

# Outros Saberes, Outros Fazeres: Lógicas e Epistemologias Musicais Populares em Educação do Campo

## Other Knowledge, Other Practices: Logics and Popular Musical Epistemologies in Countryside Education



José Jarbas Ruas

Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

jjruas@uft.edu.br

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo convergir reflexões teóricas e filosóficas aplicadas ao currículo musical de formação de educadores do campo nas disciplinas de Saberes e Fazeres em Música. O texto traz uma breve apresentação do processo de institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) de modo a expor as principais pautas de formação da área; as especificidades de seus projetos pedagógicos; alguns resultados e estratégias adotadas; e os desafios contemporâneos que envolvem os cursos e as comunidades camponesas. Apontamos aqui lógicas e pedagogias excludentes que imprimiram condições que inviabilizaram o acesso e a permanência dos povos camponeses nas escolas, assim como a ausência de pedagogias que dialogassem com sua forma de ser e estar no mundo. Aliado aos anseios e metodologias da Educação Popular (FREIRE, 2016 [1968]; BRANDÃO, 2017 [2006]), ao pensamento musical proposto pela Etnomusicologia (NETTLL, 2005) e à Etnopedagogia Musical, propomos uma educação musical humanizadora que se associe à *Sociologia e Pedagogia da emergência* (SANTOS, 2016) para fomentar um ambiente pedagógico dialógico crítico-analítico-perceptivo embasado pela escuta consciente que promova novas formas de abordar o fazer musical através da estética e da *poesis* de práticas musicais camponesas.

**Palavra-chave:** Saberes e Fazeres Musicais. Lógicas Musicais. Educação do Campo. Educação Musical Humanizadora.

**Abstract:** The present article aims to converge theoretical and philosophical reflections applied to the musical curriculum of countryside educators in the disciplines of Knowledge and Practice in Music. The text presents a brief presentation of the institutionalization process of the Degree in Countryside Education courses (LEDOC) in order to expose the main training guidelines in the area; the specifics of their pedagogical projects; some results and strategies adopted; and contemporary challenges involving courses and rural communities. Here, We point out exclusionary logics and pedagogies that created conditions that made access to and permanence of rural peoples in schools impossible, as well as the absence of pedagogies that spoke to their way of being and living in the world. Combined with the wishes and methodologies of Popular Education (FREIRE, 2016 [1968]; BRANDÃO, 2017 [2006]), the musical thought proposed by Ethnomusicology (NETTLL, 2005) and Musical Ethnopedagogy, We propose a Humanizing Musical Education that is associated with Sociology and Pedagogy of Emergency (SANTOS, 2016) to foster a critical-analytical-perceptual dialogical pedagogical environment based on conscious listening that promotes new ways of approaching musical making through aesthetics and the *poesis* of countryside musical practices.

**Keywords:** Musical Knowledge and Practices. Musical Logics. Countryside Education. Humanizing Musical Education.

Submetido em 4 de julho de 2020

Aceito em: 10 de novembro de 2020

## Uma breve apresentação à Educação do Campo

Neste texto destacamos um conjunto de epistemologias que estão associadas ao componente da matriz curricular do currículo de formação de educadores do campo em uma Instituição de Ensino Superior (IES). A convergência entre elas é fruto de reflexões teóricas e filosóficas que se aplicam aos Saberes e Fazeres em Música, na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC): Artes e Música, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis.<sup>1</sup>

Estas disciplinas, centradas no desenvolvimento da prática como componente curricular,<sup>2</sup> têm por horizonte de expectativa estimular os educandos/educadores a utilizar as práticas musicais tradicionais de suas comunidades no contexto de sala de aula. Ao sistematizarem elementos-sínteses da transmissão destes *outros* saberes musicais, pensa-se na abertura de *outros* canais de observação e escuta estética que se orientam pelo próprio léxico conceitual, utilizados pelos participantes da prática. Portanto, ao serem regidas por outro conjunto de saberes e fazeres, estas outras lógicas musicais, postas em diálogo, visam estimular a identidade formativa, a conscientização e a valorização através do ato de escuta consciente e verbalização da palavra, proporcionado pelas práticas musicais tradicionais, de modo a abrir espaços que nos forneçam relações de complementaridade, convergência e unidade entre as diferentes áreas de conhecimento que fundamentam nosso currículo, mas, sobretudo, superem distanciamentos entre diferentes práticas musicais.

Para uma pessoa que possa estar pouco familiarizada com a implantação da Educação do Campo no ensino superior brasileiro,

<sup>1</sup> A Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis foi implantada no ano de 2014 pelo edital nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI do Ministério da Educação. Até o momento, o curso possui duas turmas de egressos contabilizando aproximadamente 60 novos atores sociais coletivos para a função de educadoras(es) do campo.

<sup>2</sup> A prática como componente curricular foi implantada nos cursos de Licenciatura pela resolução do CNE 02/2015. Ao longo de sua formação, o discente deve cumprir 400 horas que lhe proporcionem momentos de vivência em ambientes e/ou situações no âmbito teórico-prático dos conhecimentos da área de abrangência do seu curso. Com esses componentes curriculares espera-se que o educando/educador amplie sua formação prática ao aplicar metodologias que fundamentem a socialização de conhecimentos para a sala de aula.

consideramos relevante fazer uma breve apresentação do processo de institucionalização de modo a expor as principais pautas da área em virtude das especificidades de seus projetos pedagógicos; alguns resultados e estratégias adotadas; e os desafios contemporâneos em torno de sua aplicação pedagógica.

Segundo Bicalho (2020),

[...] a expressão Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias. Trata-se, também, de um projeto que reafirma a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte. (BICALHO, 2020, p. 114-115).

Dessa forma, Molina (2015) nos apresenta as principais perspectivas alçadas para a formação de educadoras(es) nas Licenciaturas em Educação do Campo. Os cursos: a) visam à formação de educadores para atuar na escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) têm por objetivo preparar educadores para atuar na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) na sua organização curricular, preveem etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; d) desenvolvem em sua matriz curricular estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

Posto isso, nos parece relevante considerar os horizontes de expectativas inerentes ao processo de formação de educadoras[es]

do campo. Diante das particularidades culturais camponesas que cada LEDOC encontra pela sua localização no território nacional, os cursos preconizam aos seus discentes uma leitura crítica do território a partir de suas respectivas áreas de conhecimento. Os cursos buscam desenvolver em seus currículos a *epistemologia da práxis* com o objetivo de garantir uma formação humana, integral e comprometida com o desenvolvimento pleno dos valores, da ética, da política e da estética camponesa.

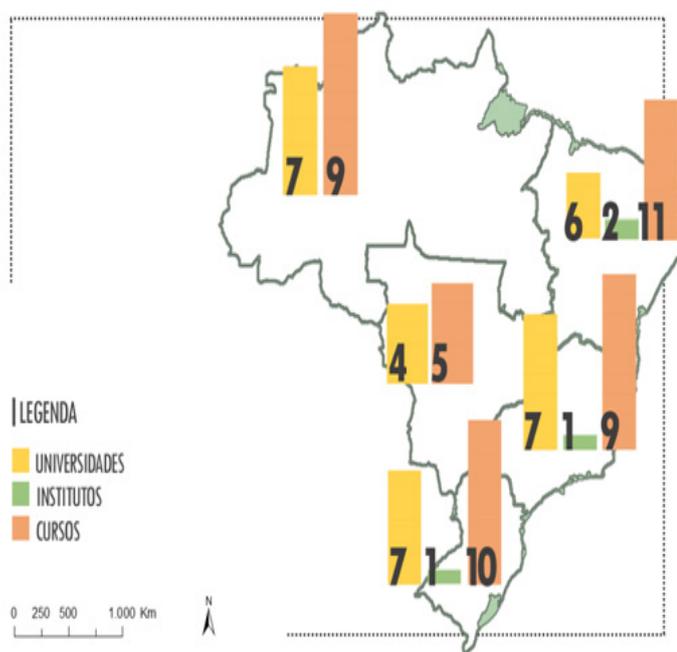
As LEDOC utilizam diferentes tempos-espços formativos como instrumentos para o desenvolvimento da autonomia intelectual de seus educandos/educadores. Através da formação por alternância pedagógica (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade), os cursos buscam a transformação dos modos de produção do conhecimento ao incorporar os saberes desses sujeitos coletivos no processo de pesquisas socioeducacionais. Os cursos trabalham continuamente o exercício da leitura crítica do espaço produzido, sob a ótica dos conceitos de Terra, Trabalho, Território e Cultura (memória e resistência), em prol da transformação da lógica hegemônica que tem regido as relações políticas, sociais, econômicas e culturais do/no campo brasileiro.

Enquanto área que se consolida no contexto universitário, a Educação do Campo considera a realidade histórico-social na qual os seus educandos/educadores estão inseridos: as comunidades. Ao mediar os estímulos necessários ao exercício da leitura crítica, esses sujeitos coletivos constituem seus modos de sociabilidade ressaltando aspectos da cultura local nos processos de síntese e construção do conhecimento. Diante desse rico cenário possível, as LEDOC se deparam com um conjunto de *outras* pedagogias e propostas metodológicas que orientam a possibilidade de um fazer *outro* aplicado aos processos formativos instrumentalizados no desenvolvimento da práxis e da humanização na Educação.

O processo de institucionalização no ensino superior é fruto do edital de oferta de cursos de licenciatura lançado no ano de 2012 pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) do Ministério da Educação

(MEC) em conjunto com a Secretaria de Ensino Superior (SESU), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Abaixo apresentamos um panorama acerca da territorialização dos cursos de LEDOC no Brasil (Figura 1). Atualmente, os cursos de graduação estão presentes em todas as cinco regiões do país, em 19 estados da federação, contabilizando 44 LEDOC, em 31 IES (MOLINA, 2020).<sup>3</sup>

**Figura 1: Territorialização das LEDOC-BRASIL**



Fonte: LEAL, A. A. et al., 2019 (apud Molina, 2020).

Mapa com a distribuição das LEDOC por regiões informando o total de cursos e o quantitativo em instituições de ensino superior

Entretanto, é importante informar que a recente chegada da Educação do Campo ao ensino superior, enquanto política de ação

<sup>3</sup> Segundo o mapeamento realizado por Molina (2019), as LEDOC estão distribuídas dessa forma: na região Norte do país, temos 9 Cursos em 5 Universidades: UFT (Arraias e Tocantinópolis), UNIFESSPA (Marabá), UFPA (Altamira, Cametá e Abaetetuba), UNIR (Rolim Moura), UFRR (Boa Vista), UNIFAP (Mazagão); na Região Centro-Oeste, 5 cursos em 4 Universidades: UnB (Planaltina), UFG (Catalão e Goiás), UFGD (Dourados), UFMS (Campo Grande); Na região Nordeste, oferta 11 cursos em 5 Universidades e 2 Institutos: UFRB (Feira de Santana e Amargosa), IFMA (São Luis do Maracanã), UFMA (Bacabal), UFERSA (Mossoró), UFPI (Bom Jesus, Picos, Teresina, Floriano), UFCG (Sumé), IFRN (Canguatarama); Na região Sudeste são 9 cursos em 7 universidades e 1 Instituto Federal: UFES (São Mateus e Goiaberas), IFSUL (Inconfidentes), UFRRJ (Seropédica), UFMG (Belo Horizonte), UFVJM (Diamantina), UFF (Sto. Antonio de Pádua), UFMT (Uberaba), UFV (Viçosa); a região Sul dispõe de 10 cursos, em 7 universidades: UFFS (Erechim e Laranjeiras), FURG (São Lourenço do Sul), UFPR (Litoral Sul), UFTPR (Dois Vizinhos), IF-Farroupilha (Jaguari), UNIPAMPA (Dom Pedrito), UFSC (Florianópolis), UFRGS (Litoral Norte e Porto Alegre).

afirmativa, foi o resultado de décadas de anseios, enfrentamentos, disputas e lutas anteriores. Segundo Bicalho (2020), a conquista alcançada pelos movimentos sociais populares do campo reflete uma retratação social do governo brasileiro diante dos processos histórico, político e econômico de exclusão que acompanharam os povos do campo na História do Brasil. O movimento *Por uma Educação do Campo* é reflexo dessas lutas encampadas pelos movimentos sociais na busca por direito de acesso à educação básica, técnica e superior.

Historicamente, as populações camponesas permaneceram excluídas pela omissão do Estado na garantia e oferta de acesso às políticas educacionais. Ao terem negada a oferta de outras pedagogias que contemplassem propostas curriculares voltadas às suas realidades e às peculiaridades de seu espaço social (ARROYO, 2017),<sup>4</sup> as classes populares, sejam aquelas nucleadas em municípios urbano-rurais ou no campo, foram postas como ignorantes, como seres incapazes de aprender a lógica e a razão dos processos de disciplinarização condicionadas à escolarização (FERNANDES, 2020). Foram-lhes imputadas também o estigma de selvagens e primitivos, sendo a elas atribuídas o imaginário da preguiça e lascívia, da violência, da afabilidade, da ignorância, da irracionalidade, e das condições precárias de vida e higiene (SANTOS, 2016).

Mesmo diante de movimentos organizados pela sociedade civil, destinados, por exemplo, à “erradicação do analfabetismo”, a retórica dos *instruídos* e *excluídos* prevalece predominantemente, subjulgando a imagem do estudante camponês (aquele que vem da roça). Esse discurso ainda nutre na contemporaneidade os parâmetros de uma sociedade classista, desigual e excludente através do sistema formal de educação. Se hoje temos a possibilidade de receber jovens camponeses na universidade, vale ressaltar o quão recente isso é em nossa trajetória educacional. O camponês, na universidade pública, gratuita e de acesso democrático, é uma

<sup>4</sup> As referências à Arroyo (2017) partem das anotações do autor realizadas durante o I Seminário de Formação de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais entre os dias 02 e 04 de agosto de 2017, com o tema “Concepção e institucionalidade da Educação do Campo e o projeto de Campo”.

subversão-transgressão da lógica de exclusão condicionada pela visão conservadora aos moldes de Casa Grande e Senzala.

A Educação Popular, portanto, surge como caminho alternativo devido à dupla exclusão das classes populares urbanas e camponesas ao ambiente escolar. Primeiramente, porque elas foram restringidas a qualquer tipo de educação formal. Conforme mencionado anteriormente, não lhes deram garantias de acesso e permanência à educação dada à ausência de pedagogias próprias.<sup>5</sup> O acesso à educação básica e a universidade estiveram completamente distantes das classes populares, dada a concepção colonizadora que estigmatizou os povos tradicionais que viviam no campo como não humanos (ARROYO, 2017). Logo, se não eram considerados humanos (desprovidos de alma), por que ensiná-los? Se não são humanos, por que devem ter direito a terra? Por que não condicioná-los a servidão/escravização? (ARROYO, 2017).

Em segundo lugar, foram excluídas porque os conteúdos de aprendizagem dos espaços formais de escolarização eram completamente hostis aos seus interesses e às suas aspirações (ARROYO, 2017). A *deslegitimação* e a *pormenorização* de seus conhecimentos vivenciados-experenciados no convívio da coletividade; o *silenciamento* do oral, quando originariamente são comunidades que aprendem com/pela oralidade-auralidade; a *desvocalização* dos saberes, condicionados às normas da gramaticalização,<sup>6</sup> individualizando o saber que é coletivo; a *fragmentação* do conhecimento por disciplinas, limitando a percepção do mundo de forma integrada, revelam apenas como a cultura do pensamento ocidental tem dificuldade em aprender e reconhecer experiências, práticas, histórias, saberes e soluções com outros grupos sociais.

Portanto, a constituição de políticas públicas em favor de uma educação no/do campo foi fruto de anos de articulações que envolveram diferentes sujeitos coletivos organizados, e que lutaram em favor de transformações pela garantia de melhores condições

<sup>5</sup> Aqui entendemos Pedagogia como o ato humano de acompanhamento em seu processo formação e em sua conseqüente humanização. Ou seja, a Pedagogia exerce sua função quando forma àqueles capazes de acompanhar processos humanos de humanização.

<sup>6</sup> Pensarei a gramaticalização a partir da ótica de Robert Morgan (1992) como um sistema relativamente estável de princípios construtivos que provem uma base para o enunciado significativo.

de vida aos povos que habitam o campo brasileiro. Diante disso, as pautas sociais desses sujeitos caminham concomitantes ao movimento por uma educação do campo e ao processo de formação de educadoras(es) *do* e *no* campo. Bicalho (2020) e Dias (2020), portanto, nos chamam a atenção ao revelar a indissociabilidade entre essas temáticas-articulações.

O debate acerca da educação do campo deve, portanto, entender a complexidade da dimensão do campo brasileiro, constituído por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida. Neste contexto, as políticas públicas permitem reafirmar este espaço e legitimar as lutas que dali advém. São, portanto, necessárias para a consolidação de um projeto popular para todo o país. As conquistas oriundas do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, enquanto políticas públicas, somente serão compreendidas, se interpretadas as tensões estabelecidas nas relações entre os movimentos sociais camponeses e o Estado. O embate entre estas duas categorias resultou em experiências históricas para as organizações populares direcionarem outras formas de lutas e posicionamentos, como sujeitos de direitos. (BICALHO, 2020, p. 115).

Assim, através do processo de conscientização, buscou-se ampliar a cidadania, ou seja, assegurar o esclarecimento das camadas populares sobre a formação social e histórica do povo brasileiro, o estímulo à participação popular nas decisões coletivas rumo a uma sociedade mais justa, através da luta pela superação de condições subumanas de vida e de trabalho; pela liberdade de organização social, fosse ela independente como no caso das Ligas Camponesas, ou institucionalizada, como foi o caso da Sindicalização dos trabalhadores rurais; da sua luta pelo respeito aos direitos que lhes foram assegurados pelo Estatuto do Trabalhador Rural e da luta pela Reforma Agrária. Toda essa tradição de luta e de busca de emancipação dos oprimidos foi assumida pela Educação Campo, tendo essa característica

se tornado no seu grande diferencial em relação à tradicional escola rural precariamente oferecida, urbanocêntrica e mantida sob o controle das oligarquias. (DIAS, 2020, p. p. 32).

Portanto, as lutas por emancipação dos povos do campo alcançam a LEDOC a partir da(o): construção de um projeto de campo que garanta a permanência desses sujeitos coletivos com acesso à educação e saúde de qualidade, justiça e igualdade social em seu território (MOLINA, 2020); contra-criminalização dos sujeitos coletivos que lutam por direitos básicos da existência da vida (ARROYO, 2020); projeto que desafia a lógica hegemônica da monocultura promovida pelo agronegócio, que diante do avanço de latifúndios pressiona a *desterritorialização* dos camponeses em virtude dos conflitos e disputas pelas terras das comunidades tradicionais (DIAS, 2020); projeto que não prioriza o lucro, a exploração da mais-valia e a acumulação excessiva de capital transformando alimentos em *commodities*; projeto que garanta a soberania alimentar com responsabilidade e compromisso com o meio ambiente (MOLINA, 2015).

## Universidade e Educação Popular, juntas?

As Licenciaturas em Educação do Campo fomentam um ponto de encontro entre a universidade e a Educação Popular. Boaventura de Sousa Santos (2016) ressalta o grau de relacionamento outrora vivido entre elas. Enquanto duas realidades que estiveram totalmente separadas nas últimas décadas, principalmente em virtude dos parâmetros estabelecidos pela perspectiva *universal* do pensamento moderno, elas caminharam por anos em trajetórias opostas, em constante distanciamento, constituindo entre si um abismo.

Para isso, consideramos a abertura que a Educação Popular, assim como a Educação do Campo, tem em proporcionar a reunião de novas e *outras* pedagogias. Partindo dessa premissa, buscamos colocar em diálogo um conjunto de epistemologias que

fomentam *outras* sociologias e histórias em favor de uma pedagogia musical conectada com as orientações da Educação Musical Humanizadora (BONILLA; RUAS, 2017), da Etnomusicologia e da Etnopedagogia musical.

Portanto, após termos feito uma apresentação da Educação do Campo, abordaremos os princípios da Educação Popular.<sup>7</sup> O que apresentamos aqui é a busca em conectá-las, ou seja, Educação Popular, Educação do Campo, Etnomusicologia e Etnopedagogia Musical. Recobrando as lutas reivindicatórias por direitos das classes populares em favor de uma Educação do Campo (BICALHO, 2020; DIAS, 2020), partiremos do compromisso ético-moral-social em manter-preservar a memória cultural camponesa como resposta à necessidade de um processo educativo que atenda às necessidades das populações que vivem *no* e *do* campo (MORAES, 2020). Segundo Santos (2016),

[...] o pensamento abissal moderno é-o, porque ainda largamente definido pela permanência das lógicas através das quais a experiência colonial moderna dividiu o mundo entre zonas metropolitanas e zonas coloniais. Ou seja, a força metafórica das linhas globais que dividiram o mundo sobrevive à cartografia literal que dividiu o velho do novo mundo em toda a modernidade colonial. Desse modo, subsistem as linhas abissais naquilo que é hoje o pensamento europeu e o pensamento ocidental, falamos de linhas que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que, “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência, neste sentido, significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2016, p. 3).

<sup>7</sup> Pensarei Educação Popular pela ótica de Brandão, não como um modelo único e paralelo à pedagogia, mas como um domínio de ideias e práticas regidas pela busca em explorar um sentido próprio de educação, diverso. Quatro sentidos: 1) educação da comunidade anterior à divisão social do saber (o saber surge e circula); 2) como educação do ensino público (democratização do saber escolar); 3) como educação das classes populares (libertação); 4) como educação da sociedade igualitária.

Ao vivenciarmos entre 2003 e 2016 a experiência de uma janela de oportunidade progressista em nosso país, o avanço de políticas públicas afirmativas (BICALHO, 2020) e uma constante revisão do processo de decolonialidade dos saberes ampliaram as potencialidades dimensionais da Educação Popular no processo dialógico de enfrentamento ao *status quo* e ao *modus operandi* universitário. Embora ainda muito timidamente, ambas, universidade e Educação Popular, começaram um processo de estreitar seus caminhos e passaram a caminhar uma na direção da outra, para aprenderem uma com a outra.

Considerando o encontro entre essas duas realidades, as práticas *emancipadoras* e *liberadoras* que envolvem o processo de formação de educadoras[es] populares conduzem a um intenso processo de *deseducação* e ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais rígidas, ortodoxas e inflexíveis. Novas práticas envolvem um novo aprender: o saber com o outro, reconhecendo que existem diferentes visões de mundo e modelos mentais para a socialização do conhecimento e da informação; portanto, uma educação *outra* é necessária. Segundo Boaventura Santos (2016), a *desaprendizagem*, nesse contexto, é fundamental para nos abirmos permanentemente ao processo de aprender-desaprender-reaprender, desafiando protocolos pedagógicos e encarando-os por outras maneiras. Mas não qualquer mudança regida por ventos de modismo; sim, uma *desaprendizagem* continuamente reflexiva, fruto do pensamento fundado no conflito construtivo do saber. Enquanto seres de aprendizado, o contato com diferentes visões, abordagens e modelos abre caminhos ao descortinar de novas realidades para concebermos mutuamente outras cumplicidades e formas de se perceber e entender o mundo. Para tanto, é fundamental aprendermos a ser semeados por outros saberes, para que estas sementes germinem em nós novas formas de conhecimento e formas de apreensão da realidade (FERNANDES, 2020).

Segundo Fernandes (2020, p. 147), “o espaço-tempo dos camponeses, indígenas, quilombolas deve ser apreendido a partir de seus saberes no encontro com os nossos, não como o do outro

estranhado". Assim, para além do convite ao processo de *desaprendizagem*, é necessário revisitarmos a forma como o processo de produção do conhecimento é gestado no espaço-tempo por duas realidades distintas: universidade e Educação Popular.

Partindo da premissa de que as universidades, ao deterem o conhecimento cultural da elite intelectual, reproduziram em suas práticas as estruturas de poder constituídas por suas próprias elites, e ao seguirmos os vestígios dessa linha de pensamento, chegaremos à condição histórica de que as universidades não permitiram que as classes populares pudessem representar o seu mundo como próprio nas diferentes esferas do ambiente educacional. Desqualificando-as pelo filtro da lógica-razão e pelos gestos de *deslegitimação*, o meio acadêmico ortodoxo reduziu a fineza, o detalhamento e a sofisticação das formas de saber e ler o mundo das classes populares estigmatizando-as através da *anomia social*. E se as classes populares não o podiam fazer [representar seu mundo], como poderiam transformá-lo?

O processo de *deslegitimação* de fala e da construção de pretensas obviedades discriminatórias caminha no sentido de impor atos de controle sobre a vida social de grupos populares. Brandão (2017 [2006]) nos diz que:

[...] a palavra sem o consenso torna-se a fala necessária para a sociedade e, por isso, é imposta e dada como legítima para realizar os atos do controle da vida social dominada pela desigualdade. Torna-se aquela que sendo, ao mesmo tempo, a norma da ordem, é também a verdade da norma. Dita e principalmente escrita é como o selo, mais do que o sinal, de um poder desde onde a posse não contestada do direito de dizer o sentido de tudo, de torná-lo legítimo e fazê-lo circular como saber, crença, ideia, valor e código, estabelecem a necessidade social de sua existência como poder e funda a necessidade do seu exercício sobre o silêncio do outro. O poder torna legítimo porque é pronunciado como tal e, como tal, pronuncia palavras que ordenam a vida. (BRANDÃO, 2017 [2006], s.p).

A palavra, portanto, é um ato de poder, quando se pressupõe que aquele que dela toma posse usa de sua posição estratégica (política e/ou social) a fim de pronunciar o sentido do mundo e, por conseguinte, ditar a ordem. Em pose do ato de ditar, coloca-se a condição de ser obedecido ao expressar palavras distanciadas do consenso, ou seja, “palavras que ordenam a vontade de poucos sobre o trabalho de muitos” (BRANDÃO, 2017 [2006]).

O Professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da célebre obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2016 [1968]), nos revela o poder da palavra dentro da dinâmica de dominação social das consciências e das mentes, mas também nos aponta o passo para a ruptura da lógica de dominação.

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosas que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de

seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. (FREIRE, 2016, p. 33-34).

Brandão (2017 [2006]) vai nos revelar a coexistência de duas tradições e lógicas distintas para o exercício da palavra: o *dever do poder* e o *direito do poder*. Segundo o autor, a lógica do exercício da palavra, em determinadas comunidades, é regida pela construção do consenso. Ou seja, ela nasce do *dever do poder*. Uma vez que todos sabem que *devem* cumprir as normas, cabe ao líder apenas lembrar aos membros da comunidade.

[...] em várias pequenas aldeias dos índios brasileiros, as pessoas a quem é atribuído o poder de falar para todos não possui, por esta mesma razão, o direito de pronunciar, quanto mais o de impor, a sua palavra, isto é, a fala de sua vontade. Ao contrário, aquele a quem a tribo designa ser o chefe tem a obrigação de ser digno de pronunciar palavras através das quais todos pensam; através das quais todos compreendem a verdade do mundo — e isto são mitos, crenças e cantos — e a norma da vida — e isto são valores, regras e códigos. Portanto o que o chefe fala só é a sua vontade porque é, antes e também, a vontade de todos (BRANDÃO, 2017, s.p).

Com intuito de desconstruir a reprodução de estruturas focadas no poder-dominação da consciência, um dos legados do método e da obra de Freire é que, se aprendemos que as palavras podem condicionar as regras que oprimem e que elas podem constituir a opressão ao impor o *direito de poder*, com elas [as palavras] também, homens e mulheres livres, podem expressar sobre seu modo de saber e ver o mundo. E assim, cada um, aprendendo a dizer sua palavra, pelo *dever do poder*, isto é, aquilo que lhes é

de domínio-saber-próprio, pode pronunciar sua voz ao vocalizar seus conhecimentos e, dessa forma, libertar seus mundos a favor de uma práxis transformadora regida por valores, regras e códigos libertários e emancipadores. Neste cenário em que se exerce o necessário direito do exercício emancipatório da palavra, que fundamenta processos de aprendizagens-desaprendizagens-reaprendizagens, o espaço de diálogo deve desafiar o levantamento de diferentes perspectivas e experiências sonoras para que seus participantes sejam constantemente estimulados a analisarem e apreenderem a diversidade sobre uma nova forma de ver o mundo: pelos olhos de outras pessoas. E em um ambiente de escuta consciente, a vocalização da palavra permite o pensamento e a construção de significado através do som e de sua sonoridade; sons diferenciados e reconhecidos pela diversidade de padrões culturais, idiomáticos, intencionais de crenças e valores.

O quadro político-pedagógico das LEDOC, ao reunir Educação Popular e universidade, representa a concretização de uma utopia pedagógica, ao proporcionar o ponto de encontro entre dois campos que se encontravam diametralmente em opostos. Os 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm permitido o ingresso universitário a uma primeira geração de jovens indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, povos das florestas, acampados e assentados da reforma agrária, que passam a ocupar as cadeiras da universidade. As LEDOC, enquanto projetos de identidade formadora, têm gerado canais de empoderamento ao sonorizar a vocalidade daqueles que antes foram silenciados de sua oralidade e apenas “adentravam” ao meio acadêmico como objeto de estudo em pesquisas, e não como portadores de voz de seus saberes-fazeres.

Enquanto prática dialógica, horizontal e perceptível, cada um educando/educador, em seu tempo, tem aprendido a dizer e vocalizar sua palavra como força transformadora pedagógica.

## Outros saberes e fazeres: sistematizando lógicas musicais e visões de mundo

Diante da força sonora evocada pela ação transformadora da palavra, nesta seção pretendo apontar abordagens que, em certa medida, abriram espaço para concebermos novas lógicas musicais por um viés multicultural (MORGAN, 1992). Alinhamos ainda duas definições de música (NETTLL, 2005 [1983]; ATTALI, 2009 [1985]) a fim de: a) indicarmos as potencialidades e possibilidades em adotarmos as terminologias e o léxico dos participantes; b) como elas podem nos fornecer uma leitura do mundo através de outras práticas musicais; e c) propor alguns caminhos pelas quais podemos conduzi-las pedagogicamente no contexto das disciplinas Saberes e Fazeres em Música.

Partindo da premissa de que as práticas musicais possuem em si parâmetros que orientam os seus participantes, que nelas há um sistema próprio que regem as condutas, os comportamentos e os procedimentos, em certa medida, elas constituem para si aquilo que na cultura ocidental chamamos de cânone. Toda prática comporta níveis de inteligibilidade e sensibilidade de modo indissociável, que permite ao ser compreender o mundo antes mesmo de teorizá-lo (DUPRAT, 2007). Pela perspectiva ocidental, Morgan (1992) define cânone como um conjunto de obras musicais que são regidas por procedimentos e regras de conduta, cujo intuito é orientar procedimentos estéticos e composicionais ao fornecer modelos como instrumentos de avaliação e comparação. Cânone, portanto, é visto como uma representação de um sistema relativamente estável cujos princípios construtivos provêm uma base para o enunciado significativo, no âmbito da linguagem musical (gramática). Tendo por base as alterações no cânone da música ocidental diante da pós-tonalidade (pela superação do sistema tonal), Morgan (1992) debruça-se sobre o conjunto de mudanças estéticas ocorridas ao longo do século XX e as condicionantes que romperam os parâmetros da universalidade prescrita pela gramática

da música ocidental. Dessa forma, Morgan (1992) considera que a ideia de unicidade no enunciado significativo sai de cena sem que um novo padrão estético fosse colocado em seu lugar, como ocorrera em momentos anteriores da história da música. Para o autor, a pós-tonalidade conduziu um processo de mudanças nos parâmetros de percepção, de vivência e experiência do consumo do “som” musical, bem como a exploração de outros recursos do material sonoro. De acordo com Morgan (1992), tal ruptura nos pressupostos canônicos no século XX teria proporcionado um desenraizamento gramatical que abriu a possibilidade para o ecletismo, ampliando também a cena musical.

A perda de uma linguagem musical “central”, para a cultura ocidental, é apontada, meramente, como um dos sintomas do individualismo e do isolamento da experiência humana na contemporaneidade. A volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade têm gerado reflexos nos aspectos psicológicos (deslocamento e múltiplas realidades construídas provisoriamente) e influenciado a presença do ser e o jeito como vive (fragmentado e dissociado) o mundo. Morgan (1992) considera que esses fatores que tornaram o mundo pós-tonal microfragmentado e volátil, com a perda de um quadro social capaz de ordenar e integrar as mais variadas facetas da atividade humana, abriram espaço para uma onda crescente de democratização, capaz de conceber uma sociedade heterogênea, em que várias minorias competem por um status de equidade, demandando suas próprias falas em favor de seus próprios termos (vocabulário). Logo, a constituição de hierarquias e sistemas unificados (perspectiva homogênea) é passível de questionamentos, já que ambos, no nível da ação política e da expressão artística, reaparecem como fragmentos de um complexo ambiente sonoro diante das diferentes práticas sonoras humanas possíveis.

Tendo a heterogeneidade musical por princípio, Morgan (1992) defende a coexistência dialógica deste conjunto de múltiplos cânones que despontam na contemporaneidade pós-moderna. Ao serem tomados individualmente, eles precisam ser frequentemente

trabalhados em cruzamentos uns com os outros, proporcionando intersecções em caminhos complexos e frutíferos. Isso reconheceria uma estrutura multilingual em que diferentes subgrupos falam diferentes línguas, mas que em qualquer língua, dada a sistematização do conhecimento, retém alguns sentidos de normas gramaticais. Portanto, por que considerar apenas uma única linguagem musical dentro do ambiente pedagógico educacional?

Ao discutir o conceito de música como uma questão de área na Etnomusicologia, Bruno Nettl (2005 [1983]) aponta que todas as sociedades têm algo que aos nossos ouvidos ocidentais pode soar como música. Se tomarmos por referência o conceito exposto pelos dicionários ocidentais, o ponto central é que não há validade intercultural na definição ocidental de música (a arte de combinar os sons), uma vez que ela não se aplica ao contexto universal. Para algumas sociedades essa definição não faz o menor sentido em seus léxicos.

Segundo Nettl (2005 [1983]), algumas sociedades podem ter um conceito similar àquilo que a música europeia preconiza conceitualmente como música. Entretanto, elas podem ter taxonomias cujas fronteiras atravessam o universo do som tal qual ele é organizado para nossa cultura, ou então possuir caminhos totalmente diferentes àqueles adotados pelas sociedades ocidentais. Posto isso, Nettl (2005 [1983]) ressalta que, ao estudarmos qualquer cultura musical, devemos ter em mente qual a compreensão de música que esses grupos trazem consigo. Ou seja, é fundamental reconhecer a estrutura linguística empregada pelo grupo a fim de mapear o vocabulário das práticas culturais, a fim de compreender significantes e significados (DUPRAT, 2007).

A tendência natural da sociedade ocidental (eurocêntrica) é sentir que as outras pessoas, ou seja, aquelas de outras culturas, não sabem fazer algo se elas não adotarem, propriamente, o modo ocidental de “como fazer as coisas” (NETTLL, 2005 [1983]). Santos (2016) chama atenção para essa prática ao expor o preconceito colonial existente, sendo esta a chave para compreendermos

a dificuldade que as culturas ocidentais (eurocentristas) têm em aprender com outras culturas no mundo.

Enquanto prática-ação, a música faz parte da história da vida cotidiana. Ela é constituída por som, silêncio, timbres, ruídos, tempos, espacialidade; o produto sonoro dessa prática-ação representa a expressão de uma cultura e dos agentes que nela estão envolvidos. Jacques Attali (2009 [1985]) nos traz sua concepção de música como o espelho de uma sociedade. Ela reflete gostos estéticos, a mentalidade e a materialidade do grupo através de múltiplas temporalidades complexas imbuídas no binômio continuidade-ruptura. Nesse sentido, de acordo com Attali (2009 [1985]), através da música seria possível perceber, refletir, gravar e apresentar as distorções sociais; portanto, ela atua como um instrumento para entendermos e propor formas de deciframos o conhecimento.

Música é mais que um objeto de estudo: ela é uma forma de perceber o mundo. Uma ferramenta para entendê-lo. Hoje, a teorização realizada através da linguagem ou da matemática pode bastar. Ela é incapaz de explicar o que é essencial no tempo – o qualitativo e o fluido, as ameaças e as violências. Em face do crescimento da ambiguidade dos signos usados e alterados, os conceitos mais bem estabelecidos estão desmoronando e toda teoria é oscilante. [...] é assim necessário imaginar radicalmente novas formas teóricas, para falar de novas realidades. Música é organização de ruídos/barulho, é apenas uma leitura. [...] Um instrumento do entendimento, isso pode nos revelar/decifrar uma forma sonora de conhecimento (ATTALI, 2009 [1985], p. 4. Tradução nossa).

A partir da perspectiva de horizontalidade entre multicânonas em Morgan (1992), de música em Nettl (2005) e Attali (2009), unidas ao processo de *desaprendizagem* de Santos (2016), caminhemos na direção de propor uma chave de leitura sobre o fazer-compreender-analisar musical. Para tanto, considero importante observarmos o resultado do processo de acúmulo e segmentação

de conhecimentos inerentes à disciplina Musicologia a partir de sua institucionalização no século XIX. Se considerarmos que a Musicologia tradicional, ao inventariar, nomear, executar e cano- nizar os sistemas, os parâmetros estéticos e as lógicas do pensa- mento musical produzidos pela humanidade da Europa Central (França, Alemanha e Itália), pode-se imaginar a distância abissal em que nos encontramos ao buscar equiparar a discussão sobre outras maneiras de socializar a produção de conhecimento pela ótica das práticas “musicais” das culturas camponesas. Entretanto, a essência dos conteúdos e seus desdobramentos conceituais, do ponto de vista da história da ciência, marcam um posicionamento histórico da área no tempo que não se reflete mais necessaria- mente na atualidade.

Se de fato pretendemos desenvolver, no coletivo, outras pe- dagogias para abordarmos outras concepções/epistemologias de humanização a fim de proporcionar a emancipação intelectual dos sujeitos-coletivos, sugiro que optemos por pedagogias transgres- soras e contracolonizadoras que tornem nossa visão mais abran- gente. Se de fato há um momento para democratizar o acesso a uma linguagem musical, sugiro que esse processo seja lido criti- camente pela inquietude intelectual de diferentes cosmovisões compondo um multicânone. Sugerimos ainda a necessidade de abriremos espaço para captarmos e aprendermos a sensibilidade pedagógica destes *outros* sujeitos através de sua forma de produ- zir conhecimento.

Parece-nos justo o exercício de refletir e propor uma *desa- prendizagem* na forma de se pensar música dentro de um curso de LEDOC, a fim de dialogarmos com outros saberes e fazeres musi- cais. Enquanto ciência, a Música constituiu para si um vocabulário próprio, com terminologias e conceitos tão específicos, que aca- baram por tornar o prazer da audição do som algo incompreen- sível/indecifrável/indescritível àqueles que não receberam a “gra- ça exotérica” de serem “iniciados” no rito musical. Com isso, não estamos propondo uma mera substituição de terminologias, mas uma forma de horizontalizar as possibilidades de representação

simbólicas que as comunidades camponesas comportam em suas tradições e a sensibilidade diante de suas experiências com o fenômeno musical.

O processo de organização/sistematização/teorização do conhecimento de uma Musicologia ortodoxa acabou condicionando os “não iniciados” à lógica da exclusão, cabendo-lhes apenas a categoria de “ouvintes-leigos” ao fixar-se apenas na música em si. Todo o léxico cultural diferente do cânone ocidental foi desconsiderado e pormenorizado por uma série de juízos de valor. Ao serem rebaixados à incapacidade de falar sobre sua música, suas formas de perceber, sentir, descrever e representar a materialidade sonora da linguagem musical, os diferentes povos do campo tiveram suas práticas musicais ridicularizadas dentro do campo pedagógico.

Por estas e outras inquietações intelectuais, a Etnomusicologia tem nos oferecido a possibilidade de refletir os parâmetros da Educação Popular e da Educação do Campo à luz de uma pedagogia musical *humanizada* e *antiexcludente*. Logo, o que se espera é que este sujeito coletivo, antes excluído, seja capaz de expressar, pela palavra (escrita ou verbal), uma análise individual, regida pelos parâmetros estéticos que são próprios de sua coletividade. Esse encontro de epistemologias desponta como uma proposta alternativa do fazer pedagógico musical diante das inquietudes e angústias do cenário encontrado junto às práticas culturais dos povos do campo.

Canalizando, portanto, nossa atenção para as comunidades tradicionais e originárias, cuja transmissão de conhecimentos se dá majoritariamente através da oralidade e de outro padrão lógico de estruturação do pensamento, por que se limitar apenas as práticas de saberes e conceitos ocidentais de música? Se existem outros parâmetros de abordagem, por que não adotá-los? Por que optar por práticas pedagógicas que proporcionam o *silenciamento* de tradições que exploram brilhantemente a oralidade? Por que priorizar apenas o condicionamento estrito aos códigos de escrita musical (partitura, cifra, tablatura etc.) como

competência-habilidade exigida pelas disciplinas de teoria e notação musical? A própria codificação e seu conseqüente processo para decodificá-la transformam o produto sonoro-vivo das práticas coletivas-populares (estritamente orais) num processo solitário, cuja sonoridade e ritmos se calam diante do *silenciamento* de signos expressos em suporte físico. A incondicional valorização da escrita, colocando a oralidade como antagonista, conduz o processo formativo a uma gramaticalização da linguagem musical que, em regra, aparece como *conflitante* e pouco representativo na carga semântica de símbolos-significados que as práticas musicais das culturas tradicionais detêm. Portanto, o foco (exclusivo) na decodificação dos signos da notação musical ocidental simplesmente acaba por limitar o processamento do pensamento lógico presente nos saberes que dependem, em sua origem, da oralidade-auralidade do outro para se exprimirem.

Com isso, não estamos caminhando na direção de condenar a organização do pensamento lógico da notação musical, muito menos pretendemos estigmatizá-lo como processo colonizador. A notação musical é válida; é conhecimento e deve estar disponível a quem por ela tiver interesse. Enquanto prática difundida, em nosso modo de ver, ela representa um acúmulo de conhecimentos da humanidade ocidental que foram sistematizados e normatizados a partir da necessidade que se teve em registrar os conhecimentos em um suporte, empregando para tanto um conjunto de códigos-signos que tornam esse registro comunicável e informativo a outros sujeitos condicionados a ele.

Ao dedicarmos nossa atenção às lógicas de estruturação do pensamento musical que encampem a oralidade-auralidade, queremos nos vincular a uma *sociologia das emergências*, ou seja, àquela que valorize e amplifique as experiências sonoras, assim como as relações daqueles que estiveram condicionados ao silenciamento da pedagogia tradicional-ortodoxa (SANTOS, 2002). Ou seja, quando pensamos em Saberes e Fazeres Musicais, aplicados a uma perspectiva de educação popular e camponesa, queremos que novas sonoridades se vocalizem musicalmente entre as relações e dinâmicas aplicáveis à existência de experiências e

conhecimentos do coletivo que, outrora, estiveram *invisibilizados* e *desvalorizados* pela lógica do pensamento cultural eurocentrista, porque “a compreensão não existe sem o processo da valoração, que confere sentido” (DUPRAT, 2007, p. 11).

Dessa forma, o componente curricular *Saberes e fazeres em Música*, no currículo de nossa LEDOC, se direciona ao processo de pôr em diálogo crítico-perceptivo-analítico diferentes materialidades sonoras de comunidades originárias e tradicionais do campo brasileiro, já que, em boa parte, essas práticas não se encontram facilmente disponíveis na historiografia musical e tampouco na bibliografia musical comercializada sobre música brasileira. Portanto, o que estamos propondo é uma ação híbrida entre pensamentos filosóficos e práticas musicais multicanônicas que se alinhem a uma agenda contracolonizadora e contra-hegemônica das formas de pensar, refletir, analisar e expressar os produtos sonoros da práxis e da paisagem sonora dos povos camponeses. Nosso objetivo aduz em reunir na formação de educadoras[es] do campo metodologias e pedagogias *outras* que nos permitam uma alternativa de proporcionar diferentes leituras sonoras do mundo através de outros *habitus* musicais vocalizados por sujeitos coletivos. Sendo assim, não estamos propondo um método único, fechado, definitivo, ou um campo limitado-delineado de atuação, mas um processo reflexivo-criativo que seja construído de modo dialógico e coletivamente durante o caminhar, através da vivência-experiência pedagógica musical que a oralidade-auralidade proporciona ao participante.

Portanto, se estamos nos norteados por uma *sociologia da emergência*, podemos considerar também uma *pedagogia da emergência* que prime pela valorização dos conhecimentos, das práticas econômicas, das formas de deliberação de outras comunidades e, portanto, abranja outras concepções de organização da vida. Dessa forma, orientar-se por uma *sociologia e pedagogia da emergência* é encher-se de dignidade; é desenvolver práticas que valorizem a população camponesa com relação à sua própria cultura. Portanto, o conceito de educar, em uma Educação do Campo

comprometida com essas duas *ciências humanas outras*, vislumbra a construção de consciências que possam representar o mundo como próprio. Carrega em si propostas pedagógicas em prol de um currículo que contemple múltiplas dimensões sociais, políticas, histórias e culturais.

A *sociologia* e a *pedagogia da emergência* nos permite empregar a vocalização dos saberes e das percepções silenciadas. Ambas, enquanto instrumentos de leitura crítica, partem da vivência-experiência como instrumento de parametrização do vivido pela lógica local. Ao desenvolver a consciência do seu lugar de fala e dos processos de relação estabelecidos pelos códigos estéticos próprios, nossas comunidades podem potencializar outras leituras e formas de abordagem através de suas *poesis*. Nessa perspectiva, seríamos capazes de pôr em diálogo diferentes domínios técnicos e representações simbólicas estéticas, produzidas em diferentes tempos históricos do território camponês representado.

Uma vez que a *sociologia* e a *pedagogia da emergência* valorizam a forma de ler/ver o mundo, elas também podem adensar a sensibilidade e o léxico intrínseco às lógicas dos povos camponeses no debate sobre o fazer música. Pensar a lógica e a ação musical de forma indissociável é caminhar na direção do conceito de *práxis sonora*. Em sua essência, o conceito envolve uma carga epistemológica que engloba música, política e poder. A *práxis sonora* considera um conjunto de sistemas de relacionamentos e normas estéticas, ações, e discursos presentes nas lutas e disputas travadas no seio da engrenagem social. Ela parte da manipulação reflexiva de fenômenos naturais e sociais, desde sua manifestação e percepção empírica até as relações humanas e musicais (ARAÚJO, 2013). Nesse sentido, unir o campo teórico da *práxis sonora* ao contexto de *outras pedagogias e outras sociologias* nos abre a possibilidade de resignificar o processo de formação de educadoras[es] do campo, alinhando a produção coletiva do material sonoro aos conteúdos e instrumentos metodológicos da Educação Popular.

Ampliar e sensibilizar a dimensão da escuta a outra forma do ouvir musical, como temos defendido até aqui, pode servir como

abordagem para alcançarmos os significados intrínsecos da vivência-experiência das práticas culturais como instrumento para problematização da realidade, a disseminação de tecnologias e a legitimação de saberes e fazeres populares. Portanto, acreditamos que ao considerarmos os conhecimentos pertencentes a outras lógicas musicais dentro do processo formativo musical, caminhamos na direção de desconstruir ortodoxias (teorias e metodologias) que fecham nossos ouvidos para outras músicas, em nosso caso, a música de outras tradições. Acreditamos também que, ao colocarmos diferentes lógicas em diálogo, estaremos diante da possibilidade de conhecer diferentes formas de representar o fazer musical.

Ouvir o conjunto da *sussa*, o toque do tambor da Festa do divino, a percussividade polifônica do tambor de crioula, a vocalidade ancestral das Cantorias apinayes, as modas entoadas ao som da viola de buriti, a sincronização harmônica das quadrilhas de festa junina, a performance do boi-bumbá, nos coloca diante de diferentes formas e experiências musicais. Essas práticas, portanto, são modos de dar sentido e representar o mundo. Cada uma, ao seu modo, dispõe de códigos-signos parametrizados por uma comunidade de sentidos que lhes é própria do seu fazer musical.

A fim de sistematizar o que temos defendido até aqui: que os sujeitos coletivos possuem outro modo de ver/sentir/viver o espaço; que eles estão atrelados a outras economias, outras políticas e outras éticas que não a perspectiva ocidental; que eles dispõem de uma produção de conhecimento centrada na oralidade-auralidade; que eles têm na vocalização um saber constituído; estamos diante de um sistema de conhecimentos e sentimentos que nos abrem novos horizontes de sentidos na forma de perceber o mundo musical à luz da *sociologia* e da *pedagogia da emergência* em favor de uma Educação Musical Humanizadora.

## Considerações

Tendo como horizonte as pautas da Educação do Campo, buscamos socializar algumas reflexões iniciais que temos adotado no âmbito de práticas pedagógicas musicais, apontando os desafios que temos na ruptura de lógicas hegemônicas de saberes enquanto agente atuante em uma Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

Diante da diversidade cultural que a LEDOC-Tocantinópolis acolhe em suas salas de aula, as práticas pedagógicas musicais precisam caminhar no sentido de proporcionar experiências interculturais ante os diferentes cânones que regem os parâmetros de concepção estética das lógicas artístico-musicais de cada comunidade representada. Reunir as perspectivas de outras pedagogias, sociologias e histórias, no âmbito do fazer pedagógico musical, nos coloca na direção de um fazer interdisciplinar e amplia nossas possibilidades de leitura sobre o fenômeno musical.

Reunir *pedagogias outras* que fundamentem os princípios *populares* e *emergentes* da Educação Popular e da Educação do Campo para a formação de educadoras[es] do campo em Artes é uma estratégia para rompermos as cercas e a monocultura do latifúndio conceitual-estético-artístico eurocêntrico que coloca as demais epistemologias e lógicas como periféricas. Neste sentido, queremos recordar um trecho da citação de Santos (2016, p. 3) e tê-la em mente, enquanto formador de educadores. É importante que nossa prática docente não fundamente a legitimação da lógica da *exclusão*, do *silenciamento* e do *epistemicídio*, dividindo o universo em dois: “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”.

Diante disso, não estamos propondo a superação de modelos educacionais ou formativos, tampouco a constituição de novas hegemonias. Não estamos defendendo a constituição de um método único para se desenvolver a formação de educadores do campo em Artes e Música. Defendemos a potencialidade dialógica que a Educação do Campo tem, enquanto projeto formativo,

em constituir e agregar novas pedagogias de caráter *transgressor* e *emancipador* em favor de sujeitos coletivos e suas comunidades camponesas. Defendemos a convivência harmoniosa e respeitosa entre diferentes tradições musicais *não-epistemicidas*, cada qual portadora dos seus parâmetros de orientação estética e poética.

Defendemos ainda a construção coletiva de conhecimento a partir dos canais dialógicos, fundamentando a leitura crítica da realidade abastecida por *outras* pedagogias antiexcludentes e que proporcionem ao sujeito a condição de vocalizar sua palavra. Logo, uma leitura crítica que permita o diagnóstico da percepção estética e da diversidade (*dever do poder*); uma leitura que, em certa medida, seja instrumento na “luta” pela desconstrução de práticas pedagógicas musicais que conduzam à invisibilidade, silenciamento, extermínio de saberes (*pedagogia emergente*); que desconstrua a hierarquização de conteúdos, ao dialogar resistências e propostas de mudanças aos planos institucionais (*desaprendizagem*); uma educação que caminhe na direção de reunir outras epistemologias e constituir novas práxis humanizadoras, emancipadoras e libertárias (*Educação do Campo*).

## Referências

ARAÚJO, Samuel. Entre muros, grades e blindados; trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial. **Revista El oído pensante**, Argentina, v. 1, n. 1, p. 1-15. 2013.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. Tempos de criminalizar os movimentos do campo. Tempos de formar educadores resistentes. *In*: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero (org.). **Educação do Campo: Diversidade cultural, socioterritorial lutas e lutas e práticas**. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 129-144

ATTALI, Jacques. **Noise: The political Economy of Music**. 10. ed. Manchester: Manchester University Press, 2009.

BICALHO, Ramofly. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO E PRONACAMPO. *In*: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero (org.). **Educação do Campo**: Diversidade cultural, socioterritorial lutas e lutas e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 113-128

BONILLA, Marcus; RUAS, José Jarbas. A música e Educação do Campo: entre reflexões, questionamentos e ponderações para uma educação musical humanizadora. XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Anais. Campinas, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. E-book, 1ª. ed. Taubaté-SP: Editora Brasiliense, 2017.

DIAS, Antônio. Educação do Campo: Uma trilha para a educação no século XXI. *In*: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero (org.). **Educação do Campo**: Diversidade cultural, socioterritorial lutas e lutas e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 29-48.

DUPRAT, Régis. A musicologia à Luz da hermenêutica. **Revista Claves**. João Pessoa-PB, n.3, p. 7-19, mai.2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERNANDES, Manoel. O lugar que habita (m) educadores (as) do campo. *In*: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero (org.). **Educação do Campo**: Diversidade cultural, socioterritorial lutas e lutas e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 145-156.

LEAL, A. A. A.; DIAS, A. C.; CAMARGO, O. P. Cartografia das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. (org.) **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 39-53.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, Monica Castagna. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo das IFES no Brasil. *In*: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero (org.). **Educação do Campo**: Diversidade cultural, socioterritorial lutas e lutas e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 85-112.

MORAES, Leonardo. Quando eu penso no futuro, não esqueço o meu passado. *In*: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero (org.). **Educação do Campo**: Diversidade cultural, socioterritorial lutas e lutas e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2020. p. 189-212.

MORGAN, Robert. Rethinking Musical Culture Canonic: Reformulations in a PostTonal Age. *In*: BERGERON, Katherine; BOHLMAN, Phillip (org.). **Disciplining Music**: Musicology and its Canons. University Chicago Press, 1992. p. 44-63.

NETTLL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology**: Thirty-one Issues and Concepts. 2nd Edition. University of Illinois Press, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, v. 18, n. 43. p. 24-56. 2016.