendem que “existe uma dimensão teórica incidindo na observação, que se materializa na prática, quando existe uma dimensão prática incidindo na reflexão que se materializa na teoria”. Esse pensamento pode ser interpretado como uma maneira de estar colocada(o) no mundo, o aprendizado passa pela observação, uma imersão com todos os sentidos, não apenas o da visão, principalmente em se tratando de música. A cultura popular dá conta desse estar imerso, numa folia de reis por exemplo, os cânticos são passados oralmente, durante as celebrações, não há momentos para ensaios formais. É preciso viver o ato com todos os sentidos.

A prática vocal (Gráfico 9) apresentou resultado expressivo em relação às demais questões, talvez pelas condições estruturais e da proposta do curso. Contudo, a prática coral obteve uma porcentagem absolutamente abaixo da prática vocal, o que pode levar a acreditar que o entendimento de prática vocal está ligado a uma atividade mais distante do *habitus*

conservatorial (ver PEREIRA, 2002), uma prática de alguma forma mais livre, próxima do cotidiano.

Gráfico 9- Práticas musicais durante o curso



Fonte: Produção do autor

As atividades envolvendo práticas instrumentais, tanto individuais quanto coletivas, oferecidas no programa curricular do curso também são dados consideráveis, pois totalizam o interesse de praticamente 50% dos estudantes. A prática coral aparece como uma opção de poucos. O professor ministra aulas de canto coral e práticas musicais e relata algumas dificuldades encontradas em suas atividades:

Eles têm aula de flauta e de violão, mas alguns outros não possuem nem a flauta, nem o violão, aí a gente tem que pensar uma outra proposta pedagógica que eles possam utilizar, aí que eu entro com essas aulas extra currículo, pra facilitar a atuação deles em sala de aula [...]então, uso jogos e brincadeiras, às vezes eu reúno meu grupo de estágio supervisionado, com a sala e faço essas práticas com eles, de percussão corporal, de propriedades do som, com clavas, com colheres, com recursos alternativos e faço isso culturalmente, com a turma no conjunto (DEVANIR, 2017).

Estratégias como essas preparam os discentes para se tornarem docentes em realidades muito parecidas, quanto à infraestrutura nas escolas de educação básica. O professor Devanir busca se capacitar de acordo com as necessidades da Educação do Campo. Diz que “realiza essas formações” pelo menos a cada dois anos, como, por exemplo, fazendo o curso de instrumentos musicais alternativos ministrado no Rio de Janeiro.

6. LINHA ABISSAL DO CONHECIMENTO MUSICAL

Com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2010), contido nos conceitos das Epistemologias do Sul, busco discutir neste capítulo a fala da professora e dos professores extraída das entrevistas, os dados do questionário respondido pelos estudantes e parte do conteúdo do PPC, em particular, das disciplinas ligadas ao ensino de música do Curso da Leduc-UFT. Dessa forma, procuro refletir como se dá o processo de escolha dos conteúdos das práticas musicais e quais são as perspectivas para a construção da proposta emancipadora da Educação do Campo, na tentativa de realizar uma ecologia de saberes, conforme explana Santos.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia de diversidade epistemológica do mundo, reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica em renunciar a qualquer epistemologia geral (SANTOS, 2010, p.54).

A busca por uma ecologia de saberes é um processo que a Educação do Campo tem perseguido com suas práticas pedagógicas baseadas na relação com os movimentos sociais e formação por área de conhecimento. Essas práticas lançam portanto, o desafio de perseguir o interconhecimento. Nas palavras de Santos (2010, p.57), “A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes”.

No caso da Leduc-UFT com as prática musicais, é possível realizar uma leitura do contexto cultural e social, além dos elementos inerentes à música, que tratarei nos próximos parágrafos como matéria para uma Ecologia de Saberes, a busca pela conexão com os saberes da comunidade, para que estes se tornem conteúdos teóricos e práticas na universidade em que seja possível compreender “o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo. A credibilidade para construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede” (SANTOS, 2010, p.57). A linha abissal, termo que me aproprio para intitular este capítulo, a qual Boaventura de Sousa Santos (2010) se refere, é um conceito utilizado para definir uma divisão entre determinado conhecimento, considerado relevante e outros que se encontrem do outro lado da linha, tidos como irrelevantes, exóticos e não científicos. Segundo o autor, “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2010, p.32).

Ao realizar a analogia da linha abissal do conhecimento conservatorial, me refiro às epistemologias da música europeia ocidental, que farei referência logo adiante, citando como modelo o Conservatório de Paris. Contudo, não é minha intenção sugerir o descarte total e completo do conhecimento musical conservatorial tradicional europeu, que pode ser traduzido pela música concebida e/ou pela música de concerto. Nem é a intenção das Epistemologias do Sul descartar o conhecimento do norte, mas sair da monocultura, da polarização, buscando uma Ecologia de Saberes por meio de um pensamento pós-abissal.

A pluralidade de realidades constantes dos povos do campo, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, moradores de pequenos municípios, presentes na Leduc-UFT, por sua natureza, pode ser considerada um ambiente de uma ecologia de saberes. Porém, ter essa característica não é uma garantia de uma práxis pós-abissal.

Reconhecer que nos documentos e nas práticas musicais da Leduc-UFT ainda há a presença da linha abissal do conhecimento musical conservatorial é passo fundamental para a mudança. Toda dinâmica da Educação do Campo sofre com a perspectiva tradicionalista, pois está dentro da universidade que, por sua vez, ainda reproduz modelos distantes da realidade camponesa. Portanto, é fundamental compreender a presença da linha abissal e os desdobramentos que esse pensamento é capaz de produzir.

O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua non* para começar a pensar a agir para além dele. Sem este reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame (SANTOS, 2010, p.53).

O professor Devanir, em sua entrevista, relata seu processo de formação, reconhecendo que o *habitus* conservatorial foi o *modus operandi* que a universidade utilizou para constituir sua epistemologia formativa.

A nossa formação foi dentro desse *habitus*, né? Então, fiz um bacharelado dentro de uma instituição que foi o primeiro Conservatório de Música no Brasil, fundado em 1848, com uma visão absolutamente europeia e que preserva isso ao longo da trajetória dele, ao longo da trajetória dessa instituição. Os impactos ali, a entrada da música, uma música diferente da música de concerto, é muito complexo né? (DEVANIR, 2017)

Apesar de ter sua prática artística e formativa baseadas no *habitus* conservatorial, fundamentado nas bases das Epistemologias do Norte, o professor tem identificado a necessidade de uma mudança radical na construção de práticas que sejam capazes de desembocar numa Ecologia de Saberes. O professor entende que estar naquela ambiência tem

provocado muitas reflexões entre o corpo docente, que já decidiu por fazer alterações curriculares. Em suas palavras:

Tem feito a gente reavaliar também a nossa postura em sala de aula, já pensando na renovação de PPC, que a gente já está propondo pra 2018. Assim que concluir essa turma, a gente já tem uma nova proposta de alteração das disciplinas que vão dialogar mais com a Educação do Campo, que vão ter um viés numa Educação Musical humanizadora que valoriza mais essas questões da Educação Popular e com assuntos que dialogam mais com o cotidiano do campo do que a proposta inicial das ementas que a gente tem trabalhado hoje. (DEVANIR, 2017)

A reflexão que esses docentes têm realizado no decorrer do curso tem provocado inúmeras mudanças em suas práticas, conforme relatos dos mesmos, de maneira que subverte uma ordem do *habitus* conservatorial, almejando a saída da lógica da linha abissal. Contudo, é uma difícil tarefa, pois desafia um sistema rígido e opressor que tende a reproduzir-se nas subjetividades de cada docente, perpassando, assim, para seus conceitos e práticas. O professor Devanir pergunta, afirmando: “A nossa tradição musical, ela é europeia, né? Então, de uma certa forma, dentro das disciplinas que hoje são trazidas dentro do currículo, temos um diálogo com essas disciplinas, né? (DEVANIR, 2017).

O currículo é abordado como um documento que justifica a permanência e a execução de uma prática ainda conservatorial, com bases epistemológicas da música europeia ocidental. Conforme é possível observar na ementa da disciplina História da Música Ocidental:

Introdução à história da música ocidental e à musicologia histórica. Principais aspectos, características, eventos musicais significativos, fontes documentais, compositores, obras musicais significativas e bibliografia sobre a música ocidental desde a Idade Média até o século XXI. (PPC, 2016, p.59)

Dessa forma, a epistemologia da música europeia é adaptada e sua metodologia empregada na didática da Leduc-UFT, conforme o professor relata suas experiências nas aulas de História da Música Ocidental. Dessa forma, a perspectiva didática utilizada nas demais licenciaturas em música, voltadas à música erudita é adaptada, a uma prática da Educação do Campo.

Então, apresentando a história da música ocidental, encaminhando ela como uma metodologia de como eu posso entender e como eu posso historicizar a minha história musical, a história da minha comunidade. [...] Pegar esses elementos e levar para minha comunidade. Quem que é o mestre? Quem que ensina? Quem que faz os instrumentos? Que instrumentos eu tenho lá? Qual é a trajetória desses instrumentos? Quem são os nomes que fazem a música dentro da minha comunidade? Quem foram? (DEVANIR 2017)

Certamente, não é possível determinar que essa forma fosse a única maneira de se trabalhar a história da música em comunidades camponesas, mas foi a maneira com que o

professor encontrou de construir um diálogo entre suas subjetividades e formação com a prática docente. É um processo de construção contínua, onde a inconclusão estará sempre presente. Não há, portanto, uma metodologia, uma epistemologia capaz de dar conta de todos os problemas didático-metodológicos no ensino da música ou de qualquer que seja a área, se compreendermos que não há hegemonia na educação.

6.1 INGRESSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O professor Pedro relata que sua experiência com a Educação do Campo iniciara a partir do ingresso no curso, ao ser questionado se já tivera algum contato com essa modalidade de educação: “Não, naquele momento foi só por opção de concurso mesmo, nem sabia o que era Educação do Campo; eu vi o edital achei interessantíssimo, porque eu sempre fui ligado também com questões ecológicas” (PEDRO, 2017). Nas palavras do professor José Miguel é possível notar uma identificação e pertencimento à práxis dos movimentos do campo. “Ingressei no curso de Educação do Campo, por ter um viés dentro da Educação Popular, pois eu já trabalhava com projetos sociais, então me deu campo para lidar com que eu já atuava (JOSÉ MIGUEL, 2017). A professora Maria, porém foi a única que já havia tido uma experiência com camponeses, conforme suas palavras: “Na verdade eu, desde de 2011, que eu me envolvo com Educação do Campo; eu fui professora de Artes do Instituto Federal do Pará, Campus Rural de Marabá, que é uma escola que foi formada para atender especificamente os povos do campo” (MARIA, 2017). O professor Devanir relata que “foi uma opção de concurso, eu olhei a opção e tinha a vaga pra história da música, era uma área que eu gosto queria trabalhar e foi pronto, essa vaga que é a minha, é essa que eu quero.”(DEVANIR, 2017).

Os casos da professora Maria e do professor José Miguel são exemplos de docentes que, de certa forma, já tinham uma identificação com o curso, mas outros docentes foram sendo apresentados a essa realidade depois de terem sido aprovados no concurso. Porém, todos se encontravam numa jornada pioneira: a de trabalhar com a linguagem musical num contexto libertário, inovador e aberto a inúmeras possibilidades, onde não caberiam os moldes conservatoriais, que foram impostos a esses profissionais em seus processos formativos.

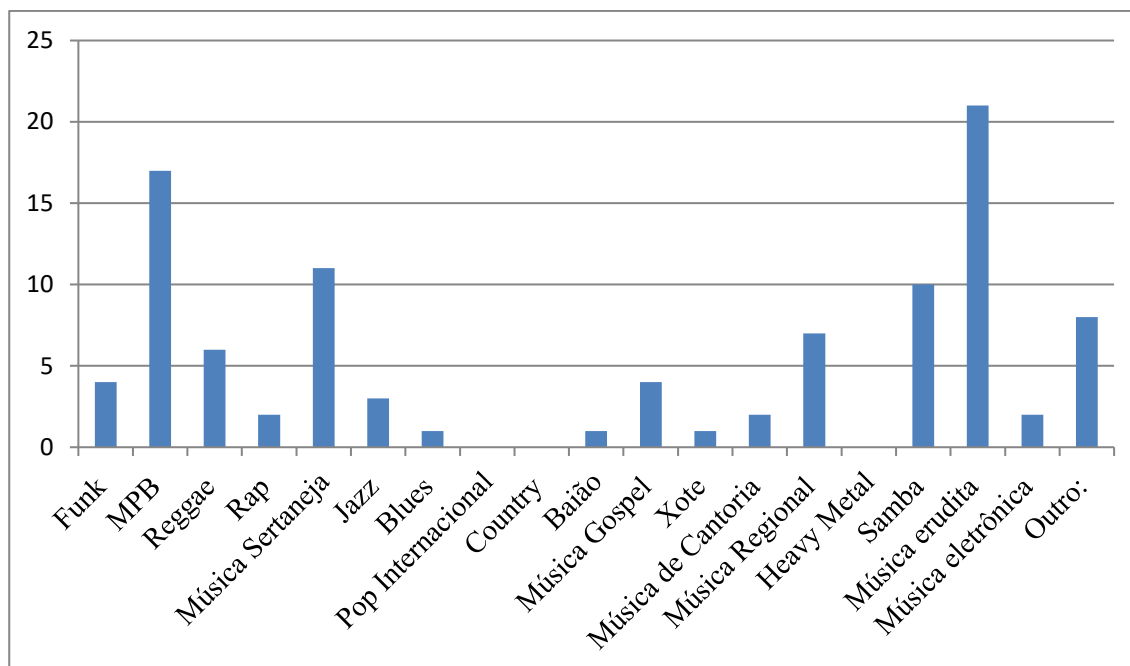
6.2 A BUSCA DOCENTE POR UMA ECOLOGIA DE SABERES

A cultura dos povos do campo, em suas inúmeras nuances, torna urgente a construção de projetos acadêmicos que contemplem suas pluralidades. O termo ecologia, utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2010), aproxima-se da realidade desses povos por suas práticas agroecológicas de subsistência, pela diversidade de culturas, aspectos ambientais e sociais. De acordo com Sousa Santos (2010, p.53), a Ecologia de Saberes baseia-se “no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”.

Nesse contexto, ocorrem as práticas de luta contra a monocultura do agronegócio e do latifúndio, e, portanto, esses povos em sua existência e resistência já constroem uma prática pós-abissal, sendo essencial que a universidade ao lidar com a Educação do Campo adote essa perspectiva. O pensamento pós-abissal, ou uma Epistemologia do Sul, traça um paralelo com os fundamentos da Educação do Campo, de maneira que, segundo Santos (2010, p.53), esse pensamento, “Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos”. Assim, os saberes camponeses, quilombolas, indígenas, e os conhecimentos das ciências modernas, se cruzam e tomam o mesmo lado da linha, perfilham no mesmo rizoma, trazendo a ideia que uma ecologia de saberes “está fundamentada na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. (SANTOS, 2010, p.53).

O conflito colocado nas práticas educacionais da Educação do Campo e o conhecimento abissal da música conservatorial aparece em forma de dados, posto que os gêneros musicais indicados (Gráfico 10) apontam certa diversidade no repertório, contudo com maior tendência para a música erudita. Esse fato encontrado na Leduc aproxima o fazer musical das demais universidades dedicadas ao ensino da música conservatorial. Mateiro (2009, p.64), discorrendo sobre as disciplinas e conteúdos dos programas dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil, afirma que “A grande parte das disciplinas e conteúdos correspondentes é comum a todos os cursos, estando sequenciadas de forma bastante similar”.

Gráfico 10 – Gêneros musicais na Leduc-UFT.



É possível, compreender as razões dessa tradição musical com base no formato do Conservatório de Paris, fundado em 1795 e que se espalhou por toda Europa e Estados Unidos, chegando ao Brasil em 1847 com o Conservatório de Música do Rio de Janeiro. De acordo com Mateiro (2015, p.173), “Os conservatórios de música, normalmente localizados no centro cultural e político dos países, caracterizavam-se por ser escolas de caráter técnico, com o objetivo de formar profissionais a serviço da elite, os consumidores de arte”.

Há uma tentativa de perpetuação desse modelo, pois a tradição conservatorial ainda está refletida nas ementas de muitas disciplinas dos cursos de Licenciaturas em Música no Brasil. Pereira (2014) traz uma reflexão sobre o lugar ocupado por essa música no currículo e como seu formato lê as outras músicas que, porventura, cruzem as disciplinas na universidade.

Dessa forma, cria-se uma estrutura curricular de estudo da música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas à vida cotidiana dos alunos. Esta estrutura ganha ainda mais força com sua adequação aos critérios de seleção do conhecimento escolar. (PEREIRA, 2014, p.95)

A estrutura curricular criticada por Marcus Vinícius Medeiros Pereira pode ser encontrada no PPC da UFT-Tocantinópolis nas ementas das disciplinas, numa perspectiva muito próxima de outras Licenciaturas em Música no Brasil. Contudo, é preciso deixar claro que o processo seletivo na Educação do Campo não exige a prova específica de música, nos moldes conservatoriais, fato que, certamente, inviabilizaria o ingresso da maioria das(os) estudantes no curso.

É inegável que exista uma diversidade cultural entre essas(es) estudantes e que há o esforço de a universidade atender os preceitos da Educação do Campo e integrar a música desses sujeitos ao processo formativo. Contudo, a perspectiva epistemológica pode se tornar mais opressora, ao olhar para essas manifestações com um viés conservatorial. Pereira (2014, p.95) ressalta em sua pesquisa que as universidades, ao abordarem músicas diferentes, da música erudita o faziam de maneira que aquela manifestação parecesse exótica e alternativa, de forma que poderia permanecer naquele espaço se fosse feita uma releitura baseada na visão erudita. Segundo o autor, “Quando as “outras músicas” são abordadas no currículo, ou o são por meio de sua excentricidade, ou essa abordagem se dá a partir da lógica erudita, ou seja, como conteúdo a ser trabalhado a partir do instrumental erudito” (PEREIRA, 2014, p.95).

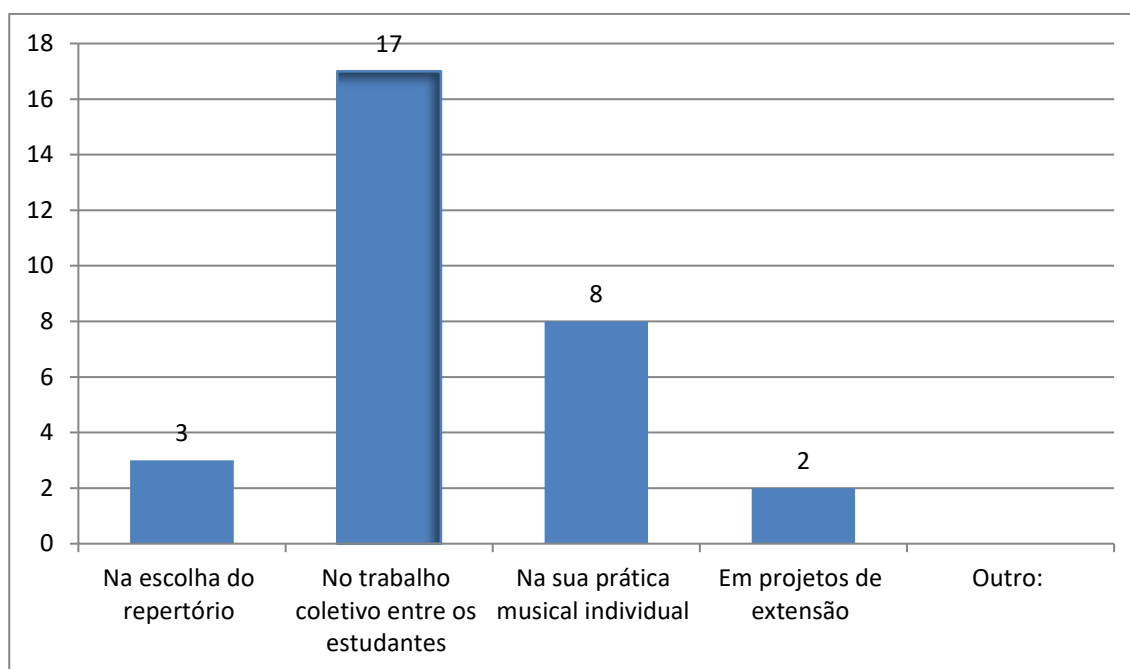
O processo de construção de uma proposta para Educação do Campo passa pela reconstrução dos sujeitos docentes, da valoração de práticas que, geralmente, não estão presentes nos currículos das Licenciaturas em Música. O professor Pedro, em sua entrevista, fala sobre o espaço que a música erudita conservatorial deveria ocupar na proposta da Educação do Campo.

Só que eu acho que ela tem ocupado muito mais espaço do que é cabido dela, então eu acho que é importante a gente passar a valorizar o que não foi valorizado historicamente, tá? Então, se tem muita música erudita na universidade e pouco as demais manifestações, então, nesse sentido eu acho que nesse momento e para Educação do Campo, ela não é adequada, porque ela reforça colonialismo. E eu acho que a proposta da Educação do Campo é decolonial. (PEDRO, 23/10/2017)

Por mais que estejam engajados nos preceitos que fundamentam a Educação Popular e a Educação do Campo, a música europeia ainda toma a cena na Leduc-UFT, segundo as(os) estudantes, como o gênero mais trabalhado. Essa perspectiva é apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2010, p.31) nos conceitos sobre as Epistemologias do Sul na busca pela superação da colonialidade do pensamento. Dessa maneira, Boaventura afirma que “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis”.

Conforme os dados dos gráficos 11 e 12 as ideias artísticas e as decisões das(os) estudantes pouco foram contempladas no processo de definição do repertório. As decisões são em sua maioria feitas por professores e coordenação pedagógica, segundo as(os) estudantes. Mas, de alguma forma as ideias artísticas das(os) discentes, são trabalhadas nas práticas coletivas, o que remete a uma tentativa de se organizarem comunitariamente, de maneira que esse movimento possa contribuir para a construção de uma proposta libertadora.

Gráfico 11. Ideias artísticas contempladas nas propostas do curso



Fonte: Produção do autor

Há uma hipótese de que pode haver certo condicionamento por parte dos sujeitos e que isso tenha levado a esse resultado. Na busca por uma apropriação do fazer musical, na ânsia de entender aquela linguagem, na historicidade que está sendo construída, os sujeitos se fazem e assumem um protagonismo e uma autoria que a princípio era do outro, no caso das professoras e professores. Paulo Freire argumenta sobre a necessidade do ser mais:

Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado, mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, “programado [mas] para aprender” - teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender (FREIRE, 2014, p.80).

Além da necessidade do ser mais, as dinâmicas utilizadas pelos docentes podem ter fortalecido esse protagonismo, já oriundo dos movimentos sociais. O professor Pedro explica a conjuntura do curso nos primeiros anos, ressaltando que as turmas eram muito numerosas, fato que tornava o desafio pedagógico ainda maior. Isso levou o professor a adotar dinâmicas e experiências em sala que fortaleciam o trabalho coletivo.

Nossas turmas aqui tinham uma característica, eram turmas muito grandes também, o que complicava ainda mais o nosso trabalho pedagógico. Então eu formava grupos, para eles se auto explicarem, enfim, eu fui experimentando estratégias, que umas funcionaram e outras não, e umas relacionados a conteúdos também né? (PEDRO, 2017)

O que a princípio se apresentou como um problema tornou-se numa experiência produtora de uma Ecologia de Saberes. O professor encontrava-se num ambiente acadêmico estranho à sua formação habitual, em uma sala de aula composta por camponesas(es), indígenas e quilombolas, em uma aula de música que deveria seguir uma ementa conservatorial. Portanto, não havia respostas prontas para aquela situação, não se tratava, porém, de falta de capacitação do docente, pois ali estava o novo, o não sabido, o a ser construído. Boaventura de Sousa Santos (2010, p.66) coloca que “A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância geral”.

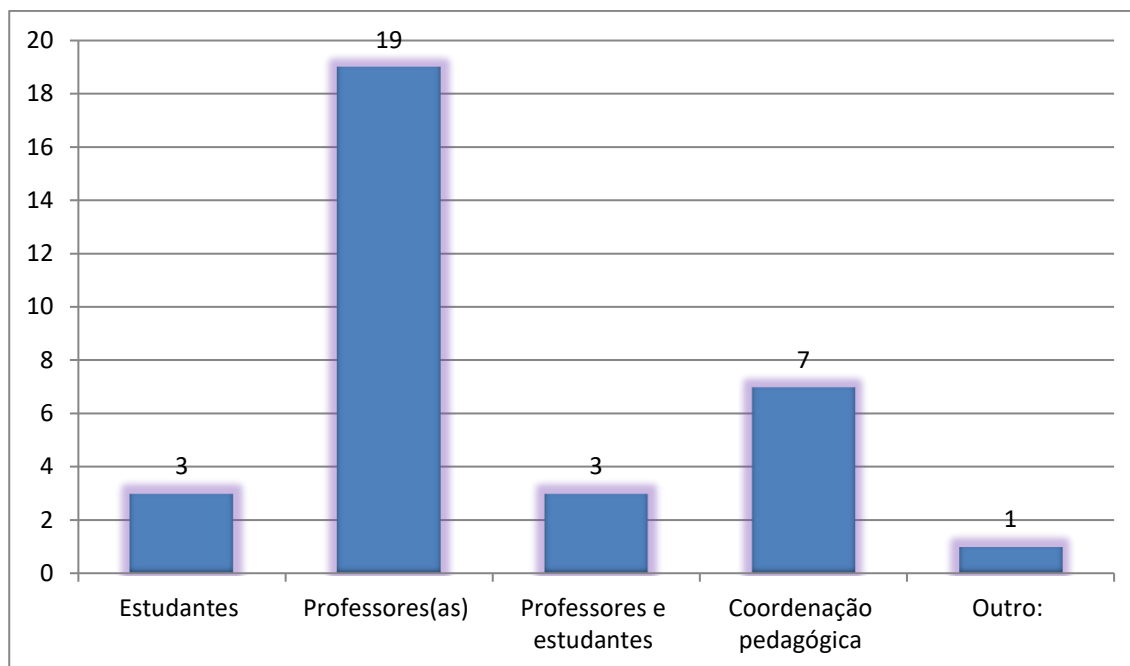
Essa forma de intervenção no real, pressupõe uma relação de humildade e diálogo, do reconhecimento dos limites que os sujeitos possuem. Assim, fortalecem os elos, na construção de um sistema de ensino que possa contemplar a perspectiva de todos os sujeitos envolvidos. Segundo o autor, “no contexto da ecologia de saberes, deve formular-se assim: deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (SANTOS 2010, p.60).

6.3 CRISE DO PARADIGMA: REPERTÓRIO

O professor Pedro (2017) ainda relata como têm sido os primeiros anos do curso: “Então, essa coisa do experimentalismo está sendo a grande constância no curso, experimentar coisas, umas funcionam, outras não funcionam, a gente refaz e repensa, reestuda. Tem tido esse tom por enquanto assim, experiências.” Por um outro lado, a libertação passa pela mudança de prática para que a “educação implique na superação da contradição educador-educandos, de maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1978, p.66).

Os dados presentes no gráfico 12 reforçam a necessidade de se analisar as práticas do contexto geral do grupo docente, pois a informação fornecida pelas(os) estudantes quanto à decisão a respeito do repertório, remete a uma realidade que, de certa forma, é ressonante a alguns dos conceitos de educação bancária, postos por Freire (1978). São eles: “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que pensa; os educandos pensados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que prescrevem sua prescrição” (FREIRE; 1978, p.68).

Gráfico 12. Quem decide o repertório



Fonte: Produção do autor

A percepção das(os) estudantes é que as decisões quanto ao repertório não refletem de maneira considerável suas opiniões no momento de definição. Não há o intuito de colocar uma disputa entre discentes e docentes na constituição do programa curricular e/ou das práticas musicais, mas gerar uma discussão de como se dá o processo dialógico desses sujeitos e como elas e eles percebem isso.

O relato do professor Pedro coloca uma objeção aos dados do gráfico 12, de maneira que é possível haver a hipótese de que, nas práticas cujo professor citado, busque uma relação mais democrática e/ou as(os) respondentes não tenham participado de suas aulas, ou pelo menos sejam uma minoria as(os) participantes. O professor Pedro coloca sua forma de definir o repertório.

O repertório que usava em aula, digamos que 70% é o que os alunos traziam, então como é que eu vou definir, a música campesina mesmo, a música deles. Aí outros 30% eu procurava trazer uma diversidade de culturas, né? De música de outros países passando pela música europeia que era base, da música popular brasileira. Enfim, procurava dar um panorama mais eclético né? Abrir um pouco a visão, de, sei lá pode chamar música universal? A visão de música que é feito no mundo, né? Então eu trabalhava nessa forma mais ou menos isso, 30% com as músicas do mundo e 70% música que eles tem familiaridade (PEDRO, 2017).

A preocupação quanto à decisão sobre o repertório não deve ficar apenas no plano de quem tem o poder para defini-lo, mas no processo dialógico e representativo que essa decisão está por afirmar. Qual perspectiva epistemológica é adotada ao se definir um repertório decidido

pela(os) docente(s) e quais implicações identitárias essa decisão traz junto aos povos do campo, indígenas e quilombolas? Contudo, apenas um processo democrático na decisão sobre o repertório também não é garantia de uma prática pós-abissal, senão tratar a música dos povos do Campo como elemento epistemológico surgido a partir de uma ecologia de saberes, e, posto como matéria elementar nas ementas curriculares e práticas cotidianas do ensino docente. Como música digna de se compor recitais em apresentações públicas, registros fonográficos, reprodução, divulgação, fruição e objeto de análise nas bancas de avaliação.

Nesse sentido Queiroz (2017) entende que para desconstruir um modelo colonial de ensino de música nos cursos de licenciatura no Brasil, é preciso mais que incluir outras músicas diferentes da erudita europeia ocidental, é necessário o rompimento da “‘forma’ do ensino colonial”. Nas palavras do autor, “Para a real inclusão de uma diversidade de músicas no âmbito da educação formal é preciso que, além dos repertórios, sejam também incorporadas estratégias de formação, maneiras distintas de organizar e trabalhar com conhecimentos e saberes musicais.” (QUEIROZ, 2017, p.154).

A fala do professor José Miguel vai no mesmo sentido do professor Pedro, em que o docente relata buscar, de certa forma, atender os anseios das(os) discentes, no que tange o repertório. Argumenta sobre a autonomia que é dada às professoras e professores quanto à escolha do repertório e metodologia. “Aqui a gente tem autonomia, né? Os professores, eles têm autonomia para escolher o repertório e metodologia, então assim, mesmo a gente tendo as disciplinas pensadas para um currículo tal, a gente tem autonomia de modificar isso.” (JOSÉ MIGUEL, 2017). A maneira com que é decidido o repertório, portanto, fica a critério de cada docente. Conforme o professor José Miguel afirmou, o que reforça a hipótese paradoxal entre a fala do professor Pedro e os dados do gráfico 12.

Percebe-se que há uma negociação em andamento, um processo de pesquisa, experimentação e aprendizado dialógico com a realidade camponesa. Nesse percurso docente e discente estão a construir, de alguma maneira, uma prática capaz de dar respostas aos desafios pedagógicos que o curso tem. O relato do professor José Miguel expressa essa busca, por aproximar as(os) estudantes das mais variadas formas de gêneros musicais da cultura popular.

Em meu repertório específico tenho trabalhado a música da cultura popular. Trabalhando diferentes gêneros: reggae, o samba em suas mais diferentes modificações, samba choro, samba de roda, também tenho tentado colocar eles numa outra proposta, por exemplo no violão, eu dou mostras pra eles do violão flamenco, de como que é, pra criar essa nuance do violão brasileiro e o violão de outras regiões.[...] algumas alunas por exemplo, pedem essas músicas do sertanejo, a Marília Mendonça, e aí eu faço a cifra dessa música e trabalho especificamente com eles a música que eles querem mais o repertório basicamente tem sido da música popular

brasileira e da música regional, tentando alcançar essa predileção deles. (JOSÉ MIGUEL, 2017)

A fala do professor exprime a tentativa de alcançar a celebração da música junto às(aos) estudantes. Tarefa difícil, que, segundo Lucy Green (2012), pecamos como educadores musicais ao direcionar nossa energia nos elementos inerentes da música, no produto. A autora ainda aponta que nossa maior falha está em não perceber como esses processos de transmissão se dão fora da escola, que em nossas estratégias de ensino não focamos nos modos com que essas músicas são produzidas e transmitidas, bem como suas delineações, os elementos sociais e culturais que envolvem esses processos. Aponta ainda que “Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula.” (GREEN, 2012, p.68).

Fato esse, que não significa estar acontecendo literalmente com as práticas do professor José Miguel, mesmo porque esta pesquisa não teve como objetivo determinar esse diagnóstico, nem essa é minha intenção, mas alertar para que a presença da música popular nas práticas musicais não é garantia de que haja uma identificação e celebração da música na universidade. Porém, a ambiência estabelecida no curso, pode favorecer uma prática em que seja possível contemplar as necessidades pedagógicas capazes de proporcionar a celebração da música como uma experiência que escape dos aspectos formais.

É possível observar nas respostas das(os) estudantes quanto à identificação com a música produzida na comunidade ou nos movimentos sociais uma preocupação com os elementos delineados. A seguir a resposta de um(a) estudante: “Sim, pois a partir desse repertório posso conhecer melhor como se deu a formação cultural brasileira. E também, por já complementar o que eu já tive contato antes de ingressar no mundo acadêmico.”

A resposta da(o) acadêmica(o) sugere que já havia uma inserção nas práticas musicais, o que em certa medida é uma exceção entre as(os) estudantes, conforme declara o professor José Miguel:

A gente tem tido dificuldades por essa ausência de prática musical na vida desses alunos, então assim, são alunos que nunca tiveram instrumentos, por que não têm músicos na família, outras pessoas que realizam práticas musicais, às vezes eles vêm de um contexto de comunidade, que também, não se relaciona com determinados gêneros. Mas no geral, a aceitação deles para o repertório, para as propostas de produção musicais tem sido bem aceitas; (JOSÉ MIGUEL, 2017)

A Educação do Campo e sua dinâmica são construídas por sujeitos imergidos no processo de luta e na realidade dos povos do Campo. As respostas seguintes quanto à

identificação com o repertório mostra um dado importante, no sentido de que há uma busca por uma prática que contemple as subjetividades desses povos. “Sim, tem a ver com os camponeses e as lutas do MST.” Outra estudante afirma: “Sim, porque algumas das músicas fazem parte da minha realidade enquanto moradora de quilombo.” Não é possível determinar quais práticas, ou quais docentes realizam essa busca, mas há a constituição de uma proposta libertadora, por certo sendo trabalhada. Uma terceira estudante identifica-se mais com “algumas músicas do repertório da aula de prática coral, pois algumas das músicas trabalhadas na universidade, são músicas de igreja, e como eu já frequento a igreja, eu me identifico mais”.

A mística, elemento fundamental da Educação do Campo é uma prática originada do movimento que pregava a Teologia da Libertação, estando profundamente ligado à religiosidade, conforme já tratei sobre esse tema no capítulo 2. Porém, não é possível afirmar, segundo a resposta da(do) estudante, que as canções tidas como “músicas da igreja, e como eu já frequento a igreja, eu me identifico mais” sejam originárias desse processo histórico.

Em resposta ao questionário realizado com as(os) estudantes, cabe refletir sobre o caráter paradoxal das respostas, dos sujeitos camponeses, quilombolas e indígenas imergidos num curso cujo paradigma está baseado em estruturas musicais conservatoriais europeias. Essa diversidade cultural coloca em xeque o sistema, instalando uma crise que pode ser observada de maneira aguda nas justificativas da questão relacionada à identificação com o repertório. Boaventura de Sousa Santos discorre sobre esse paradoxo:

A crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas. [...] A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permite ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (SANTOS, 2008, p.41)

O pertencimento e a identificação do repertório trabalhado nas aulas da graduação por meio das práticas musicais praticamente dividiu a opinião das(os) estudantes, pois 61% responderam que se identificam com o repertório vivenciado durante o curso, enquanto 39% afirmaram que não se identificam. As justificativas trazem informações que não se limitam à dualidade do simples sim ou não, sendo possível aplicar, nessa situação.

A carência de oportunidades de acesso à formação musical fez com que outras(os) respondentes se identificassem com o repertório por conta da importância do curso na formação docente e da forma com que as práticas são constituídas. A estudante afirma: “sim, é de grande importância para nossa formação, na música; além de adquirir o conhecimento, já estamos

colocando em prática tudo o que aprendemos, passamos na monitoria, como no projeto aula de violão”.

O projeto de violão a que ela se refere é uma ação realizada nos tempos-comunidade, conforme o professor José Miguel (2017) declara: “Eu faço aqui com os alunos as oficinas de violão, quando eles regressam para a comunidade, alguns deles propõem, por exemplo, aulas de violão, lá na comunidade, então acompanho apenas como um tutor para fazer correções ou sugestões.” Essa ação é de significativa importância, pois aproxima tanto a(o) estudante de sua comunidade, quanto o professor, deste contexto.

Assim, o trabalho com projetos sociais pode fortalecer o elo das(os) estudantes com suas comunidades e contribuir com o diálogo que gere uma práxis musical libertadora. Jusamara Souza (2014) comenta como a atuação em projetos pode democratizar o acesso a práticas musicais: “Pensar na didática musical em projetos sociais significa levar em conta os fatores que contribuem para a inclusão dos alunos no grupo, como metodologias, conteúdos, repertório e ambiente (SOUZA, 2014, p. 23). No mesmo sentido, em outras respostas positiva quanto à identificação com o repertório, as(o) estudantes ressaltam a importância do trabalho em grupo e das práticas musicais que são realizadas em conjunto: “Sim, é bastante interessante, é construído em coletividade.” “Sim, na prática e coral principalmente, não gostava e não tinha contato, mais acabei tomando gosto pela disciplina quando passei a ter contato.”

Algumas respostas trazem a afirmação (sim) para a questão, porém pode-se subentender que seja uma afirmação dúbia, conforme a resposta da(o) estudante: “Sim. De certa forma têm muito a ver comigo, pois me adapto com qualquer repertório musical.” É possível compreender que a(o) estudante esteja buscando uma forma de se adequar ao repertório, já que se trata de identificação e não de adaptação às práticas musicais. A(o) próxima(o) respondente segue no mesmo sentido: “Sim, pois sou bastante eclético.”

A última resposta sobre a identificação ao repertório é mais preocupante, pois coloca o processo próximo ao conceito de educação bancária, descrita e criticada por Paulo Freire (1978). A resposta chama a atenção para a necessidade do depósito dos conteúdos e o distanciamento quanto aos elementos inerentes e delineados da música: “Sim, um pouco porque eu sei que preciso aprender, mas não curto para mim ouvir diariamente.”

As argumentações que apresentaram justificativas contrárias ao repertório erudito, trazem, por um lado, uma crítica à música e ao sistema conservatorial ocidental e, por outro, ao distanciamento do ensino de música em relação às músicas do contexto sociocultural. Nas palavras das(os) estudantes, quanto a identificação com o repertório: “Só com a música brasileira, não entendo quase nada da música ocidental e nem gosto”, entenda-se como música

ocidental, a música erudita ocidental de tradição europeia. A(o) segunda(o) estudante ressalta a ausência desta música ensinada na universidade em seu dia-a-dia: “Não, porque não combina com o meu cotidiano”.

A(o) terceira(o) respondente segue no mesmo sentido: “Não, pois o repertório não está ligado ao meu cotidiano”. Essa(e) estudante, foi um pouco mais enfática(o) quanto à resposta, mostrando seu descontentamento quanto à presença majoritária da música erudita: “Só não gosto nem entendo nada da música ocidental, acho uma perda de tempo.” A última resposta trata da ausência desta música no cotidiano da(o) estudante: “Não, porque eu não tinha contato com ela antigamente.”

Ana Lúcia Louro (2016, p.275), ao abordar o repertório midiático como ferramenta pedagógica, afirma que:

Cabe ressaltar que o uso de um repertório proposto pelo aluno é uma busca de diálogo. A partir dessa música significativa, podem ser reconstruídos novos significados que abrangem, entre outros, um olhar crítico sobre os conteúdos veiculados e a sua relação com uma ‘realidade social’ mais ampla e provavelmente repleta de necessidades humanas urgentes. (LOURO, 2016, p. 275)

Onde está a realidade social da música erudita? A quem ela é significativa? Quais necessidades humanas essa música, tão presente nas universidades nos cursos de licenciatura, são capazes de atender? A presença majoritária da música erudita, de sua dinâmica e didática, pode ser relacionada ao pensamento do educador Paulo Freire, ao tratar das expectativas em relação a resultados de processos educativos ou políticos propostos ao povo pelos movimentos sociais de base, e, hoje pela Educação do Campo, de modo particular os cursos de Arraias e Tocantinópolis, que de certa forma estão construindo coletivamente uma proposta pioneira e democrática junto aos povos do campo. Esse contexto que envolve a Leduc-UFT torna a presença das práticas musicais ligadas a música erudita o que Paulo Freire (1978) chamou de invasão cultural.

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou que esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. (FREIRE, 1978, p.101)

Certamente o prognóstico realizado por Freire nessa citação faria total sentido, caso a Leduc-UFT adotasse a música erudita europeia ocidental como única base epistemológica em suas práticas musicais. Contudo, não é esse o caso, já que os dados apontam a presença de outras práticas e outras músicas. Porém, a força dessa presença, mesmo que não seja absoluta, ainda provoca certo desconforto entre alguns respondentes, assim é possível observar na

resposta da(do) estudante: “Não. Porque não tenho muito o conhecimento sobre esse repertório.” Fica evidente o distanciamento da(o) estudante quanto à sua identificação com o repertório, porém na hipótese de que ela(e) esteja levando em consideração os aspectos delineados da música erudita, que de certa forma permeia o currículo.

E seu *modus operandi* coloque todas as músicas trabalhadas no curso do lado da linha abissal do conhecimento conservatorial ocidental europeu, assim responde a(o) próxima estudante: “Só com a música brasileira, a música ocidental não entendo e nem gosto.” Percebe-se, portanto, que o processo de construção do repertório, mesmo que democrático, como relatado nas entrevistas dos professores e da professora, enfrenta um desafio complexo quanto à identificação e ao pertencimento.

A professora Maria, em seu relato, contextualiza o processo de escolha do repertório e discorre sobre suas expectativas e frustrações quanto à realidade encontrada ao ter os primeiros contatos com as turmas da Leduc-UFT:

Repertório mesmo, que foi selecionado, foi para disciplina de flauta doce. A princípio foi, posso dizer mesmo, frustrante, porque quando eu peguei a turma, eu achava que eles já sabiam... Ah, vou desenvolver aqui um trabalho em grupo, eu vou levar essas músicas que pra mim eu considerava, fáceis né? Eram músicas que utilizavam, mínima, semínima e o máximo colcheia, então, achava que eu ia chegar ali e os alunos já iriam ler e sair tocando, e não foi isso que aconteceu. (MARIA, 2017)

A perspectiva e as expectativas trazidas pela professora Maria era a de uma atuação num curso de Licenciatura que abordasse aspectos técnicos próximos à sua formação, algo perfeitamente compreensível, já que toda dinâmica presente na vida acadêmica da professora até então, seguia esse *habitus*. Segundo a professora, estar nesse contexto, agora fora “bastante desafiador para mim, visto que fui formada numa educação onde havia o conceito de que o erudito era o melhor, assim foi passado como se fosse o único método a ser seguido, né? (MARIA, 2017).

Compreendendo que esse paradigma deve ser superado a professora relata: “Aí por outro lado chega outra pessoa e diz: não, mas tu tens que colocar o que está na ementa, porque os alunos vão passar por uma avaliação e lá nessa avaliação do MEC vai ser cobrado, dependendo, tudo relacionado a bibliografia da ementa”. Contudo, esse processo não se dá de maneira passiva, a rebeldia acadêmica vista até aqui, por algumas (uns) estudantes, também aparece na professora Maria, que por mais que seja forçada a seguir a ementa, tem buscado uma libertação desse sistema. “Assim, é meio complicado, então, o que eu tento fazer é montar lá de acordo, o plano é esse, entendeu? Mas nas minhas práticas, eu acabo modificando isso” (MARIA, 2017).

6.4 EMENTAS DISCIPLINARES: PARAMETROS DA LINHA ABISSAL DO CONHECIMENTO MUSICAL

Com a tarefa de cumprir as proposições da ementa, a professora Maria encontra a realidade camponesa frente a conteúdos desconexos à proposta da Educação do Campo. Assim, é possível observar a proposição: “Fundamentos da notação musical: Estudo de teoria e notação elementar da música ocidental, incluindo o estudo dos princípios teóricos de organização rítmica, de alturas e da terminologia dos conceitos musicais usados em diferentes práticas musicais do ocidente.” É como trata o Projeto Pedagógico do Curso – Leduc-UFT / Tocantinópolis (PPC, 2016, p.48). Com base nos pressupostos epistemológicos apresentados pela ementa, a professora ao iniciar seus trabalhos relata:

Tinham alunos que nem conheciam nada de figuras, como se não tivessem estudado mesmo, a disciplina, mas eu tento sempre mesclar a questão do repertório, tanto erudito, erudito, mas sempre utilizando assim, essas figuras, que eu citei agora, mínima, semínima e colcheia, compasso, 2/4, 3/4 e 4/4 e tento trazer outras músicas que eu considero, mais populares, né? (MARIA, 2017)

A conjuntura encontrada na Leduc-UFT possibilita uma análise sobre os documentos curriculares, que influenciam diretamente as práticas musicais, de acordo com o Art. 6º do Decreto nº 7.352, de 10 de novembro de 2010, em que são tratadas as adequações em relação a processos didático-metodológicos, é possível observar:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas (BRASIL 2010, p.84)

Portanto, há um descompasso, assim por dizer, entre os marcos normativos da Educação do Campo e as ementas das disciplinas relacionadas à música. Numa perspectiva conservatorial e epistemologicamente descontextualizada, reforçando por certo o caráter abissal do conhecimento eurocêntrico musical, sobre os Povos do Campo. Nesse sentido, a professora Maria relata, em tom de desabafo: “Aí, às vezes, por um lado, você quer modificar, quer trazer uma outra bibliografia que vai ser mais acessível para as populações do campo, devido ao processo de exclusão que eles já sofreram de modo geral”.

Percebe-se a preocupação da docente em relação às especificidades e realidade social, cultural e política dos povos do campo, porém ela mesma se encontra encurralada, por assim dizer, pois a ementa de certa forma força uma prática pedagógica que legitima uma prática abissal. Há um consenso entre a professora e os professores entrevistados, de que é necessária uma reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mesmo porque não haviam professoras(es) capacitados na área de música no momento da elaboração da proposta que fora apresentada ao MEC para contemplação do Edital nº 02/2012. Segundo a professora Maria, “A ementa foi feita por pessoas que nem eram da área. Eu acho que foi mesmo só um ‘copia e cola’, porque os professores de música chegaram depois.” O professor Devanir, exprime sua preocupação com esses documentos e vê a necessidade de uma reformulação:

A gente tem reavaliado também a nossa postura em sala de aula, já pensando numa renovação de PPC, que a gente já está propondo pra 2018, assim que concluir essa turma. Temos uma nova proposta de alteração das disciplinas que vão dialogar mais com a Educação do Campo, que vão ter um viés numa Educação Musical humanizadora, que valoriza mais essas questões da Educação Popular e com assuntos que dialogam mais com o cotidiano do campo, do que a proposta inicial das ementas que a gente tem trabalhado hoje. (DEVANIR, 2017)

O professor José Miguel (2017) segue no mesmo sentido, indicando a necessidade de uma reformulação, compreendendo que os *feedback* das(os) alunas(os) e das professoras e professores do curso devem ser levados em conta, e no término de um ciclo, que é o da primeira turma a ter a colação de grau em 2018, muitas modificações poderão ser executadas, delineando assim uma corrente filosófica do curso.

Ressaltando a preocupação quanto aos aspectos inerentes da formação por área de conhecimento, o professor José Miguel (2017) diz que: “A partir do próximo ano a gente acredita que vai conseguir dar uma formação mais adequada, habilitando mais especificamente em cada área de conhecimento.” É possível observar, na tabela 1, a matriz curricular, como ela se apresenta hoje.

Tabela 1: Matriz Curricular (ver anexo III)

Matriz Curricular – Disciplinar Relacionada às Práticas Musicais			
1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Fundamentos da notação musical	Teoria e percepção musical I	Prática coral	Prática coral II
-	-	Teoria e Percepção Musical II	História da música ocidental
5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre

História da música popular brasileira	Instrumento eletivo II	Fundamentos da Educação Musical	-
Instrumento eletivo I	-	Instrumento eletivo III	-

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso – Leduc-UFT / Tocantinópolis (PPC 2016, p.42-45).

A escolha do repertório, portanto está intrinsecamente ligada ao direcionamento epistemológico da matriz curricular. Uma prática libertária carece de uma perspectiva epistemológica libertária. É fundamental a constatação de que essa preocupação em relação à escolha democrática e paritária docente/discente, quanto ao repertório, não aparece em forma de dados nas pesquisas realizadas por Pereira (2012) e Queiroz (2017), ao investigarem cursos de licenciatura e bacharelado das universidades, respectivamente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade de Brasília(UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A discussão sobre o que leva um curso da Educação do Campo a seguir moldes conservatoriais, traz um elemento fundamental para o debate: a formação dos docentes do curso da Leduc-UFT e a maneira como eles foram preparados para lecionar, as estruturas impostas a esses sujeitos durante uma longa trajetória acadêmica que, por muitas vezes, se inicia mesmo na infância ou adolescência, seguido do conservatório ou mesmo de projetos sociais que seguiam o *habitus* conservatorial, até a graduação e pós-graduação na universidade, conforme foi destacado pelos professores. “A nossa formação foi dentro desse *habitus*, né? Então, fiz um bacharelado dentro de uma instituição que foi o primeiro Conservatório de Música no Brasil, fundado em 1848.” (DEVANIR, 2017).

Pedro (2017) relata que começou a estudar quando criança, que era de uma família de músicos. Sua mãe lecionava aulas particulares de piano e a grande circulação de crianças em sua casa fazia com que ele convivesse num ambiente socialmente circundado de música, mas que na adolescência se dedicou mais aos estudos do violão erudito, vindo futuramente se graduar no bacharelado em violão numa universidade pública muito conceituada no sul do Brasil.

A professora Maria da Silva (2017) discorre que “tudo começou desde a infância, eu sempre fui envolvida com música na igreja cantando. Eu fui crescendo e quando eu entrei já na adolescência fui regendo grupo infantil e de adolescentes.” Conta que depois ingressou em um projeto de uma banda marcial, estudou teoria musical por um ano, teve acesso a um instrumento de sopro e fez Licenciatura em Música numa das universidades mais conceituadas do norte do país. Portanto, essa reinvenção do sujeito docente para uma prática libertadora e humanizadora exige uma nova concepção epistemológica que os docentes têm buscado no decorrer do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi compreender e discutir como os sujeitos percebem as práticas musicais que acontecem no cotidiano levando em consideração a dinâmica da pedagogia da alternância (tempos universidade-comunidade), a partir da perspectiva das (os) estudantes e professoras(es), quais suas expectativas, suas práticas musicais e identificação com a proposta da Educação do Campo. Depois de analisar os dados obtidos com a realização de questionário com as(os) estudantes, entrevistas com docentes e leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além de outras publicações onde se apresentavam relatos dos docentes, chego à conclusão que as percepções sobre as práticas musicais da Leduc-UFT/Tocantinópolis apresentam uma crise no paradigma da formação docente em música.

É possível compreender que o modelo tradicional reproduzido em outras universidades brasileiras (ver QUEIROZ, 2017; PEREIRA, 2014) não é cabido naquele curso. A crítica tecida ao modelo conservatorial da música ocidental europeia é apresentada por várias(os) estudantes e todos os docentes nas entrevistas e publicações. Entendo que as ementas disciplinares relacionadas à música, no PPC, não são ressonantes com as proposições libertárias e freireanas. Considero fundamental afirmar que as práticas musicais são percebidas como elemento essencial do curso, dialogam com outras disciplinas de maneira interdisciplinar e são pensadas, experimentadas, repensadas e reexperimentadas.

A busca docente por uma prática pedagógica que atenda os preceitos da Educação do Campo tem sido uma constante. Acredito que haja ambiente e intensão de se desenvolver uma Ecologia de Saberes musicais baseada nos conceitos das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) e nas práticas libertárias propostas por Paulo Freire (1978) na Pedagogia do Oprimido. Ainda encontrei uma afinidade nesse discurso com Bonilla e Ruas (2018) e Brasil (2016) ao afirmarem a necessidade da desconstrução do modelo conservatorial na UFT.

Avalio que um dos elementos mais utilizados no texto fora a linha abissal do conhecimento musical. Partindo dos princípios de Boaventura de Sousa Santos (2010) percebo que existe a necessidade da Educação do Campo buscar a todo momento valorizar de igual maneira os saberes populares camponeses, indígenas e quilombolas aos saberes da ciência moderna fundamentados nas epistemologias do norte global. Essa prática libertária trará o empoderamento das(os) estudantes e professoras(es) na construção de uma proposta de fato democrática e autônoma. Concluo que esse objetivo tem sido buscado durante o desenrolar histórico do curso e é um dos eixos centrais do PPC da Leduc/Tocantinópolis. Reitero, contudo, a preocupação com as ementas disciplinares relacionadas à música, preocupação essa

apresentada também pelos professores nas entrevistas onde afirmam que a partir de 2018, após se formar a primeira turma, iniciarão um processo de discussão e construção de um novo PPC, capaz de dialogar mais e melhor com os povos do campo, indígenas e quilombolas.

É necessário que se ressalte o protagonismo das Leduc da UFT, campus de Arraias e Tocantinópolis, que se lançaram a realizar uma proposta de formação de professoras(es) por área de conhecimento no campo das Artes. É possível compreender que pelo pouco tempo de existência dos cursos, muitas práticas pedagógicas estejam sendo desenvolvidas, outras adaptadas e ainda outras deixadas de lado. Porém, percebe-se nas entrevistas que há um espírito de inquietação e reconstrução dos sujeitos, uma busca incessante de reformulação na docência. A complexidade da realidade na sala de aula é um imenso desafio e, ao mesmo tempo, a maior riqueza do curso, camponeses, indígenas, quilombolas, professoras e professores dos mais variados centros urbanos do país buscando construir uma proposta emancipatória para a Educação do Campo.

Portanto, a realidade até aqui apresentada em forma de gráficos e relatos coloca a potencialidade do curso da Leduc-UFT como uma magnífica fonte de futuros estudos, dado a relevância da diversidade étnica, identitária e geográfica de seus sujeitos. A área de Educação Musical carece de outros estudos dessa natureza que, de alguma forma, adentrem ambientes diferentes dos consolidados a quatro paredes nas universidades brasileiras, mantendo e reproduzindo epistemologias da música fundamentadas e concretizadas na música europeia ocidental tradicional, na música em si. A escola pública está para os cursos de licenciatura em música baseados no modelo conservatorial como a realidade camponesa está para a música conservatorial, desconexa, descontextualizada. Voltar a olhar para essas realidades com o desafio de desenvolver novas práticas pedagógicas arraigadas de preconceitos e metodologias ultrapassadas é uma forma de fortalecer a área e consolidar a presença da música nas escolas brasileiras, seja onde elas estiverem, no campo ou na cidade.

O tripé, criticado por Santos (2010), capitalismo, colonialismo e patriarcado, só poderá ser superado caso haja um pensamento pós abissal, onde as epistemologias até então invisibilizadas pelo pensamento moderno ocidental tenham o mesmo valor e espaço na construção e relação dialógica dos saberes das sociedades. No bojo desse pensamento concluo que a Leduc/UFT tem avançado em relação à presença feminina em seus quadros de discentes, tendo a maioria das(os) estudantes do sexo feminino, conforme tratei no capítulo 5, o que não pode ser observado em outros cursos de licenciatura em música no Brasil (ver PISERCHIA, 2014; MATEIRO, 2007; SOARES, et. al., 2014), onde nessas licenciaturas há em média apenas 1/3 de mulheres em seus quadros discentes. Contudo, ao se tratar de professores ligados ao

ensino da música, a UFT/Tocantinópolis tem somente uma mulher entre os professores efetivos que são quatro. Fato este que motivou o uso das terminações de gênero no feminino, em minha escrita. Portanto, os conceitos trazidos por Boaventura de Sousa Santos, podem trazer uma profunda reflexão sobre o poder do patriarcado nas relações de gênero na Leduc/UFT e nas demais universidades dedicadas às Licenciaturas em Música.

Considero que as dinâmicas que envolvem as práticas pedagógicas das LEDUC tem imenso potencial para realizar uma Ecologia de Saberes de maneira a contribuir com o desenvolvimento da educação superior no Brasil, seu *modus operandi*, ao aproximar a universidade do povo por meio da pedagogia da alternância e da participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas, principalmente, o PRONACAMPO, PROCAMPO e o PRONERA, que garantiram a abertura e manutenção de inúmeros cursos dedicados às populações camponesas, indígenas e quilombolas.

Ao reconhecer a importância dos movimentos sociais e de sujeitos que, por muitas vezes, contribuem e/ou contribuíram para a existência e permanência das LEDUC nas universidades, reafirmo o valor da participação popular, de pessoas que às vezes se quer concluíram o ensino fundamental, mas de forma orgânica se colocaram em marcha para conquistar o espaço hoje tido. Na trilha dessa consideração entendo que os docentes entrevistados neste trabalho buscam reconstruir suas práticas pedagógicas no intuito de se adequarem a uma proposta libertadora e nova. Reconhecem que o eu docente deve se adequar à Educação do Campo e não o contrário, demonstrando imenso respeito e consideração aos sujeitos que se organizaram e caminharam em luta, para que esses docentes tenham hoje garantidos seus códigos de vaga.

Finalizo celebrando a iniciativa da UFT, nas pessoas que propuseram o curso em 2012, naquelas e naqueles que acreditaram numa até então, utopia. E nos sujeitos que deram continuidade a esse processo de maneira dialógica e respeitosa em relação aos saberes camponeses, indígenas e quilombolas, reconhecendo os limites da ação pedagógica e das subjetividades que dificultam a eliminação da linha abissal do conhecimento musical. Espero que esses mesmos sujeitos não se entreguem à reprodução de modelos conservatoriais que reforcem a exclusão e o epistemicídio (ver QUEIROZ, 2017) em relação à cultura dos povos. É indispensável tal celebração e mais pesquisas em torno das práticas da Leduc/UFT, principalmente no que tange à interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento, assuntos que pouco tratei no trabalho, devido aos limites que uma pesquisa de mestrado impõe, entre eles a falta de experiência com pesquisa, quanto ao tempo, infraestrutura, entre outros fatores.

Procurei construir uma escrita capaz de dialogar tanto com estudantes, professoras(es), pesquisadoras(es) quanto com as(os) companheiras(os) camponesas(es). Entendo ter o dever ético de dar um retorno da pesquisa a esses dois públicos, dessa forma, a comunicação é de suma importância. Como camponês, professor de música, artista popular e agora na possibilidade de me tornar pesquisador, pude compreender que a área da Educação do Campo ao se inter-relacionar com a Educação Musical oferece inúmeras possibilidades de crescimento para ambas áreas. Como sujeito inserido nesse diálogo percebo que as experiências que se abrem para a “complexidade”, no sentido de Morin (2003), tem potencial para uma nova concepção epistemológica libertária decolonial e capaz de produzir de fato uma Ecologia de Saberes. Futuras pesquisas são necessárias para que outros aspectos possam ser observados podendo, assim, dar mais profundidade e/ou continuidade a este trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p.95-122, jan. 2002. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/issue/view/698/showToc>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ARROYO, Miguel G.. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G.. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Saete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 358-365.

BEZERRA, Aída. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense S.a., 1986. p. 122-135.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473-476.

BONILLA, Marcus Facchin; RUAS, José Jarbas. Problematização sobre o ensino de música no contexto da educação do campo: O caso de Tocantinópolis. In: SANTOS, Ana Roseli Paes dos; SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação musical no campo: outras epistemologias**. Palmas: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – Sisbib/uft, 2018. p. 249-278.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense S.a., 1986. p. 122-135.

BRASIL, Anderson Fabrício Andrade. Música e transformação social: ensino e aprendizado a partir da perspectiva do outro. In: SILVA, Cicero da et al. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, ARTES E FORMAÇÃO DOCENTE**. Palmas: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – Sisbib/uft, 2016. p. 219-238.

BRASIL, Anderson Fabricio Andrade; MACIEL, Edineiram. Tecnologias da informação e educação do campo: algumas considerações para o ensino de Música. In: SANTOS, Ana Roseli Paes dos; SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação musical no campo: outras epistemologias**. Palmas: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – Sisbib/uft, 2018. p. 313-339.

BRASIL. **Decreto 7352**: Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Brasília, DF,

BRASIL. Constituição (2012). Marcos Normativos nº Lei nº 12.695, de 2012. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Constituição (2013). Lei nº N° 12.852, de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 5 ago. 2013.

BRASIL. IBGE. . **Censo Agropecuário**. 2006. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/default.shtm>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. IBGE. . **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. . **II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. . **Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária**. 2010. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/file/1152-pesquisa-qualidade-de-vida-nos-assentamentos-2010>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. . **Censo Escolar da Educação Básica**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação- Mec. Secadi. **Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 abr. 2018.

CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-271.

CARVALHO, Raquel Alves de. **Identidade e Cultura dos Povos do Campo: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?** Curitiba: Appris, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, Adriana. Da necessidade de experiências musicais. In: PESAVENTO, Sandra J et al. **SENSIBILIDADES E SOCIABILIDADES: perspectivas de pesquisa**. Goiânia: Ucg, 2008. p. 81-90.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A Interdisciplinaridade da Vida e a Multidimensionalidade da Música. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 7, n. 7/8, p.86-95, jan. 2016. Semestral.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 141.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular: Algumas reflexões do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense S.a., 1986. p. 88-121.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean-claude. A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?”: A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-noel; PILON, Jean-marc. **Alternance, Developpement Personnel et Local**. Paris: L’harmattan, 2017. p. 51-66. Thierry de Burghgrave.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p.61-80, jun. 2012. Semestral.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA., Jusamara. **A prender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 259-283.

MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta**. 16. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, p.33-38, 2003.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escola. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p.175-196, 1 dez. 2007. Semestral. Disponível em: <www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/309>. Acesso em: 1 dez. 2007.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. **Diálogos com o Som: Ensaios**. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015. p. 171-188.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, p.33-38, mar. 2003. Semestral.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 22, p.56-66, jun. 2009. Semestral.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. 11, p.2-6, set. 2007. Semestral.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução: Isa Tavares.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, jul. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 119-132.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDITH, Wilson; PEIXER, Zilma. **Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MÜLLER, Vânia Beatriz. "NUNCA PENSEI QUE UM DIA EU IA TOCAR UM INSTRUMENTO": AUTORIA E SINGULARIDADE EM EDUCAÇÃO MUSICAL. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeu; FRANZONI, Teresa Mara. **Arte no Campo: Perspectivas políticas e desafios**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 347-357.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 35, p.62-75, jul. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/553/453>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

NUNES, Márcia Vidal. **Teologia da libertação, mística e MST** : o papel da comunicação grupal libertadora na organização política do movimento. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 13, n. 14, p.35-43, jul. 2003. Semestral. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo4.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PEREIRA, Ianá Souza. Axé-Axé: o megafenômeno baiano.. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, n. 8, p.1-6, jan. 2010. Semestral. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Axe-axe_megafenomeno_baiano.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Ufms, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando currículo. **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 32, p.90-103, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/464>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 117-126. Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p.132-159, jul. 2017. Semestral. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/current>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

RIBAS, Maria Guiomar. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 143-166.

RODRIGUES, Carmen Tatiane de Oliveira; BISPO, Marcélia Oliveira. Súcia: uma dança de manifestação cultural e religiosidade em Monte do Carmo-TO. **Nurba**, Porto Nacional, v. 1, n. 1, p.144-161, jun. 2015. Semestral. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Kor6UmRAI0oJ:https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/download/1935/8578/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&g>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

ROSA, João Guimarães. **GRANDE SERTÃO: VEREDAS**. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 638 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa: Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 638 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. **Opus**. v. 9, p.42-72, jan. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/87>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão. **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 165-210.

SILVA JÚNIOR, Itamar Pereira da; KHIDIR, Kaled Sulaiman. A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: o caso do Kalunga do Mimoso. In: MOURA, Sílvia et al. **Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão**. Goiânia: Kelps, 2016. p. 130-146.

SILVA, Elaine Cristina da. Arte e experiência: desdobramentos da especialização em arte no campo. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeu; FRANZONI, Tereza Mara. **Arte no Campo: perspectivas políticas e desafios**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 175-184.

SILVA, Mara Pereira da; RUAS JUNIOR, José Jarbas Pinheiro. Música e educação do campo na UFT: reflexões sobre as matrizes curriculares musicais de Arraias e Tocantinópolis. In: SILVA, Cicero da et al. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, ARTES E FORMAÇÃO DOCENTE**. Palmas: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – Sisbib/uft, 2016. p. 195-218. Disponível em: <<http://www.nuredam.com.br/files/livros/Livro%20-%20EduCampo%2C%20Artes%20e%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20docente%20->>

[%20Silva%20et%20al.%202016%20-%202016%20-%20ebook.comprimido.pdf](#)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2009.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Org.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte, Mg: Fino Traço, 2014. 190 p.

SOUZA, Candice Vidal e. **A Pátria Geográfica: Sertão e Litoral no Pensamento Social Brasileiro**. Goiânia: Editora da Ufg, 1997.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, n. , p.7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, p.7-10, mar. 2003. Semestral. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_completa.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2018.

SOUZA, Jussamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SOUZA, Jussamara. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **A MÍSTICA NO MST: MEDIAÇÃO DA PRÁXIS FORMADORA DE SUJEITOS HISTÓRICOS**. 2012. 147 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Unesp, Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106259>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

UFT. Resolução nº 5, de 2014. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Disposição Sobre A Aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (ppc) Licenciatura em Educação do Campo**. Arraias, TO, maio 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantín**. Tocantinópolis, TO, 2016. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/LO2HC_lzQkeH2XvvRfEfWA/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W.. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 62-78.

APÊNDICES

Apêndice 1. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1. Qual a tua formação em música?
2. Por que escolheste trabalhar neste curso?
3. Como está sendo a experiência de se trabalhar com a Educação do Campo com o ensino de música?
 - 3.1 Fale um pouco sobre sua estratégia para elaborar seu plano de ensino em música:
 - 3.2 Quais práticas musicais são propostas no curso?
 - 3.3 De que forma essas práticas são realizadas? Práticas individuais, em grupo?
 - 3.4 Como você define o repertório a ser trabalhado?
 - 3.5 Você segue a aplicação de algum método específico? Fale um pouco sobre a metodologia musical que você trabalha:
4. O que você pensa sobre a Pedagogia de Alternância na formação docente?
 - 4.1. E como as práticas musicais estão inseridas nesse contexto?
 - 4.2. Quais suas percepções sobre os(as) estudantes quanto ao envolvimento com a proposta musical do curso?
5. Como você acha que a formação docente em Música e Artes Visuais poderá contribuir ou não para o desenvolvimento cultural e artístico das comunidades?
 - 5.1 Como acontecem as práticas musicais no tempo comunidade?
 - 5.2 Como acontecem as práticas musicais no tempo universidade?
6. Qual sua opinião sobre a licenciatura nas duas Linguagens Artes Visuais e Música?
7. Existe algo mais que você gostaria de explanar sobre os assuntos que conversamos?

Apêndice 2. Questionário Discente LEDUC UFT Tocantinópolis

Agradeço a sua colaboração neste questionário que tem como objetivo conhecer a sua percepção sobre suas práticas musicais na comunidade e na universidade, a partir da perspectiva da Educação do Campo. Os dados coletados a partir deste questionário disposto em 26 questões, farão parte da minha dissertação de Mestrado em Música, subárea Educação Musical. Ressalto que sua identidade será preservada para efeitos de publicação.

Observação: Considere como conceito de **práticas musicais** qualquer atividade relacionada ao fazer musical, isto é, performance, apreciação, composição e atividades complementares como teoria musical e habilidades técnicas.

23/10/2017

Muito obrigado!

Sergio da Silva Pereira

1. SEXO

Feminino

Masculino

Outro

2. Qual é sua idade?

17 a 24

25 a 29

30 a 35

36 a 39

40 a 45

Outro:

3. Onde você reside?

Assentamento

Pequena Propriedade rural

Quilombo

Aldeia indígena

Área urbana

Acampamento

Outro:

4. Que ano você ingressou no curso de licenciatura em Educação do Campo pela UFT?

2014

2015

2016

2017

5. Como era a sua relação com a música antes de entrar na UFT? *

Já tocava algum instrumento

Participava de um grupo tradicional

Cantava na igreja

Fazia parte de grupo de mística

Cantava em um coral

Ouvia música com frequência

Outro: _____

6. Em sua comunidade, em que grupos as **práticas musicais** são realizadas?

Grupos tradicionais

Grupos religiosos

Movimentos sociais

Grupos de baile

Outro:

7. De que maneira está sendo sua atuação com as práticas musicais no tempo comunidade?

Promovendo atividades musicais

Estimulando a formação de grupos musicais

Participando de performances musicais

Atuando, de alguma forma, na escola com práticas musicais

Outro:

8. Quais foram as práticas musicais que mais lhe interessaram até o momento durante o seu curso?

Prática instrumental individual

Prática instrumental coletiva

Prática vocal

Outro:

9. Indique os gêneros musicais que são trabalhados no seu curso:

MPB

Reggae

Rap

Funk

Música Sertaneja

Jazz

Blues

Pop Internacional

Country

Baião

Música Gospel

Xote

Música de Cantoria

Música Regional

Heavy Metal

Samba

Música erudita

Música eletrônica

Outro:

10. Você se identifica com o repertório musical vivenciado em seu curso? Sim ou não?

Justifique:

11. De que forma suas ideias artísticas, no campo da música, têm sido contempladas nas propostas do curso?

Na escolha do repertório

No trabalho coletivo entre os estudantes

Na sua prática musical individual

Em projetos de extensão

Outro:

12. Quem decide o repertório a ser estudado no curso? *

Estudantes

Professores(as)

Professores(as) e estudantes

Coordenação pedagógica

Outro:

13. Quais eram as suas expectativas quanto ao ensino de música quando se inscreveu no vestibular da LEDUC, Linguagens Artes Visuais e Música?

Tocar um instrumento

Tocar e cantar

Para ser professor(a) de Artes

Para me tornar um(a) artista

Aprofundar os conhecimentos musicais

Outro:

14. Porque razões você escolheu o Curso de Licenciatura?

Para ter acesso, de algum modo, à universidade e ter um curso superior

Porque é a única possibilidade de dedicar-se a uma profissão relacionada com música

Porque é a única possibilidade de dedicar-se a uma profissão relacionada com artes visuais

Para ser professor(a) de música

Para ser professor(a) de artes visuais

Por já atuar como professor(a)

Para aperfeiçoar seus conhecimentos musicais

Outro:

15. Quais as suas expectativas quando iniciou o Curso de Licenciatura? *

Aprender música

Ser um bom professor e/ ou aprender a ensinar

Tocar bem um instrumento

Aprimorar os conhecimentos musicais

Aprender a tocar vários instrumentos

Conhecer outros profissionais

Outro:

16. Qual foi a área que mais te chamou atenção durante o curso?

Artes Visuais ou Música?

Justifique:

17. Você participa de algum projeto de extensão ou prática musical coletiva, promovida pela UFT?

Sim.

Não.

18. Se participa de algum projeto de extensão ou prática musical coletiva, qual?

19. Como você percebe a relação da música feita na sua comunidade e a música ensinada na universidade? *

Como você percebe a relação da música em sua comunidade com a música ensinada na universidade?

20. Quais **práticas musicais** você propõe ou propôs aos estudantes durante os seus estágios supervisionados?

Banda de percussão

Prática coral

Canto coletivo

Prática instrumental

Construção de instrumentos

Apreciação musical

Composição musical

Percepção musical ou apreciação musical

Outro:

21. Como você tem acesso a instrumentos musicais para as práticas no tempo universidade e comunidade?

Empréstimo da UFT

Adquirindo seu instrumento

Empréstimo de terceiros

Construindo

Outro: _____

22. Avalie numa escala de 0 a 10, sendo 0 o mínimo e 10 o máximo, como é infraestrutura para o ensino de música nas escolas onde você realiza o estágio:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 o mínimo e 10 o máximo, como você avalia a importância dos conteúdos da teoria musical no curso?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. Como você se sente em relação à sua preparação para atuar nas áreas oferecidas pelo seu curso (Artes Visuais e Música)?

Seguro nas duas linguagens

Mais seguro com música

Mais seguro com artes visuais

Inseguro nas duas

25. Como você avalia o sistema de alternância em sua formação docente?

Excelente

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Outro:

26. De que maneira o ir e vir da pedagogia da alternância tem provocado a troca de saberes entre a comunidade e a universidade?

Participação da comunidade em cursos e eventos promovidos pela universidade

Diálogo entre docentes, discentes e membros da comunidade

Projetos de extensão

Projetos de pesquisa

Outro:

ANEXOS

ANEXO 1

Matriz Curricular – Disciplinar Relacionada às Práticas Musicais			
1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Fundamentos da notação musical	Teoria e percepção musical I	Prática coral	Prática coral II
		Teoria e Percepção Musical II	História da música ocidental
5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
História da música popular brasileira	Instrumento eletivo II	Fundamentos da Educação Musical	-
Instrumento eletivo I		Instrumento eletivo III	-

Ementas Disciplinares Relacionadas às Práticas Musicais		
1º Semestre 60 horas	Fundamentos da notação musical.	Estudo de teoria e notação elementar da música ocidental, incluindo o estudo dos princípios teóricos de organização rítmica, de alturas e da terminologia dos conceitos musicais usados em diferentes práticas musicais do ocidente.
	Bibliografia básica	“ALVES. Teoria Musical: Lições essenciais incluindo questionários, exercícios e pequenos solfejos (2004); MED. Teoria da música (1996), 4ª ed. Revisada e ampliada; PILHOFER, M. DAY, H. Teoria Musical Para Leigos (2013)”.
2º Semestre 60 horas	Teoria e Percepção Musical I	Estudo da teoria elementar da música tonal ocidental, incluindo, percepção, prática, apreciação de timbres e reconhecimento dos conceitos musicais usados em diferentes práticas musicais do ocidente como ferramenta cultural e de inclusão social.
	Bibliografia básica	ADOLFO, Antônio. O Livro do Músico. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 2011. CHEDIAK, Almir. Harmonia e Improvisação Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. POZZOLI. Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical: parte 1. São Paulo: Ricordi, 2006.
3º Semestre 60 horas	Teoria e Percepção Musical II	Aprofundamento do estudo da teoria elementar da música tonal ocidental, incluindo, percepção, prática, apreciação de timbres e fundamentos de harmonia.
	Bibliografia básica	. CHEDIAK, Almir. Harmonia e Improvisação Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. POZZOLI. Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical: parte 1. São Paulo: Ricordi, 2006. WISNIK, José Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

	Prática Coral I	A prática da música vocal em conjunto. Desempenho vocal: respiração, afinação, qualidade sonora e expressividade. Grupos vocais.
	Bibliografia básica	COELHO, H. Técnica vocal para coros. Novo Hamburgo: Sinodal. 2001. LEITE.M. Método de Canto Popular Brasileiro para Vozes Médio-Agudas. Rio de Janeiro. Lumiar,2001. SOBREIRA,S. Desafinação Vocal. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.
4º Semestre 60 horas	Prática Coral II	Prática da música vocal em conjunto. Desempenho vocal: respiração, afinação, qualidade sonora e expressividade. Grupos vocais.
	Bibliografia básica	ASSEF, Glória Calvente Mario R, ; WEYRAUCH, Cleia Schiavo. Desenredos: uma trajetória da música coral brasileira, Mauad, 2002. OITICICA, Vanda. O bê-a-bá da técnica vocal. Brasília: Musimed, 1992. ZANDER, Oscar. Regência coral. Porto Alegre: Movimento, 1979.
	História da Música Ocidental	Introdução à história da música e a musicalização histórica. Principais aspectos, características, eventos musicais significativos, fontes documentais, compositores, obras significativa e bibliografia sobre a música ocidental desde a Idade Média até o século XXI.
	Bibliografia básica	DAHLHAUSS, Carl. Fundamento de la história de la musica. Espanha: Gedisa, 1997. LOVELOOK, Willian. História concisa da música. 3. Ed. São Paulo: Ed.Martins Fontes, 2013. Ross, Alex. O resto é ruído: escutando o século XX. São Paulo; Companhia das Letras.
5º Semestre 60 horas	História da Música Popular Brasileira	Abordagem analítica sobre a transformação estética e sociocultural da música popular nacional e internacional, do fim do século XIX até os dias de hoje. Gêneros, estilos, artistas e movimentos.
	Bibliografia básica	NAPOLITANO, Marcos. Música e história: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. SEVERIANO, Jairo. Uma história da música popular brasileira. São Paulo: Editora 34, 2ª edição 2009. TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. São Paulo: Ed. 34, 2010.

Instrumento Eletivo I	Cordas dedilhadas, Sopro ou Percussão, Instrumentos com Teclado.
Cordas dedilhadas	Técnica básica, postura, mecanismo e harmonização. Preparação de repertório solo e em conjunto. Uso do instrumento como recurso de apoio na sala de aula
Bibliografia básica	CASES, Henrique. Escola moderna do cavaquinho. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 2010 CORREA, Roberto. A arte de pontear viola. Brasília: Musimed, 2008. TANNANT, Scott. Pumping nylon: The Classical Guitarist's Technique Handbook. Estados Unidos: Alfred Music, 1995.
Instrumentos com teclado I	Princípios básicos do instrumento para sua utilização como ferramenta auxiliar à formação musical do licenciando em música: conhecimento dos mecanismos e recursos do instrumento, iniciação à leitura, noções de técnica e postura.
Bibliografia básica	MASCARENHAS, Mário. Método prático para teclado. Vol. 1. São Paulo-Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1991. CHEDIK, Almir. Songbook: as 101 melhores canções do século XX: Seleção de Almir Chediak - Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. _____. Songbook as 101 melhores canções do século XX: seleção de Almir Chediak - Vol. 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 2010.
Sopro ou percussão I.	Estudo das técnicas tradicionais de execução do instrumento. Domínio de técnicas básicas.
Bibliografia básica	PAIVA, Rodrigo Gudín; ALEXANDRE, Rafael Cleiton. Bateria & Percussão Brasileira em Grupo: Composições para prática de conjunto em aulas coletivas. Itajaí, Edição do Autor, 2010. SYDOW, B. 300 músicas para flauta doce. Mimeo 2008. WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSELBAUM, Anete Susana. Sonoridades Brasileiras: Método de flauta doce soprano. Curitiba: De Artes, 2008.

6º Semestre 60 horas	Instrumento Eletivo II	Cordas dedilhadas, Sopros ou Percussão, Instrumentos com Teclado.
	Cordas Dedilhadas II	Aperfeiçoamento da Técnica básica, postura, mecanismo e harmonização. Preparação de repertório solo e em conjunto. Uso do instrumento como recurso de apoio na sala de aula.
	Bibliografia básica	PEREIRA, Marco. Ritmos brasileiros para violão. Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2007. PINTO, Henrique. Iniciação ao violão: princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo: Ricordi, 1978. (parte I). SAVIO, Isaiás. Escola Moderna do Violão. São Paulo: Ed. Ricordi. [sd].
	Instrumentos com teclado II	Aperfeiçoamento dos princípios básicos do instrumento para sua utilização como ferramenta auxiliar à formação musical do licenciando em música: conhecimento dos mecanismos e recursos do instrumento, iniciação à leitura, noções de técnica e postura. Repertório variado de nível técnico iniciante.
	Bibliografia básica	CHEDIAK, Almir.. Songbook: Choro- Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. _____. Songbook: Noel Rosa- Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. _____. Songbook: Tom Jobim- Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2010.
	Sopros ou percussão II	Aperfeiçoamento das técnicas tradicionais de execução do instrumento. Domínio de técnicas básicas, executando obras de nível iniciante.
	Bibliografia básica	GUIA, Rosa Lúcia do Mares. Tocando flauta doce: pré-leitura. Belo Horizonte: [s.n.], 2004. CHEDIAK, Almir. Songbook: Chico Buarque- Vol. 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. _____. Songbook: Choro- Vol. 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. MONKEMEYER, MELMUT. Método para Flauta doce Soprano. Ed: RICORDI DO BRASIL, 2004.
7º Semestre 60 horas	Fundamentos da Educação Musical	Introdução ao contexto da música nos espaços educativos em suas dimensões histórica, social, política e cultural. Introdução à delimitação epistemológica da área de Educação Musical. Funções sociais da música. Função política pedagógica do educador musical.

Bibliografia básica	MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz(Org.) - Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012 – (Série Educação Musical). SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRG. 2000. PENNA, Maura. Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.
Cordas Dedilhadas III	Aperfeiçoamento da Técnica básica, postura, mecanismo e harmonização. Preparação de repertório solo e em conjunto. Uso do instrumento como recurso de apoio na sala de aula.
Bibliografia básica	CHEDIAK, Almir.. Songbook: Luiz Gonzaga-Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. PEREIRA, Marco. Cadernos de Harmonia para violão. Vol. 2. Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2011. TABORDA, Marcia. Violão e identidade nacional. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.
Instrumentos com teclado III	Aperfeiçoamento dos princípios básicos do instrumento para sua utilização como ferramenta auxiliar à formação musical do licenciando em música: conhecimento dos mecanismos e recursos do instrumento, iniciação à leitura, noções de técnica e postura. Repertório variado de nível técnico iniciante e intermediário.
Bibliografia básica	CHEDIAK, Almir.. Songbook: Luiz Gonzaga- Vol. 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009 _____. Songbook: Choro - Vol. 3. Rio de Janeiro: Lumiar, 2010. _____. Songbook: Noel Rosa - Vol. 2.Rio de Janeiro: Lumiar, 2010.
Sopro ou percussão III	Aperfeiçoamento das técnicas tradicionais de execução do instrumento. Domínio de técnicas básicas, executando obras de nível iniciante e intermediário.
Bibliografia básica	CHEDIAK, Almir. Songbook: Chico Buarque- Vol. 3 . Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. _____. Songbook: Tom Jobim. Vol 2.. Rio de Janeiro: Lumiar, 2009. _____. Songbook: Tom Jobim - Vol. 3.Rio de Janeiro: Lumiar, 2010.

DISCIPLINAS OPTATIVAS	Musicologia e Etnomusicologia	O campo da Musicologia e da Etnomusicologia, definições e debates; teoria, método e pesquisa em Musicologia e Etnomusicologia; interdisciplinaridade e conexões com outras áreas; leituras orientadas e discussões sobre temas fundamentais da área, incluindo a produção brasileira.
	Bibliografia básica	LUCAS, Maria Elizabeth. (org). Mixagens em Campo: etnomusicologia, performance e diversidade musical. Porto Alegre: Marcavisual, 2013. MENEZES BASTOS, Rafael José de. A festa da Jaguatirica: uma partitura crítico-interpretativa. Florianópolis, Editora UFSC, 2013. SEEGER, Anthony. Por que cantam os Kisêdjê: uma antologia musical de um povo amazônico. São Paulo: Cosac Naif, 2015.