

A primeira Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música do Brasil: reflexões e ponderações

Anderson Brasil
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
sonsbrasil@mail.uft.edu.br

Cícero da Silva
cicolinas@uft.edu.br
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir acerca do ensino de música nas experiências pedagógicas envolvendo a formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis, Estado do Tocantins, Brasil. Para tanto, buscamos na literatura alguns estudos que tratam do fenômeno da educação na perspectiva da Educação Musical (KRAEMER, 2000; QUEIROZ, 2004; LAZZARIN, 2006) em diálogo com a Educação do Campo (BRANDÃO, 1983; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). O curso focalizado, criado em 2014, tem como fito promover a formação de: camponeses assentados da reforma agrária, militantes dos movimentos sociais do campo, professores de escolas situadas no campo, ribeirinhos, quilombolas e indígenas para atuar na docência em artes/música nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativo-interpretativista. Os resultados da pesquisa mostram que, enquanto professores, necessitamos saber refletir em busca da construção de uma prática docente mais humanizada, que esteja sensível às relações entre as pessoas e a música. Para tanto, cabe aos educadores promover não só a aquisição de conhecimento, mas, especialmente, conscientização, sensibilização e desejo por transformação no processo ensino-aprendizagem. A Educação Musical na perspectiva do campo, portanto, pode ser vista para além das fronteiras estabelecidas pelo eurocentrismo, concebendo novas possibilidades educacionais, nos conduzindo a uma formação musical que esteja além da música, onde possamos habitar o campo brasileiro, sem subjugá-lo pelos nossos saberes.

Palavras-chave: Educação do Campo, Música, práticas pedagógicas.

THE FIRST LICENTIATE COURSE IN RURAL EDUCATION WITH QUALIFICATION IN MUSIC OF BRAZIL: REFLECTIONS AND PONDERATIONS

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the music teaching in pedagogical experiences involving teacher training in the Licentiate course in Rural Education with Qualification in Arts and Music, of the Federal University of Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis, State of Tocantins, Brazil. Therefore, we search in the literature for some studies that focus is the phenomenon of education in the perspective of Music Education (KRAEMER, 2000; QUEIROZ, 2004; LAZZARIN, 2006) in dialogue with Rural Education (BRANDÃO, 1983; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). The focused course was created in 2014 and it

aims to promote the formation of: peasants settled by agrarian reform, militants of the social movements of the countryside, teachers of schools located in the countryside, riversides, quilombolas and indigenous people to work in teaching in arts/music in the final years of Elementary school and High school in the rural schools. The research is of bibliographic nature and qualitative-interpretative approach. The research results show that, as teachers, we need to know how to reflect in the search for the construction of a more humanized teaching practice that is sensitive to the relationships between people and music. For that, it is up to educators to promote not only the acquisition of knowledge, but especially awareness, sensitiveness and desire for transformation in the teaching-learning process. Musical Education in the perspective of the field, therefore, can be seen beyond the boundaries established by Eurocentrism, conceiving new educational possibilities and leading us to a musical formation that is beyond music, where we can inhabit the Brazilian countryside, without subjugating it by our knowledge's.

Keywords: Rural Education, Music, pedagogical practices.

1 Introdução

A Educação Musical no Brasil enquanto área de conhecimento é relativamente nova, bem como a literatura e a pesquisa produzidas por ela enquanto ciência (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000). Em 1988, foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Anppom e em 1991 a Associação Brasileira de Educação Musical – Abem, que permitiram a existência de ambientes onde houvesse troca de ideias, divulgação de trabalhos, pesquisas e a elaboração de políticas voltadas às demandas da área.

Kraemer (2000, p. 51) defende que a Educação Musical tenha como seu objeto de estudo “as relações entre as pessoas e a (s) música (s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão”. Diante deste pressuposto, quais os aspectos que permearão essa “apropriação e transmissão”? Assim, é importante esclarecer que a Educação Musical reparte seu objeto de estudo com as ciências humanas: história, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia etc.

A Educação Musical abordada aqui tem como objetivo trabalhar a formação integral do ser humano, levando-o a uma construção de conhecimento abalizada pelo respeito, questionamento, reflexão, criação, diálogo por meio da valorização da realidade social, como nos mostra Lazzarin:

A verdadeira EM¹ humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada. Do confronto entre os significados culturais e ideológicos de culturas musicais não familiares, surge a oportunidade de conhecer a diferença e de descobrir que o que

¹ Educação Musical.

parece natural e comum pode não ser (LAZZARIN, 2006, p. 129).

Diante disso, o que necessitaremos saber refletir em busca da construção de uma prática docente mais humanizada, que esteja sensível a estas relações entre pessoas e a música? Para tanto, buscaremos na literatura alguns estudos que tratam do fenômeno da educação na perspectiva da Educação Musical. Algumas buscas demandam dos educadores não só aquisição de conhecimento, mas, sobretudo, conscientização, sensibilização e desejo por transformação como mostra Kraemer:

A pedagogia da música, por isso, tem que colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar (KRAEMER, 2000, p. 66).

Entendemos que a Educação Musical tem valores que perpassam os elementos basilares da música. Elliott esclarece que: “os valores primários da Educação Musical são o prazer no fazer musical, o autoconhecimento, o auto crescimento, o prazer e a felicidade que decorrem deste conjunto de valores, ou seja, a maneira de viver musicalmente, em um diálogo vital com os valores e elementos fundamentais da vida” (ELLIOTT, 1995, p. 308).

Também, há que considerarmos a prática musical como um fenômeno com diversas imbricações, como um fato social total. Marcel Mauss explica que para interpretar um fato social como total é imprescindível “ponderar a conduta das pessoas como um todo e não dividida em faculdades”, vinculando “o físico, o fisiológico, o psíquico e os aspectos sociais” do indivíduo (MAUSS, 2003, p. 23). A música também está permeada de diversos aspectos culturais. Paulo Freire defende uma extensão humanística que transcende diversas dimensões:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental (FREIRE, 2006, p. 108).

A fala de Freire é defendida também por Bozon quando afirma que: “Toda prática musical é um “fenômeno transversal”, que perpassa todos os espaços sociais” (BOZON, 2000, p.147). Essa transversalização poderá oportunizar ao educador a capacidade de refletir sobre sua prática docente no sentido de estimular o debate, conduzir o questionamento, estabelecer o diálogo, produzir e fomentar aspectos relativos não só à música, mas a todo ser humano.

Essa perspectiva é também defendida por Koellreutter: “Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais” (KOELLREUTTER, 1998, p. 39).

Existem em cada contexto “mundos musicais” embebidos de subjetividade, demandando um engajamento na busca de diversas teorias, diferentes metodologias, abertura a distintas crenças e aos diferentes valores que são dados pelos indivíduos. Sobre isso, Jorgensen expõe sua opinião:

A Educação Musical é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada (JORGENSEN, 1997, p.66).

Essa construção de um diálogo aproximado com outras áreas do conhecimento e por conseguinte, a compreensão destas inúmeras maneiras de conceber o processo da Educação Musical na sua complexidade, são condições fundamentais para que se possa atender a uma demanda tão peculiar dos povos do campo, em seus pleitos pessoais, em seus contextos ímpares, onde seus saberes e especificidades de vida formam a amálgama que une a Educação Musical à Educação do Campo.

2 Educação do Campo e a educação popular

A Educação do Campo é um fenômeno que abriga novas conotações nos processos formativos, permite o protagonismo de pobres, oprimidos, excluídos e marginalizados. Essa é uma camada da população brasileira que, por diversas vezes, teve seus saberes, potenciais e necessidades deslegitimados ao longo da construção do Brasil. Caldart nos mostra sobre a gênese deste termo:

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma (CALDART, 2014, p. 259).

Aqui não abordamos apenas a semântica, mas a força e a essência desse termo que está impregnado de um discurso histórico, de conquistas referenciais como mostram Kolling, Nery e Molina ao situar a Educação do Campo afirmando que esta trata de uma educação

[...] que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Esta especificidade da Educação do Campo que contempla essas diversas categorias sociais soma-se a outras experiências educativas emancipatórias que se desenvolvem no campo sem que, necessariamente, se autodenominem como educação do campo. Elas se caracterizam de práticas educativas que permitem uma interlocução coletiva conforme afirmam Nascimento, Chaves e Sodré:

Entende-se que a Educação do Campo, tal como assumida pelos movimentos sociais e todos que desenvolvem seus trajetos históricos em busca de um mundo melhor, assume caráter paradigmático na medida em que, diferenciando-se de práticas escolares e educativas reprodutoras da opressão e da exclusão social, vem-se desenvolvendo a partir da força que emerge do diálogo e da ação conjunta de seus diversos interlocutores (NASCIMENTO; CHAVES; SODRÉ, 2013, p. 10).

A Educação do Campo representa a quebra de um paradigma que permitia entender o campo como algo ligado ao atraso, à subcultura, à visão hegemônica de que o moderno é mais avançado (CALDART, 2004). Essa democratização de saberes e acesso a recursos permite não só inclusão, mas estabelece a possibilidade de se pensar políticas públicas voltadas à especificidade do campo e as suas populações. Essa democratização é descrita por Arroyo, Caldart e Molina como

Um olhar que projeta um campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

A Educação do Campo está embebida pelos saberes do povo, saberes que discorrem acerca do universo do campo, da floresta, dos rios, estabelecendo conexões com a educação popular. Já a educação popular é descrita por Carlos Brandão (1984) como “saber da comunidade”. Brandão nos mostra uma gama gigantesca de significados e “modos de aprender” dentro da cultura do campo:

Uma complexa estrutura de tipos diferentes de redes, situações e espaços sociais onde as pessoas trocam entre si serviços e significados. Submetidas aos padrões de cultura que tornam possível compartilhar na vida social, diferentes categorias de atores da comunidade que distribuem e perpetuam formas de trabalho, esferas de ação, posições e compromissos. Para que esses mesmos padrões de cultura circulem e orientem tanto a conduta quanto a identidade social dos seus participantes, cada um dos domínios de vida e trabalho – a família, a parentela, a vizinhança, as equipes

corporadas, os grupos transitórios, a comunidade – incorporam às suas práticas diferentes estratégias e situações de transmissão de conhecimento. Das relações duais simples, dentro das quais pelo fio dos anos a menina camponesa aprende com a mãe, até as relações complexas de uma equipe estável de trabalho ritual, por toda a parte, onde se quer que sujeitos sociais troquem bens e serviços, há também trocas de símbolos através dos quais entre si eles se ensinam-e-aprendem (BRANDÃO, 1983, p. 100).

Esta forma de ensinar e aprender foi descrita no início deste texto como uma prática dentro da Educação Musical, pela atenção e sensibilidade a contextos específicos de ensino e aprendizagem, que fogem a parâmetros da educação hegemônica. Brandão em seu livro *Casa de Escola* descreve como acontece esse processo pedagógico:

O saber dinâmico e permeado – Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de persistente trabalho pedagógico, mesmo quando aparentemente invisível. [...] no interior da família nuclear, nas redes tradicionais da parentela ou da vizinhança rural, dentro de equipes de trabalho coletivo e rotineiro, ou de trabalho popular especializado, deparei-me com diferentes situações, onde o próprio ato do ofício é carregado do exercício ativo de fazer circular o conhecimento. De educar, portanto (BRANDÃO, 1983, p. 16).

Para Guiso, a educação popular tem a responsabilidade de construir um processo pedagógico que recupere o saber popular, contribuindo para a construção, apropriação e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, as necessidades de vida rumo à participação sociocultural e política dos sujeitos envolvidos (GUIISO, 1991, p. 32).

Aqui não buscaremos descrever a construção histórica² da educação popular, haja visto o objeto deste texto não se dedica a isso, mas queremos avultar a costura existente entre a educação musical e esses fenômenos educacionais que atentam para diferentes contextos, diferentes sujeitos, pensando no ensino e na aprendizagem a partir de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe, como descreve Streck (2006).

Este formato de educação que considera o saber do povo nasce também do inconformismo, como descreve Gadotti:

Nasce do inconformismo de muitos educadores e não educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e a proposta hegemônica, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática de educação (GADOTTI, 1999, p. 20).

² Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>.

Historicamente, o pobre e o negro foram marginalizados por um discurso preconceituoso da mídia contra as classes populares. Para as elites, o pobre e o negro dificilmente conseguiriam avançar na escala social. Frantz Omar Fanon mostra que desde a época da colonização, estes dois grupos foram inferiorizados e marginalizados pelas políticas sociais, econômicas e educativas (FANON, 2002).

3 Licenciatura em Educação do Campo

A criação de duas licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música faz parte de uma política educacional da Universidade Federal do Tocantins (UFT) nestes últimos anos, integrando um conjunto de medidas relativas ao atendimento à situação desigual a que a população do campo tem sido submetida historicamente. A licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) contempla quilombolas, assentados e reassentados da reforma agrária, ribeirinhos, indígenas, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, acampados, populações que demandam não só metodologias, mas recursos diferenciados.

O ingresso de alunos no curso se dá pelo vestibular. As vagas são distribuídas por meio de quatro maneiras: o Sistema Universal, o Sistema de Cotas para Etnia Indígena, Sistema de Cotas para Quilombolas e o Sistema de aplicação da Lei n. 12.711/2012, devendo o aluno optar por um desses sistemas.

As aulas são desenvolvidas na perspectiva da Pedagogia da Alternância (PA), ou seja, o período de aulas em sala é intercalado com as demandas pessoais do aluno tais como realização da colheita e a atenção para as criações de animais ou outras obrigações com o sustento familiar, tendo sido esta proposta metodológica pensada com a participação de camponeses na França, em 1935.

A formação orientada pelos princípios da PA contempla dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo: *Tempo Escola* (período de aulas no Centro de Formação articulado entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e o *Tempo Comunidade* (período de vivência na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo etc.) (SILVA, 2018), além de estar integrados com os Instrumentos Pedagógicos. Nessa perspectiva, a alternância permite ao estudante oriundo do meio rural aprender não só conhecimentos teóricos sistematizados na academia, mas também saberes vinculados à realidade cotidiana do mundo camponês.

A alternância atende atualmente também à diminuição do deslocamento que leva muitos alunos a gastarem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola,

evitando também que esses alunos necessitem viver em centros urbanos em função dos estudos. A experiência é um dos pilares básicos de formação dentro desta proposta pedagógica como nos esclarece Gimonet:

A introdução da alternância em formação coloca a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar. Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender (GIMONET, 1998, p. 4).

O autor ainda defende que esse acompanhamento sistemático de cada alternante³ permite esclarecer, gestar, formalizar e modificar o processo de ensino de forma orgânica e natural. A Pedagogia da Alternância acaba por permitir diferentes Instrumentos Pedagógicos de auxílio à prática docente como as rodas de conversa, as visitas de estudo e observação no campo onde os alunos estão inseridos, a produção do Caderno da Realidade e relatórios da produção do conhecimento dentro dos dias de vivência do aluno em suas comunidades. Portanto, os Instrumentos Pedagógicos são dispositivos de ação que possibilitam ao estudante interagir com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio socioprofissional e cultural de maneira ativa, buscando formação integral e atuação para o desenvolvimento do meio social em que vive (SILVA, 2018).

O conhecimento se dá por meio do exercício, no qual o acompanhamento permite o monitoramento, e uma vez monitorado e provocado, o aluno é levado à reflexão, podendo sistematizar o seu tempo e a prioridade dada a cada elemento dentro do seu processo formativo.

4 A Educação Musical e os povos do campo

Mas como arrazoar uma prática musical que atenda comunidades e etnias distintas? Como pensar o ensino de um instrumento musical dentro da alternância? Aqui buscaremos descrever como algumas práticas musicais que têm sido refletidas nessa conjuntura em que a Educação do Campo vem assumindo protagonismo. Desse modo, observa-se a possibilidade de aproximar essa área à Educação Musical, na medida em que ambas estão conquistando sua autonomia, até mesmo pelas semelhanças e necessidades próximas nas suas condições de afirmação enquanto áreas de conhecimento.

³ Refere-se às crianças, aos jovens e adultos que estudam nas unidades de ensino que assumem o sistema educativo da Alternância.

O entendimento de que cada uma dessas comunidades é um “mundo de saberes” e particularidades culturais será o nosso Norte diante dessa reflexão. Queiroz nos exemplifica bem acerca desses mundos musicais:

Conscientes de que a música não é uma linguagem universal, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem – também não são. Da mesma forma, sabendo e reconhecendo a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino e aprendizagem – dentro de qualquer contexto que vise à formação musical do indivíduo – que contemplem diferentes abordagens educacionais (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Assim, cada uma dessas comunidades demanda não só práticas pedagógicas apropriadas a cada contexto, mas também recursos específicos que permitam o transporte a regiões de difícil acesso para o atendimento aos alunos e as suas famílias. Algumas aldeias ou comunidades ficam sem acesso no período de chuvas e não podem ser alcançadas nem mesmo com veículos especiais com tração nas quatro rodas. Seriam estas especificidades geográficas a maior preocupação?

A maior parte dos educadores do campo não fala o idioma dos indígenas e alguns indígenas, embora falem o português, se expressam com limitações. Além da dificuldade de comunicação, percebe-se, ao longo dos anos, a necessidade de se levar em conta o capital cultural⁴ desses alunos. Em uma mesma sala, alguns deles têm dificuldades primárias de escrita. Muitos não possuem em suas comunidades internet ou sequer um computador de uso comunitário.

Há alunos com as mais díspares características culturais, escolares e geográficas, o que nos lembra Boaventura Sousa Santos quando diz que: “a inclusão tem sempre por limite aquilo que exclui”. O autor esclarece que:

Os valores da modernidade – a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça, a solidariedade – e as antinomias entre eles permanecem, mas estão sujeitos a uma crescente sobrecarga simbólica, ou seja, significam coisas cada vez, mas díspares para pessoas ou grupos sociais diferentes, e de tal modo que o excesso de sentido se transforma em paralisia da eficácia e, portanto, em neutralização (SANTOS, 1999, p. 41).

Como pensar uma licenciatura que atenda a essas mais diferentes necessidades? Talvez a compreensão por parte dos educadores de que cada história é individual, dinâmica,

⁴ Capital Cultural é uma expressão criada por Pierre para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma em uma espécie de moeda que os setores dominantes utilizam para acentuar as diferenças. Bourdieu defendia que existe uma intensa relação entre performance escolar e origem social do estudante.

viva e em constante mutação como nos mostra Portelli:

Uma história de vida é algo vivo, um trabalho sempre em evolução, onde os narradores enquanto caminham, analisam a imagem do seu próprio passado, pois a história é aberta, provisória e parcial; muda tanto quanto a quantidade de tempo, isto é, a experiência acumulada pelo narrador e da mesma maneira com a qualidade do tempo, ou seja, os aspectos por este privilegiados durante a narrativa, concluindo que nenhuma história é contada duas vezes de forma idêntica e cada história que ouvimos é única (PORTELLI, 2014, p. 298).

Estas questões foram surgindo ao longo de quatro anos da licenciatura e projetam a necessidade de uma formação que contemple uma sensibilidade diferenciada a estes povos, aos seus meios de comunicação, ao tempo que eles aplicam para a construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva, ao olhar para o ensino de música Beineke se posiciona:

No âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção de conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, dando importância aos conhecimentos musicais e pedagógicos (BEINEKE, 2001, p. 95).

Notamos também a necessidade de um olhar antropológico que permita pensar como relevantes todas essas práticas culturais, quer do ribeirinho, quer do indígena, como mostra Arroyo:

Para o olhar antropológico, o que importa são os significados locais, isto é, como cada agrupamento humano confere sentido às suas práticas culturais, incluindo aí as músicas. Assim, os significados dos fazeres musicais devem ser considerados em relação aos contextos socioculturais e aos processos de interação social que lhes deram origem. Em outras palavras, o olhar antropológico é relativizador, porque considera que todas as práticas culturais são particulares e, portanto, igualmente relevantes (ARROYO, 2000, p. 16).

A Educação Musical tem-se estabelecido como uma área de conhecimento que busca um diálogo permanente e indissociável dos elementos comuns do cotidiano, do aluno ou do professor. A instrumentalização das teorias e modelos pedagógicos precisa ser pensada a partir desses desafios que perpassam idioma, crença e etnia. A integração dessas diferentes realidades é abordada por Souza:

Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia a dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo (SOUZA, 2004, p. 9).

A imersão dos professores em cada uma dessas comunidades, aldeias, assentamentos ou colônia de pescadores, tem aproximado a prática docente do mundo real, pois são dezenas de quilômetros em estradas de barro percorridas pelos alunos. Além disso, a realização de refeições em condições precárias de estrutura física com condições mínimas de higiene tem nos levado a construção de uma pedagogia altruísta.

Como cobrar de um aluno um trabalho escrito quando muitos alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita? Como cobrar uma pesquisa ou um trabalho digitado quando em sua comunidade inexistente computador? Como não flexibilizar horários quando o aluno leva mais de cinco horas de deslocamento, repartidas em caminhadas sob o sol escaldante e poeira vexante?

Esse deslocamento por parte dos docentes das salas de aula da universidade para acompanhar as atividades dos alunos em seus “mundos reais” tem oportunizado a readequação das propostas pedagógicas aplicadas ao longo de anos de docência.

5 E o ensino de música dentro da alternância?

Diante das numerosas demandas, o ensino da música frente ao contexto sociocultural desses alunos merece profundas reflexões. Souza (2004) entende que “a pesquisa na formação de professores deve ser um exercício prático que instrumentalize com teorias o professor a ver, ouvir e agir no interesse de seus alunos” (SOUZA, 2004, p. 8). Como pensar um repertório que atenda a indígenas e camponeses? Como nos libertarmos do modelo europeu que protagoniza a música ocidental? Como nos desvinculamos dos instrumentos musicais propostos por essa mesma cultura?

A realidade de ensino que coloca em uma mesma sala diferentes culturas nos leva a pensar o ensino de música a partir de cada comunidade em sua especificidade. Dos gêneros musicais que lhe são comuns, a exemplo das músicas de curas, jogos, festejos, folguedos, rodas... enfim, das manifestações culturais de cada povo. Dos instrumentos musicais com sonoridades próprias de cada contexto, da postura pedagógica sensível a cada realidade social com seu conteúdo musical.

A necessidade de articular os conteúdos musicais a esses contextos tão peculiares impulsiona o educador musical a repensar sobre uma prática docente que contemple a rotina do aluno. Brasil (2017) defende a importância da atualização, renovação e a reflexão sobre a nossa práxis. Ele acrescenta:

A busca por atender aquilo que é mais premente para o aluno pode nos conduzir a caminhar diante de novos conhecimentos, questionar nossas capacidades e, mais que isso, pode nos conduzir novamente ao desejo de aprender [...] Articular os conteúdos musicais às competências pedagógicas exige de nós muitas vezes a desconstrução de paradigmas, para a percepção das particularidades existentes na área, para que possamos superar a simples transmissão de conteúdos e metodologias, fortalecendo assim não só a nossa práxis docente, mas a Educação Musical como área de conhecimento (BRASIL, 2017, p. 8).

A formação que tivemos enquanto docentes em salas confortáveis e climatizadas acaba por nos endurecer na percepção para necessidades tão complexas por parte desses alunos. Esta constatação nos desafia a identificar os desafios presentes em uma formação necessária ao profissional que atuará nesses contextos. Del-Ben (2003) argumenta a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional:

[...] de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos outros termos. Por que não auxiliá-lo a exercitar esses aspectos já durante sua formação inicial, dando-lhe opções de percurso e orientando-o na construção desses possíveis percursos? (DEL-BEN, 2003, p. 32).

A necessidade de uma formação que se relacione com as demandas pessoais do aluno pode permitir a continuidade desse novo formato pedagógico, ingressando e conduzindo a *posteriori* seus futuros alunos por essa mesma prática.

6 Repensando as práticas pedagógicas da música

Darcy Ribeiro, ao tratar do “Drama étnico brasileiro”, descreve que as configurações histórico-culturais dos povos brasileiros demandam de nós uma humanidade diferenciada para que consigamos ouvir as suas vozes como vemos na fala do autor acerca dos indígenas:

Como sobreviveram e aí estão, nos cabe a nós atentar para eles, saber o que reivindicam primariamente, ouvir suas vozes a nos dizer: ‘Estamos aqui. Somos os primeiros. Somos habitantes originais dessas terras. O que necessitamos é que não nos persigam tanto, que nos reconheçam a posse das terras em que estamos assentados. É o direito de viver, segundo nossos costumes’. Esse é o seu drama. Essa é a questão indígena do Brasil, hoje, aqui, agora. (RIBEIRO, 1995, p. 31).

Ouvir a voz do outro é talvez perceber o tempo e a forma que os educandos

estabelecem para as coisas do seu mundo cotidiano, é arrazoar um modelo pedagógico que esteja além do mercado de trabalho. O debate educacional e metodológico pode ser oportunizado a partir do sujeito do campo onde nós, enquanto docentes, precisamos nos “assentar” no campo, compreendendo que estas pessoas, estes sujeitos que foram negligenciados pelo Estado, o qual desconsiderou as suas diferentes realidades, não percebeu as variáveis de cada um dos contextos.

O ensino para os povos do campo traz a necessidade de compreender que o conhecimento está além da disciplina e do currículo, além das nossas “caixas” educacionais. A relação com esses povos nos mostra o trabalho como essência, o trabalho que produz conhecimento, produz arte e vida. Por muitas vezes nos perguntamos: temos sido capazes de perceber, por exemplo, o discurso que está embebido nos cantos das quebradeiras de coco? Somos capazes de ler além do evento musical? Será que o tempo e o valor que os povos do campo estabelecem para os elementos do seu dia a dia nos modificam e nos sensibilizam enquanto docente? Será que conseguimos situar o trabalho dentro da perspectiva desse povo? Saviani nos ajuda acerca dessa relação do trabalho com o homem:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

O autor esclarece também que o trabalho define a essência humana, ou seja, para continuar existindo, o homem precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. A vida do homem nesse prisma é determinada pelo modo que ele produz a sua existência, assim, a Educação do Campo está ligada indissociavelmente ao trabalho.

Portanto, com esse olhar sensível ao contexto, entendendo as subjetividades dos educandos, podemos pensar em uma grande variedade de encontros musicais entoando com eles cantos em labores como o lavar das roupas, o quebrar de coco, os aboios, as colheitas e o plantio. O repertório deve acolher as canções que descrevem os elementos da cultura regional tais como os rios, o boi-bumbá, os mitos e as lendas, entre outros.

A partir desses cantos, entender juntos os conteúdos musicais ali presentes tais como forma, célula rítmica, linhas melódicas e harmônicas das canções. Também trabalhar com brinquedos e objetos sonoros, pequenos instrumentos de percussão, sem esquecer de contar com o poder criativo de cada educando, para que ele possa inserir suas ideias em todos esses

encontros.

O ensino de instrumento, especificamente, pode ser pensado dentro dos princípios rítmicos e harmônicos presentes em matrizes encontradas em quilombos, com canções demarcadas por claves rítmicas em compassos compostos. O imaginário sonoro das florestas e chapadas pode ser reproduzido por meio da construção de instrumentos sustentáveis, que utilizam sementes e outros recursos da natureza.

7 Considerações finais

A Educação Musical na perspectiva do campo, portanto, pode ser vista para além das fronteiras estabelecidas pelo euro centrismo, concebendo novas possibilidades educacionais, nos conduzindo a uma formação musical que esteja além da música, onde possamos habitar o campo brasileiro, sem subjugar-lo pelos nossos saberes.

Acreditamos que o conhecimento se amplia quando nos libertamos do nosso pensamento disjuntivo e segregacionista, quando achamos prazer ainda no processo, como nos lembra Swanwick: “Devemos diminuir as expectativas em relação ao produto, pensar mais no processo e na prática, no fazer musical, fazer música junto, juntar pessoas para fazer música; todos os alunos com as suas diferenças” (SWANWICK, 2003, p. 81).

Assim, em virtude desse encontro entre a Educação do Campo e a educação musical ser algo sobremodo recente, diferentes desdobramentos pedagógicos e culturais são discutidos e repensados diante de cada novo encontro, diante de cada nova comunidade, onde, de fato, o caminho nos ensina a caminhar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**, Pará, v. 8, n. 5, p. 13-20, 2000.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 6, p. 87-95, set. 2001.

BRASIL. A. F. A. **Instrumento suplementar violão poderia esse recurso auxiliar o licenciando em música na sua pratica docente?** Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1120>>. Acesso em 10 out. 2017.

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. São Paulo: Papirus, 1983.

_____. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 142-174, 2000.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petropolis: Vozes, 2004, p. 147-158.

DEL-BEN, L. M. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para repensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, 2003.

ELLIOTT, D. **Music matters: a new philosophy of music education**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. **Cadernos de EJA**, v. 6. São Paulo: IPF, 1999.

GIMONET, J. C. A. Alternância na formação do método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das casas familiares rurais: In: DEMOL, J. N; PILON, J. M. (Orgs.). **Alternance, développement personnel et local**. Paris: P' Harmattan, 1998, p. 51-66.

GUIISO, A. Práctica social popular referente y contenido de la educacion popular. **Contexto e educação**, Ijuí, ano 6, n. 23, jul./set. 1991.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 47-64.

JORGENSEN, E. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

KRAMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abril/nov. 2000.

KOELLREUTTER, H. J. Educação hoje e, quiçá, amanhã, In: LIMA, S. A. (Org.) **Educadores de São Paulo: encontro e reflexões**, São Paulo: Ed. Nacional, 1998, p. 39-45.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LAZZARIN, L. F. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, 2006.

NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. B. (Orgs.). **Educação do campo e contemporaneidade**. Salvador: Edufba, 2013.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

PORTELLI, A. O momento da minha vida. As funções do tempo na história oral. In: Dea Ribeiro Felon; Laura Antunes Maciel; Paulo Roberto de Almeida; Yara Aun Houry. (Org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'água, 2014, p. 296-313.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, 2004.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 1995.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, C. **Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

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

STRECK, D. R. A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.