

Fernandinho Cruz
(Organizador)

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina



Organizador

Fernando Vieira da Cruz

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina



1ª Edição

Foz do Iguaçu

2021

© 2021, CLAE

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Editoração: Lucas da Silva Martinez

Diagramação: Lucas da Silva Martinez

Capa: Fernando Vieira da Cruz

Revisão: Laura Valerio Sena

ISBN 978-65-89284-13-0

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284130>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C957 Cruz, Fernando Vieira da
Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina /
Fernando Vieira da Cruz (Organizador). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAE e-
Books, 2021. 128 p.

PDF – EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-13-0

DOI: 10.23899/9786589284130

1. Manifestações culturais. 2. Arte-Educação. 3. América Latina. I.
Cruz, Fernando Vieira da. II. Título.

CDU: 37
CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Fábio do Vale
Editor-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Giovanni Orso Borile
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Ma. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Dra. Dayana A. Marques de Oliveira Cruz
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Prefácio	5
<i>Silvia Cordeiro Nassif</i>	
Introdução	7
<i>Fernando Vieira da Cruz</i>	
As bandas de música brasileiras: entre contradições e resistências	9
<i>Fernando Vieira da Cruz</i>	
Bandas e Fanfarras Escolares de Goiânia: Formação, Trabalho e Gestão	22
<i>Aurélio Nogueira de Sousa e Eliton Perpetuo Rosa Pereira</i>	
Aspectos motivacionais, violonistas iniciantes em projetos sociais, Covid-19: o que será como antes?	36
<i>Cristina Tourinho, Otávio Jorge Fidalgo e Renato Alves</i>	
Esboço para uma reflexão dialógico-discursiva sobre a produção de enunciados musicais para crianças: o espetáculo audiovisual do grupo Patuscanto	47
<i>Jorge Luiz Schroeder</i>	
Ampliação do conceito de cidadania e da conscientização sobre o Patrimônio Cultural no ensino profissionalizante	60
<i>Alexsandro de Sousa Bandeira e Katia Guimarães Sousa Palomo</i>	
Práticas Culturais Afro-brasileiras na Festa de São Benedito de Cuiabá e de Nossa Senhora do Livramento	77
<i>Maria de Lourdes Fanaia Castrillon, José Serafim Bertoloto e José Henrique Monteiro da Fonseca</i>	
Por uma abordagem anticolonialista da educação musical: sobre a violência da catequização e a necessidade de valorizar a cultura indígena	90
<i>Patricia Kawaguchi</i>	
Rostros de la Montaña, memorias al Viento: Reflexiones para una mediación cultural desde abajo y desde lo sensible	104
<i>Andrea Ruiz Aguilar e Fernando Cuervo Galindo</i>	
Reflexões sobre a identidade cultural latina no contexto da educação musical europeia - analogias e distinções	119
<i>Liana Pereira</i>	

Prefácio

Acompanho a trajetória acadêmica de Fernandinho Cruz há vários anos, inicialmente como orientadora de mestrado e, mais recentemente, como orientadora de doutorado e parceira em alguns projetos. Tenho visto, nesse percurso, sua constante inquietação com as questões educacionais, seu dinamismo e vontade genuína de transformar a realidade. Com larga experiência como educador musical, supervisor no Projeto Guri e regente de bandas de música, Fernandinho não se acomoda no que já conquistou, mas está sempre buscando novos caminhos, novas iniciativas e frentes de ação por uma educação mais ampla e justa. Vejo este livro como um passo a mais nessa direção. Extrapolando o conforto de sua situação já consolidada na educação musical, propõe colocar em discussão e dar visibilidade a movimentos e manifestações culturais latino-americanos, tendo a questão da identidade e da diversidade como fios condutores.

A proposta desta obra de reunir textos relacionados a diferentes linguagens artísticas e manifestações culturais na América Latina me leva a refletir sobre um ponto que, embora seja de extrema importância para a arte-educação em geral e para a educação musical em particular, a meu ver tem sido frequentemente negligenciado no meio acadêmico. Essa questão diz respeito justamente ao atrelamento da arte ao mundo da cultura como um todo e, portanto, à vida. Tratada como algo descolado, que paira acima da existência concreta do ser humano, a arte muitas vezes é vista como distante da maioria das pessoas, o que justificaria, por exemplo, seu aprisionamento em museus e salas de concerto. Por outro lado, as manifestações artísticas, em sua diversidade, são uma presença muito forte nos diferentes grupos culturais. Podemos dizer, então, que vivemos o paradoxo de perpetuarmos ainda uma ideia romantizada de arte como algo apartado da existência mundana e vinculado a esferas superiores (mantendo, inclusive, a visão do artista como gênio) e, ao mesmo tempo, organizarmos em sociedades nas quais a arte é uma presença cotidiana forte e acompanha, de um modo ou de outro, a vida das pessoas. Creio que uma das explicações para essa contradição resida no fato de que a própria ideia de arte que circula coletivamente ainda tem como modelo principal, senão único, a arte europeia. Por mais que esse padrão venha sendo questionado há algumas décadas, podemos perceber que os discursos autorizados a falar de arte na nossa sociedade, e não apenas nos veículos acadêmicos, ainda reforçam a superioridade desse tipo de produção simbólica. Entretanto, a despeito da contribuição inegável da arte europeia, não podemos deixar

de apontar o seu distanciamento da vida da maior parte das pessoas e o caráter elitista desses discursos.

Este livro, nesse sentido, pelas várias questões que discute, contribui para uma mudança importante na percepção da arte e, como consequência, da arte-educação, pois destaca, em vários textos, o seu enraizamento cultural. A arte vista como fenômeno humano e mundano; sujeita, portanto, às mesmas condicionantes sociais, políticas e econômicas que qualquer outra produção da cultura. Essa mudança de paradigma, por sua vez, leva a uma ampliação da própria noção do que é considerado arte e a uma valorização de outras manifestações artísticas e culturais, para além das hegemônicas, e que foram e são importantes na construção das localidades. Por fim, mas não menos importante, as discussões aqui postas mostram de maneira inequívoca a força da arte como agente educativa e transformadora. Uma potencialidade, porém, que só se efetiva quando se assume novos paradigmas epistemológicos que permitem a entrada e a valorização de uma pluralidade de manifestações artísticas e de modos de relação com a arte nos espaços institucionais. Do ponto de vista educacional, penso que o reconhecimento da existência dessa pluralidade é um primeiro passo, mas não suficiente. Precisamos efetivamente abrir as portas das escolas para a diversidade não apenas no discurso, mas sobretudo nas práticas.

Espero que outros livros, com o mesmo intuito, sigam-se a este.

Silvia Cordeiro Nassif

Campinas, agosto de 2021.

Introdução

A ideia do livro “Manifestações Culturais e Arte-Educação na América Latina” nasceu de inquietações provocadas nas discussões dos encontros do Centro Latino-Americano de Estudos Sobre Culturas (CLAEC) entre os anos de 2020 e 2021. Aquelas sessões de estudo me colocaram em conexão com pesquisadores de diferentes vertentes artísticas e culturais atuantes em diferentes partes do mundo, sobretudo de países da América Latina. Os temas refratavam sempre minhas reflexões sobre o ensino musical nas bandas de música, tema das pesquisas de mestrado e doutorado que venho realizando pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desde 2017. Assim, ao elaborar a ideia inicial, pensei em reunir textos sobre processos de ensino/aprendizagem das diferentes linguagens artísticas ligados a múltiplas formas de manifestações culturais na América Latina.

Imediatamente, tomei a diversidade como característica marcante das manifestações culturais latino-americanas. Dois pontos estiveram presentes nas reflexões iniciais. O primeiro esteve ligado a busca pela extensão dessa pluralidade que muitas vezes pode não aparecer em apontamentos mais generalistas. Isso pode ser exemplificado pela diversidade dos grupos que pertencem aos Guaraní. Distintos nomes como *Kaingá*, *Chiripá*, *Baticola*, *Monteses*, *Tembekua*, *Apyteré*, *Mbya* e *Kaiowá* guardam diferentes formas de se relacionar com o meio ambiente, de falar a língua e praticar a religião. Além disso, os Guaraní estão presentes em territórios no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina. No entanto, essa diversidade de povos originários da América Latina pode não aparecer (e entendo que, geralmente, não aparece) numa fala genérica sobre indígenas e não indígenas. O segundo ponto que eu tive em mente refere-se a quão flexível ou maleável a diversidade presente nas manifestações culturais latino-americanas pode ser. Um bom exemplo pode ser trazido das cidades gêmeas nas regiões fronteiriças entre vários países latinos, como: Letícia, Colômbia e Tabatinga, Brasil; Rivera, Uruguai e Santana do Livramento, Brasil; La Cruz, Argentina e Itaquí, Brasil; Ciudad del Este, Paraguai e Foz do Iguaçu, Brasil. Por fim, a diversidade sobre a qual eu tinha em mente provocaram reflexões tanto pela pluralidade quanto pela maleabilidade de realidades representadas.

Assim, o mote norteador foi a característica multidimensional da diversidade presente nos movimentos ligados a manifestações culturais que contribuem para a construção identitária latina. Inevitavelmente, não pude ignorar que essa diversidade de expressões, costumes e valores latinos também denuncia um longo processo

impositivo da colonização europeia e também por influências da cultura norte-americana. A estes, somam-se as práticas dadas pela, também forçada, vinda de pessoas escravizadas, sobretudo do continente africano. Entre tensões e resistências, com os fazeres locais, os costumes e valores que chegam, logo passam a integrar a caracterização da cultura em diferentes regiões e países da América Latina. Logo, identifiquei a necessidade de incluir as abordagens contra hegemônicas como eixo relevante frente ao processo histórico de imposição cultural protagonizado pelos países centrais. Adiante, somam-se ainda os desdobramentos pós revoluções industriais e mais a frente, os advindos das transformações do início do século XX. Assim, as novas tecnologias também se apresentam como novos vetores de intersecção e transformação cultural. Entram em cena as gravações, o rádio, a TV e a internet abrindo caminho para a cultura de massa e ampliando ainda mais a gama de possibilidades e identidades latinas.

Por fim, o livro reúne relatos, reflexões e discussões de pesquisadores provenientes, que vivem e atuam em diferentes realidades, localidades e países. O leitor vai percorrer o caminho do ensino de música em diferentes situações como bandas, projetos sociais e criação musical e audiovisual coletiva para crianças. Vai perpassar reflexões acerca da preservação do patrimônio cultural, práticas culturais artísticas afro-brasileiras e ensino de música no contexto dos povos indígenas. Por fim, dois textos encerram o livro discutindo o ensino de Arte para a não repetição da violência na Colômbia e a Educação Musical em perspectiva de experiências vivenciadas no Brasil e na Europa.

Vale destacar os agradecimentos a cada autor que cedeu de seu tempo e dedicação para compor esta coletânea e enriquecer os debates tão necessários sobre as manifestações culturais e processos de ensino de arte latino-americanos. Além disso, um agradecimento especial à Professora Doutora Silvia Cordeiro Nassif, minha orientadora de mestrado e doutorado, pela generosa e rica escrita do prefácio. Desejo que esta obra contribua para mais reflexões sobre a construção do pensamento e a identidade de culturas latinas nos processos de ensino de arte. Boa leitura!

Fernando Vieira da Cruz

Salto/SP, agosto de 2021.

As bandas de música brasileiras: entre contradições e resistências

Fernando Vieira da Cruz*

Introdução

Os diferentes modos de vida, culturas e saberes latinos vêm passando por um processo histórico cujas ações de silenciamento, negação, exploração e opressão desumanizam seus agentes e coletivos (GALON et al., 2013). No Brasil, os povos, chamados por Kayapó e Brito (2014) de subalternos, vêm sofrendo esses processos desde a chegada das caravelas portuguesas em 1500. A sequência histórica se deu pela consolidação de uma visão patronal e coronelista daqueles que passaram a explorar os povos camponeses (DE' CARLI, 2016), incluindo entre eles os indígenas, quilombolas, pequenos produtores, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas e caçadores (FREITAS, 2011).

Sendo assim, os povos originários, e em certo sentido podemos dizer todos aqueles grupos subalternizados, com suas culturas, foram encarados sempre como uma “situação de passagem”, uma realidade temporária a ser moldada em nome de uma “ordem” social que, na verdade, escondia seu projeto voltado a uma “adequação” violenta que objetivou a exploração de sua força de trabalho (KAYAPÓ; BRITO, 2014). Logo, a subtração dos territórios e modos de vida significou também o extermínio da cultura, da arte e da possibilidade de uma educação solidária a esses grupos subalternizados, é a desumanização histórica imposta aos povos da América Latina, como afirma Galon et al. (2013).

Uma das estratégias para a promoção dessas práticas tem sido a apropriação de estratégias de ensino impositivas disfarçadas de oportunidades de formação, desenvolvimento e modernização. Uma tentativa de colar objetivos humanitários na formação de mão de obra instrumentalizada para a exploração da força de trabalho, como discute Ribeiro (2008). Para além dessa apropriação direta, ainda é possível observar que legítimas manifestações culturais latino-americanas acabam incorporando, em suas práticas internas, atitudes advindas dessa herança de um

* Licenciado em Música, especialista em Docência no Ensino Superior e Educação no Campo, Mestre e Doutorando em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador Associado e coordenador do GP-Banda (Grupo de Pesquisa Sobre Bandas de Música) no CLAE. E-mail: fvcruz@hotmail.com

projeto de sociedade desigual gestada no pensamento capitalista. Nestes casos, os costumes tradicionalistas e muitas vezes até práticas violentas são tomadas como parte da tradição cultural, do posicionamento pessoal de cada sujeito e da própria diversidade existencial de tais manifestações.

Um exemplo dessa complexa gama de características que, perpassada continuamente por processos impositivos, “ajuda a moldar” a cultura latino-americana, são as bandas de música. A partir de suas formações iniciais, voltadas ao serviço militar europeu (REILY, 2009), chegam à outra ponta da história, nos dias atuais, como legítimas manifestações culturais brasileiras dotadas de forte senso de pertencimento às pequenas comunidades das cidades interioranas (PÁTEO, 1997). Desse modo, também é na pluralidade de intersecções e características contraditórias que as bandas brasileiras se constroem e (re)constróem seus repertórios continuamente. Essa diversidade aparece em “tom” de contraditório em um “zoom” analítico nas matrizes históricas dos costumes, valores e formas de significar a música presentes nas bandas.

Vimos¹ investigando essas “tonalidades” nas bandas ao apontar que nessa gama diversa existe a construção de uma identidade e uma linguagem se desenvolvendo historicamente nos grupos. Neste texto, voltamos a pensar sobre esses processos históricos refazendo nossas perspectivas de leitura para, cada vez mais, iluminar essa diversidade de “descaminhos”. Para tanto, utilizamos de uma revisão bibliográfica, para colocar frente a frente algumas das dinâmicas que perpassam a construção histórica da identidade do movimento das bandas de música. O objetivo principal é discutir alguns momentos históricos nos quais os processos impositivos da cultura europeia ficaram evidentes em ações diretas de agentes estrangeiros à cultura brasileira.

Para leitura dos episódios que pretendemos discutir da bibliografia de banda, faremos uso da concepção dialógica de discurso advinda do Círculo de Bakhtin. Pela leitura dessa concepção feita por Schroeder (2005), a música também é entendida como uma forma de linguagem na realização de seus discursos musicais cujos significados estão postos nos diálogos, nas interações sociais. Vimos fazendo uso dessa teoria para entender como a banda de música constrói sua identidade e seus discursos (materializados em seu repertório musical) através de múltiplas interações com diferentes segmentos da sociedade nos últimos cinco anos. Sejam essas interações dotadas de maior carga de convergência ou divergência, é certo que são todas entendidas como diálogos. Para Volóchinov e Bakhtin (2017), o diálogo ocorre ao

¹ O texto adota a primeira pessoa do plural por considerar que os dados, informações, análises e discursos dos autores com os quais dialogamos, se fazem presentes também em nossas elaborações e construções discursivas.

interagir, seja para concordar, discordar, reagir ou simplesmente fruir de um dado discurso. É respondendo um discurso que outro surge e assim por diante. Portanto, é a partir dos desdobramentos das múltiplas interações históricas, nas quais as bandas vêm se envolvendo, que pretendemos analisar sua formação identitária, bem como de seus discursos.

Porém, há ainda outro “tom” para incorporarmos nessa leitura de diálogos. Dado aos propósitos dessa coletânea de textos, pretendemos ainda tomar empréstimo (dialogar) com as contribuições de Galon et al. (2013) e Severino e Joly (2016) que apontam a educação musical humanizadora como forma de contrapor o processo de desumanização pelo qual a América Latina foi historicamente submetida. Essa concepção educacional, advinda do pensamento de Paulo Freire, ainda figura como recente em nossas reflexões. Mas, encontramos prolíferas possibilidades de aproximação por ser ela apontada como tendo em seu bojo o direito de ser outro, a alteridade e amorosidade como premissas do diálogo que deve prevalecer na educação humanizadora (GALON et al., 2013). Esse apontamento nos parece ter forte aderência com o uso da noção de dialogia do Círculo de Bakhtin.

Portanto, o texto a seguir está organizado em três partes. A primeira apresenta um registro um tanto isolado do surgimento das bandas ainda no século da chegada dos portugueses no Brasil. A segunda parte, discute os processos impositivos advindos dos campos político e militar, sobretudo pela vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808. A terceira parte discute alguns desdobramentos desses processos frente ao vínculo que as bandas acabaram desenvolvendo com a Igreja Católica. Por fim, trazemos as considerações finais.

A gênese das bandas brasileiras

O percurso do processo de desumanização dos povos latinos foi longo e contínuo. No Brasil, essa prática de extermínio, que começou já com as Capitanias Hereditárias, se mostrou ainda em alguns outros momentos históricos de modo escancarado. Uma das ações mais emblemáticas apontada por Kayapó e Brito (2014) é o ensino jesuítico que impunha, sobretudo aos indígenas, o abandono e a desestruturação de seus modos de vida frente às novas “regras de convivência social”. Disso resultou o “[...] extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 38). Desse período, também existem registros do envolvimento dos jesuítas ligados às bandas de música.

O padre Manuel da Paiva (que deveria ser um homem de mente extraordinária, usando para o bem a arte musical) recebia em Santos a visita do padre Nunes (Nunes), vindo de São Paulo. Depois do jantar o padre Nunes, maravilhado, escuta uma serenata na vizinhança do convento. Eram os trovadores portugueses e indígenas que mesclavam os próprios cantos com o dos indígenas (sic), com boa e civil harmonia. A orquestra já organizada pelo Padre Paiva era um atrativo para os jovens bárbaros, que tinham revelado rara aptidão para a música. São brasis (sic)os vossos músicos? Alguns, porém, esperamos ter em breve uma banda completa dos nacionais (CERNICCHIARO, 1926, p. 21-22).

Pelo registro citado acima, o pesquisador José Antônio Pereira (1999, p. 18) atribui a origem das bandas de música no Brasil ainda ao primeiro século da chegada dos portugueses e já submetidos ao ensino jesuítico, o autor comenta que:

A citação se refere ao diálogo de dois padres que foram importantes na Companhia de Jesus, juntamente com os padres Manuel da Nóbrega (1549) e José de Anchieta (1553): Manuel de Paiva e Leonardo Nunes. O padre Manuel de Paiva foi diretor e reitor do Colégio de São Paulo e o padre Leonardo Nunes, antes de 1550, formara uma espécie de seminário ou colégio em São Vicente, onde ensinava música aos meninos órfãos e aborígenes. Na citação inicial é importante realçar a análise dos protagonistas do diálogo que revela a “rara aptidão para a música” dos nativos, a juventude dos mesmos, chamados de “jovens bárbaros” e a dupla intenção do padre Leonardo Nunes: formar “uma banda completa de nacionais” “em breve”. No diálogo, o padre visitante Manuel Paiva refere-se ao conjunto como orquestra e o padre Leonardo Nunes denomina como banda.

Pereira (1999), afirma que os dois termos, orquestra e banda, eram usados para a mesma formação envolvendo instrumentos de sopro e percussão naquele período. Apesar das poucas informações e do episódio parecer um tanto isolado quanto a existência de outros registros, a classificação da aptidão musical dos jovens originários como sendo “rara” nos parece partir de uma perspectiva bastante específica e distante do que se esperava que aquelas pessoas demonstrassem. Ou seja, parece claro que havia uma visão eurocêntrica nessa avaliação. Isso também fica claro no esforço que o padre Manuel da Nobrega declara em formar uma banda apenas com pessoas de origem brasileira. Esse esforço, não parece que seria necessário se o padre não intencionasse uma prática musical estrangeira, fora do escopo da cultura daquelas pessoas. Parece mais uma tentativa de triunfo, como se fosse “tirar água de pedra” ao fazer sobrepor o discurso dos trovadores portugueses para ser predominantemente entoado pelos indígenas. Existe uma aparente valorização dos povos originários em “[...] esperamos ter em breve uma banda completa dos nacionais” (CERNICCHIARO, 1926, p. 21-22). Mas, se como demonstrado, o discurso/repertório intencionado para essa banda não era o

deles, exatamente por não representar um esforço fazer-lhes ser quem já eram, essa atitude parece mesmo uma exploração das habilidades e musicalidade para impor um discurso que iria, aos poucos, calar a cultura local.

Enfim, como dito é um episódio bastante isolado, mas que, dentro do contexto geral do protagonismo jesuítico, parece mesmo apontar para aquela prática impositiva de readequação da ordem social ao qual Kayapó e Brito (2014) se referiram. Em outras palavras, o diálogo é claro por estar posto nas interações da prática musical direta, como diz Schroeder (2005), porém não é um diálogo pautado na alteridade e aceitação do outro, mas sim na intenção impositiva como apontam Severino e Joly (2016).

É preciso alertar ao leitor que a concepção de diálogo advinda de Volóchinov e Bakhtin (2017), e aqui utilizada também pela leitura de Schroeder (2005), concebe a ideia de diálogo presente em toda e qualquer forma de resposta a determinado discurso. Ou seja, havendo interação, há diálogo. Assim, o diálogo não ocorre apenas em situações de concordância. Um exemplo comum é o de afirmar que a construção da música chamada atonal é uma resposta não convergente à música tonal, nisto se caracteriza um diálogo. Essa concepção nos serve para entender como as construções de sentido ocorrem entre as pessoas, mesmo que por processos dialógicos divergentes.

A carga político-militar

Mais à frente, temos outro momento histórico de grande relevância para o desenvolvimento das bandas de música. Apesar do processo impositivo ser histórico e constante, o título desta seção busca aludir às proporções transformadoras que levaram o movimento de bandas a uma realidade profundamente alterada. Estamos falando do período da vinda da corte portuguesa em 1808, com seus apetrechos culturais, que denuncia a tentativa de um processo de transposição e imposição cultural bastante rígida. Nas caravelas de D. João VI, veio a Banda da Armada Real Portuguesa para garantir a música dos regimentos militares e dos momentos de regozijo da corte e dos “mais abastados” em dia. Essa banda serviria de “referência” para as manifestações já em atuação em solo brasileiro e participaria de um processo de reorganização tanto das bandas militares quanto, nos anos seguintes, também para as bandas civis. Mas, essa transposição não esteve isolada, outras bandas viriam trazer “referências” ao Brasil, como relata Vicente Salles.

O grande impulso dado à formação das bandas militares no Brasil começou, como vimos, com a transmigração da corte portuguesa para o Rio de Janeiro. Mas a banda da Brigada Real trazida por D. João VI, em 1808, ainda era arcaica.

Em Portugal, a banda de música começou a se modernizar somente em 1814, quando seus soldados regressaram da guerra peninsular, trazendo brilhantes bandas de música, onde predominavam executantes contratados, principalmente espanhóis e alemães [...]. A música militar claramente aparecida em bases orgânicas, na metrópole, em 1814, forneceria o modelo para a formação das bandas civis (SALLES, 1985, p. 20).

Um fato icônico, de volta à Banda da Armada Real, é que em 1821 quando ela retornou a Portugal, apenas dois de seus músicos foram embora, sendo que o restante ficou atuando no Brasil (MARINHA PORTUGUESA, 2017). Segundo Binder (2006, p. 32), a formação das bandas luso-brasileiras e portuguesas desse período (desde 1817) variava entre onze e dezesseis músicos. Ou seja, se dois voltaram a Portugal, os que ficaram, eram entre nove e quatorze, de qualquer modo a grade maioria. Seguindo, essas influências também não ficaram isoladas ao meio militar como já visto na fala de Salles (1985), mas se expandiram às bandas civis dando a elas também amplo espectro de atuação como relata Schwarcz (1998, p. 348)

Nas estadas dos novos imperadores na fazenda, a banda apresentava-se a eles todos os dias, e os músicos eram constantemente convocados para tocar em São Cristóvão, em solenidades e recepções. Quando solicitado, e depois de receber a devida autorização do administrador da fazenda, o grupo percorria todos os cantos da província, tocando em solenidades, festas, bailes. Em 1856, participou dos festejos do Divino Espírito Santo, em Itaguaí, tocando por dez dias. Esteve em Valença, Campo Grande, Marapicu, Realengo, São Pedro e São Paulo, Maxambomba e outras localidades.

Um dos principais instrumentos de determinação dos “caminhos” que seriam trilhados pelas bandas em solo brasileiro a partir do início do século XIX, foi o da promulgação de decretos reais. Segundo Pereira (1999), eles passaram a ter efeito no Brasil ainda antes da vinda da corte, desde 1802, e passaram a ditar de modo direto a organização e atuação das bandas. Binder (2006), relata sua pesquisa sobre a amplitude e especificidade do compêndio legal da época direcionado às bandas:

Compulsando as coleções publicadas no Brasil coletei 147 textos 85 que, direta ou indiretamente, tratam de música. Destes, 110 continham informação sobre a prática musical no exército, dos quais 93 eram relativos às bandas militares no exército (BINDER, 2006, p. 84).

“A norma mais detalhada sobre os instrumentos musicais utilizados na primeira metade do século XIX foi o decreto de 11 de dezembro de 1817” (BINDER, 2006, p. 121). De certo, temos, até agora, um compêndio de processos impositivos que atuaram

diretamente nas corporações musicais. O principal deles, as publicações de decretos reais que acompanharam as bandas que serviram de referência naquele período. Assim, aqueles decretos tinham o objetivo de determinar a quantidade de instrumentos de cada banda, além disso é possível encontrar publicações sobre as funções dos membros dos grupos, do maestro, formas de atuação etc. Nos dias atuais, a dinâmica de governo por decretos que vivemos nos permite “visualizar” a rigidez pautada no “manda e faz” daqueles momentos. Apesar de, tecnicamente, dizerem a respeito das bandas dos regimentos, sua reverberação no surgimento de bandas civis e até o desaparecimento de grupos musicais com outras nomenclaturas (como os terços ou ternos), predominantemente formados por instrumentos de sopro e percussão e já em atuação no Brasil, também passam a sofrer essas influências.

A historiografia musical brasileira sobre a Banda de música Militar indica o ano de 1802, como o início oficial deste tipo de conjunto musical, embora já tenha sido mencionada a existência, desde o século do Descobrimento, de instrumentos de uso militar, como o píforo (flauta de 6 orifícios), trombeta, clarins e alguns instrumentos de percussão. Não havia uma formação instrumental militar padronizada, mas a mais comum era “ternos ou terços, que eram formados ou por um mesmo instrumento ou instrumentos diferentes em que o principal exemplo é: charamelas, pífanos ou gaitas e pancadaria” (PEREIRA, 1999, p. 29).

A própria nomenclatura “banda de música” passa a ser mais comum no Brasil apenas a partir de 1820 (BINDER, 2006, p. 26). E, o processo de transformação/substituição ainda causa contraditórias análises/reações, como relata Fernando Binder.

[...] as “primitivas, deficientes e imperfeitas bandas de pífanos, charamelas, trombetas, cornetas e tambores” (1985, p. 18) ou, nas palavras de José Ramos Tinhorão, a “confusa formação de músicos tocadores de charamelas, caixas e trombetas vindas dos primeiros séculos da colonização” (1976, p. 89). Contrasta-se o teor pejorativo destas considerações com o tom saudosista do comentário do padre José Diniz, quando ele constatou o desaparecimento, em algumas festas religiosas do Recife, “dos trombeteiros e cornetas, dos timbaleiros e das velhas e queridas charamelas” substituídas pelas “músicas dos regimentos” na segunda década do século XIX (SALLES, 1985; TINHORÃO, 1976 apud BINDER, 2006).

Assim, as mudanças, transformações e diálogos (convergentes ou não) estavam estabelecidos no Brasil. Isso também se evidenciaria com a formação e desenvolvimento das bandas civis nas grandes fazendas. Muitas vezes, esses grupos

eram formados por pessoas escravizadas que eram “ensinadas” a tocar a música europeia numa prática que servia como símbolo de “grandeza” aos donos das grandes propriedades.

A orquestra dos pretos de São Cristóvão” representa apenas um dos muitos exemplos da participação negra em bandas idealizadas para o prazer de senhores brancos. Koster comenta admirado a organização peculiar existente na fazenda do coronel Simplicio Dias da Silva, subgovernador da Parnaíba: “Tem ele casa magnífica, banda de música composta por seus escravos, alguns dos quais educados em Lisboa e Rio de Janeiro [...] A posse de uma dessas bandas empresta um certo grau de superioridade e, conseqüentemente, os ricos plantadores têm orgulho pelos seus músicos (SCHWARCZ, 1998, p. 403).

Essa transição ou diálogos entre bandas dos regimentos e bandas civis viria impulsionar mudanças estruturais na própria identidade e discurso das bandas. Vale citar outra relevante forma de entrelaçar a sociedade civil com os regimentos militares, mesmo que não aprofundaremos a discussão. Naquela época, um músico profissional civil poderia ser contratado para atuar nas bandas dos regimentos por um período determinado. Assim, eles transitavam nos ambientes da música militar e civil carregando suas vivências de um lugar para outro.

Houve, portanto, uma espécie de enraizamento dos processos diretivos na transformação dos costumes e valores dos próprios grupos. Além de novos nomes, repertórios e formações instrumentais, uma “certa representatividade” ou “pertencimento”, extracorpóreos, foram atrelados às próprias bandas. Ou seja, como se os componentes, cuja força de trabalho era explorada e cultura diminuída, participassem dos benefícios de um símbolo de poder atribuído à banda. Isso ocorrera, como visto, também com relação aos grandes proprietários de terras. Além disso, diretamente atrelado aos regimentos militares, sendo que “[...] acompanhadas por bandas, as tropas adquiriram maior sincronização nos movimentos, tornando suas apresentações públicas cada vez mais imponentes” (REILY, 2009, p. 24). E também, ligados aos movimentos e partidos políticos, como relatam Zequini e Bombana (2012) sobre a região da cidade de Itu/SP no início dos anos 1900, ocasião na qual a rivalidade entre bandas representantes de partidos políticos opositores levaram a cabo um tiroteio com a morte de dois músicos. Mais uma vez, é possível entender algumas tradições, muitas vezes tidas como lócus da cultura das bandas, dadas por um processo rígido e impositivo. Ou seja, não descoladas da alienação dada no processo histórico de desumanização, imposição cultural e exploração que vem se repetindo e reverberando pelas bandas nos últimos séculos.

Mas, como argumentamos antes, a noção de diálogo aqui tomada não serve apenas para ilustrar concordância, e também não ilustra apenas o tripudiar da cultura de bandas. Pois, em meio a todo esse processo, no desenvolvimento das bandas civis (em sua maioria compostas pelos mesmos músicos que por contratos diretos supriam a falta de militares nas bandas dos regimentos) houve grande envolvimento das bandas com as comunidades e sociedade de modo geral. Esse envolvimento comunitário se mostrou perpassado por um antigo vínculo, o religioso, que ganha um novo fôlego (se é que em algum momento o perdeu) como discutiremos a seguir.

O vínculo religioso contraditório

O senso de pertencimento que envolve o movimento de bandas brasileiras é amplamente explorado pela literatura de banda (BENEDITO, 2011; CRUZ, 2019; LANGE, 1998). Esse envolvimento é atrelado, geralmente, à participação em festas populares e outros momentos de coletividade, como relata o pesquisador Régis Duprat.

Podemos sustentar que a banda de música resultou de uma forma gradual e paciente de estruturação coletiva do lazer, envolvendo toda uma comunidade. Essa função das bandas é algo comovente na vocação desses conjuntos musicais. Elas se constituíram em agentes decisivos na evolução dos gêneros musicais em voga no século XIX. Ao se popularizarem, os gêneros que a nossa coleção aborda aqui, ganhariam as praças do interior e se tornariam música de banda (DUPRAT et al., 1990, p. 35).

Contraditoriamente, uma das instituições mais ligadas a esse movimento de aproximação com as comunidades é a Igreja Católica com suas festas e cortejos que tanto serviram de provisão para incremento financeiro dos músicos (militares e civis).

A penetração dos instrumentos de banda na música de igreja do século XIX constituiu um fato significativo, que iria conduzir a um sincretismo estilístico e preservar um mercado suplementar de trabalho para os músicos de banda que, especialmente antes da abolição da escravatura, vinculavam-se às bandas de escravos mantidas pelos fazendeiros nas diversas regiões do Brasil. A integração da música de banda no processo de comunicação sonora da época é um fato social da maior grandeza (DUPRAT et al., 1990, p. 35).

A música tocada nos salões do baronato do café, interface dessa realidade era, muitas vezes, agenciada pelos mesmos mestres que desempenhavam funções musicais religiosas, cívicas e de lazer da comunidade. Podemos falar em música de igreja, do salão e da praça (DUPRAT et al., 1990, p. 36).

Não se pode negar que essa relação com a igreja é contraditória, as vezes parece benéfica e as vezes controladora. Muitas bandas foram criadas com apoio e para servir, com certa exclusividade, nos trabalhos litúrgicos (CRUZ, 2020). Até mesmo um dos símbolos mais icônicos da cultura de bandas, os coretos, eram demandados nas festas de maior aporte das igrejas que costumavam pagar o próprio mestre da banda por sua construção (LANGE, 1968). Esse envolvimento tem especial força propulsora do movimento de bandas por ser na interlocução entre os espaços de performance e diferentes contextos de significação musical que entendemos que residem as forças de resistência ao processo de subalternização advindo do pensamento liberal. Ou seja, é nas movimentações dialéticas entre espaços de reafirmação de identidades e significações, território e educação que reside a possibilidade de transformação e fortalecimento da luta pela utopia de novos espaços, territórios, liberdade de discursos, de formas de ser, uma nova – e libertadora – educação e um novo projeto de sociedade. Como defende Kayapó (2018), é ao vincular-se à educação que os povos subalternizados encontram as forças de se reafirmarem em seus territórios, suas culturas, conhecimentos e por que não, em sua arte.

Porém, na sociedade, de modo geral, mesmo após a lei áurea (1888), a visão patronal e coronelista permaneceria predominante (DE' CARLI, 2016). Em alguns momentos determinantes, as alas progressistas da Igreja Católica cumpriram papel fundamental de acolhimento e “proteção” dos grupos subalternizados (RIBEIRO, 2008). O certo é que em meio a tais contradições, convergências e resistências com diferentes segmentos da sociedade, as bandas foram resistindo e se construindo numa dinâmica sempre pautada na pluralidade. A diversidade de repertórios e situações de performance se mostram como marcas bastante emblemáticas.

Esse desempenho funcionalmente integrado e diversificado, das mesmas pessoas condicionou, também, uma interação de técnicas, gêneros, formas e até estilos de criação e interpretação. Vale notar o que ainda hoje conduz a equívocos: a tranquilidade com que, na época, assimilavam-se as influências de gêneros e formas alienígenas que eram simplesmente reelaborados e devolvidos à comunidade com base na tradicional capacidade de sincretismo cultural (DUPRAT et al., 1990, p. 36).

O que se coloca nesse trânsito é que a diversidade de atuação passa a figurar como um vetor de desenvolvimento de sua identidade também a partir de seu repertório, seus discursos, que deveriam servir a diferentes propósitos em cada situação de performance. Dialeticamente, essa diversidade também reverbera sua construção histórica de costumes e valores. Isso porque, sua maior aproximação com

qualquer segmento da sociedade não anulou seu vínculo com outro, mas foi ampliando a rede de conexões e possibilidades de variações de discursos musicais nas bandas. É o repertório musical das bandas que materializa seus discursos caracterizados pela ampla gama de divergentes valores e costumes advindos de diferentes matrizes culturais (CRUZ, 2019). As marchas militares, a música de concerto europeia e os hinos cristãos dividem as mesmas estantes de partituras com a música das demandas do ócio, incluindo músicas carnavalescas, de festas regionais, festas populares, temas de filmes e séries, entre outros.

Assim, entendemos que, apesar de diversos processos impositivos acerca dos valores, práticas e repertórios vigentes nas bandas, elas se construíram por uma contínua adaptabilidade que lhe conferiu sobrevivência, da mesma forma que muitas outras manifestações culturais latinas. Desse modo, apesar de “sobreviver”, na verdade, esses valores e costumes tradicionais são atrelados a sua própria identidade de modo abrangente na literatura de banda que adota até um “tom”, inclusive saudosista.

Considerações finais

Havemos de reconhecer que a cultura de banda, profusa em dificuldades de sobrevivência, faz parte de todos nós, músicos, professores, maestros e pesquisadores de banda. Mas, esse pertencimento não deveria gerar acomodação, mas incômodo. Logo, concluímos que é na intersecção entre a percepção das matrizes históricas e contraditórias sendo afirmadas como pertencentes à identidade e discurso das bandas que reside o objeto de uma visão transformadora para elas. Em outras palavras, entendemos ser possível compreender a conformação das bandas, como uma manifestação cultural brasileira e, portanto, latina, olhando para sua realidade concreta de modo indistinto de sua construção histórica. Histórica porque é dinâmica, e porque reverbera para o futuro.

Portanto, os desafios postos às manifestações culturais latino-americanas, como as bandas brasileiras, exigem a atitude de reafirmarem-se em seus espaços na luta por projetos de resistência que tomem seus palcos, modos de vida e cultura como fonte de conhecimento que apontem para o novo, que promovam o protagonismo e a humanização dos sujeitos em formação. A nós, arte educadores e pesquisadores, vale a tarefa de educar potencializando as identidades dos novos músicos/componentes da banda de modo criativo (CRUZ; CRUZ, 2018). Ainda, como defendem Severino e Joly (2016), tomando os princípios do diálogo, da alteridade, da autonomia, da amorosidade... por fim, da humanização. Além disso, buscar conhecer, preservar e multiplicar as manifestações culturais que foram historicamente escamoteadas nos povos da América

Latina. A estes objetivos se somam a obra: Manifestações Culturais e Arte-Educação na América Latina nos próximos capítulos.

Referências

BENEDITO, Celso José Rodrigues. **O mestre de filarmônica da Bahia**: um educador musical. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9101>>. Acesso em: ago. 2021.

BINDER, Fernando. **Bandas militares no Brasil**: difusão e organização entre 1808-1889. Universidade Estadual Paulista, [S. l.], 2006.

CERNICCHIARO, Vincenzo. **Storia della Musica nel Brasile**: dai tempi coloniali sino ai nostril giorni. Milano: Fratelli Riccioni, 1926.

CRUZ, Fernando Vieira Da; CRUZ, Dayana Aparecida Marques de Oliveira. Reflexões da prática pedagógica voltada à criação musical. **Reflexão e Ação**, BR, v. 26, n. 2, p. 267–282, 2018. DOI: 10.17058/rea.v26i2.4852.

CRUZ, Fernando Vieira Da. **A (Re)Construção da Banda de Música**: Repertório e Ensino. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333950>>. Acesso em: ago. 2021.

CRUZ, Fernando Vieira Da. Banda de Música e Identidade Cultural. In: ALBORNOZ, Javier (Org.). **Estudos Latino-Americanos Sobre Música**. Curitiba: Artemis, 2020. p. 159–170. Disponível em: <<https://www.editoraartemis.com.br/artigo/31815/>>. Acesso em: ago. 2021.

DE' CARLI, Caetano. Sete pontos para se pensar a educação do campo. In: DESENVOLVIMENTO LOCAL, REDES, ATORES E TERRITÓRIOS, 1, Recife/PE. **Anais....** Recife/PE, 2016. p. 71–115.

DUPRAT, Régis; ARAÚJO, Vítor Gabriel; BIASON, Mary Angela; TEODORO, Geraldo; CARLINI, Álvaro. Música Sacra Paulista do Período Colonial: Alguns Aspectos de sua Evolução Tonal – 1774/1794. **Revista Música**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 29, 1990.

FREITAS, Helana Célia De Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, [S. l.], v. 24, n. 85, p. 35–49, 2011.

GALON, Mariana; AMENT, Mariana Barbosa; DUTRA, Pedro; SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Por uma Educação Musical Humanizadora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN, 2013.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **MNEME - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 35, p. 38–68, 2014.

LANGE, Francisco Curt. Pesquisas esporádicas de musicologia no Rio de Janeiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros - USP**, São Paulo, n. 4, p. 99–142, 1968. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/45696>>. Acesso em: ago. 2021.

LANGE, Francisco Curt. Las bandas de música en el Brasil. **Revista musical chilena**, [S. l.], v. 51, n. 187, p. 27–36, 1998. Disponível em:

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina

As bandas de música brasileiras: entre contradições e resistências

DOI: 10.23899/9786589284130.1

<<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13049>>. Acesso em: ago. 2021.

MARINHA PORTUGUESA. **A Banda**. 2017. Disponível em:

<<http://banda.marinha.pt/pt/abanda/abanda/Paginas/default.aspx> 06/04/2017>. Acesso em: 6 abr. 2017.

PÁTEO, Maria Luisa de Freitas Duarte. **Bandas de Música e Cotidiano Urbano**. 1997. Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 1997.

PEREIRA, José Antonio. **A Banda de Música: retratos sonoros brasileiros**. 1999. Universidade Estadual Paulista, S. l.], 1999.

REILY, Suzel Ana. Bandas de sopro - um diálogo transcultural. In: SEMINÁRIO DE MÚSICA DO MUSEU DA INCONFIDÊNCIA: BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL, 1, Ouro Preto/MG. **Anais...** Ouro Preto, Museu da Inconfidência, 2009. p. 23-32.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe As bandas de música no Grão-Pará**. Edição do ed. Brasília/DF: Gene Gráfica Editora, 1985.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2005.

SCHWARCZ, Liliam Moritz. **As Barbas do imperador, D. Pedro II: um Monarca dos Trópicos**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Schwarcz, 1998.

SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora. In: JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo (Orgs.). **Processos educativos e práticas sociais em música**: um olhar para a educação humanizadora. Pesquisas em educação musical. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 19-27.

VOLÓCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. São Paulo/SP: Editora 34, 2017.

ZEQUINI, Anicleide; BOMBANA, Maria Celia Brunello. **A Banda de Itu 100 anos de luta e glória 1912 - 2012**. [s.l: s.n.], 2012.

Bandas e Fanfarras Escolares de Goiânia: Formação, Trabalho e Gestão

Aurélio Nogueira de Sousa*

Eliton Perpetuo Rosa Pereira**

Introdução

Este trabalho investiga o processo formativo, as condições de trabalho docente e a gestão das bandas e fanfarras das escolas de Goiânia², atentando para os aspectos da didática e da organização escolar, os quais impactam diretamente o trabalho docente nessas bandas e fanfarras escolares. Procuramos compreender aspectos relativos à formação inicial em música e formação pedagógica dos docentes que atuam como professores e gestores das bandas e fanfarras, como elemento que interfere na condução do trabalho pedagógico-musical. Também nos interessou compreender elementos ligados ao modo de ensino e aprendizado dos instrumentos musicais das bandas estudantis de Goiânia, averiguando as condições de trabalho docente e a organização e gestão dessas corporações musicais.

Como procedimento metodológico a presente pesquisa adotou, além de um levantamento teórico e histórico, uma observação participante e a aplicação de entrevistas estruturadas. A aplicação das entrevistas, aos professores das bandas escolares de Goiânia, objetivou compreender elementos relacionados à sua formação,

* Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2020). Licenciado e Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (2009 e 2015). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Tecnológica Darwin (2011). Realizou estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Aveiro (Portugal). Exerceu o cargo de coordenador do Ponto de Cultura Tocando Arte do programa Cultura Viva do Ministério da Cultura (2011-2015). É professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, onde atua como regente de banda e coordenador.

E-mail: aureliotrompete@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-Espanha). Licenciado e Mestre em Música pela Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC-UFG). Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RJ). No Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) atua na Licenciatura em Música e no Mestrado Prof-Artes. Tem experiência em Educação Musical, Canto Coral, Metodologia Científica e Formação de Professores.

E-mail: eliton.pereira@ifg.edu.br

² Goiânia é a capital do estado de Goiás com cerca de um milhão e meio de habitantes. Dista 209 km de Brasília, a capital nacional. Disponível em: <<https://www.goiania.go.gov.br>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

condições de trabalho, prática pedagógica e o contexto das bandas e fanfarras escolares.

Partimos de uma caracterização sobre a atual configuração das bandas e fanfarras escolares da cidade de Goiânia, tendo por base a ampliação de publicações nesse tema no Brasil, principalmente os trabalhos de Barbosa (2006), Bertunes (2005), Brum (1980), Campos (2008), Júnior (2002), Sousa e Ray (2007), Sousa (2009; 2011) e Sulpício e Sulpício (2011).

Os dados coletados por meio de entrevistas junto aos professores e maestros das bandas e fanfarras foram interpretados à luz de nossa participação nesse contexto. Levamos em conta algumas fotografias de ensaios e apresentações de estudantes de diversas escolas e procuramos mostrar como, não somente a formação dos docentes, mas também, a gestão das bandas e fanfarras impactam o processo didático musical.

Configuração das Bandas e Fanfarras Escolares

De acordo com Ellmerich (1977), o termo banda vem do latim *bandum*, que significa estandarte. Todavia, no Brasil, definições como *associação*, *grupo*, *filarmônica*, *corporação*, *lira* e *euterpe*, podem ser ligadas a esse termo. Embora se entenda que banda seja um “[...] conjunto de instrumentos de metais e madeiras” (ELLMERICH, 1977, p. 77), foi somente depois de mil anos, a partir da Era Cristã, que os músicos que tocavam em serviços de caráter guerreiro, religioso, ou simplesmente para se divertir, passaram a ser chamados de banda de músicos. Tendo chegado aos dias atuais como “banda de música” (BRUM, 1980, p. 9). Nessa perspectiva, Reis (1962, p. 9) menciona que

As primeiras bandas surgiram no século XIV, eram formadas por grupos (bandos de músicos) executantes, que se reuniam para abrilhantar festas palacianas ao ar livre. Eram constituídas exclusivamente de instrumentos de sopro que existiam naquela época.

Um fator que contribuiu para o desenvolvimento das bandas de música foi a especialização de quadros específicos dentro das organizações militares, que passariam a empregar músicos em suas fileiras (REIS, 1962). Isso ocorreu porque o caráter marcial exigia instrumentos de potência sonora, a fim de sustentar a cadência das tropas, de forma que, em deslocamento, a última companhia pudesse ser ouvida por todos. Outro fator a ser observado era a portabilidade dos instrumentos, pois a banda de música também marchava, às vezes em passo acelerado ou a cavalo, à frente das colunas de soldados.

Com referência às bandas escolares no Brasil, estas foram se desenvolvendo tendo como referência as bandas colegiais de coreografias, conhecidas como *marching bands*, sobretudo as dos Estados Unidos da América. As *marching bands* exerceram grande influência nas bandas estudantis brasileiras – tanto no repertório de marchas com a presença de obras de John Philip de Sousa (1834-1932)³, quanto na realização de festivais e concursos (SOUSA, 2009).

Quanto às fanfarras⁴, que no Brasil são conhecidas como grupos instrumentais compostos exclusivamente por cornetas e instrumentos de percussão, estas não seguiram o modelo das *marching bands* norte-americanas. Mantendo uma característica mais simplificada, em virtude dos aspectos técnicos dos instrumentos que as distinguem.

Vale ressaltar que a pesquisa na área de educação musical, concentrada em bandas escolares, tem se ampliado de modo significativo no Brasil (BARBOSA, 2006; BERTUNES, 2005; BRUM, 1980; CAMPOS, 2008; JÚNIOR, 2002; SOUSA; RAY, 2007; SOUSA, 2009; 2011; SÚLPÍCIO; SÚLPÍCIO, 2011), em decorrência de estudos sobre propostas de integração social por meio da música e de estudos sobre a história e desenvolvimento das bandas. Em publicações periódicas e em anais de congressos da área⁵ nota-se o crescimento do interesse por parte dos pesquisadores quanto ao ensino coletivo e ao estudo sobre bandas estudantis (BARBOSA, 2006).

Com vistas a um aprendizado musical de qualidade, observando a realidade dos alunos, as aulas de banda são concebidas na própria escola ou trazidas para fora do horário de aulas. Assim, notamos que é importante, no contexto da gestão, haver uma análise do material musical e pedagógico inerente a esse trabalho, bem como o debate com os demais gestores e professores que atuam nesse contexto (LOPES, 2011). Portanto, nota-se que há certa preocupação para possibilitar aos estudantes tornarem-se

[...] mais conhecedores dos processos históricos, sociais, políticos e culturais em que estão engajados como participantes de uma banda, que os conscientizem dos valores desta participação para sua formação pessoal e da comunidade

³ John Philip Sousa foi um compositor e maestro de banda luso americano do romantismo tardio, popularmente conhecido como “O Rei das Marchas”, como *The Stars and Stripes Forever*, marcha oficial dos Estados Unidos da América (BIERLEY, 2006).

⁴ Em Pernambuco, desde início do século XX, as pequenas bandas que deram origem aos grupos executantes de frevo eram às vezes chamadas de fanfarras. Disponível em: <<http://coordenacaobmbc.blogspot.com/p/corpo-musical.html>>. Acesso em: ago. 2020.

⁵ Principalmente nos Congressos da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música) e Congressos da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).

possibilitando uma construção coletiva das ações pedagógicas (BARBOSA, 2006, p. 69).

Referente à cidade de Goiânia, percebe-se uma significativa ampliação das bandas escolares, principalmente a partir do início do século XXI. Isto se deve, principalmente, em função de haver muitas escolas de ensino específico de música na capital. Pode-se dizer que boa parte dos professores de bandas escolares de Goiás teve sua formação profissional em instituições locais, como, por exemplo, Instituto Federal de Goiás⁶ (Banda Sinfônica Nilo Peçanha), Centro Cultural Gustav Ritter⁷, Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França⁸ (antigo Veiga Valle), Centro Livre de Artes⁹ e Universidade Federal de Goiás¹⁰.

Além desses cursos, de caráter inicial, também é interessante notar que muitos instrumentistas da cidade de Goiânia, tiveram sua iniciação musical em bandas escolares, seguindo, posteriormente, a carreira de músico ou optando pela docência. Concordamos com Sêga (2010) quando esta afirma que, por meio de um princípio de cooperação, os indivíduos vêm sendo imbuídos de diferentes ações ou práticas sociais, ora espontâneas, ora impostas pelas regras de cada sociedade. Assim, grande parte dos instrumentistas de metais e percussão começaram seus estudos em bandas marciais ou em bandas escolares, sendo que muitos atuam profissionalmente junto às bandas militares, bandas do corpo de bombeiros e orquestras da cidade.

Em Goiânia, bandas marciais fazem parte da atividade cotidiana de escolas regulares, tanto quanto de corporações como bombeiros e polícia militar, tornando-se também uma porta de entrada da comunidade ao estudo do instrumento de sopro (ETERNO, 2003, p. 24).

Quanto aos instrumentos mais presentes nas bandas e fanfarras, de acordo com Lorenzet e Tozzo (2009, p. 4897) são eles:

Instrumentos de sopro de metal lisos, que caracterizam a fanfarra simples: Corneta em Fá e Si bemol, Clarim em Mi bemol, Cornetão em Fá e Mi bemol. Instrumentos de sopro de metal dotados de válvulas, que caracterizam a fanfarra com pisto: Bombardino em Si bemol, Fá e Mi bemol, Baixo Tuba ou Sousafone

⁶ Disponível em: <<http://ifg.edu.br/>>. Acesso em: ago 2020.

⁷ Disponível em: <<https://gustavritter.educacao.go.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2020.

⁸ Disponível em: <<https://www.basileufranca.com.br/>>. Acesso em: ago. 2020.

⁹ Disponível em:

<https://www.goiania.go.gov.br/estrutura/interna/id=16472?filtro_simplificado=secretarias>. Acesso em: ago. 2020.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.emac.ufg.br/>>. Acesso em: ago. 2020.

nas mesmas tonalidades e eventualmente Trompete em Si bemol. Instrumentos de percussão: Bombo Fuzileiro, Surdo gigante (90cm), Mor (60cm) e Médio (30cm), Atabaque ou Timbale, pares de Pratos de 14 ou 16 polegadas, Caixa Clara ou Tarol (rasa e aguda) e Caixa de Guerra (profunda e grave) e eventualmente Lira diatônica (metalofones com afinação). Instrumentos de sopro de Madeira: Flauta Transversal, Flautim ou Piccolo (flauta extremamente aguda), Clarineta, Requinta (Clarineta reduzida) e Saxofone.

Além da instrumentação, ainda de acordo com Lorenzet e Tozzo (2009, p. 4897) devemos notar que as Fanfarras e Bandas Marciais possuem uma série de elementos ‘alegóricos’ que são, inclusive, parâmetros para julgamento em concursos:

Pelotão cívico: grupo de alunos portando a bandeira nacional, estadual, municipal e a da escola, ladeado por Guardas de Honra. Não faz evoluções. Estandarte: aluno que leva a identificação (estandarte com o nome) da corporação musical que se apresenta, juntamente com sua Guarda de Honra. Assim como o Pelotão Cívico, este grupo não faz evoluções e nem coreografias. Porta cartel: alunos que portam a identificação da categoria da corporação musical e que podem fazer evoluções ou coreografias por serem destaques da fanfarra. Pelotão ou Corpo Coreográfico: formado geralmente por alunas (em número não inferior a doze) que fazem coreografias durante a execução das peças musicais executadas pela Fanfarra ou Banda marcial.

A partir dos trabalhos de Barbosa (2006), Bertunes (2005), Campos (2008), Sousa e Ray (2007), Lorenzet e Tozzo (2009) e Sousa (2009, 2011), é possível verificar a complexidade do trabalho pedagógico, musical e cultural, desenvolvidos no contexto das bandas e fanfarras escolares.

Metodologia

Adotamos nesta investigação, metodologias ligadas à observação participante e aplicação de entrevistas. A observação participante se contextualiza na nossa vivência junto ao campo de atuação profissional e pedagógico, como docente de instrumento de banda e como regente de banda. Essa experiência junto ao contexto profissional nos deu base para interpretar os dados coletados junto à onze docentes que responderam perguntas em uma entrevista estruturada. Seguimos as orientações metodológicas de Marconi e Lakatos (2011) sobre coleta e análise de dados por meio de entrevistas.

Nesse sentido, obtivemos respostas de professores que atuam especificamente em bandas e fanfarras de unidades escolares de Goiânia, que atuam com estudantes do ensino Fundamental (II) e Médio. Apresentamos, no quadro 1, a seguir, as perguntas que compuseram a entrevista estruturada:

Quadro 1 - Entrevista respondida por onze professores de bandas escolares de Goiânia

1 - Qual a sua escolaridade? () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação
2 - Onde você começou a estudar música? () Em escola pública () Escola particular () Sozinho () com um amigo () Outro:
3 - Você continua a estudando música? Sim () Não () Se sim, onde:
4 - Você participa de cursos na área de gestão escolar? Sim () Não () Se sim, qual(is):
5 - Você trabalha com alguma teoria pedagógica específica? Sim () Não () Se sim, qual(is):
6 - Você participou de algum tipo de capacitação recentemente? Sim () Não () Se sim, qual(is):
7 - Já participou de festivais de música? Sim () Não () Se sim, qual(is):
8 - As salas da sua escola são: () Adequadas para aula () Pequenas, mas dá pra trabalhar () Muito apertada e sem conforto () Não temos sala fixa () Outro
9 - O seu coordenador pedagógico oferece material pedagógico sobre música? Sim () Não ()
10 - Na escola, todos os membros da banda têm: () Seu próprio instrumento para estudo () Usa instrumento da escola () Usa instrumento emprestado (da igreja, de um amigo, de outra escola.) () Outro:

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise dos dados coletados envolveu uma descrição quantitativa simples, por porcentagem, e também uma descrição e interpretação das respostas textuais sobre determinadas perguntas. Consideramos destacar, nessa análise, aspectos das

categorias relacionadas à formação dos professores, prática pedagógica, condições de trabalho e aspectos da gestão das bandas e fanfarras escolares.

Análise de Dados

Comentamos as respostas dos professores entrevistados, observando expressões vinculadas à formação, prática pedagógica, condições de trabalho e gestão.

O Professor (A) teve sua iniciação musical em sua casa com seus familiares, e atualmente estuda no Instituto Federal de Goiás e sua formação acadêmica foi até o Ensino Médio. Teve sua primeira experiência musical no seu grupo religioso. Participa de diversos festivais, e na sua prática pedagógica não há uma preparação metodológica prévia, porém se preocupa mais em envolver os alunos na aula coletiva, levando todos à prática musical. Sua escola não tem estrutura física e pedagógica para atender as necessidades do ensino de música na banda.

O Professor (B) tem graduação incompleta, sua formação começou em banda marcial da rede pública de educação e atualmente atua como professor autodidata. Diferentemente do professor (A) este professor trabalha em bandas de música popular de vários gêneros. Coloca ainda que seu último curso de capacitação foi no encontro promovido pelo Departamento de Bandas e Fanfarras do Estado de Goiás¹¹, e no Festival Internacional de Brasília¹². Relata que só usa as salas de aulas nos dias chuvosos, pois não há sala fixa para o ensino de música.

Os Professores (C) e (D) possuem graduação completa com 'Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino'. A iniciação musical de ambos começou na banda marcial escolar e, atualmente, o Professor (C) atua com o 1º Trompete da Orquestra Sinfônica de Brasília¹³, e atua em concertos junto à Orquestra Sinfônica de Goiânia¹⁴ como músico convidado. Em termos metodológicos, ambos os professores, trabalham com música de câmara, que é um estudo com 2 ou 3 alunos com repertório mais específico, de modo que eles preparam suas aulas de forma expositiva, com conteúdos que abrangem desde história do instrumento até vídeos de referências em bandas. Relatam, porém, que consideram as suas salas de aulas inadequadas, por não terem

¹¹ Atualmente, a gestão das bandas e fanfarras do Estado de Goiás passa pelo Ciranda da Arte, Departamento da SEDUC-GO. Disponível em: <<https://cirandadaarte.com.br/site/>>. Acesso em: ago. 2020.

¹² Disponível em: <<https://biffestival.com/>>. Acesso em: ago. 2020.

¹³ Disponível em: <<http://www.cultura.df.gov.br/ostnecs/>>. Acesso em: ago. 2020.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.goiania.go.gov.br/orquestra-sinfonica-de-goiania-fecha-gestao-com-15-mil-apresentacoes/>>. Acesso em: ago. 2020.

tratamento acústico, portas sem trancas, infiltração nas paredes, e não possuem quadro pautado. O professor (D) atua com Trompa, e, juntamente com o Professor (C), tocam em grupos musicais; e também relata as mesmas dificuldades em relação ao espaço para as aulas.

Os Professores (E) e (F) possuem graduação incompleta, iniciação musical realizada no grupo religioso a que pertencem, e atualmente estudam com o 1º Trompete da Orquestra Sinfônica de Brasília (Professor C). Trabalham músicas de câmara e preparam suas aulas de forma expositiva com vídeos e audições musicais. Relatam que não possuem salas fixas para ministrar suas aulas, e que boa parte de seus alunos não tem seu próprio instrumento. Ambos relataram que sempre incentivam seus alunos a irem a concertos das orquestras da cidade, como forma de enriquecimento cultural.

O Professor (G) também possui graduação incompleta, com iniciação musical em banda marcial. Não prepara aulas e nem trabalha com material de música de câmara, e às vezes procura improvisar – a depender do nível do estudante do instrumento. Não oferece nenhum tipo de material pedagógico ao aluno, sendo que sua escola não possui estrutura para o ensino musical.

O Professor (H) possui ensino médio completo, sua iniciação musical foi em banda marcial, e atualmente estuda no ‘Centro profissionalizante Basileu França’. Relativo à sua metodologia, afirma que não trabalha com música de câmara, mas sempre prepara as aulas com vídeos e história do instrumento – Trompete. Coloca, ainda, que na sua escola não tem sala fixa e que nem todos os alunos possuem instrumento para tocar.

O Professor (I) possui graduação e especialização, tendo iniciado seus estudos musicais em banda marcial escolar. Atua como trompetista da Banda Pequeni¹⁵, e trabalha suas aulas de forma expositiva. Sua sala de aula é adequada e oferece estrutura física e pedagógica para os alunos, sendo que todos os alunos possuem instrumentos cedidos pela escola.

Os Professores (J) e (K) possuem graduação completa e começaram os estudos musicais em banda musical. Suas práticas pedagógicas ocorrem com aulas expositivas com uso de CDs e DVDs, oferecendo áudio de bandas sinfônicas e bandas de música popular brasileira.

A partir dessas respostas e conhecendo a realidade relativa à formação como instrumentistas, e as suas experiências como músicos e professores de banda,

¹⁵ Disponível em: <<https://bandapequi.emac.ufg.br>>. Acesso em: ago. 2020.

observamos que comparecem em suas falas, situações de instrumentos sucateados, bem como o alto índice de alunos sem condições financeiras de adquirir um instrumento, que são fatores determinantes para o desenvolvimento do processo do ensino-aprendizado musical.

Isto confirma o que é exposto por Sulpício e Sulpício (2011), que mostram que a situação do ensino de bandas no Brasil indica problemas relativos aos materiais didáticos e também nos cursos superiores de música. Consideramos que os cursos de graduação em música não têm dado a merecida atenção para questões pedagógicas e para questões relativas à gestão de corporações musicais escolares. Segundo Sousa (2009, 2011) é importante ressaltar que o trabalho que vem sendo feito pelos professores de bandas e fanfarras em Goiânia é de suma importância, mas é preciso que este trabalho seja apoiado e ampliado, principalmente na qualificação por meio de incentivos ligados à pedagogia do instrumento.

Quanto ao material pedagógico que é utilizado hoje nas bandas e fanfarras em Goiânia, cerca de 70% dos entrevistados afirmam que os professores não adotam método específico, nem seguem um esquema pedagógico pré-determinado. Isto demonstra a relativa falta de preparo desses docentes, situação agravada pelas falhas formativas. Isso confirma a constatação de Sousa e Ray (2007) que explicam que “[...] em locais onde o ensino de música conta com profissionais qualificados, não só métodos são adotados como também apostilas são criadas pelos professores para atender a necessidade específica de grupos de estudantes de cada localidade”.

Outro aspecto que chama a atenção é a falta de estrutura das instituições que abrigam as bandas. Na maioria delas não há salas específicas para música. A oferta de instrumentos para estudo, bem como o acesso à internet é bastante limitado ou totalmente ausente, reforçando as ideias de Ray (2001, p. 65) quando diz que “[...] a qualidade da formação do instrumentista e dos recursos disponíveis estão diretamente relacionadas”. Como é possível observar na Figura 1, apresentada a seguir, os ensaios da Banda Marcial Severiano de Araújo, até então, ocorrem à céu aberto, sendo este um exemplo da ausência de estrutura para o bom funcionamento das atividades musicais.

Figura 1 - Ensaio com os alunos da Banda Marcial Severiano de Araújo



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2009).

Relativo ao ensino do instrumento musical, Bertunes (2005), discutiu a influência das bandas no processo educacional da comunidade local, investigando como é conduzida a preparação musical dos alunos das bandas escolares. Porém, ainda há muito, o que se pesquisar, pois o ensino de instrumentos é pouco investigado no contexto das bandas e fanfarras. Nesse sentido, Schweber (2004) alerta para o perigo do despreparo no contexto do ensino instrumental, explicando que “[...] é justamente na formação inadequada que está o perigo do estudante dessas bandas adquirirem vícios ou maus hábitos” (SCHWEBER, 2004, não paginado). Assim, também se verifica a ausência de material de apoio aos professores, seja de carácter estrutural ou de carácter pedagógico que auxiliem os estudantes das unidades escolares, como é possível notar na Figura 2, apresentada a seguir.

Figura 2 - Ensaio com os alunos da Fanfarra do Colégio Estadual Jayme Câmara



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2010).

Verificamos que diagnosticar a gestão dos professores de banda das escolas equivale a levantar a atual situação dos locais onde se ensina o instrumento, onde ocorrem os ensaios das bandas, e envolve investigar como este ensino é organizado. Uma breve revisão na literatura disponível em língua portuguesa evidencia um crescente número de publicações sobre o tema, por outro lado é evidente a falta de material direcionado para esse contexto pedagógico-musical. Constatamos que os materiais relacionados à repertório e procedimentos pedagógicos raramente chegam aos professores que atuam nas bandas.

A contar pela escassez de materiais disponíveis e pela falta de profissionais licenciados à frente das bandas, o ensino fica comprometido e, por vezes, limitado em relação ao aprendizado dos alunos. Júnior (2002, p. 5) explica que

as bandas de música civis, militares e de igrejas, são responsáveis pela formação de um grande contingente de trompetistas à margem do nosso sistema de ensino formal, necessariamente não acompanha os avanços tecnológicos e sociais que predominam hoje no mercado musical.

Segundo resultados da consulta, as expectativas para o futuro do gestor de banda em Goiânia estão depositadas nas bandas marciais, onde cerca de 90% dos professores começam a estudar. Sendo que cerca de 90% atuam como professores nessas bandas, e 95% também atuam como instrumentistas frente às bandas populares ou orquestras.

Verifica-se também que a grande maioria dos docentes não possui formação adequada, sendo que 80% não teve formação pedagógica ou em gestão escolar. Assim, o investimento na formação de docentes se faz indispensável e urgente, visto que apenas cerca de 30% dos professores atuantes na gestão de bandas têm formação superior em música, sendo raros os que têm formação superior em outra área. A formação de professores desta área necessita abarcar conhecimentos relacionados, não somente do campo prático, mas também, sobre desenvolvimento pedagógico-musical, uma vez que as bandas se encontram no contexto escolar. Na Figura 3, apresentada a seguir, é possível observar que são atendidos estudantes do ensino fundamental nas bandas e fanfarras escolares, sendo importante que os professores tenham formação pedagógica para atuar nos contextos escolares.

Figura 3 - Desfile da Fanfarra do Colégio Estadual Jayme Câmara na região noroeste de Goiânia



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2011).

Atualmente, em Goiânia, o acesso à formação continuada tem se dado, em muitos casos, por meio de cursos esporádicos ministrados por artistas convidados em eventos promovidos principalmente pela UFG¹⁶ - Universidade Federal de Goiás, e IFG¹⁷ - Instituto Federal de Goiás. Apesar da relevância desses cursos por sua concentração em aspectos técnicos e artísticos, os mesmos não suprem o aspecto pedagógico do instrumento considerando o processo de desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, constatamos que as bandas marciais representam hoje um celeiro de iniciação para o instrumentista de madeiras, metais e percussão.

Preservar o espaço hoje existente nas bandas e fanfarras e incentivar o professor da banda a continuar seu trabalho, é um desafio a ser encarado por educadores e gestores. As articulações cotidianas existentes na gestão escolar são definidas, em grande parte, pela recuperação de um conjunto de elementos culturais dotados de sentido e capazes de definir as principais decisões no ambiente escolar (SILVA, 2011).

Considerações Finais

Concordamos com Bertunes (2005) ao afirmar que as bandas estudantis cumprem uma função socializadora nas escolas de Goiânia. Assim, a escolha de repertório e a didática aplicada pelos docentes possibilitam o trabalho diário, revelando as diretrizes escolares relacionadas.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.emac.ufg.br/n/31323-i-semana-do-trompete-da-ufg-vi-encontro-internacional-de-metais>>. Acesso em: ago. 2020.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/servidor/274-ifg/campus/goiania/eventos-campus-goiania/eventos-realizados-campus-goiania/7111-ii-seminario-de-metais>>. Acesso em: ago. 2020.

Como dito anteriormente, percebe-se que o número de pesquisas brasileiras sobre Bandas e Fanfarras e sobre o ensino-aprendizagem nas bandas escolares vem crescendo muito. Todavia, no que se refere ao método de ensino dos professores de bandas ainda há muito que se pesquisar. Campos (2008, p. 110), explica que nesse contexto “[...] a atividade dos professores muitas vezes carece de direcionamento pedagógico musical, sendo comum que ensaios ocorram sem nenhum tipo de correção musical na execução do repertório trabalhado”.

Apesar das dificuldades enfrentadas, vale ressaltar que as bandas e fanfarras das escolas de Goiás tiveram um crescimento substancial na primeira década do século XXI, incluindo a aquisição de instrumentos pelas escolas. Porém, não houve investimento em relação à estrutura física nem em recursos didáticos.

Em longo prazo, as bandas e fanfarras escolares incentivam a iniciação profissional de músicos e docentes, contudo também podem fomentar a criação de material pedagógico a partir de pesquisas. Como já afirmamos, em Goiânia as bandas e fanfarras escolares formam mais de 80% dos músicos instrumentista de sopros (metais), entretanto, ainda apresentam alguns problemas relacionados à formação inadequada e insuficiente dos docentes, escassez de material pedagógico, falta de estrutura física adequada, instrumentos sucateados, e até docentes com problemas psicossociais - sem apoio para enfrentar os desafios impostos por este contexto de trabalho.

Verificamos que as bandas escolares de Goiânia passam por sérias dificuldades estruturais e pedagógicas. Contudo, ainda são celeiros de formação sociocultural para muitos alunos das escolas públicas brasileiras.

Referências

BARBOSA, Luís J. Rodas de conversa na prática do ensino coletivo de bandas. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 6, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2006.

BERTUNES, Carina. **Estudo de influência das bandas na formação musical**: dois estudos de caso em Goiânia. 2005. 150 p. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

BIERLEY, Paul E. **The Incredible Band of John Philip Sousa**. University of Illinois Press, 2006.
BRUM, Oscar da S. **Conhecendo a banda de música**. Rio de Janeiro: Ricord Brasileira, 1980.

CAMPOS Nilceia P. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da Abem**, Porto alegre, v. 19, p. 103-111, mar. 2008.

ELLMERICH, Luís. **História da música**. 4. ed. São Paulo: Fermata, 1977.

ETERNO, Marcelo. **Os instrumentos de metais no choro nº 10 de Villa-Lobos**: uma visão analítico-interpretativa. 2003. 120 p. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

JÚNIOR, Luciano A. **Educação musical à distância**: capacitação de maestros e instrumentistas de bandas no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002. [Texto não publicado. Apostila mimeografada].

LOPES, Noêmia. Gestão Escolar teoria, na prática. **Revista nova escola**, São Paulo, ano XXVI, n. 242, p. 98, maio. 2011.

LORENZET, Simone; TOZZO, Astrit M. S. Bandas Escolares. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUCPR, 2009. p. 4893-4904.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RAY, Sonia. Performance e Pedagogia do Instrumento Musical. Relato do Grupo de Trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2001, p. 121-126.

REIS, Dalmo da T. **Bandas de música, fanfarras e bandas marciais**. Rio de Janeiro: Ricordi Brasileira, 1962.

SCHWEBER, K. H. **Os 4 Pilares do Trompete**. Apontamentos de Aurélio Souza durante a masterclass ministrada no Festival Internacional de Brasília, 2004.

SÊGA, Cristina M. P. Relações sociais princípios de cooperação. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 35, n. 1, p. 39-51, jan./jul., 2010.

SILVA, Luís G. A. Os limites culturais para a consolidação da gestão escolar em um contexto tradicional. **Revista Inter-Ação**. v. 36, n. 1, p. 225-244, 2011.

SOUSA, Aurélio N.; RAY, Sonia. Mapeamento do Ensino de Trompete em Goiânia. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17, São Paulo. **Anais...** São Paulo, UNESP, 2007.

SOUSA, Aurélio N. O ensino de trompete em Goiânia: A realidade do discente em bandas marciais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 9, Goiânia, **Anais...** UFG, 2009. p. 21-25.

SOUSA, Aurélio N. Técnicas estendidas na performance musical do trompete na atualidade. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 21, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2011.

SULPÍCIO, Carlos A.; SULPÍCIO, Eliana G. O ensino musical brasileiro voltado às bandas: reflexões e críticas. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 21, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2011.

Aspectos motivacionais, violonistas iniciantes em projetos sociais, Covid-19: o que será como antes?

Cristina Tourinho*

Otávio Jorge Fidalgo**

Renato Alves***

Neste texto queremos falar de nossos procedimentos efetivos como professores de violão para alunos iniciantes, com o objetivo de motivar os nossos estudantes apesar da pandemia do COVID-19. Em um primeiro momento vamos descrever as nossas práticas. Depois, iremos relacioná-las com as teorias que nos subsidiam, embora esta não seja uma relação simples e fácil. Decidimos colocar as teorias em um diálogo permanente com nossas atividades (ABREU, 2005) resultando o nosso relato de uma associação entre a leitura de alguns autores e a observação cuidadosa do que fazemos para prosseguir com nossas atividades apesar dos problemas de enfrentamento do COVID-19.

O que une estes três grupos de alunos de professores distintos é que boa parte deles têm muito pouco tempo de aprendizado. Além disso, estão em projetos sociais e não em outro tipo de situação escolar. Este fato os coloca em uma situação semelhante, no sentido de que fazem aulas coletivas de violão semanais pelas quais não precisam pagar nenhum tipo de valor. Todos os grupos, que vamos preservar a identidade

* Mestre e Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia com estágio CAPES no Institute of Education (Londres). Pós-Doutora pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular aposentada da UFBA, onde atuou por 37 anos. Autora de livros sobre ensino de violão, organizadora de coletâneas e eventos.

E-mail: cristtourinho@gmail.com

** Doutorando em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Educação Musical pela mesma universidade, ambas formações orientadas pela Prof^a Dr^a Cristina Tourinho. Bacharel em Instrumento (Violão) pela Universidade Federal da Bahia, orientado pelo Prof. Dr. Mario Ulloa. Atualmente é Coordenador de Núcleo e Coordenador Pedagógico de Cordas Dedilhadas do NEOJIBA, em Salvador, Bahia.

E-mail: otaviolao86@gmail.com

*** Doutorando em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Educação Musical pela mesma universidade, ambas formações orientadas pela Prof^a Dr^a Cristina Tourinho. Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua como professor do ensino fundamental em Salvador, Bahia.

E-mail: renatovozviolaotrompete@hotmail.com

chamando de A, J e R, aprendem violão por imitação, cifras e leitura musical, simultaneamente. Antes da pandemia, no atendimento presencial, a frequência semanal das aulas variava: o grupo A tinha encontros presenciais duas vezes na semana, o grupo J três vezes na semana e o grupo R apenas uma vez, aos sábados.

As características de cada um dos grupos são as seguintes:

Grupo A: um grupo com 10 a 15 pré-adolescentes e adolescentes, moradores de um bairro de classe média baixa, situado no centro da cidade;

Grupo J: dois grupos, um com 16 integrantes entre 11 e 16 anos e outro com 8 integrantes, adolescentes, entre 14 e 20 anos, classe média baixa da cidade de Salvador.

Grupo R: grupo com 10 a 15 pessoas, entre 8 e 75 anos, com encontros presenciais semanais aos sábados, em um bairro da orla marítima de Salvador.

Desde o início de 2020, em consequência do COVID 19, nos projetos J e R as aulas continuaram a acontecer de forma remota, via computador/celular, o que acarretou novos procedimentos e rumos para professores e estudantes. Algumas dificuldades imediatamente detectadas foram: a) a dificuldade de acesso à internet: muitos não possuem *wi-fi* em casa e quando têm, o sinal é fraco. As conexões não possuem qualidade para tocar simultaneamente e até mesmo para trabalhar timbre e qualidade sonora; b) muito celulares são compartilhados entre membros de uma mesma família; c) como a rotina familiar foi alterada, as pessoas todas permanecem em casa, muitas vezes os estudantes não possuem um espaço silencioso para as aulas ou nem mesmo um espaço determinado para tal. Sabemos que o ideal é ter uma cadeira de assento reto, apoio de pé ou perna, estante, lápis e borracha, metrônomo/afinador, partituras impressas, além de um espaço silencioso onde este material fique disponível, o que não corresponde à realidade de muitos; d) alguns estudantes precisaram ajudar os pais em outras tarefas e organizar uma rotina ficou complicado; e) com o retorno das escolas de forma virtual o tempo para as aulas de música ficou comprometido para as aulas coletivas síncronas.

Além disso, houve uma dificuldade inicial em realizar as aulas de instrumento por videoconferência, tendo em vista o atraso e qualidade do som (*delay*) e a colocação ideal da câmera de vídeo para um bom ângulo de visão. As aulas coletivas sofreram modificações, sendo que microfones e câmaras, precisando ser desligados nos encontros coletivos, afetou a concentração e participação dos estudantes. Os professores tiveram que reinventar soluções para corrigir problemas além da sonoridade comprometida pela qualidade da conexão, como a iluminação inadequada e mesmo o barulho rotineiro da casa dos estudantes.

Ao contrário do que possa parecer, aulas virtuais necessitam sim de preparo prévio, o que acarreta mais tempo ainda dos professores frente à tela do computador. Além de elaborar os planos de aula com minutagem precisa, é necessário gravar *playbacks* e vídeos explicativos. Outro problema com os alunos iniciantes nas aulas remotas é que o professor não pode, ele próprio, nem afinar os instrumentos (o que no presencial era um procedimento rápido) e nem trocar as cordas quando necessário. Localizamos vários vídeos¹⁸ na internet com essa finalidade, mas os professores disseram necessitar gravar seus próprios vídeos, em virtude de nem sempre os encontrados atenderem às necessidades dos seus grupos. Um dos motivos mais fortes para a criação de vídeos autorais é que muitas vezes os alunos não conseguem absorver a essência da informação dada nos vídeos da internet, ou os vídeos tratam também de outros assuntos ou são muito longos. É importante para os iniciantes que a informação seja precisa e atenda a um objetivo declarado ou desejado.

As dificuldades apontadas no parágrafo anterior revelaram para os professores a falta de estrutura e organização em algumas famílias, bem como a capacidade de organização de algumas outras para lidar com os problemas advindos da pandemia. Alguns estudantes mantiveram-se assíduos e motivados, enquanto outros diminuíram sua participação ou mesmo abandonaram o curso.

Entendemos que a motivação para estudar um instrumento musical se origina de muitas fontes e pode ser estudada em muitos aspectos (FIGUEIREDO, 2020). Este autor dedicou um livro inteiro à motivação na aula de instrumento musical, que pode ser utilizado por qualquer professor de instrumento, mas que traz exemplos específicos em aulas de violão e muitos deles dedicados a estudantes de nível iniciante e intermediário. Na primeira parte do livro, Figueiredo (2020) traz os aspectos gerais da motivação e nas partes II e III utiliza-se de teorias e as relaciona diretamente com exemplos muito práticos, o que torna este livro muito útil para os professores.

No projeto A, as aulas foram totalmente interrompidas pela associação do bairro, sob a alegação de que a prioridade era ajuda material (alimentos e produtos de higiene) para as famílias, em virtude da alta taxa de desemprego, além de estar comprovado que seriam poucos os estudantes que poderiam fazer acesso remoto. No projeto R, treze alunos atualmente se mantêm ativos e assistindo aos encontros online semanais, o que representa 50% dos inscritos inicialmente. Cabe ressaltar que alguns alunos inscritos não chegaram a participar de nenhuma aula, ou desistiram logo no início, ou por sentirem os impactos dos pré-requisitos ao ambiente online ou pelas dificuldades de

¹⁸ Exemplos disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ha81bpKCLkk>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=IH75YyEeJJQ>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

conexão e dispositivos. Alguns alunos declararam no formulário de inscrição que se consideravam capazes de aprender no ambiente online. Caberia uma investigação mais aprofundada para levantar com precisão as condições e motivos dessa evasão. As aulas foram retomadas a pedido dos próprios estudantes. Como o professor tem licenciatura em música cursada a distância, não teve nenhum problema em se adaptar ao novo formato. No projeto J, as atividades presenciais foram interrompidas em 14 março de 2020, sendo iniciadas as atividades remotas uma semana depois. Os professores do projeto tiveram liberdade de escolher os aplicativos e plataformas que usariam em suas aulas, podendo fazer aulas assíncronas por mensagens e troca de vídeos ou áudios, como também através de aplicativos de vídeo conferências. Também foi desenvolvida uma plataforma virtual no formato de curso massivo para auxiliar o estudo em casa ou ser utilizado como material didático por alguns professores. Ao mesmo tempo, o projeto buscou oferecer ajuda a alguns integrantes com cestas básicas, empréstimo de tablets doados ao projeto e compra de pacotes de dados de internet para alguns alunos. Ainda assim, com o prolongamento do tempo de confinamento e distanciamento social, a evasão foi de, aproximadamente, 30% do grupo.

A motivação dos estudantes para as aulas no projeto R é altamente intrínseca, uma vez que nenhuma exigência de assiduidade é feita. Antes da pandemia os estudantes assinavam apenas uma lista de presença, e segundo o professor, a frequência era mantida sem nenhum tipo de cobrança extra. No projeto A não eram toleradas mais que três faltas consecutivas, mas isso não acontecia depois do primeiro mês das atividades, quando a turma se definia por si só. No projeto J é exigida a assiduidade nas atividades, tolerando faltas com justificativas. Três faltas sem justificativas gera uma advertência, que sendo repetida por 3 vezes pode até mesmo causar o desligamento do programa. É importante destacar que neste período de pandemia, essas regras foram flexibilizadas, entendendo que o momento não era propício para a aplicação rígida de tais regras, podendo desmotivar ou prejudicar um integrante que passe por dificuldades para acompanhar as atividades. É possível observar a variação da motivação dos integrantes neste projeto através da participação neste período. Muitos prosseguiram com alta motivação intrínseca. Alguns precisaram de um acompanhamento muito próximo do professor, com chamadas de vídeo, mensagens e solicitação para a família. É claro que alguns estudantes também se comprometem com o estudo e participação através de ameaças da família em retirá-lo do programa.

O repertório dos grupos é um misto de canções de acompanhamento (acordes cifrados) e leitura na partitura, sequenciados por exercícios técnicos preparatórios voltados especificamente para a performance das peças, isso é, não existe técnica pura,

mas técnica aplicada ao repertório. Ressaltamos que esta é uma atitude comum da metodologia empregada pelos três professores. Ao contrário do que pregam alguns profissionais, acreditamos que atender ao gosto musical do estudante em primeiro lugar, bem como fazê-lo tocar como parte de um grupo, é essencial para a motivação e permanência no projeto. No grupo J, além de realizar atividades que atendam o gosto musical dos estudantes, são propostos pelos professores, em consenso com a coordenação, um repertório coletivo para ser trabalhado com os grupos. Esse repertório pode ser com arranjos previamente elaborados e escritos em partitura, ou desenvolvidos pelo professor, em aula, junto com os estudantes.

O professor do projeto R já havia optado pela criação própria de vídeos e elaborou material escrito e disponibilizado para o grupo. Mesmo antes da pandemia estava desenvolvendo vídeos curtos, com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos, em assuntos diversos sobre o violão, explorando com isso aspectos audiovisuais desde as aulas presenciais. Com a necessidade de realizar as aulas no formato online, já contava com mais de 100 vídeos que puderam então ser utilizados nesta modalidade de ensino. A inquietação logo se fez presente, pois, com um grupo de alunos com características tão distintas, precisaria, além das aulas, também dar suporte para instrumentalizar os alunos, principalmente os com idade mais avançada e que não tinham muita experiência no ambiente online. Foi criada uma ferramenta para diagnóstico, visando identificar habilidades online. Detectadas algumas necessidades, solicitou-se a uma professora de música, também tem especialização em Ferramentas para Educação à Distância, para ajudar com algumas aulas no formato tutorial gravado e alguns atendimentos individualizados. Todos (100%) responderam que se sentiam capazes de aprender violão no formato online. Mesmo aqueles que tinham pouca ou nenhuma experiência neste formato de aprendizagem se mostraram dispostos a aprender a lidar com a tecnologia.

Alguns estudantes desenvolveram autonomia e habilidades que antes não eram perceptíveis, como a habilidade de poder gravar e enviar vídeos postados na plataforma de estudo. Muitas ideias e orientações foram trocadas desde a posição da câmara, iluminação, ambiente e a qualidade da gravação. As músicas coletivas passaram a ser vistas/ouvidas por todos através de montagem feita pelo professor, para que o grupo pudesse ver a produção em conjunto, ter *feedback* e mostrar produção, gerando produtos para possíveis apresentações.

Agora passaremos a basear o relato das práticas acima nos referenciais teóricos que têm nos acompanhado durante estes anos. Vamos nos referir a princípio à Crença

de Autoeficácia, um construto da Teoria Sócio-Cognitiva de Alberto Bandura, recentemente falecido em 2021.

O constructo motivação conforme descrição de Bandura (1991 apud ROSANE, 2019) é permeado por diversas classes de eventos que impulsionam ações em circunstâncias diversas. As auto crenças desempenham um papel importante nos processos motivacionais. Destacada no escopo da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura em 1977 e descrita em Azzi (2014, p. 16), como “[...] as crenças que a pessoa tem acerca de sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho”, as Crenças de Autoeficácia, ainda segundo Bandura, oferece as bases para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais, o que posiciona este constructo ligado diretamente ao funcionamento das capacidades humanas. Segundo Bandura, os fenômenos das experiências diretas, são as experiências vivenciadas; as experiências vicárias, as que obtemos pela observação das ações dos outros; a persuasão social, constituída do valor que atribuímos ao *feedback* que recebemos do meio externo e os estados fisiológicos e emocionais que experimentamos em situações específicas, podem atuar nas crenças de autoeficácia simultaneamente ou de forma isolada em um grupo ou individualmente.

Apoiados neste princípio de capacidades humanas, entendemos o quanto bons exemplos visuais e auditivos são importantes para o desenvolvimento e motivação dos estudantes. Sendo assim, os vídeos e as explicações curtas e diretas dos professores podem auxiliar de forma efetiva o aprendizado durante a pandemia, contribuindo para a motivação. Apesar de contarmos com essas possibilidades da tecnologia, nem sempre somente o ver/ouvir pelos estudantes é suficiente. Por esse motivo, vídeos gravados pelos estudantes das suas próprias performances são efetivos como retorno, para que os professores possam avaliar se o sentimento de autoeficácia está efetivamente traduzido nas performances enviadas, um aspecto importante do *feedback*. Mais que nunca o professor deverá cuidar das palavras escritas ou faladas que utilizará, uma vez que a interação muitas vezes será assíncrona. O fato de não haver a possibilidade de resposta imediata deverá ser considerado, bem como a ausência física e o contato visual. Material aprofundado sobre Bandura e a autoeficácia usando exemplos brasileiros (não só em música, mas em diversos setores educacionais) podem ser encontrados nos trabalhos acadêmicos e livros publicados por Azzi¹⁹.

Figueiredo (2020, p. 55) diz que “[...] é importante ter em mente que baixas crenças de autoeficácia criam um bloqueio para a motivação”. Um aluno que não

¹⁹ AZZI, Roberta Gurgel. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/6580079/roberta-gurgel-azzi>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

acredite muito que possa realizar as tarefas solicitadas vai estar desmotivado para vencer desafios. É muito comum encontrar pessoas habilidosas que não querem se arriscar para não fracassar. Nestes casos, o autor, concordando com O'Neill e Mac Pherson (2002 apud FIGUEIREDO, 2020) recomenda que estudar a autoeficácia é um caminho para entender o quanto essas crenças são associadas ao tempo que o estudante se dedica ao estudo do instrumento.

O embasamento teórico para ministrar aulas se dá também com o apoio de teorias como a da Auto-Determinação, que procura explicar, como na Teoria da Autoeficácia, um aspecto específico da motivação humana e que pode ser aplicada na música (como em outras áreas). Esta teoria vai auxiliar os professores a compreender como se desenvolve a aprendizagem discente e assim ter condições de melhor motivar o percurso da aprendizagem dos alunos, investigando o quanto eles compreendem as explicações, realizam tarefas e investem o seu tempo nas atividades das aulas de violão.

A Teoria da Auto-Determinação foi desenvolvida através de pesquisas realizadas pelos autores Deci, Ryan e colaboradores, para verificar o engajamento e a passividade de indivíduos, um aspecto essencial para que o professor possa avaliar a motivação dos seus estudantes, isto é, o quanto de tempo eles despendem e qual a concentração que possuem quando realizam suas atividades. Dentro desta teoria não há apenas o pensamento da dualidade entre a motivação intrínseca (“boa motivação”, a motivação que é inerente ao estudante, que encontra em si mesmo força e organização para alavancar seus estudos) e extrínseca (“motivação ruim”, aquela estabelecida por recompensas externas). Os autores Deci, Ryan e colaboradores se debruçaram nas interferências que as condições sócio-contextuais podem causar na motivação, colaborando ou minando a autorregulação, automotivação e bem-estar. Segundo os autores,

[...] a pesquisa debruçada nas condições que promovem ou minam os potenciais humanos tem importância teórica e significado prático porque pode contribuir não apenas para o conhecimento formal das causas de comportamento humano, mas também para o *design* de ambientes sociais que otimizam o desenvolvimento, o desempenho das pessoas e bem-estar (RYAN; DECI, 2000a, p. 68, tradução nossa).

Do ponto de vista do ensino de instrumento, entender como construir um ambiente saudável e estimulante para o aluno é crucial para um professor que pretende obter sucesso em suas aulas. Muitos professores ainda pensam que seus alunos são desinteressados, não tem motivação para tocar violão ou até associam este fato às habilidades, julgando que alguns não possuem aptidão musical. No entanto, em alguns

casos deve-se estar atento se o que na verdade acontece é um ambiente controlador, com atividades pensadas apenas pelo professor como interessantes, um repertório monótono para o estudante e uma relação autoritária, sem diálogo e espaço para o estudante se expressar e desenvolver sua motivação. Muitas vezes, apenas o professor decide sozinho o repertório, sem procurar conhecer o gosto do estudante, ou mesmo já existe um repertório pré-determinado pela instituição. Se o objetivo for aprender a mudar a posição e cantar usando apenas alguns acordes simples, por que não consultar as preferências musicais da classe? Se for para ensinar um pequeno solo na primeira posição, pode ser usada uma melodia conhecida. Demonstrando interesse pelo repertório que o aluno aprecia certamente será muito mais fácil para o professor introduzir outras peças desconhecidas e mais difíceis.

O fato é que, se as aulas são coletivas, deve existir, em nossa opinião, um repertório comum e um repertório individual, que atenda às demandas específicas de cada um. O repertório comum pode ser composto por peças a duas ou mais vozes, que apresentam dificuldades variadas para cada naipe (ou não). Alguns arranjos bem interessantes incluem alternância da voz solista entre os naves, extrapolando a conhecida melodia acompanhada e dando oportunidade para as vozes intermediárias também aparecerem. Um exemplo bem típico deste tipo de possibilidade de construção de arranjo são as peças de Peter Van der Staak onde a melodia está distribuída igualmente pelas quatro vozes e todas possuem o mesmo grau de dificuldade.

A escolha de peças solo diferentes para uma mesma turma pode ser uma estratégia benéfica do ponto de vista do desenvolvimento individual. Opcionais (pode ser que alguém não deseje escolher nenhuma), atendem ao gosto individual e ao mesmo tempo permitem que a percepção da turma seja ampliada, porque poderá ser usado o formato *master-class*, com os demais estudantes acompanhando a aula. Muitos professores na Universidade Federal da Bahia (UFBA), se utilizam dessa estratégia, mesmo na graduação (SOUZA, 2015). A forma de estabelecer um repertório diferenciado vai exigir do professor uma atitude dialógica, não permitindo que o estudante escolha algo acima da sua competência e também não recomendando uma peça que seja fácil demais, ou mesmo sinalizando que a peça escolhida pelo aluno não oferece desafios.

Com o acesso à *internet* é possível escutar muitas versões de peças de todos os níveis de dificuldade. Provavelmente o professor que “proíba” seus alunos de escutar outras versões estará sendo enganado. Como “proibir” a alguém um acesso completamente disponível?

Quanto às habilidades essenciais, todo ser humano é capaz de se expressar pela música: o que vai ocorrer é que alguns têm mais habilidade que outros, mas é possível

ensinar a tocar como é possível alfabetizar: as duas atividades são muito próximas. Um futuro desenvolvimento, que vai além de reproduzir alturas e ritmos é um passo posterior, da mesma forma que nem todos que escrevem e leem são escritores e poetas.

Como dito anteriormente, a busca por manter uma relação dialógica, inserindo o gosto e interesse dos alunos nas escolhas de repertório faz parte da prática dos professores dos projetos citados neste capítulo. Apesar disso, sabemos que nem todas as atividades musicais são totalmente prazerosas para os estudantes, necessitando realizar exercícios técnicos, mesmo que associados ao repertório. As repetições de exercícios para fixação de técnicas ou para a melhoria da execução de alguma música também faz parte da rotina de estudo do violão e cabe ao professor torná-las interessantes, em vez de meras repetições. Dentro do arcabouço da Teoria da Autodeterminação, existe uma mini teoria chamada de Teoria da Integração Organísmica que relaciona o nível e a qualidade da motivação gerada por um fator externo não controlador. Esta Teoria propõe a ideia de que uma motivação extrínseca pode gerar engajamento e bem-estar, se não tiver uma característica controladora e proporcione o sentimento de autonomia, gerando identificação e compreensão do valor que a atividade a ser cumprida possui. Trata-se de internalizar a importância de determinada atividade que partiu de uma motivação extrínseca, realizando com interesse e engajamento. Os autores diferenciam os tipos e qualidades de motivações e classifica as regulações possíveis geradas por motivações extrínsecas (DECI; RYAN, 2000b).

Não raramente, professores de música buscam estratégias pensando em manter seus estudantes motivados. Entender a diferença entre controlar e sugerir, agir com autoritarismo e dialogar pode fazer muita diferença na motivação em aula. Nas aulas online, o controle sobre os estudantes é muito menor: o estudante pode entrar na sala virtual, fechar a câmera e o microfone e não participar da aula. O que pode trazer este aluno para a aula além da motivação de estar ali? Exercer o controle, punição ou prometer recompensas são atitudes que promovem motivação de baixa qualidade, segundo a Teoria da Autodeterminação. No período de confinamento social, o projeto J busca realizar atividades de violão que possam culminar em gravações para apresentações musicais que serão exibidas para famílias e público geral. Este processo de estudar a música, corrigir, resolver os problemas técnicos e musicais até gravar um vídeo, gera desgaste tanto nos professores quanto nos alunos. Por isso, a escolha é fazer processos relativamente longos para as apresentações, misturados com músicas e atividades que atendam ao gosto e interesse dos estudantes, gerando motivação e participação em aula. Também busca-se fazer uma conexão com a contextualização da música, estudando sobre o gênero musical, o compositor, o período, etc. Também

pode-se pensar que quando uma atividade está cansativa e desmotivante, não há problemas em mudar o curso da aula e planejar diferente, buscando atender os objetivos pedagógicos e o estímulo dos estudantes em sala.

Além da mini teoria da Integração Organísmica, a Teoria da Autodeterminação possui cinco mini teorias, dentre elas, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas que propõe a ideia de que os seres humanos possuem três necessidades inatas e universais que precisam estar devidamente satisfeitas para que a sua motivação tenha uma boa qualidade. São elas: a Autonomia, a Competência e o Relacionamento. Os autores salientam que apesar de sugerir as necessidades como universais, deve-se levar em consideração que as suas formas de expressão variam de acordo com a cultura e que os caminhos para a satisfação delas podem variar em diferentes períodos da vida (DECI; RYAN, 2000a). Dessa forma, professores de música que propõem atividades coerentes com o nível de capacidade dos seus alunos, gerando desafios possíveis de serem realizados, estão atendendo a necessidade de competência. Estabelecer uma relação de diálogo, escutando o estudante no momento de escolher um repertório, incluindo peças que o estimulem, mas também sugerindo possibilidades para que ele possa decidir em conjunto, são formas de alimentar a autonomia dele em aula. O pertencimento também é uma necessidade que pode ser satisfeita com o diálogo, abrindo espaço para que o estudante possa comentar seus desenvolvimentos e anseios. Em aulas coletivas, como é o caso dos grupos A, J e R, estimular a conexão entre os estudantes, gerando vínculos e sentimento de pertença é atender a necessidade de relacionamento também.

No atual momento que vivemos, as aulas online e os ambientes virtuais são os espaços para o aprendizado com os quais contamos. Antes da pandemia, Ribeiro (2013), realizou um estudo com estudantes de licenciatura em aulas de violão online, buscando entender as percepções dos estudantes sobre as necessidades psicológicas básicas e quais interações no ambiente virtual podem promover a satisfação de tais necessidades. Os que não possuem acesso aos recursos digitais e à internet ficaram sem a possibilidade de acessar às instituições de ensino. Estudar dentro de um contexto virtual pode parecer simples, mas exige bastante autonomia para se manter focado e motivado, não há contatos presenciais com os demais atores, o que pode prejudicar a necessidade de relacionamento e demanda saber lidar com os desafios ou saber ‘escolher’ as atividades para o estudo individual de cada aluno. Em um mundo que sofreu tantas mudanças em tão pouco tempo, o que voltará a ser como antes?

Referências

ABREU, Regina. Chicletes eu misturo com bananas? Acerca da relação entre teoria e pesquisa em memória social. In: GÔNDAR, Jô; DODEBEL, Vera (Orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005. p. 27-42.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de (Org.). **Educação Musical: criatividade e motivação.** Curitiba: Appris, 2019.

AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à Teoria Social Cognitiva.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. v. 1.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. **Motivação na aula de Instrumento Musical: teorias e estratégias para professores.** Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p. 54-67, 2000b.

STAAK, Peter Van der. **9 Easy Guitar Quartets.** Amsterdam, Broekmans & Van Poppel. [20--?]. Disponível em: <<https://www.stretta-music.com/en/vanderstaak-9-easy-guitar-quartets-nr-202158.html>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOUZA, Luan Sodrê de. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Esboço para uma reflexão dialógico-discursiva sobre a produção de enunciados musicais para crianças: o espetáculo audiovisual do grupo Patuscanto

Jorge Luiz Schroeder*

Palavras iniciais

Há algum tempo venho me apropriando dos fundamentos teóricos do chamado Círculo de Bakhtin, composto por pensadores de várias áreas das ciências e das artes (tais como, além do próprio Mikhail Bakhtin, o linguista Valentin Volóchinov; o historiador e crítico literário Pável Medviédev; a pianista Maria Iundina; o biólogo Matvei Kagan; o filósofo Lev Pumpiânski; o musicólogo Ivan Sollertinsky²⁰, dentre outros) (CLARK; HOLQUIST, 1988). Ainda que seus autores mais conhecidos e traduzidos para o português – Bakhtin, Medviédev e Volóchinov – tenham se preocupado mais diretamente com a literatura e com a linguística, a amplitude de suas reflexões oferece um viés teórico bastante potente para investigações sobre outros sistemas de signos para além da própria linguagem verbal. E dentre os vários sistemas de signos existentes a música vem se mostrando como um campo fértil para investigações de cunho discursivo, enunciativo e dialógico proposto por esses pensadores.

Aproveitando a oportunidade que tive de acompanhar bem de perto a elaboração de um espetáculo audiovisual de músicas infantis, resolvi observá-lo a partir das premissas teóricas do Círculo. Longe de ser uma análise exaustiva do evento proponho-me apenas a indicar alguns aspectos que considero importantes para uma reflexão sobre essa manifestação musical infantil sob os fundamentos do pensamento do Círculo de Bakhtin. Espero, contudo, que este simples esboço possa de alguma forma contribuir

* Graduado em Composição (1986) pelo Departamento de Música da Unicamp. Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Música, Linguagem e Cultura (MUSILINC). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da Unicamp.

E-mail: gorjeschroeder@gmail.com

²⁰ Conferir Cassotti (2010).

para o desenvolvimento de uma forma dialógica e discursiva de análise de manifestações musicais em geral.

Sobre o grupo Patuscanto e o vídeo do espetáculo

O grupo autodenominado Patuscanto²¹ foi formado, por alunas e alunos de diversos cursos do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a partir da elaboração de um espetáculo musical infantil para ser apresentado em escolas. Tendo sido aprovado num processo de editais públicos (Lei Federal nº 14.017 de 29 de junho de 2020 – Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc), e com a situação de quarentena que a pandemia de covid-19 infringiu às realizações presenciais, a ideia inicial foi alterada para a elaboração de um espetáculo musical audiovisual para crianças, gravado e exibido nas redes digitais. O grupo, formado inicialmente por cinco estudantes de graduação da Unicamp, passou a incluir outras alunas e alunos de outros cursos da Unicamp, auxiliando tanto o desenvolvimento visual e dramático do espetáculo quanto a sua estrutura técnica de gravação, edição e transmissão do vídeo.

Composto de nove canções infantis, versando sobre vários assuntos de interesse das crianças (falarei mais especificamente sobre as canções a seguir), essas canções foram organizadas e apresentadas no formato de uma pequena narrativa, criando uma espécie de lógica dramática na qual as canções se encadeiam entremeadas por pequenas inserções cênicas (encenação de situações, contação de história, danças, interações cênicas entre os participantes etc.)²². O espetáculo foi gravado, transmitido e depois disponibilizado por algum tempo na plataforma do Youtube, num canal aberto pelo e para o grupo²³. O vídeo tem a duração de 32min44seg e conta com a participação em cena de quatro musicistas e uma atriz.

²¹ A concepção do projeto foi elaborada por Paula Lins, Mariana Talamini (ambas estudantes do curso de Licenciatura em Música), Isabella Carvalho (estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais), Fernanda Nunes (estudante do curso de Artes Cênicas) e Clarice Ariela (estudante de Licenciatura em Ciências Sociais).

²² A ficha técnica completa do espetáculo é: Concepção e dramaturgia: Fernanda Nunes, Paula Lins e Mariana Talamini. Musicistas (arranjos e interpretação): Paula Lins, Mariana Talamini, Mariana Tenório e Leandro Serizo. Atuação e histórias: Fernanda Nunes. Técnico de som e captação de áudio: João Vercelino. Direção musical: Jorge Schroeder. Iluminação: Ana Fariña. Captação de vídeo: Nalu Mazzotini. Mixagem e masterização de áudio: Leandro Serizo. Fotografia: Júlia Maretzsohn. Apoio para montagem: Casazul. Ilustração: Isabella Carvalho. Design Gráfico: Tara Oliveira Minozzi.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCLuTieG_SVYWebRPd9LIL_g>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Numa descrição rápida do espetáculo, ele inicia com Mariana Talamini (ao violão), Leandro Serizo (no acordeão) e uma primeira pequena encenação de Fernanda Nunes: estão todos dormindo e acordam, como num dia pela manhã. A canção desta primeira cena é “Dia cinzento”, composição de Mariana Talamini, uma balada tranquila e singela que versa sobre a preguiça de acordar cedo num dia cinzento.

Como uma espécie de vinheta, temos, na metade final de “Dia cinzento”, a inserção de um trecho inicial da canção “Sopa”, a segunda canção a ser apresentada (composição de Paula Lins). Nas duas curtas inserções aparecem numa cena rápida a própria Paula Lins (ao cavaquinho) e Mariana Tenório (na percussão). Estabelece-se então a alternância dialógica entre trechos das canções “Dia cinzento” e “Sopa”, até que os quatro musicistas se posicionam e iniciam definitivamente a canção seguinte: “Sopa”. Esta segunda canção mantém o clima tranquilo do despertar proposto pela primeira canção, embora agora com uma densidade instrumental mais ampla que a primeira (“Dia cinzento” é executada apenas com violão e acordeão; em “Sopa” se somam o pandeiro e o cavaquinho).

Ao término de “Sopa” temos uma segunda encenação da atriz Fernanda Nunes recitando um texto de apresentação de uma personagem, Manu, criada especialmente para o evento e que vai de certo modo orientar a narrativa dramatúrgica do espetáculo.

A próxima canção é “Pé planando”, de autoria de Paula Lins e Mariana Talamini. Esta canção ainda apresenta um clima de tranquilidade na esteira das canções anteriores, mas já anunciando um grau de atividade um pouco maior (tanto no âmbito do assunto da canção quanto de sua estrutura musical mais densa e num andamento mais movido). Aqui o tema principal é o sonho de voar.

A quarta canção altera um pouco mais o clima inicial, matutino, tranquilo, bucólico, anunciando um tema mais aflitivo, por assim dizer. Temos a canção “Um barato”, composição de Paula Lins, que fala sobre o incômodo de encontrar baratas em várias situações cotidianas, em casa. Num ritmo próximo ao *reggae* jamaicano o assunto do encontro com baratas vai se estabelecendo também por meio de maior atividade musical. Nesta canção a atuação de Fernanda Nunes acontece em pequenas intervenções durante a execução da canção, oferecendo uma primeira interação entre as participantes em cena.

Esta interação anuncia a quinta canção, “Larissa”, composição de Paula Lins, que fala sobre outro animal doméstico: a lagartixa que habita o banheiro da narradora da

letra da canção²⁴. Esta canção já aumenta bem o grau de agitação musical, mesclando um ritmo aproximado a certos tipos de *rock'n'roll* estadunidenses com a uma discursividade verbal do português brasileiro.

A sexta canção, ainda que se mantenha no mundo “animal” (visto que se refere à uma gata doméstica), oferece um clima musical mais delicado que as duas anteriores, porém astuto e alerta, enfatizado pelo ritmo novamente afeiçoado ao *reggae* jamaicano num andamento lento. É a canção “Teresa”, composição de Paula Lins. As intervenções dos demais musicistas misturam ao clima manhoso uma pitada de humor imitando o miado da gata, cantando em coro.

Aparece aqui, depois de “Teresa”, como uma espécie de ponte entre canções, uma dança coletiva. A partir de um ritmo próximo ao ijexá tocado no atabaque por Leandro Serizo vai se construindo o clima musical para a próxima canção, a sétima do espetáculo, que é “Dente novo”, composição de Paula Lins. Aqui o assunto atende à curiosidade sobre situações mais íntimas, no âmbito corporal: o nascimento de dentes novos e a descoberta de excreções nasais.

Já caminhando para o final da apresentação, uma interferência videográfica anuncia a oitava canção, “Doido”, composição de Paula Lins, que mantém e aviva o clima de maior agitação do espetáculo. Talvez o conjunto dessas últimas canções (“Dente novo”, “Doido” e a última “Dúvida aguada”) sinalizem o ponto culminante do espetáculo, ao menos em termos de atividade musical e proposta rítmica.

Depois de “Doido” acontece uma última intervenção cênica de Fernanda Nunes contando uma história sobre a formação de rios. O que leva à última canção, “Dúvida aguada”, composta por Mariana Talamini. Acompanhada com um ritmo de baião esta última canção, recitada na forma de um repente ou de um coco nordestino, propõe uma espécie de síntese rítmica, musical e temática do espetáculo, oferecendo uma finalização exultante que inclui uma oportunidade de participação do público (tanto na dança quanto na letra fácil de memorizar e cantar do refrão) assim como uma alternância, ocorrida em grande parte das canções anteriores, entre o canto mais melódico e o canto mais recitado.

²⁴ No campo dos estudos da música popular alguns autores chamam esse autor/narrador das canções de “eu lírico”, apropriado das teorias literárias. Eu opto aqui, para maior coerência teórica, pela denominação bakhtiniana.

Sobre a proposta enunciativa e discursiva das canções

Ainda que não pretenda realizar uma análise pormenorizada das canções (muito menos uma crítica ao espetáculo), aponto a seguir alguns aspectos que, a partir da fundamentação que o Círculo de Bakhtin propõe com relação aos sistemas de signos, considero importantes para concebermos o campo musical, mas também o artístico como um todo.

Embora o núcleo denso do espetáculo do Patuscanto seja o conjunto das canções, que por si só já poderiam ser tomadas por unidades analisáveis, é importante salientar que o modo de enunciação (ou de execução, para usar um termo musical) escolhido para as canções foi o meio cênico audiovisual. Portanto, a unidade de sentido ao qual nós tomamos contato ao ver o espetáculo se forma não só com as canções, mas a partir de um entrelaçamento de fios provindos de expressões artísticas distintas. A música, a encenação, a plástica visual, a videografia, a dança, a recitação, todas convergem e se ajustam na proposição de sentidos e significados.

Mas não é só isso. Integra-se a essa trama artística plural o endereçamento para um público eminentemente infantil. Esse endereçamento, de acordo com Volóchinov (2019), orienta desde o início a formulação de qualquer enunciado. No nosso caso, o direcionamento das composições para um público infantil, mesmo que apenas inicialmente imaginado, condiciona tanto o conteúdo temático (a escolha do assunto a ser abordado), o estilo (tanto pessoal – a forma de tocar e cantar a canção – quanto do gênero de discurso musical infantil adotado) quanto a construção composicional (a forma final da canção, sua estrutura básica). Fazem parte desse processo, portanto, aquilo que podemos chamar de uma concepção social da infância: o que é uma criança; quais seriam os interesses das crianças no geral; como é uma música para crianças; quais assuntos uma canção infantil pode ou não tratar etc.

Como quase todos os participantes do grupo são oriundos de cursos de licenciatura, certamente tiveram oportunidade de participar de discussões sobre a infância, e particularmente sobre a educação infantil. Além disso, contribui ainda para a formulação de uma concepção de infância o provável contato social concreto com crianças (sobrinhos, filhos de amigos, irmãs e irmãos mais novos etc.) e às vezes o contato escolar com crianças (alguns exercem ou já exerceram alguma atividade docente com crianças).

Todavia, tal como nos alerta Medviédev (2012), é necessário ter em conta que as artes (ele se refere mais especificamente à literatura, mas sua advertência cabe também

para as outras artes) não *refratam* (interpretam) a existência concreta de forma direta. Elas elaboram uma realidade já *refratada* por outros sistemas de signos (vou detalhar melhor a ideia de *refração* mais à frente). Mas podemos ir um pouco além. Isso quer dizer, no âmbito musical aqui comentado, que não basta aos nossos musicistas se apropriar de uma concepção de infância para criar músicas infantis: é preciso conhecer os modos como o próprio campo musical trabalha esse assunto. Em outras palavras, há que se conhecer também o repertório musical infantil, ainda que de forma parcial. Isso certamente ocorre com as e os participantes do grupo Patuscanto, ou por força da formação nos cursos de licenciatura, ou por exigência profissional (tocar profissionalmente em eventos infantis, em gravações infantis de estúdio etc.) ou mesmo por gosto pessoal ou lembrança das músicas que teve contato na própria infância. O contato formal ou informal, contínuo ou esporádico, intenso ou superficial, com o universo da infância (construído socialmente) pode ajudar de alguma forma a tomar decisões com relação ao tipo de canções a serem compostas para um evento musical infantil.

Evidentemente estamos indicando aqui um nível alto de abstração. Não é possível saber, a não ser com uma pesquisa sociológica mais extensa (o que não é o caso deste texto), quais teriam sido as origens das concepções de infância e de música infantil que orientaram as composições do espetáculo. Contudo, talvez seja possível inferir algumas características dessa concepção mais profunda nos próprios resultados artísticos da realização do vídeo infantil do grupo.

Um primeiro aspecto interessante a ser notado sobre isso está cravado nos assuntos abordados pelas letras das canções: a preguiça de acordar numa manhã “cinzenta”; a sopa (o alimento); o sonho de voar; o encontro com a barata; a lagartixa que vive no banheiro; a gatinha de estimação; o dente novo; a bagunça e a incompreensão sobre as coisas do mundo; e as dúvidas, a curiosidade sobre o conhecimento dos rios. Mas esses assuntos – ou, como podemos denominar, com a ajuda de Bakhtin (2003, p. 261), o *conteúdo temático* – por si só não delimitam necessariamente um universo infantil. Uma camada sobreposta a estes assuntos ajuda a torná-los mais infantis: o modo como são abordados – com a ajuda de Volóchinov (2019, p. 216), a *expressão valorativa*, ou seja, “[...] toda avaliação encarnada em um material”.

O que quero dizer com isso é que o assunto da barata, por exemplo, é tratado de uma forma musical que ajuda a atribuir uma posição axiológica (valorativa) específica do enunciador (neste caso a personagem narradora da canção encarnada na pessoa que canta) em relação ao fato de aparecerem baratas em situações no mínimo inusitadas. A

posição em relação à barata que a canção propõe ao público ouvinte faz convergir um sentimento de surpresa, repulsa e, ao mesmo tempo, um certo grau de enfado e impaciência pelos inúmeros aparecimentos da barata: “ah por que isso foi acontecer agora?” É possível dizer então que essa segunda camada, que diz respeito à posição avaliativa do assunto tratado, avança um grau a mais no rumo da “infantilidade”, no caminho de uma concepção musical mais nítida de infância proposta a partir dos assuntos das canções. E isso acontece, podem perceber, em todas as nove canções. Ou seja, a música contribui para compreendermos melhor o modo como a narradora de cada canção reage à situação apresentada na canção: ficamos sabendo como ela encara as diversas situações que ela escolhe narrar cantando (de certo modo a própria escolha dos assuntos já indica uma posição avaliativa: escolhe-se o que se acha importante ou interessante para ser expresso).

Relembrando, temos então, até agora: 1) o assunto escolhido para as canções, e; 2) uma posição avaliativa sobre esses assuntos. Se os assuntos (infantis) escolhidos aparecem com mais força nas letras das canções, a posição avaliativa, embora se insinue também nas letras, aparece com mais intensidade em outros aspectos das canções. Tanto o tipo de canção escolhido (desde as baladas mais delicadas das primeiras canções até o *rock’n’roll* ou baião mais festivo das últimas) quanto a configuração das linhas melódicas e sustentações harmônicas contribuem para acentuar o posicionamento valorativo das canções. Mas não é só isso. No campo musical não só o ritmo da canção, seu contorno melódico e a harmonia do acompanhamento contribuem para a afirmação de um posicionamento valorativo, mas o próprio modo de cantar (que podemos chamar aqui de “entonação”, para usar outro termo no sentido bakhtiniano) – recitado ou melódico, suave ou severo, sério ou brincalhão, assertivo ou tímido – e o arranjo elaborado (a escolha dos instrumentos e suas respectivas funções na canção, as formas de tocar) ajudam a confirmar essa posição.

Para continuar no exemplo da barata (a canção “Um barato”), o ritmo um pouco mais movido oferecido pelo violão acompanhante (um tipo de balada *rock*) e a forma intermediária entre o canto melódico e o recitativo, mais próximo da fala, na interpretação que Paula Lins faz da canção torna as estrofes próximas de uma ambientação mais prosaica, mais comum, do dia a dia da criança em casa: o convite aos amigos para brincar; a hora das refeições; o momento de dormir etc. Num contraste situacional e musical, de repente aparece uma barata! Musicalmente há um breque repentino, uma pausa súbita que interrompe o o fluxo musical, tal qual a barata interrompe os afazeres do dia a dia. E o refrão, bem mais melodioso do que as estrofes, evoca a advertência impaciente à situação recorrente, uma espécie de reprimenda

difusa, de admoestação dispersa, pelo aparecimento da barata. No refrão a melodia se espalha em notas mais longas e mais agudas emitidas numa articulação quase chorosa (“aaaahhhh por queeeee...”). Correspondente ao contraste entre a situação normal e o susto com o aparecimento da barata, acontece também um contraste musical, melódico, harmônico e rítmico. Aqui um exemplo de como as várias camadas convergem para uma posição avaliativa específica, embora dinâmica conforme a alternância das situações narradas.

A ideia musical de infância

Ainda que eu já tenha elaborado esse assunto no item anterior, gostaria de reforçar o fato de que o todo do espetáculo, que considero aqui como a unidade enunciativa de meu esboço de análise, se forma a partir de uma concepção de infância que deixa rastros no próprio enunciado do espetáculo. Comentei como os assuntos das canções, assim como as respectivas posições avaliativas que elas propiciam aos ouvintes (o público infantil inicialmente imaginado), reforçadas com a construção tanto das letras quanto das músicas, vão apontando para uma ideia específica de criança que, sob o meu ponto de vista, sustentou toda a produção do espetáculo. Isso talvez fique um pouco mais claro se compararmos as canções do Patuscanto com outras canções infantis.

É possível encontrar canções infantis que estimulam a participação direta das crianças, ou propondo danças ou brincadeiras de imitação (de animais, de caveiras etc.); ou propondo jogos de palmas, de esconde etc. Chamemos essas canções genericamente de “participativas brincantes”. Existem outros tipos de canção infantil que propõe uma participação, digamos, mais musical: cantando refrões fáceis e reiterativos; propondo atitudes responsivas das crianças através de rimas ou adivinhações (adivinhar os ingredientes de uma sopa; descobrir as “vozes” dos animais etc.). Chamemos essas canções genericamente de “participativas responsivas”. Temos ainda um outro tipo de canção infantil que propõe “ensinamentos”, sejam eles morais ou de conhecimento geral (como lavar as mãos, contando histórias ou narrando acontecimentos etc.). Chamemos essas canções de “educativas”. Evidentemente muitas canções infantis sobrepõem esses aspectos e podem incluir vários num só enunciado.

O Patuscanto propõe um tipo de canção que, embora se possa participar delas cantando junto ou mesmo dançando, poderíamos chamar de “contemplativas”, ou até de “imaginativas”. Estão mais próximas, a meu ver, de uma proposta de fruição estética do que de participação direta ou de transmissão de conhecimentos. A meu ver esse

tipo de enunciado musical direcionado para crianças concebe um público infantil com atitude mais curiosa, um público interessado e atento aos assuntos oferecidos. Não visa transmitir conhecimentos ou ensinamentos, mas compartilhar experiências.

Isso fica claro, para mim, no fato de que as situações propostas nas músicas não são resolvidas, no sentido de que elas não propõem uma conclusão, mas exprimem considerações parciais e espontâneas a partir de situações corriqueiras; desdobram algumas situações comuns em descrições poéticas. Fazem o que Medviédev (2012, p. 59-60) chama de *refração*: as canções do Patuscanto *refratam* situações cotidianas para dentro de uma condição artística (estética, se preferirem). A refração, não só para Medviédev mas para todo Círculo de Bakhtin, pode ser rapidamente descrita por um processo de interpretação – em alguns casos, de distorção (VOLÓCHINOV, 2017) – que os signos fazem da realidade concreta. No caso de Medviédev (2012), ele explicita que a refração pode se dar inclusive a partir da interpretação que os signos fazem de outros signos – na verdade ele fala da refração de *esferas ideológicas*, mas para o nosso caso o uso de *signo*, como Volóchinov faz, não contradiz a ideia de refração.

Portanto é possível afirmar que é uma ideia social de infância já estabelecida por outros sistemas simbólicos (biologia, psicologia, antropologia, educação etc.) e refratada pelo campo artístico musical, constituindo aquilo que costumamos chamar de música infantil (talvez pudéssemos dizer: a ideia do papel da música no universo infantil) que é proposta pelo Patuscanto e sustenta todo o espetáculo desde sua concepção. Não apenas as músicas (seus assuntos e posições avaliativo-valorativas) mas o comportamento cênico das e dos musicistas, o cenário, as encenações, danças, enquadramentos de câmera, figurinos e maquiagens, todos elementos adquirem sentido quando convergem para uma concepção musical de infância e, mais particularmente, de arte no universo infantil. E assim constituem uma unidade de sentido, ou seja, *um enunciado* (de acordo com a concepção do Círculo).

Particularidades musicais das canções

Para finalizar esta explanação rápida de uma proposta analítica musical, não poderia deixar de fora alguns aspectos mais intimamente ligados ao âmbito do sistema de signos musical. Uma das características fáceis de perceber nas canções do Patuscanto é a liberdade rítmica que elas oferecem. Quero dizer com isso que, observando um pouco mais atentamente os elementos musicais que prevalecem nas canções, é possível perceber aquilo que vou chamar provisoriamente de uma certa “elasticidade rítmica” que algumas canções propõem.

Já na primeira música, “Dia cinzento”, isso ocorre com as pausas musicais que enfatizam certos pontos da letra da canção. Segue a mesma elasticidade no encadeamento desta com a segunda canção “Sopa”. Os ritmos das duas canções se alternam até o início definitivo da “Sopa”. E “Sopa” contém também momentos em que o fluxo da letra da canção se sobrepõe ao fluxo rítmico escolhido para a canção. A flexibilidade rítmica está presente em “Um barato”, nas pausas súbitas e no refrão final. Também em “Larissa”, que submete o ritmo aparentado com o *rock’n’roll* à métrica da letra, além da alteração completa da rítmica na segunda parte da canção. Nas canções finais, “Dente novo”, “Doido” e “Dúvida aguada”, embora sejam mais constantes em seus respectivos fluxos rítmicos (“Doido” apresenta mais mudanças rítmicas que as outras duas), elas acabam por manter certa prevalência de uma orientação recitativa sobre a melódica. Isso fica muito claro na última canção do espetáculo, “Dúvida aguada”, que inicia como uma espécie de recitativo acompanhado por uma brincadeira de palmas. Aos poucos, essa brincadeira se torna um acompanhamento de percussão corporal a uma recitação da letra da canção em chave de coco de embolada, como já me referi no início do texto. O recitativo de “Dúvida aguada” é contraposto ao refrão melódico (“Um rio sedento bebe a água que tem dentro”) cantado a três vozes pelos quatro musicistas em cena. A partir do primeiro refrão a percussão corporal dá lugar à percussão instrumental que, com variações sutis de instrumentos, de superposição rítmica, textura e densidade, se mantém até o final da canção.

Num último comentário sobre as canções do espetáculo, é possível perceber que, para além da temática infantil dos assuntos das canções, do encadeamento narrativo que as organiza (que podemos chamar de orientação dramatúrgica) e do tratamento minimalista²⁵ dos arranjos, sua unidade se dá também por algumas características melódicas e principalmente harmônicas das canções. Várias delas se constituem na base harmônica de dois acordes principais que, durante o desenvolvimento da canção, podem transitar por outros acordes e caminhos harmônicos, mas mantém suas respectivas bases nos dois acordes principais. Os exemplos desse procedimento são: “Dia cinzento”, acordes de base Bb6 e Gm; “Sopa”, acordes de base Db e Ebm; “Pé planando”, acordes de base A e Bm7(9); “Larissa”, acordes de base A e D; “Tereza”, acordes de base Ebm e Db; “Dente novo”, acordes de base Dm7 e A7; “Doido”, acordes de base Dm e C. Esse procedimento harmônico de base binária (dois acordes básicos alternados), embora talvez não seja muito claro para o público não-musicista, oferece

²⁵ Aqui o termo “minimalista” não diz respeito à tendência musical surgida por volta da década de 1960 nos Estados Unidos (atribuída principalmente a La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich e Phillip Glass). Com “minimalista” me refiro ao número restrito de instrumentos utilizados nos arranjos das canções do espetáculo.

um colorido sonoro que certamente colabora para uma ideia de unidade musical interna ao bloco de canções escolhidas para o espetáculo. Ajuda a manter um certo grau de recorrência sonora na totalidade do espetáculo que sustenta uma dialética da variabilidade na continuidade.

Palavras finais

Espero que com esse rápido esboço de uma interpretação, mais do que de uma análise, dialógica e discursiva das canções infantis do espetáculo do Patuscanto possa de alguma forma contribuir para a difusão deste tipo de abordagem que eu e o grupo de pesquisas do qual faço parte²⁶ tentamos desenvolver no campo da educação musical e da música popular. Tentei aqui mostrar como a elaboração de enunciados musicais, primeiramente, parte de um ambiente sógnico, que Mediédev (2012, p. 56-58) chama de *meio ideológico*, ou de um *horizonte espacial e semântico* (VOLÓCHINOV, 2019, p. 119), ao qual os componentes do grupo Patuscanto fazem parte. A partir desse “meio sógnico” comum emergem considerações sobre os interesses infantis e sobre as formas de torná-los musicais, ou seja, de refratá-los musicalmente. E o gênero de discurso musical utilizado para a realização enunciativa do grupo foi, sem muita dúvida, a música popular infantil. Ainda que eu não tenha esta informação das compositoras das canções, no âmbito discursivo é possível aproximar as canções do espetáculo do Patuscanto de um tipo de canção infantil cultivado pelo grupo Rumo, particularmente no álbum *Quero passear*, lançado em 1988²⁷. A aproximação procede, a meu ver, não tanto pelo aspecto musical estrito (ainda que aquilo que denominei de “flexibilidade rítmica” e a prevalência do canto recitado sobre o canto melódico sejam comuns tanto ao Patuscanto quanto ao Rumo) mas mais pela concepção prioritariamente fruitiva (ou contemplativa) das canções, refratando situações consideradas infantis para dentro do campo musical popular. O espetáculo do Patuscanto se posiciona, no meu entender, dentro do que podemos considerar o gênero de discurso musical²⁸ da música popular

²⁶ Grupo de Pesquisa sobre Música, Linguagem e Cultura – MUSILINC Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/30533>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

²⁷ Grupo paulistano formado na década de 1980 que ofereceu uma proposta estética peculiar para as canções populares e, nesta obra em especial, parra as canções populares infantis. Disponível em: <https://www.gruporumo.com.br/index.php?apg=disco_det&ndi=5&ver=por>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

²⁸ Aproprio-me da noção de gêneros de discurso elaborada por Bakhtin (2003). No campo da musicologia a discussão sobre gêneros musicais é muito ampla, polêmica e ainda se encontra em curso, contudo não pretendo abordá-la aqui. Basta dizer que a noção de gêneros de discurso bakhtiniana e a ideia de gêneros musicais não coincidem.

brasileira infantil, assim como outros grupos infantis (tais como o Rumor, no trabalho citado, e a dupla Palavra Cantada²⁹).

Ainda ficam faltando várias outras dimensões de análise e camadas de aprofundamento investigativo que não foram possíveis desenvolver num texto de apresentação de uma abordagem teórica específica, como é o caso deste. Não foi possível aprofundar as especificidades cênicas, videográficas e plásticas do espetáculo, por exemplo: o uso de cores; a estilização dos gestos, expressões faciais e posturas corporais; as formas de articular a fala para contar as histórias etc.). A proposta inicial do Patuscanto incluía também oficinas de artes plásticas para o público infantil, interrompida pela pandemia, mas que aparece num vídeo educativo no canal do grupo na plataforma do Youtube³⁰. São vários os sistemas de signos utilizados para consolidar uma unidade de atividades artísticas para as crianças que não foi possível abordar aqui, mas que deixam ecos nas realizações musicais do grupo. E mesmo no campo musical não foi possível adentrar, por exemplo, na análise técnico-teórica das canções, que certamente forneceria informações significativas para nossa abordagem. Nem nas considerações do campo da *performance* musical, que em conjunto com a *performance* cênica e videográfica ofereceria outras camadas de interpretação mais minuciosas e mais bem situadas no campo cultural e histórico tanto da infância quanto da música popular.

Contudo, continuo um entusiasta da abordagem teórica do Círculo de Bakhtin para o campo musical. Valentin Volóchinov, componente constante do Círculo, escrever artigos sobre música (VOLÓCHINOV, 2019); Ivan Sollertinsky, componente do Círculo durante um tempo, escreveu muito sobre música e estética, teve vários livros e artigos publicados sobre o assunto (CASSOTTI, 2010); Maria Iundina, pianista de grande estatura e participante assídua do Círculo, ainda que não tenha informações sobre escritos seus, certamente orientou as discussões e reflexões do grupo para o campo musical; Mikhail Bakhtin utiliza várias metáforas musicais em seus escritos, a começar pela mais conhecida concepção de “polifonia” literária (BAKHTIN, 2010) e em quase todos os seus textos traduzidos podemos encontrar menções sobre música. Portanto, considero amplamente justificada a utilização da proposta teórica do Círculo para a abordagem da música, levando em conta evidentemente os possíveis desdobramentos,

²⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCGs6qb1ohFhDzeHbYeJlsAA>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

³⁰ Canal do grupo disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCLuTieG_SVYWebRPd9LIL_g>. Acesso em: 20 de jul. 2021. O vídeo educativo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sZpaM9iYSg&t=10s>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

prolongamentos, desenvolvimentos e ajustes críticos necessários para sua adequação às especificidades do campo musical.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CASSOTTI, Rosa Stella. Ressonância musical no Círculo de Bakhtin: Ivan I. Sollertinsky intérprete de Mozart. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 149-164.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

Ampliação do conceito de cidadania e da conscientização sobre o Patrimônio Cultural no ensino profissionalizante

Alexsandro de Sousa Bandeira^{*}

Katia Guimarães Sousa Palomo^{**}

Introdução

O mundo vivencia substanciais perdas em seu patrimônio cultural. As mais expressivas envolvem o incêndio no Castelo de Shuri, no Japão (2019); o incêndio na Catedral de Notre-Dame (2019), em Paris, na França e, no Brasil, casos como o estrago provocado no patrimônio histórico e religioso de Mariana – MG pelo rompimento da barragem de rejeitos (2015), o incêndio ocasionado por um aparelho de ar-condicionado no Museu Nacional no Rio de Janeiro – RJ (2018), e o incêndio que destruiu recentemente parte do acervo da Cinemateca Brasileira em São Paulo (2021). Todos são exemplos desses danos à preservação da história e da cultura de povos.

O Brasil tem uma diversidade cultural riquíssima, evidenciada por características, costumes e sotaques de cada região. De acordo com Myanaki et al. (2007, p. 08), cultura tem como definição: “[...] o conjunto de crenças, costumes, valores espirituais e materiais, realizações de uma época ou de um povo, manifestações voluntárias que podem ser individuais ou coletivas pela elaboração artística ou científica”.

No Brasil, a importância da cultura é ressaltada pela Constituição Federal vigente, em seu art. 23, inciso quinto, ao afirmar que é competência comum dos entes federativos: “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à

^{*} Possui especialização em Arquivo: Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural pela Faculdade Unyleya, e Tecnólogo em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul. É graduando em Arquivologia pela Universidade de Brasília e egresso do curso Técnico em Serviços Públicos do Instituto Federal de Brasília. E-mail: oi@alexbandeira.com

^{**} Docente do Instituto Federal de Brasília, na área de Administração. Graduada em Direito pelo UniCEUB, Graduação em Administração pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Pós-graduação em Planejamento Estratégico e Sistemas de Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestrado em Administração pela Universidade de Brasília, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

E-mail: katia.palomo@ifb.edu.br

tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988). A esse respeito, Guzzo (2008, p. 16) questiona o porquê de não se estudar amplamente o Patrimônio Cultural nas salas de aulas regulares de ensino, já que o “[...] nosso país tem um patrimônio riquíssimo, que não é preservado como deveria exatamente pela falta de conhecimento da população”. Para a autora, a Educação Patrimonial deve estar inserida no plano de ensino escolar, buscando-se desenvolver um trabalho para que a memória não seja abandonada, pois, sem memória, nós perdemos nossas características culturais e, facilmente, nossa identidade.

O ensino da cultura é previsto, em nível nacional, pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996). Além disso, a Secretaria de Educação do Distrito Federal instituiu, por meio da Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016, a política de Educação Patrimonial, tendo como princípios básicos: a memória, a identidade, a preservação, o pluralismo, a acessibilidade, a valorização, a formação e a inter, multi e transdisciplinaridades (DISTRITO FEDERAL, 2016). Já no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB), a Resolução nº 14/2014, do Conselho Superior do IFB, instituiu a Política de Assistência Estudantil do IFB (IFB, 2014). Conforme o anexo III, a valorização da cultura local e regional é um dos objetivos do Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer discente (PINCEL) da instituição.

Assim, diante da relevância da temática, nasceu o projeto “O Serviço Público em Defesa do Patrimônio Cultural”, por iniciativa de estudantes dos cursos Técnico em Serviços Públicos e Tecnólogo em Gestão Pública, sendo financiado pelo programa PINCEL, do Campus Brasília do IFB. O projeto teve como principais atividades a organização de palestras sobre o tema e visitas técnicas em espaços culturais de importância histórica e cultural existentes em Brasília. Mesmo fazendo parte do currículo dos cursos técnico e tecnólogo da área de gestão pública do IFB, muitos estudantes não reconheciam a importância do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) ou conceitos básicos relacionados, como as diferenças existentes entre um patrimônio material e imaterial, além de nunca terem visitado o Memorial Juscelino Kubitschek e o Museu Vivo da Memória Candanga, espaços de grande relevância histórica nacional e local, respectivamente.

Ante o exposto, buscou-se identificar as contribuições do referido projeto no nível de conscientização acerca da preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, o qual foi desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Com vista a conhecer o nível de consciência dos participantes sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro, foi aplicado o primeiro questionário para identificar o nível de conhecimento e de conscientização preexistentes sobre a temática do patrimônio cultural e seus principais elementos. Após as palestras e as visitas, um segundo questionário foi aplicado para a avaliação de possíveis alterações nas percepções dos estudantes. Cerca de um ano após o projeto, um terceiro questionário foi aplicado para analisar a efetividade das contribuições no nível de conscientização dos participantes do projeto.

Após o levantamento dos dados e da tabulação com o auxílio de planilha eletrônica, foi possível identificar que as ações aplicadas no projeto “O Serviço Público em Defesa do Patrimônio Cultural Brasileiro” contribuíram para o aumento do nível de conscientização e valorização do patrimônio cultural dos participantes, ampliando o conceito de cidadania e consolidando a formação dos atuais e futuros profissionais do serviço público.

O estudo em questão foi de grande relevância para os estudantes da educação profissionalizante do IFB, no que se refere à verificação do nível de conscientização sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro. Ademais, a inclusão contínua de ações semelhantes no planejamento pedagógico, apoiadas por políticas de preservação do Patrimônio Cultural, poderão contribuir com a valorização da cultura local e regional, colaborando para a formação acadêmica e cidadã dos futuros profissionais.

Patrimônio Cultural e sua preservação

O termo cultura é, normalmente, associado à literatura, à culinária, ao cinema, à arte, e a outras habilidades que os indivíduos desenvolveram ao longo da vida (GERALDO; CARNEIRO, 2015). Nesse sentido, Laraia (2001) afirma que todo indivíduo aprende seus comportamentos no ambiente em que vive desde o seu nascimento, sendo esse processo chamado endoculturação.

À luz dos estudos de Laraia (2001), a herança cultural condiciona o indivíduo a reagir negativamente em relação ao comportamento distinto dos padrões ensinados e aceitos por sua comunidade. Por isso, as culturas diferentes são discriminadas e tidas como menos legítimas. Conforme o autor, é importante compreender as diferenças entre povos de culturas distintas, a fim de evitar comportamentos preconceituosos. Assim, o futebol, um show ou uma feira coberta não são menos culturais do que um museu.

A esse respeito, Hudson e Costa (2018, p. 22) ressaltam a importância da preservação do patrimônio cultural:

A preservação do patrimônio cultural tem importância fundamental para o desenvolvimento e enriquecimento de um povo. Os bens culturais guardam informações, significados, mensagens, registros da história humana – refletem ideias, crenças, costumes, gosto estético, conhecimento tecnológico, condições sociais, econômicas e políticas de um grupo de determinada época.

A promoção das expressões culturais de todos os grupos sociais precisa ser reconhecida pelo Estado e pelos governos como fundamentais para o processo de ampliação da cidadania, dos direitos e deveres de um povo; portanto, deve ter o incentivo necessário à participação da população no processo cultural. De acordo com Amaral (2019), a cultura é essencial ao desenvolvimento do país e ao respeito à diversidade cultural, de forma a reforçar o compromisso com a democracia. Nesse sentido, a educação desempenha um papel imprescindível, subsidiando o desenvolvimento crítico, gerando o avanço civilizatório e a valorização da cultura de um povo.

Em 1937, surgiu o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional com o objetivo de proteger e promover os bens culturais, atualmente denominado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) (BRASIL, 1937). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o artigo 216 ampliou a conceituação do patrimônio cultural brasileiro, abrangendo, também, bens de natureza material e imaterial.

Para que haja a preservação do patrimônio, é importante que ele seja conhecido, como evidencia Peregrino (2012, p. 4), ao afirmar que “[...] a forma de se garantir a preservação dos valores culturais da sociedade e a inserção do patrimônio cultural no cotidiano das comunidades passa necessariamente por ações voltadas para a sensibilização dos cidadãos [...]”.

Desse modo, as instituições de ensino têm o papel essencial de viabilizar a cidadania, a cultura e a capacitação proporcionando o conhecimento e ações necessárias para contribuir com essa construção, por exemplo, com visitas técnicas, palestras, debates, de modo que o estudante assimile o conteúdo ministrado em sala de aula, desenvolva o pensamento crítico, conscientizando-se acerca dos seus direitos e deveres como cidadão. Nessa perspectiva, Maltêz et al. (2010, p. 42) afirmam, que “[...] as noções de reconhecer-se, respeitar e, principalmente, preocupar-se em preservar um patrimônio histórico-cultural encontram-se intrinsecamente ligadas aos sentimentos de pertencimento e reconhecimento”.

Educação Patrimonial: uma ferramenta educacional

Segundo Peregrino (2012), as atividades pedagógicas contribuem para o processo de valorização do patrimônio cultural brasileiro, ao promover, no estudante, tanto a noção de cidadania quanto o sentimento de pertencimento e de apoderamento. Estes são elementos essenciais para a sensibilização do povo e ao favorecimento da proteção do patrimônio cultural. Tais práticas são denominadas Educação Patrimonial. A Educação Patrimonial é toda atividade que tem como foco o Patrimônio Cultural, incentivando o seu reconhecimento, preservação e valorização (IPHAN, [20--?]).

Segundo Rocha (2013), a concretização da preservação do patrimônio se dá por meio da Educação Patrimonial, discutindo e compreendendo a importância de preservação da memória. A educação pode promover outra maneira de se olhar um bem, buscando o reconhecimento da comunidade para a valorização e a preservação do patrimônio local. Além do reconhecimento de identidades, a educação patrimonial também contribui para o crescimento e a transformação social e cultural.

No Brasil, a biblioteca, o arquivo e o museu se destacam por serem instituições que colaboram com a preservação da história contida em seus acervos (SILVA, 2006). Lipovetsky e Serroy (2015) analisam que os museus são abertos como afirmação de identidade e atrativo para turistas, de forma que a quantidade de museus no mundo aumenta 10% a cada cinco anos. O Brasil possui, hoje, 3.790 museus, segundo dados do Instituto Brasileiro de Museus ([20--?]).

Zanirato (2009) afirma que a educação é uma ferramenta valiosa, devendo ser utilizada para promover o pensamento crítico sobre a importância da preservação das memórias passadas. Ganzer (2005, p. 86) reitera que sair do ambiente escolar e ir para outros espaços culturais é importante para os estudantes, pois “[...] provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer”.

Dessa forma, considera-se que visitas técnicas a museus e lugares históricos auxiliam na promoção do conhecimento e do comprometimento do discente na preservação do patrimônio a partir de aulas práticas, com cunho educacional e cultural ao incentivar a valorização, o pertencimento a uma cultura, o desenvolvimento de uma identidade cultural e a ampliação da consciência acerca dos direitos e deveres como cidadãos.

Contribuições do IFB para a valorização do Patrimônio Cultural e o Projeto “O Serviço Público em Defesa do Patrimônio Cultural Brasileiro”

As atividades de valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro no Instituto Federal de Brasília (IFB) vão além da sala de aula, a exemplo da parceria entre o IFB, campus Samambaia, e a Superintendência do Iphan, no Distrito Federal, para a restauração de móveis históricos do Palácio do Itamaraty. Além disso, o IFB oferece apoio financeiro a projetos estudantis por meio do Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer discente – PINCEL.

Em 2019, um grupo de discentes idealizou e realizou o projeto “O Serviço Público em Defesa do Patrimônio Cultural Brasileiro”. Esse projeto propôs a realização de palestras e de visitas técnicas para estudantes da educação profissionalizante, com o intuito de demonstrar a importância da conscientização sobre a preservação do patrimônio histórico cultural brasileiro como um ramo de atuação no setor público.

O público-alvo do projeto era composto por discentes dos cursos Técnico em Serviços Públicos e Tecnólogo em Gestão Pública. O projeto teve como objetivos: incentivar a conscientização dos estudantes para a valorização e a preservação do patrimônio cultural; produzir o sentimento de pertencimento, olhando o patrimônio como história, memória e parte integrante do desenvolvimento brasileiro; encorajar a visita a museus e centros culturais da cidade; e conhecer patrimônios culturais de Brasília.

No dia 16 de maio de 2019, iniciou-se a execução do projeto no auditório do Campus Brasília. O coordenador técnico do Iphan-DF ministrou a palestra intitulada “Patrimônio Cultural – Histórico, Legislação e Desafios”, com cerca de 150 participantes, e contou com a participação do professor do campus Samambaia, que esteve à frente da parceria entre IFB e Iphan, sendo o responsável pelo Núcleo de Restauro do IFB.

Figura 1 – Credenciamento e abertura das palestras – auditório do IFB



Fonte: Elaborada pelos autores.

Durante os dias 21, 22 e 23 de maio, os estudantes participaram de visitas técnicas ao Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC), para conhecer um pouco da história do que foi o primeiro hospital de Brasília. O acervo do Museu é composto pelas edificações históricas, objetos e fotografias da época da construção da capital. O MVMC também oferece oficinas para a transmissão dos saberes e fazeres que dão testemunho das diferentes manifestações artísticas regionais presentes em Brasília (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Figura 2 – Estudantes em visita ao MVMC



Fonte: Elaborada pelos autores.

Nos mesmos dias supramencionados, os participantes visitaram, também, o Memorial Juscelino Kubitschek, que conta em detalhes a história do ex-presidente que dá nome ao local. O memorial tem, em seu acervo, grande quantidade de quadros, medalhas, roupas de época, além de muitos outros objetos pessoais, como homenagens e presentes recebidos no exercício do cargo de presidente do Brasil.

Figura 3 – Estudantes em visita ao Memorial Juscelino Kubitschek



Fonte: Elaborada pelos autores.

Cabe destacar que o projeto oportunizou transporte gratuito aos participantes – estudantes e docentes –, também conseguindo o acesso guiado a todos os museus, com isenção de ingresso.

Metodologia e Apresentação dos Resultados

Para a execução e a avaliação deste projeto, foi utilizada uma abordagem metodológica de alcance descritivo, que busca apresentar características de um fenômeno e tendências de uma população. A metodologia caracterizou-se pelo seu cunho quantitativo, apoiada no instrumento de questionários. A justificativa para realizar a avaliação desse projeto era conhecer as percepções dos participantes acerca do tema Patrimônio Cultural, promovidas pelo projeto, bem como descrever caminhos a serem percorridos para o aperfeiçoamento da formação dos participantes.

Na primeira etapa, foi aplicado um questionário com o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos participantes sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro. Em seguida, foi dado início ao processo de intervenção, que contou com um encontro,

aberto à comunidade, no qual os participantes assistiram a palestras sobre o tema. Em datas posteriores, foram realizadas visitas aos dois espaços culturais anteriormente citados. Posteriormente à participação nessas atividades, aqui denominadas intervenções, foi aplicada a avaliação de satisfação com o objetivo de verificar com os estudantes aspectos positivos e negativos do projeto, tais como a programação do evento, desenvolvimento da visita técnica, organização das atividades e atendimento da expectativa individual.

Após o levantamento dos dados, foi realizada a comparação de ambos os questionários para averiguar se a intervenção atingiu aos objetivos anteriormente propostos. Os resultados estão expostos a seguir.

Tabela 1 – Você sabe o que é Patrimônio Cultural?

VALOR	ANTES DA INTERVENÇÃO	APÓS A INTERVENÇÃO
Sim	44%	74%
Não	23%	2%
Não respondeu	33%	24%
Total	100%	100%
RESPONDENTES	82	91

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quando questionados acerca do que era Patrimônio Cultural Brasileiro, a resposta foi impactante, tendo em vista que, inicialmente, apenas 44% afirmaram conhecer tal conceito. Pode-se observar que, após o projeto, o índice de estudantes que não sabiam o que era patrimônio reduziu.

A esse respeito, Medeiros e Surya (2009) afirmam que, por meio da educação patrimonial, a população consegue ter conhecimento do seu passado e, assim, aprender a valorizar e a respeitar a sua história. Para Ferreira da Silva e Alves da Silva (2017), a educação patrimonial pode ser compreendida como uma ferramenta de socialização, integração e cidadania. A sua promoção possibilita que as pessoas conheçam, entendam, interajam e preservem o patrimônio. A sociedade precisa perceber a herança cultural como algo próximo, e não como algo intocável.

Rezende (2019) atesta que, em geral, a população associa a preservação ao tombamento e à manutenção do bem. Segundo a autora, este é um pensamento equivocado, uma vez que a noção de preservação deve ser vista como uma ação

preventiva, que inclui a conscientização do usuário. A autora esclarece que o tombamento é a forma legal de assegurar a preservação, devendo a população ser inserida no processo, sendo garantida sua apropriação e o uso do patrimônio.

Tabela 2 – Quais desses locais você considera como culturais?

LOCAL	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
Museu/Memorial	88%	91%
Teatro	70%	79%
Complexo Cultural	73%	78%
Cinema	44%	61%
Feira coberta	30%	54%
Show	36%	47%
Futebol	26%	29%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Com base na Tabela 2, pode-se constatar um aumento no número de lugares entendidos como culturais pelos participantes, evidenciando um crescimento no nível de reconhecimento proporcionado pelo projeto. Isso porque os mesmos passam a considerar culturais, também, os bens “não consagrados”, o que demonstra o rompimento de uma percepção limitada por parte desses discentes. Laraia (2001) afirma que a compreensão das diferentes culturas é importante, pois só assim é possível evitar condutas preconceituosas.

Para Grunberg (2007), existem dois tipos de patrimônios: os bens culturais consagrados e os não consagrados. O primeiro abarca os bens reconhecidos pelo povo e protegidos por lei; já o segundo corresponde aos bens do cotidiano, a cultura viva e a dinâmica do nosso dia a dia. A autora reitera que aceitar as diferentes culturas existentes é uma forma de reconhecer a não existência de uma cultura superior.

Como exemplo de patrimônios consagrados no Distrito Federal, podemos citar os bens tombados pelo Iphan: Memorial Juscelino Kubitschek, Museu Vivo da Memória Candanga, Teatro Nacional, Memorial dos Povos Indígenas, entre outros. Quanto ao tombamento no âmbito do Distrito Federal, podemos mencionar o Cine Brasília, os Jardins de Burle Marx, o Reservatório Elevado de Ceilândia, o Teatro Dulcina de Moraes e vários outros lugares (DISTRITO FEDERAL, 2017b). Há, ainda, os patrimônios imateriais registrados pelo Distrito Federal, por exemplo: o Bumba Meu Boi do Seu

Teodoro, o Clube do Choro de Brasília, o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, a Via Sacra de Planaltina, a Praça dos Orixás e a Festa de Iemanjá (DISTRITO FEDERAL, 2017a).

Como bens não consagrados, podemos destacar os conhecidos pastéis da rodoviária do Plano Piloto, que agradam ao paladar popular desde 1960; o cine drive-in, em funcionamento desde 1973; e as feiras cobertas, que também são espaços de cultura. Madeira e Veloso (2007) relatam que a feira sempre foi local de práticas e transmissão de saberes, lugar de trabalho, lazer, celebrações e aprendizado.

Diante de tamanha diversidade cultural, é fundamental a participação das instituições de ensino e da população para a preservação do patrimônio e a ruptura do preconceito existente com os bens não consagrados. Deve-se ampliar o que pode ser considerado cultural, promovendo-se a consciência de que tudo pode ser patrimônio, inclusive as expressões que, não raro, são consideradas polêmicas ou mesmo ilegítimas, a exemplo do funk e do grafite.

Quando os discentes foram questionados sobre quais lugares que haviam frequentado nos últimos seis meses, o cinema (37%) foi o lugar de maior destaque, seguido dos museus/memoriais (16%), das feiras cobertas e shows (12%). Esses dados impressionam, pois mostram que os cinemas são mais acessados quando comparados aos museus e complexos culturais, mesmo estes últimos sendo, em sua maioria, gratuitos.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Museus ([20--?]), no Brasil existem, atualmente, 3.790 museus. Em contrapartida, a Agência Nacional do Cinema (2018) afirmou, no Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro de 2018, que o Brasil tinha 809 complexos de cinema, quantidade bastante inferior em relação à quantidade de museus e centros culturais. A pesquisa Cultura nas Capitais revela que 62% dos entrevistados em Brasília costumam ir a cinemas, 48% a shows, 30% a museus e 25% a teatros (LEIVA; MEIRELLES, 2018).

Durante o projeto, pôde-se observar que o Museu Vivo da Memória Candanga era o local menos conhecido pelos participantes: apenas 6% o conheciam. Nesse sentido, Benhamou (2017 apud SÔNEGO, 2017) relata que as escolas são essenciais no processo de ensino da importância do patrimônio cultural. As instituições de ensino devem organizar visitas técnicas com maior frequência, pois, se não se cria o hábito de consumir cultura na infância, dificilmente será criado na fase adulta. A autora afirma que o interesse pelo patrimônio não é inato. Nessa perspectiva, uma pesquisa da Oi Futuro e Consumoteca (2019) mostrou que 55% dos entrevistados tiveram o primeiro

contato com museus em excursões escolares. Tal pesquisa demonstra a importância das instituições de ensino para a difusão da cultura brasileira.

Na análise dos dados, um fato chama a atenção: ao longo do projeto, 90% dos estudantes declararam ser importante a preservação do patrimônio cultural. Acredita-se que ter consciência da importância da preservação é necessário, mas só isso não basta. Rezende (2019) afirma que é interessante que a população se aproprie do bem, utilizando-o nas suas práticas culturais, pois, somente por meio do uso, a preservação poderá ser realizada efetivamente, sendo o cidadão peça fundamental nesse processo.

No decorrer do projeto, os estudantes puderam visitar o Memorial Juscelino Kubitschek e o Museu Vivo da Memória Candanga, ambos desconhecidos por parte dos discentes. Quando perguntados sobre a possibilidade de retornar aos locais, 88% responderam que tinham interesse em retornar nos próximos 12 meses, sozinhos ou acompanhados por amigos e familiares. Isso é primordial para a cultura, visto que, a partir do momento em que se cria o hábito de visitar locais culturais com os filhos, eles compreendem a importância daquele espaço. Para Cançado (2015), levar os filhos a museus, teatros, cinemas e festivais amplia o repertório cultural, tornando a criança mais inclusiva e capaz de desenvolver o seu olhar crítico.

Correia (2018 apud VALLE, 2018) acredita que a falta de hábito é uma das razões que afastam os brasileiros dos museus, além do estereótipo de que o museu só tem “coisa velha”, e da dificuldade em ver o museu como espaço de lazer, entre outros fatores.

Cerca de um ano após a realização do projeto, foi enviado o terceiro questionário a todos os participantes, com a finalidade de verificar a efetividade no nível de conscientização para preservação do patrimônio cultural, como dever profissional e cidadão, bem como o nível de conscientização acerca dos direitos de acesso a tais espaços. Trinta e quatro discentes retornaram com os formulários preenchidos, sendo 76% do sexo feminino e 24% do sexo masculino, e cerca de 70% com idade entre 17 e 30 anos, e 18% com idade entre 31 e 40 anos.

Após serem questionados se a participação no projeto havia os motivado a convidar alguém para conhecer os espaços culturais de Brasília anteriormente visitados, 84,8% responderam que sim e 15,2% dos estudantes afirmaram que não. Do total de novos visitantes, apenas cerca de 9% afirmou ter visitado novamente o Museu Vivo da Memória Candanga ou o Memorial Juscelino Kubitschek, levando filhas(os), mães/pais ou amigas(os). De acordo com os participantes, o que os motivou a revisitar os lugares foi a possibilidade de conhecer e relembrar a evolução da história de Brasília,

permitindo aprendizado e valorização dessa história, além de relembrar momentos da infância dos pais. Quanto aos demais estudantes motivados em conhecer espaços culturais, 91% não conseguiram revisitar os mesmos museus em decorrência da falta de recursos financeiros para os percursos e ingressos, da dificuldade de acesso ao local do Museu Vivo da Memória Candanga, da precariedade do transporte público, e, mais recentemente, da impossibilidade de acesso devido à pandemia de Covid-19.

Apesar disso, cerca de 73% dos estudantes conseguiram visitar outros espaços culturais, por exemplo, a Caixa Cultural, o Museu Nacional da República, a Catedral de Brasília, o Congresso Nacional, o Banco Central, a Torre de TV, além de cinemas, teatros, feiras e festas culturais.

É possível observar que os principais lugares visitados pelos discentes após o projeto estão situados na região central de Brasília, local de fácil acesso, próximo de estações do metrô e da rodoviária. Nota-se que são espaços com entrada gratuita, que promovem atividades variadas para todas as faixas etárias. Isso comprova que a localização e a gratuidade influenciam no acesso à cultura presente na cidade.

Ao questionar se os estudantes se recordavam do projeto e de suas atividades como uma contribuição para o seu crescimento cidadão e profissional, cerca de 91% responderam que sim. A mesma porcentagem afirma que, quando visitam outros espaços culturais de Brasília, lembram da experiência vivenciada no projeto “O Serviço Público em Defesa do Patrimônio Cultural Brasileiro”, estando mais atentos aos espaços e aos monumentos públicos que podem compor o Patrimônio Cultural Brasileiro.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi identificar as contribuições geradas no nível de conscientização e de preservação do Patrimônio Cultural a partir da implantação do projeto intitulado “O Serviço Público em Defesa do Patrimônio Cultural Brasileiro”, desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB). Os resultados foram reveladores; afinal, poucos participantes conheciam a importância do Iphan, ou o que era patrimônio, além das percepções limitadas a respeito do que poderia ser considerado cultural. Foi possível concluir que o projeto contribuiu, significativamente, para a formação acadêmica dos participantes, uma vez que as palestras e as visitas técnicas incentivaram o aumento da conscientização dos mesmos para a valorização e a preservação do patrimônio cultural; encorajaram a visita aos museus e centros culturais da cidade; e estimularam a criação do sentimento de pertencimento, fazendo-

os observar o patrimônio como história, memória e parte integrante do desenvolvimento brasileiro.

Outro fato relevante a ser comentado é que, cerca de um ano após o projeto, o conceito de bens culturais, internalizado pelos participantes, foi ampliado, demonstrando a efetividade do projeto implantado. Entre os respondentes, 90% consideram importante a preservação do patrimônio e 92% afirmaram que o Instituto Federal de Brasília, por meio do fomento e do incentivo de ações de pesquisa e extensão nessa área, é um importante promotor do processo de preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, favorecendo a formação de cidadãos e de profissionais conscientes. Ademais, o projeto impactou os estudantes positivamente, haja vista que 90,9% afirmaram lembrar das ações desenvolvidas no projeto, principalmente quando visitam espaços culturais, enquanto 97% dos estudantes alegaram que o projeto “O Serviço Público em Defesa do Patrimônio Cultural Brasileiro” foi importante para a sua formação.

Verificou-se ainda, que 88% dos discentes pretendem voltar aos museus visitados no projeto, quer seja para aprofundar a visita, quer seja para compartilhar o conhecimento com alguém (amigos e familiares). No entanto, um ano após a realização do projeto, apenas 9,1% dos estudantes conseguiram revisitar os locais citados, evidenciando que os museus visitados são espaços culturais não tão acessíveis a um público socialmente mais vulnerável, como se caracteriza grande parte dos estudantes do Instituto Federal de Brasília.

Os resultados alcançados mostram a necessidade contínua de projetos que envolvam práticas de Educação Patrimonial, como estratégias de fortalecimento e de valorização da cultura brasileira, pois a conscientização é um processo longo de aprendizado e de maturidade cidadã. Tais ações, certamente, incentivarão a ocupação dos espaços culturais pelos discentes e cidadãos, tanto como fontes de conhecimento quanto de lazer.

Diante do exposto, infere-se que os resultados obtidos nessa pesquisa ressaltam a relevância do assunto para a plena formação, profissional e cidadã, dos estudantes da área de gestão pública do Instituto Federal de Brasília.

Referências

AMARAL, B. H. R. Cultura tem papel fundamental no desenvolvimento de uma nação. **Consultor Jurídico**. 15 jul. 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-jul-15/mp-debate-cultura-papel-fundamental-desenvolvimento-nacao>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina

Ampliação do conceito de cidadania e da conscientização sobre o Patrimônio Cultural no ensino profissionalizante
DOI: 10.23899/9786589284130.5

ANCINE. Agência Nacional do Cinema. **Anuário estatístico do cinema brasileiro**. 2018. Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/anuario_2018.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 53. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

CANÇADO, C. Por que você deve levar seu filho a museus? **Mães que educam**. 22 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.maesqueeducam.com.br/2015/01/22/passeios-em-museus/>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016**. Institui a Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **Patrimônio imaterial**. 29 nov. 2017a. Disponível em: <<http://www.cultura.df.gov.br/patrimonio-imaterial>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **Patrimônio material**. 29 nov. 2017b. Disponível em: <<http://www.cultura.df.gov.br/patrimonio-material>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **MVMC 30 anos**: oficinas de saber fazer mantém viva a arte trazida pelos candangos. 7 abr. 2020. Disponível em: <<http://www.cultura.df.gov.br/mvmc/>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

GANZER, A. A. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo... In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papius, 2005. p. 85-92.

GERALDO, A. F.; CARNEIRO, N. P. **A cultura no processo do ensino e aprendizagem da Educação Infantil**. [S. l.: s. n.], [2015]. Disponível em: <<https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/2.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

GUZZO, A. C. P. A importância do estudo do patrimônio histórico para o resgate da memória. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uni-centro_hist_artigo_ana_cristina_provin.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

HUDSON, F.; COSTA, F. F. (Orgs.). **Oficina-escola de restauro de mobiliário moderno**. Brasília: Ed. IFB, 2018.

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina

Ampliação do conceito de cidadania e da conscientização sobre o Patrimônio Cultural no ensino profissionalizante
DOI: 10.23899/9786589284130.5

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Resolução nº 014/2014/CS-IFB**. Anexo III da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasília, DF: IFB, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Plataforma Museusbr**. [20--?]. Disponível em: <<http://museus.cultura.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

IPHAN. **Educação patrimonial**. [20--?]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEIVA, J.; MEIRELLES, R. **Cultura nas capitais**: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte. Rio de Janeiro: 17Street Produção Editorial, 2018.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MADEIRA, A.; VELOSO, M. **Um estudo sobre as feiras permanentes de Brasília**. Brasília: IPHAN – 15ª Superintendência Regional, 2007.

MALTÊZ, C. R. et al. Educação e patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do patrimônio cultural. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 39-49, nov. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4840>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

MEDEIROS, M. C. de; SURYA, L. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s. n.], 2009, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0135.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MYANAKI, J. et al.; ALMEIDA, R. A. de (Coord.). **Cultura e Turismo**. Caminhos do Futuro. ed. rev. e ampl. São Paulo: IPSIS, 2007.

OI FUTURO; CONSUMOTECA. **Museus**: narrativas para o futuro. [s. l.: s. n.], maio 2019. Disponível em: <<https://oifuturo.org.br/pesquisa-museus-2019/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PEREGRINO, U. Patrimônio cultural: uma construção da cidadania. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). Educação patrimonial: reflexões e práticas. **Caderno temático**, João Pessoa, v. 2, p. 4-5, 2012.

REZENDE, E. Patrimônio arquitetônico: preservar não é apenas tomar. **ER Consultoria**. 14 maio 2019. Disponível em: <<http://eliana-rezende.com.br/patrimonio-arquitetonico-preservar-nao-e- apenas-tomar>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ROCHA, T. S. F. Refletindo sobre memória, identidade e patrimônio: as contribuições do programa de Educação Patrimonial do MAEA-UFJF. In: ENCONTRO REGIONAL ANPUH-MG, 18, Mariana – MG. **Anais...** Ouro Preto: EDUFOP, 2013, p. 1-12. Disponível em: <https://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340766055_ARQUIVO_Artigo-Anpuh.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, A. R. F. da; SILVA, T. A. A. da. Desafios da educação patrimonial em museus: um estudo na Casa-Museu Magdalena e Gilberto Freyre. In: BRAGA, E. O.; TOLENTINO, A. B. (Orgs.). Educação Patrimonial: práticas e diálogos interdisciplinares. **Caderno temático**, João Pessoa, v. 6, p. 82-93, 2017.

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina

Ampliação do conceito de cidadania e da conscientização sobre o Patrimônio Cultural no ensino profissionalizante
DOI: 10.23899/9786589284130.5

SILVA, M. A. da. História, preservação patrimonial e informática: algumas possibilidades. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 146-161, 2006. Disponível em:
<<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/110/450>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SÔNEGO, D. Há uma forte propensão a se considerar tudo como patrimônio cultural. **Época Negócios**. 20 mar. 2017. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Vida/noticia/2017/03/ha-uma-forte-propensao-se-considerar-tudo-como-patrimonio-cultural.html>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

VALLE, L. Consolidação do hábito de frequentar museus também passa pela escola. **Instituto Claro Educação**. 17 maio 2018. Disponível em:
<<https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/consolidacao-do-habito-de-frequentar-museus-tambem-passa-pela-escola/>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ZANIRATO, S. H. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 137-152, 2009. Disponível em:
<<https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/145/521>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Práticas Culturais Afro-brasileiras na Festa de São Benedito de Cuiabá e de Nossa Senhora do Livramento

Maria de Lourdes Fanaia Castrillon*

José Serafim Bertoloto**

José Henrique Monteiro da Fonseca***

Introdução

No Brasil, as devoções a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito iniciaram-se com as construções de capelas, igrejas e constituição de irmandades que serviram de agentes catequizadores católicos dos novos fiéis de origem afrodescendentes (SILVA, 2014). Segundo Abreu (2007), em Cuiabá o papel dos negros na formação do festejar o São Benedito ocorre desde o período colonial. As duas localidades surgiram no século XVIII, assim também o culto a São Benedito³¹ o qual foi o primeiro africano canonizado

* Possui graduação em Licenciatura Plena Em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1999) e mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006). Graduação em Pedagogia. Doutoranda do Programa de Estudos da Cultura Contemporânea (PPGECCO-UFMT).

E-mail: mary_lourdes1996@hotmail.com

** Possui graduação em Licenciatura e Bacharel em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1985), graduação em Tecnólogo em Bovinocultura pela Universidade Federal de Mato Grosso (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1992), especialização em Museu de Arte pelo MAC-USP (1998) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Professor aposentado da Universidade de Cuiabá, Departamento de Arquitetura e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá. Membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte - ABCA.

E-mail: serafim.bertoloto@gmail.com

*** Mestre em Ensino – linguagens e seus códigos (PPGEN-UNIC). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO-UFMT); Cuiabá, Mato Grosso; Brasil.

E-mail: jhmonteirodafonseca@gmail.com

³¹ De acordo com Bastide (1971), São Benedito, irmão leigo, nasceu na Sicília, em 1526, filho de escravos africanos, núbios, foi libertado ainda jovem. Juntou-se a um grupo de frades franciscanos e foi trabalhar na cozinha do mosteiro. Analfabeto, chegou a superior do convento, e foi rigoroso na interpretação das regras franciscanas. No fim da vida, voltou ao trabalho da cozinha e continuou a ser procurado pelas pessoas para curas. Morreu em Palermo em 1589 e foi canonizado em 1807. Considerado o santo negro, cozinheiro, por causa de sua cor tornou-se protetor dos negros. No Brasil, em 1711, já existiam festas para São Benedito nas capelas dos engenhos (REIS, 2005). Analfabeto e sempre exercendo serviços humildes no mosteiro, como faxineiro e cozinheiro, adquiriu fama de taumaturgo ainda em vida, sendo bastante requisitado pela comunidade. Considerado homem de oração sublime e de bondade extraordinária,

pela igreja. Para Boschi (1986) os santos poderiam ser considerados na época símbolos da verdade racial e social do Brasil. Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, São Elesbão, Santa Efigênia eram invocações dos negros tanto pela afinidade étnica, identidade de origem geográfica, como também pelas identificações das agruras. Assim, a celebração à São Benedito em Cuiabá e Nossa Senhora do Livramento permite lançar olhares para além da festança, ou seja, destacar as produções artísticas culturais do negro o qual faz parte da história da sociedade brasileira e mato-grossense, e durante séculos não foram devidamente valorizadas. Outro objetivo do estudo é mostrar a dança do Congo durante a festividade do santo, repleta de símbolos, ocorre nos municípios citados longe das análises generalizantes, do olhar hegemônico e dos estereótipos da cultura ocidental. No período colonial e imperial, as localidades em estudo foram constituídas por celebrações religiosas constantemente marcadas por esses dias especiais, que lembram fatos, personagens e santos distantes, estabelecendo uma quantidade impressionante de motivos para comemorar (SCHWARCZ, 2001). Para isso, a metodologia utilizada são as referências, documentos oficiais do século XIX e XX, bem como reportagens advindas da produção midiática.

Um fragmento da cultura afro-brasileira na festa de santo

Para Oliveira (2011), estudar as práticas artísticas culturais afro-brasileiras nas festas de santo, no seio da comunidade cuiabana e de outras comunidades, revelam facetas indenitárias, trazendo em seus sons e textos estéticas e poéticas. Mas o que são práticas culturais? De acordo com Chartier (1990) são representações construídas no mundo social, determinadas pelos interesses de grupos que as forjam, na utilização de múltiplas estratégias e apropriadas de diversas maneiras. Acrescenta-se que, para o autor as representações emitem imagens que tanto podem estar visíveis quanto invisíveis, neste caso, na América Latina e no Brasil durante séculos foram forjadas estratégias de maneira que as práticas culturais afro-brasileiras foram minimizadas e adjetivadas de modo depreciativo. Por outro lado, ao mesmo tempo em que foi desvalorizada, segundo Bastide (1971), a igreja ajudou a sobrevivência de algumas práticas culturais afro-brasileira, uma vez que havia no Brasil a igreja dos negros e dos brancos devido a distinção de cores. As confrarias por exemplo, foram locais em que os fiéis afro-brasileiros reuniam em torno de um santo negro, havendo uma espécie de afinidade étnica de parentesco mais intensa com o santo, do que o aspecto religioso propriamente dito (BASTIDE, 1971).

faleceu no ano de 1589, em uma terça-feira de Páscoa (AUGRAS, 2005; CONTI, 1986; MEGALE, 2003 apud MENDES 2014).

Em Cuiabá, os ritos afros foram considerados profanos, porém ao mesmo tempo permitiam a participação nos eventos públicos, de negros e pardos onde possibilitava-se o surgimento de uma camada paralela, que dava sustentação ao próprio ritual (SILVA, 2014). Sendo que os

[...] aspectos da festa religiosa que não eram vistos com bons olhos pela Igreja desde os tempos coloniais. O seu caráter lúdico, popular, permeado de danças e cantos executados nas ruas, a ingestão de grande quantidade de comida e bebida, a inversão temporária de hierarquias e a liberação de comportamentos normalmente proibidos, provocavam o medo da ruptura definitiva da ordem e faziam com que as autoridades administrativas e eclesiásticas estabelecessem limites proporcionais à ameaça de desestabilização que a festa evocava. Mas, muitas vezes, também para o grupo dominante, essas festas faziam sentido, sendo usado, por administradores coloniais e observadores a eles ligados, o argumento de que a permissão para que os escravos folgassem à sua moda por alguns dias os apaziguaria e faria com que trabalhassem melhor (SOUZA, 2002, p. 191).

Para Bastide, o catolicismo negro que ocorreu dentro das confrarias impediu de certa forma a assimilação total dos negros à religião do branco. No entanto, cultivar o santo foi um relicário que a igreja ofertou aos negros para conservar certos valores de suas religiões nativas (BASTIDE, 1971). Nesse contexto as irmandades foram instituições com múltiplas funções entre elas, enquanto agentes de solidariedades congregou anseios comuns frente à religião e perplexidades diante da realidade social (BASTIDE, 1971). Ao lado da igreja Nossa Senhora do Rosário encontra-se a capela de São Benedito construída durante o período da escravidão. Dejacy de Abreu cita fragmento do Livro Tombo da Igreja do Rosário e São Benedito onde se destaca o pedido de Licença feito a Dom Pedro I para o funcionamento da Irmandade de São Benedito em Cuiabá, 1828.

Dizem os Devotos, Rey, Juiz, Officiaes e Irmãos de Meza da Confraria do Glorioso S. Benedito, cuja Veneravel Imagem se acha collocada em hum dos altares Collateraes da Capella de Nossa Senhora do Rozario da cidade do Cuiabá que há 60 annos se congregarão os Devotos da mesma venerável imagem, construirão huma Confraria sem alcançar a Imperial Permissão necessaria para isso, porem reconhecendo sempre ser a dita Confraria da Jurisdicção Imperial, por ser pleno jure pertencente ao Grão Mestrado, Cavallaria e Ordens de Nosso Senhor Jesus Christo, humildes, e submissos prostão-se os Supplicantes ante o Throno de Vossa Magestade Imperial, rogando que por bem do Serviço de Deos, Vossa Magestade Imperial se digne Approvar a instituição da dita Irmandade, revalidando-a com a Imperial Sancção, sem embargo da nullidade com que foi instituída, e confirmando os vinte seis Capítulos de Compromisso, que com esta apresentação para servir de regra à mesma Confraria (Livro Tombo 1828 da paróquia de do Rosário e S. Benedito apud ABREU, 2007, p. 206).

A irmandade de São Benedito no período republicano mais precisamente em 1897, pediu ao bispo Carlos Luiz d' Amour autorização para funcionamento da instituição. Mediante as limitações e desvalorizações da cultura afro-brasileira, interessa-nos investigar como os elementos culturais afros que ocorrem na festa de São Benedito em Cuiabá e em Livramento obteve continuidade, a exemplo, a dança do Congo, e de que modo, os grupos que pertencem a religião de matriz africana se apropriam do evento católico nas localidades em estudo?

Atualmente a referida celebração religiosa do santo em Cuiabá ocorre na primeira semana do mês de julho³² e em Nossa Senhora do Livramento no mês de abril, contudo, o momento festivo muda a paisagem da cidade alterando o tempo dos devotos, momento em que a igreja se enche de cores, luzes, músicas (SILVA, 2014). Além disso, velas, incensos, procissão, andor do santo, cores utilizadas, cânticos, rezas e a culinária, se constituem na maior celebração de santo de Mato Grosso. No entanto, a proximidade entre o santo negro africano e as práticas culturais dos grupos sociais que participam da festa de São Benedito expressa uma diversidade de símbolos, seja do catolicismo ou da religião de matriz africana; são como elementos aparentemente decorativos, porém, emitem imagens, com vários significados.

[...] como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categoriais fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes às classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 1990, p. 16).

Assim, se no passado a cultura afro-brasileira ficou ofuscada, nos dias atuais ocupar o espaço religioso na maior festança religiosa da capital mato-grossense, é também exibir o “status” da religião de matriz africana, cujos estigmas e traços coloniais ainda permeiam o universo social. Além disso, as emissões de símbolos afro-brasileiros que ocorrem na festividade incluem crenças, estilos e cores das roupas, cânticos,

³² Inicialmente realizada em um calendário que apresentava grandes variações ao longo do ano, oscilando entre os meses de maio e setembro, em 1897, a confraria decidiu fixar em compromisso a época em que a festa deveria ocorrer: no primeiro domingo do mês de julho. Assim, as comemorações a São Benedito foram inseridas num período em que também eram realizadas outras festas tradicionais na cidade: a Festa do Senhor Divino e os festejos juninos, no qual se destacava a Festa de São João, sendo o banho do santo à meia-noite, na passagem de 23 para 24 de junho, uma característica desses festejos (MENDES, 2012).

aromas das flores, bem como águas de cheiros e as vassouras; tais símbolos vão muito além da devoção do santo pelos louvores direcionados em grande proporção aos orixás e não somente ao santo. A exemplo, a dança do Congo que apresenta a história de dois reinos afros (Congo e Angola), é uma linguagem artística a qual retrata a identidade mato-grossense, porém, pouco conhecida no meio social. A dança inclui coroas, cetros, mantos e roupas vistosas distinguindo os membros da corte festiva que, depois das cerimônias religiosas assistidas em lugar especialmente reservado a ela na igreja, desfilam em cortejo pelas ruas das cidades ao som de músicas africanas e se estendem por horas. Para Bastide (1971) era permitido para os escravizados aos sábados e domingos, celebrar com suas danças religiosas e homenagear seus santos uma vez que os senhores percebiam que tais atividades proporcionavam maior rendimento ao trabalho.

A primeira notícia que se tem de uma festa de Congado no Brasil data de 1674, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Recife, em Pernambuco (Fundação Cultural Palmares [FCP], 2009). Durante tais celebrações, geralmente vinculadas às irmandades religiosas negras com o propósito de homenagear os seus santos de devoção, costumava-se realizar a coroação de reis e rainhas, que desfilavam com grande pompa pelas ruas das cidades coloniais, seguidos por multidões festivas (AGUAS, 2013, p. 163).

A dança do Congo ao longo do processo histórico brasileiro apresentou vários significados tanto para a Igreja Católica quanto para os escravizados, e muitas vezes a referida linguagem artística em Bastide, foi uma forma de aproximarem de seus ancestrais e simbolicamente da Mãe África, uma vez que, ao chegarem como mão de obra escravizada no território brasileiro, não transportavam as estruturas do país africano; assim, alguns costumes foram adaptados e ressignificados.

[...] para os nativos da África, trazidos para cá pelo tráfico escravo, toda a essência sagrada se concentra na natureza, manifestada pela força viridente e numinosa da floresta. Ao contrário das crenças de seus algozes brancos, para eles a substância divina irradia a partir da terra e não dos céus, ela é direta e não transcendente e etérea (SEVCENKO, 2000, p. 16).

Bastide (1971), aponta que em Portugal havia o costume de juntar danças mascaradas e cantos profanos nas festas religiosas pois ao mesmo tempo em que era possível estar associada com ritos religiosos, também possibilitava realizar-se fora de uma cerimônia “sacra” de maneira independente; e foi nesse universo que a igreja começou a ver as cerimônias da África misturadas às cerimônias católicas.

A dança do Congo é a dramatização de uma luta simbólica travada entre dois reinados africanos e representa a guerra entre dois reinos (provavelmente Congo e Angola) e tem como centro da disputa uma questão territorial. A base desta expressão artística que reúne cenografia, coreografia, drama e música, é a devoção a São Benedito e acontece nos meses de abril e julho, respectivamente em Livramento e Mutuca (OLIVEIRA, 2011, p. 74).

Criada no período colonial, A dança do Congo, apesar de extinta em Cuiabá em 1919, perdura até os dias atuais tanto em Vila Bela da Santíssima Trindade – primeira capital mato-grossense – como no município de Nossa Senhora do Livramento. Mendes (2010) aponta que no passado a Igreja Católica queria eliminar a parte profana da festa, vista como supersticiosa ao executar suas danças. Nestas, enredos de fundo histórico eram representados por meio de falas entremeadas de termos africanos e meneios que horrorizavam os observadores europeus, sendo expressão máxima de uma alteridade vista como primitivismo, característico do continente africano (SOUZA, 2014).

Bastide (1971, p. 79) aponta que,

O que sabemos é que em toda parte onde existiam confrarias de negros a religião africana subsistiu, no Uruguai, na Argentina, no Peru e na Venezuela, e essas religiões africanas desapareceram nesses países quando a Igreja proibiu as confrarias de se reunirem fora da igreja para dançar.

Para Mendes (2012) no entendimento das autoridades religiosas, era preciso afastar, quando não exterminar, o lado profano das festividades católicas, considerado como traços da barbárie e do primitivismo, verdadeiras reminiscências do paganismo. Dom Carlos³³ na época, atuou como arcebispo e bispo de Cuiabá, tentou desarticular a Irmandade de São Benedito em 1897, pois o comando dessa Irmandade, bem como o

³³ Prestou grandes serviços à Igreja Católica no Brasil, passando pelo Maranhão, sua terra natal e Bahia, além de Mato Grosso. Era um homem voltado às letras, sendo sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A par das atividades eclesiais, publicou vários livros, tendo ficado na memória dos cuiabanos. Fundou o jornal A Cruz, para dar suporte de mídia aos católicos; fundou o Asilo Santa Rita, instituição escolar que acolhia jovens desvalidas e oferecia aulas de ensino regular e musical, sob a forma de externato, a jovens mato-grossenses. Ajudou na construção da igreja do Bom Despacho e fez inúmeras e memoráveis viagens pastorais ao interior de MT durante os 43 anos em que esteve à frente da Diocese. Atuou também junto à Santa Casa de Misericórdia, trazendo para auxiliar em seus trabalhos Irmãs de diversas congregações. Disponível em: <<https://portalmatogrosso.com.br/damour-carlos-luis-dom>>. Acesso em: 2020.

Nascido em S. Luiz do Maranhão no dia onze de junho de 1837. Foi o 2º bispo diocesano, tendo tomado posse da Diocese de Cuiabá em 1879. Em 1910, com a criação das dioceses de Corumbá e de S. Luiz de Cáceres, desmembradas da Diocese de Cuiabá que abrangia todo o Estado de Mato Grosso, a capital Cuiabá foi elevada a Arquidiocese e D. Carlos promovido a arcebispo. Faleceu aos nove de julho de 1921. Governou a diocese durante 42 anos faleceu em 1921 (MORAES, 2003).

poder e a autonomia que leigos possuíam, foram cortados, sendo nomeado um representante do clero e não mais um leigo. O vigário-geral do bispado, entrou em cena ao receber a incumbência de fiscalizar a escrituração dos livros da confraria (MENDES, 2010).

Foi então que o prelado diocesano, após algum tempo de laboriosa gestação em sua imaginação, deu á luz, ajudado pelos conhecimentos obstetricos do seu illustre secretario privado, a celebre portaria de 6 do corrente, publicada na Gazeta Official de 9 subsequente, na qual, aparelhando os raios olympicos de sua terrifica cólera, - houve por bem, não só dissolver a irmandade de S. Benedicto, erecta na igreja do Rozario, mas também, como consequência logica dirivada de semelhante medida, - anular os efeitos dos respectivos Estatutos, nomeando em seu logar uma commissão compostade um membro effectivo da igreja e dous honorarios, pessoas de sua confiança e sobre as quaes exerce o prelado a influência que lhe dá direito a sua posição de representante de Deus na terra, - afim de administrar os bens que a mesma irmandade por ventura possúa (A VERDADE, 1895, p. 4).

Em Cuiabá, a dança foi banida da Igreja Católica da capital num momento histórico, cujos discursos políticos no Brasil republicano, pautavam-se no branqueamento da população, em prol da civilidade, modernidade e, para essa implementação a cultura afro deveria ser banida, considerada na época pelas autoridades políticas como atrasada e inapropriada, já que o foco dessa dança é louvar os ancestrais africanos; vale ressaltar que, ainda no final do século XIX já existiam intentos de eliminação dessa dança ancestral.

Seguiu-se a tarde a procissão, que tendo em seu seio a imagem da Virgem devotada, e as de S. Francisco [de Paula] e S. Benedicto, percorreu as principaes ruas d'esta capital, com um acompanhamento de mais de 2.000 pessoas, que patenteavam o grande fervor que tem este povo ao culto catholico, crenças dos nossos pães, e que foram dos nossos avôs. Durante o dia, em casa dos juizes da festa e em algumas outras, percorreram os Congos com as suas danças de tradicionaes costumes, que o tempo e a civilização se encarregarão de fazer desaparecer, para não verem attestada a dolorosa impressão de tão atrasadas épocas (O REPUBLICANO, 1897, p. 2).

O presidente do Estado da capital mato-grossense Dom Aquino Correa³⁴ em 1920 extinguiu a dança afro, contexto aquele em que no Brasil buscava-se implementar o projeto racista, branqueador e hegemônico de “identidade nacional” e, um dos aspectos

³⁴ Embora a historiografia registre o ano de 1936 como o que marcou o final das touradas e das congadas, atestou-se por esse relato, pelo menos com relação às congadas, que ela foi realizada somente até o ano de 1919, durante as comemorações do bicentenário de Cuiabá (SILVA, 2014).

defendidos pela hierarquia eclesiástica brasileira era associar a brasilidade ao catolicismo (AGUAS, 2013; ORTIZ, 2006). Para fortalecer e incentivar o sentimento de nacionalidade, o governante preocupou com a formação da identidade regional da população do Estado e sob o discurso de sentimento de pertencimento, objetivava-se afastar os costumes e práticas considerados atrasados.

Embora uma série de fatores políticos, sociais e culturais influenciaram para a exclusão da dança na festança da igreja do Rosário e de São Benedito em Cuiabá, uma hipótese considerável é que, uma vez extinto o grupo afro da festança de Cuiabá, fortaleceu as práticas da congada de Nossa Senhora do Livramento, que ocorre há mais de 200 anos, visto que o grupo social que apresentava a dança em Cuiabá, era o mesmo de Livramento. A dança do Congo de Livramento surgiu no quilombo Mata Cavalo³⁵, comunidade negra de descendentes de africanos, localizada a 40 km da capital, mais tarde foi transferida durante algum tempo para o Capão do Negro³⁶ em Várzea Grande, mais precisamente onde se localiza hoje o bairro Cristo Rei, e aproximadamente na década de 1970, a tradicional dança voltou a ocorrer em Livramento sob o comando do líder religioso de matriz africana, Cesário Sarat da Silva durante vinte e sete anos. A referida dança de tradição cultural familiar ainda ocorre na festividade do município em estudo e está sob a liderança de seu sobrinho Antônio João Batista Campos de Arruda. Uma questão que possivelmente explica a permanência da prática afro-brasileira de Nossa Senhora do Livramento, já que fora banida do meio social, é o local onde ocorre a dança, ou seja, no município de Nossa senhora do Livramento, a casa de São Benedito é um espaço religioso construída por Cesário da Silva e não pertence ao poder eclesiástico. A construção é antiga e, durante a festividade apresenta-se repleta de bandeiras de papel de seda enfeitando teto e paredes, um altar baixo com a figura de São Benedito ao centro, algumas velas e enfeites; em frente ocorre a dança do Congo (OLIVEIRA, 2011). No entanto, ainda que no Estado de Mato Grosso apenas duas localidades, Vila Bela da Santíssima Trindade e Livramento, mantenham a tradicional prática artística afro-brasileira, infelizmente não possui visibilidade no mundo social, e nem mesmo é difundida como cultura de um grupo social do Estado mato-grossense,

³⁵ A tradição do Congo, nascida dentro de Mata Cavalo, quase se extinguiu durante as décadas em que a população permaneceu dispersa. Mas, graças à iniciativa de uma liderança, Cesário Sarato, a dança foi retomada no período de diáspora, através da reorganização do grupo nas periferias urbanas onde a população passou a habitar. O passo seguinte foi a retomada da festa de São Benedito de Nossa Senhora do Livramento – onde os guerreiros do Congo passaram a apresentar-se todos os anos. Atualmente, o grupo do Congo de Livramento é formado por participantes de diversos municípios que, geralmente, partilham uma ancestralidade comum, originada a partir do quilombo (AGUAS, 2013).

³⁶ Foi um quilombo localizado em Várzea Grande, durante a guerra do Paraguai onde foi constituído de escravizados e Paraguios, atualmente localiza-se na área urbana, reconhecido pelo governo federal em 2009.

poucos conhecem, havendo uma sobreposição entre as culturas artísticas, uma vez que o cururu siriri³⁷ tem maior representatividade.

Festa de São Benedito e Cultura Afro-Brasileira no universo da pandemia

Diante do cenário atual vivemos um “novo tempo” devido ao fenômeno global, o Coronavírus (Sars-Cov-2) causador da atual pandemia pela Covid 19³⁸ a qual interfere nos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Tais interferências também possibilitam a sociedade reorganizar o modo de viver criando outras alternativas para se alocar e se movimentar diante do mundo. Com a crise sanitária, de modo geral, o funcionamento estrutural da cidade se ressignificou, como por exemplo, as atividades artísticas culturais e a relação com o público, as formas de consumir e de apropriar-se dos espaços públicos foram alteradas. Nos espaços apropriados para diversões, lazer e cultura, as interferências ocorreram nas diversas casas noturnas (bares, boates, buffets, festivais) viagens e projetos artísticos cancelados. Entre as atividades artísticas culturais está a festa de São Benedito, um evento religioso de Cuiabá e de Nossa Senhora do Livramento, que há mais de duzentos anos é celebrado. Mas, devido a Covid

³⁷ O cururu e o siriri se inter-relacionam por serem manifestações culturais que nasceram num mesmo contexto, nos folguedos populares das festas de santo. O cururu se coloca, pelo menos no recorte geográfico de nosso estudo, como prática resistente às inovações performáticas advindas de outras esferas de produção artísticas, conservando ainda uma performance criada nos próprios rituais sem uma sistemática preparação anterior. As novas práticas midiáticas estão influenciando esses fazeres, modelando-os ao regime da comunicação e de consumo, para um mercado emergente de cultura popular, ressignificando essas manifestações artísticas. No mesmo ambiente cultural do cururu, os grupos de siriri vêm cada vez mais transformando suas performances, valendo-se de metodologias e técnicas mais explicitamente pensadas e desenvolvidas adequando-se às novas demandas do consumo e da comunicação. De uma forma ou de outra, ambas manifestações buscam, dentro de suas características intrínsecas, uma performance ideal e única (PINTO, 2016)

³⁸ É uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 2020.

Um novo Coronavírus humano, que agora é chamado síndrome respiratória aguda grave Coronavírus 2 (SARS-CoV-2) (anteriormente denominado HCoV-19), surgiu em Wuhan, China, no fim de 2019 e agora é responsável por uma pandemia. Disponível em: <<http://www.toledo.ufpr.br/portal/artigos-cientificos-covid-19/>>. Acesso em: 2020.

Várias evidências excluem a hipótese de que o Sars-CoV-2 tenha tido uma origem laboratorial. No caso da Sars, sabe-se que o vírus foi transmitido de morcegos para civetas e desses hospedeiros intermediários para o homem, mas para o Sars-CoV-2 essa questão permanece em aberto. Em dezembro de 2019, iniciou-se um surto que atingiu cerca de 50 pessoas na cidade de Wuhan, na China. A maioria dos pacientes tinha sido exposta ao mercado Huanan. Esse mercado comercializava frutos do mar, mas também animais silvestres, frequentemente vendidos vivos ou abatidos no local. Contudo, vários pacientes desse surto inicial não tiveram relação epidemiológica com o mercado, abrindo a possibilidade de que outras fontes de infecção pudessem estar envolvidas. Disponível em: <<https://pfarma.com.br/coronavirus/5439-origem-covid19.html>>. Acesso em: 2020.

19 e a fim de evitar aglomerações, foi suspensa em 2020 e 2021. Destaca-se que a história de Cuiabá está ligada intimamente à devoção do santo conhecido como “Santo Cozinheiro” São Benedito, e os preparativos ocorrem durante dias que antecede à festança exemplo, são as esmolas e em anos anteriores à pandemia, geralmente nas ruas de Cuiabá um grupo de pessoas circulavam com a bandeira do santo ao som da banda com músicas religiosas e regionais.

Para exemplificar, o jornal O livre de 14 de maio de 2017, publicou uma matéria sobre as manifestações já que, nas ruas, os lojistas recebem a bandeira, as pessoas param para filmar, tirar fotos e, fazer ‘selfies’ com a comitiva. No entanto, nos anos de 2020/2021, diante do contexto pandêmico, as esmolas não foram recolhidas, assim como as apresentações culturais, bandas e shows artísticos regionais que ocorrem no interior da festança não foram realizadas. O santo circulou *drive-thru* pelas ruas e, conforme relata o padre da Paróquia São Benedito, Pedro Canísio, realizou-se da seguinte forma.

A bandeira virtual, ao invés de passar pelas ruas, visitando as casas e nos outros lugares da comunidade, uma imagem da bandeira com o santo estará disponível na internet, pelas redes sociais da igreja, para ser compartilhada pelos seguidores. E as doações feitas no momento do encontro com a bandeira poderão ser entregues na sede da paróquia. As pessoas podem trazer alimentos, produtos de higiene e também algum valor que queiram destinar como doação”. O material arrecadado irá colaborar com os trabalhos desenvolvidos pela Pastoral Social que ajuda pessoas carentes. “Dos materiais serão formadas cestas, que depois serão levadas para famílias assistidas pela pastoral” (G1.GLOBO, 2020, não paginado).

A Festa representa um momento em que moradores das localidades em estudo estreitam os laços de sociabilidades, os símbolos da identidade cuiabana e quilombola já que, ocorre há mais de três séculos. Vale lembrar que, a festa em si, não é o objeto do estudo, mas sim, as práticas culturais afro-brasileiras que ocorrem no evento e de certo modo compreendem a arte, a cultura e a religião que merecem problematizações, que transcendam e rompam com os estigmas, o etnocentrismo e os discursos colonializantes construídos durante séculos. Ressalta-se que São Benedito também é cultuado por grupos sociais de religiões de matrizes africanas, isso pode ser observado segundo Marcos Mendes (2014) por diversas oferendas feitas a ele no pátio da igreja em sua homenagem.

O fato de não ter ocorrido a festividade em 2020 e 2021 em Cuiabá e em Nossa Senhora do Livramento, interfere de algum modo na produção da pesquisa e do levantamento etnográfico; essa metodologia etnográfica é uma forma de observar

melhor sobre os laços de sociabilidades que ocorrem nesse espaço, já que não é um fenômeno repetitivo, mas dinâmico e vívido. No atual contexto pandêmico, torna-se necessário que o ser humano possa reinventar outras experiências, assim, parece razoável que se aplique e se instrumentalize outras maneiras e caminhos de pesquisar, pois, enquanto as necessárias limitações, que permeiam o cotidiano perdurarem, as criatividades e adaptações são essenciais. Para tanto, as entrevistas via tele chamada são fontes orais importantes e documentos os quais revelam vivências, culturas, identidades de vários tempos históricos e permitem novos olhares sobre a alteridade e equidade, maiores reflexões sobre a construção da identidade da cultura africana e afro-brasileira.

Considerações

A festa é um evento religioso, mas representa também um momento em que moradores das localidades em estudo estreitam os laços de sociabilidades, os símbolos da identidade cuiabana quilombola. O fato de não ter ocorrido a celebração religiosa em 2020 e 2021 tanto em Cuiabá como também em Nossa Senhora do Livramento, de certa forma tal realidade interfere nas rendas - que não foram recolhidas - para manutenção da igreja, nas atividades culturais que ocorrem no interior da festança as quais não se realizou, bem como na produção da pesquisa uma vez que, participar da festança produzindo dados pelo levantamento etnográfico do evento, é uma possibilidade para melhores observações das manifestações artísticas para então articular com os procedimentos metodológicos da proposta. A linguagem artística, dança do Congo é uma tradição da cultura quilombola, que ocorre há mais de 200 anos, e à 40 km da capital, em Nossa Senhora do Livramento, não é divulgada no meio social como cultura oficial do Estado. Em Cuiabá essa dança foi apresentada na festa do santo negro, extinta no início do século XX, num contexto histórico em que circulavam os discursos racistas, portanto estigmatizada pelas autoridades políticas naquele momento histórico.

No atual contexto pandêmico é de considerável importância que o ser humano se forje na reinvenção de outras experiências, no caso da festa de São Benedito foi e é preciso aplicar outra maneira de pesquisar, uma vez que enquanto as necessárias limitações que permeiam o atual contexto perdurarem, as criatividades, as adaptações, bem como as realocações concretas e subjetivas tornam-se indispensáveis. Portanto, diante das reflexões, apontamentos históricos e atual contexto de pesquisa, acredita-se na importância de tornar gritantes e empoderadas as memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem e resistem à

"Memória oficial" (POLACK, 1989). Para isso as entrevistas podem ser realizadas via tele chamada, ou seja, as fontes orais são importantes documentos os quais revelam vivências, culturas, identidades de vários tempos históricos. A proposta de pesquisa permite maiores reflexões sobre a construção da identidade da cultura africana e afro-brasileira permitindo novos olhares sobre a alteridade e equidade.

Referências

ABREU, Dejacy Arruda. **A Educação na Festa:** Tecituras. Da Cultura Popular na Festa de São Benedito. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2007.

AGUAS, Carla. Tragédia Desestabilizada: espaços de memória e de transgressão na dança do Congo de Nossa Senhora do livramento. **Cadernos de estudos africanos**, v. 25, p. 161-182, jan./jun. 2013.

A VERDADE. Cuiabá, 25 jul. 1895. NDIHR-UFMT.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: EDUSP/Pioneira, 1971.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** Entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

LIVRO TOMBO da Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Cuiabá. 2 v. 1945-2010. AINS. [Transcrição digitada pelo padre José de Moura e Silva].

MENDES A. Marcos. **Identidade e território:** estudo sobre a devoção a São Benedito em Cuiabá – Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MENDES A. Marcos. Festa de São Benedito na Igreja do Rosário: Materialidade Territorial da Devoção em Cuiabá-MTv2. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**. Barra do Garças, Mato Grosso, n. 2, p. 164-187. ago./dez. 2012.

MENDES, Marcos Amaral. **De capela filial a matriz paroquial:** irmandades, jesuítas e territórios na Igreja do Rosário em Cuiabá-MT. Tese (Doutorado em História), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso 2014.

MORAES. Sibele. A visão ultramontana de D. Carlos Luiz D'Amour, bispo de Cuiabá: O clero em Mato Grosso (1878 A 1921). **UNICIÊNCIAS**, v. 7, 2003.

OLIVEIRA, Herman Hudson de. **Dança do Congo:** educação, expressão, identidade e territorialidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá. 2011.

O REPUBLICANO. Cuiabá, 7 out. 1897. NDIHR-UFMT.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed., 9. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2006.

POLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina

Práticas Culturais Afro-brasileiras na Festa de São Benedito de Cuiabá e de Nossa Senhora do Livramento

DOI: 10.23899/9786589284130.6

PINTO, Carlos Benedito. **Cururu e Siriri**: das festas de santo 'a circulação institucional na grande Cuiabá. Dissertação (Mestrado em Estudos da cultura contemporânea) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

SILVA, Silbene Correa Pessarolo da. **A festa de São Benedito**: Estudo sobre a invenção de uma tradição cuiabana. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOUZA, Marina de Mello. **Reis negros no Brasil** escravista: história da Festa de Coroação de Rei Congo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TRADICIONAL festa de São Benedito será realizada com drive thru, bandeira virtual e carreata em Cuiabá. **G1. GLOBO**. Cuiabá, 28 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/05/28/tradicional-festa-de-sao-benedito-sera-realizada-com-drive-thru-bandeira-virtual-e-carreata-em-cuiaba.ghtml>. Acesso em: 19-09-2020.

Por uma abordagem anticolonialista da educação musical: sobre a violência da catequização e a necessidade de valorizar a cultura indígena

Patricia Kawaguchi*

Como o colonialismo destruiu culturas: o caso dos jesuítas no Brasil

Nas últimas décadas, felizmente está em pauta na área da educação musical a inclusão: étnico-racial, social, de gênero, de pessoas com deficiência. Um tema que chama muito a atenção é a música indígena, principalmente em decorrência da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas. Há um trabalho de resgate das músicas e das culturas indígenas, principalmente por pesquisadoras e pesquisadores das áreas da antropologia, etnomusicologia e linguística. Um exemplo é o registro das cantigas de ninar do povo juruna, organizado pela linguista Cristina Fargetti em parceria com a etnomusicóloga Marlui Miranda. Sobre esse trabalho, a autora aponta que “A situação de fragilidade da música indígena está diretamente relacionada ao processo de dizimação ao qual os povos indígenas foram submetidos desde o início da colonização” (FARGETTI, 2017, p. 99).

Fargetti (2017) também diz que muito pouco do repertório indígena foi documentado; um dos motivos é que transmissão de conhecimento nas sociedades indígenas acontece através da oralidade. A autora acrescenta, contudo, que as atuais iniciativas de documentação são solicitações das próprias comunidades indígenas, receosas de perder sua tradição, com apoio de ONGs e instituições de pesquisa. Outras propostas importantes são composições de novas músicas em diálogo com expressões musicais não indígenas, para atrair a geração mais jovem.

* Professora de Arte e Música na educação básica, mestra na linha de pesquisa em Música, Cultura e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: patricia@nocmoon.com

Esse trabalho de preservação, revitalização e divulgação da cultura dos nossos povos originários é fundamental para os colocarmos na posição de protagonismo que merecem na construção da nossa identidade nacional, junto com os povos africanos escravizados – uma posição que foi roubada pelos colonizadores. Precisamos considerar, porém, que muitas vezes falta uma análise crítica do nosso passado quando a história da educação musical é abordada. É frequente na literatura dessa área as autoras e autores se referirem aos jesuítas como “os primeiros professores de Música do Brasil” – uma visão colonialista que precisa ser desconstruída. Por exemplo, diz a educadora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008, p. 208, grifos meus), referência muito importante no estudo das pedagogias musicais:

Quando, após o descobrimento, para cá vieram os jesuítas, primeiros educadores do país, estes trouxeram valores e práticas que iriam exercer grande influência no conceito de educação no Brasil; era inevitável que esses valores e práticas influenciassem, também, a educação musical brasileira. (...) Lembre-se de que o Brasil foi descoberto no século XVI e, assim, acompanhava os fenômenos europeus ligados às experiências de escolarização.

A educadora Maura Penna (2008, p. 32), outra referência fundamental na área, refere-se aos jesuítas como “os primeiros professores de música europeia no Brasil”.

Primeiramente não é apropriado dizer que o Brasil foi “descoberto”; Eisenberg (2000, p. 55) afirma que a literatura acadêmica vem substituindo esse termo por “encontros do Novo Mundo”, terminologia que indica uma mudança na concepção de mundo europeia e permite “[...] uma análise mais fidedigna, não só do holocausto indígena perpetrado pelos europeus no novo continente, mas também das interações culturais que aconteciam nas margens do processo colonizador”. Por outro lado, Cunha (1992, p. 12) lembra que “[...] povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, ‘o encontro’ de sociedades do Antigo e do Novo Mundo”.

De fato, o processo de colonização no Brasil foi, como em todos os países em que ocorreu, de uma violência brutal: “Não há dúvida de que o colonialismo, em certos casos, assumiu um caráter explicitamente exterminador [...], ao passo que, outras vezes, foi detido no limiar do genocídio” (LOSURDO, 2020, p. 32). Isso deixou marcas profundas: como bem apontado por Fargetti, a fragilidade da música indígena hoje é consequência direta desse genocídio que aconteceu, portanto não devemos suavizar esse processo utilizando eufemismos como “descobrimento” ou “encontros”.

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção. É a minha vez de enunciar uma equação: *colonização = coisificação* (CÉSAIRE, 1978, p. 25, grifo meu).

A matança indiscriminada dos povos indígenas só foi proibida pela Igreja após o frade espanhol Bartolomeu de las Casas argumentar que eles possuíam almas a serem salvas – o que se tornou então missão da Igreja. O genocídio deu lugar à exploração: uma vez que o objetivo era a conversão os indígenas “[...] poderiam ser integrados à força de trabalho – de acordo com suas habilidades, é claro, o que significava no nível mais baixo da hierarquia ocupacional e da recompensa” (BALIBAR; WALLERSTEIN, 2021, p. 70).

Passando então para o segundo ponto das citações de Fonterrada e Penna, de fato os jesuítas fazem parte da história da educação, uma vez que foram os responsáveis pelas primeiras escolas para os filhos dos colonos. Porém no que se refere à Música, havia nos regulamentos da Companhia de Jesus “[...] uma rígida restrição à prática musical em seus estabelecimentos, desde os primórdios da ordem” (HOLLER, 2010, p. 219). E em relação ao contato com povos indígenas, o ensino da música nunca foi a prioridade; os próprios jesuítas não narram em detalhes os eventos musicais pois não os consideravam elementos merecedores de descrição (HOLLER, 2010). O que aconteceu foi que os missionários perceberam que a música era “[...] um meio eficaz de sedução e convencimento dos indígenas, e, embora os regulamentos da Companhia de Jesus fossem pouco afeitos à prática musical, referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos são encontradas em relatos” (HOLLER, 2010, p. 12). Eisenberg complementa: “A compreensão da cultura dos pagãos brasileiros permitia que os jesuítas achassem modos mais eficazes e prudentes de adaptar a linguagem, costumes e normas do cristianismo ao modo de vida dos nativos” (EISENBERG, 2000, p. 57). Ou seja, a música era vista meramente como uma *ferramenta* para obter uma maior aproximação com os povos indígenas e atingir os objetivos da catequese.

Em um relato, Padre Nóbrega conta que o padre Navarro “[...] fazia os meninos cantarem à noite certas orações que lhes havia ensinado em sua língua, [...] em lugar de certas canções lascivas e diabólicas que usavam antes” (Car.MaNob.3, 1550, p. 158 apud HOLLER, 2010, p. 164). Os padres também procuravam aprender a tocar os instrumentos indígenas, que eram usados em festas “[...] quando matam contrários e

quando andam bêbados; e isto para os atrair a deixarem os outros costumes essenciais e, permitindo-lhes estes, trabalhar por lhes tirar os outros” (Car.MaNob.6, 1552, p. 406-7 apud HOLLER, 2010, p. 168).

De acordo com Eisenberg, da mesma forma que as orações foram adaptadas para o tupi, a missa também teve adaptações, incluindo peças teatrais em que crianças encenavam passagens dos evangelhos.

Os jesuítas também permitiam que os índios dançassem e cantassem como faziam na comemoração de suas vitórias guerreiras [...] podiam usar seus paramentos religiosos tradicionais, cantar em tupi e tocar seus próprios instrumentos. As palavras podiam persuadir, sabiam os jesuítas, mas se acompanhadas de música e drama persuadiam ainda mais (EISENBERG, 2000, p. 84-85).

Destaquemos, então, que o próprio processo de transmissão da cultura é uma violência simbólica, pois consiste na negação e no apagamento da cultura do povo dominado somado a uma imposição da cultura do povo dominante. Era isso que os missionários faziam ao se apropriar da linguagem dos povos indígenas para ensinar orações e, aos poucos, fazer com que essas orações e canções cristãs substituíssem as músicas que cantavam. Com relação ao comentário de Nóbrega de que as canções indígenas seriam “lascivas e diabólicas”, é interessante pensar na observação de Frantz Fanon de que a ideologia colonialista é maniqueísta: ela transforma o povo colonizado em puro mal. O indígena “[...] é, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Nesse sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, [...] que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral” (FANON, 1968, p. 31).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000, p. 111) fala sobre a repressão das “[...] formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”. Dialogando com as experiências de Fanon (1968, p. 32): “No contexto colonial, o colono só dá por findo seu trabalho de desancamento do colonizado quando este último reconhece em voz alta e inteligível a supremacia dos valores brancos”.

Ou seja, o processo de evangelização por parte dos missionários da Companhia de Jesus foi um projeto de supressão das culturas originárias e imposição da crença, cultura e ideologias europeias. Para atingir esse objetivo e subjugar os indígenas, colocando-os em uma posição subalterna, a música e as artes foram usadas de forma vil. Como diz Canclini (1983, p. 133):

Existiam missões educativas que procuravam transmitir a alguns poucos colonizados a cultura, os códigos ‘superiores’ necessários para que os povos exóticos pudessem entender o seu lugar no mundo. Mas, esta maneira de pensar, simultaneamente benévola e pejorativa, reforçava a diferença. O gesto hierárquico do educador garantia que a cultura e a barbárie não se confundiriam.

Em resumo, os povos colonizados foram forçados a

aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2000, p. 111).

Assim, essa transmissão (imposição) cultural violenta deixa consequências que perduram até hoje. Por exemplo, a ideia de que as artes europeias são as “belas artes”, dignas de serem ensinadas e apreciadas – mas apenas por pessoas que têm distinção suficiente para tal –, enquanto as culturas dos povos originários são inferiores, primitivas, exóticas.

Após o genocídio: o eurocentrismo que resta ao exterminar as culturas

Como vimos, a destruição de culturas originárias e a imposição de uma cultura “superior” deixa sequelas até hoje. Os jesuítas “[...] desculturaram a tal ponto a música indígena que dela praticamente não restam vestígios na chamada ‘música brasileira’ – da qual não faz parte a música dos grupos indígenas isolados, que atualmente é recolhida e estudada” (KIEFER, 1976, p. 10-13 apud PENNA, 2008, p. 32). Embora haja influências e traços da música indígena em manifestações culturais, principalmente em danças, tais manifestações assumem um caráter folclórico e se distanciam do cotidiano do povo, principalmente das pessoas que habitam grandes centros urbanos.

O sociólogo venezuelano Edgardo Lander afirma que a sociedade do colonizador é normatizada enquanto “[...] as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2000, p. 13). Além disso, como aponta Quijano (2000), povos diferentes com

culturas diversas são reduzidos a uma coisa só aos olhos do colonizador. Eles são privados de suas identidades históricas, assim suas culturas não são consideradas parte da produção cultural da humanidade.

As castas coloniais de diferentes nacionalidades (inglesa, francesa, holandesa, portuguesa etc.) forjaram a ideia, em comum, de uma superioridade “branca”, uma prerrogativa da civilização a ser defendida contra os selvagens. Essa representação – o “fardo do homem branco” – contribuiu de forma decisiva para se constituir a noção moderna de uma identidade europeia ou ocidental supranacional (BALIBAR; WALLERSTEIN, 2021, p. 81).

Com isso, tem início a colonialidade do saber, termo cunhado por Lander a partir da colonialidade do poder de Quijano: “Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992)” (LANDER, 2000, p. 10). Constitui-se uma visão de mundo hegemônica eurocentrada, masculina e capitalista. “O padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2000, p. 116).

Ainda nos dias de hoje “[...] o padrão – referência e modelo – que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita europeia, de base tonal” (PENNA, 2008, p. 32). Ela cita como exemplo o pedagogo belga Edgar Willems, cujo método ainda é muito estudado e aplicado, que se refere ao sistema tonal como “[...] próprio ao grau atual de evolução de nossa raça” (WILLEMS, 1996, p. 14 apud PENNA, 2008, p. 33). Isso evidencia uma concepção de superioridade, que desmerece todas as inúmeras culturas mundo afora que não se prendem ao sistema tonal. Essa, contudo, não é nem a fala mais problemática do pedagogo. Ainda insistindo em um “valor natural” da escala diatônica, afirma que estudou

[...] esta questão em relação às raças primitivas (negros etc.) [...] Foram cometidos erros de apreciação: se acreditava, por exemplo, que os negros faziam melodia, quando só se tratava de ritmos sonoros, coloridos por alturas ou timbres diferentes e baseados no atrativo do movimento (WILLEMS, 1976 [1950], p. 75 apud PAREJO, 2011, p. 95-96).

Ainda que hoje em dia o racismo seja menos legitimado em nossa sociedade, essa ideia de que músicas com uma ênfase no ritmo são inferiores, primitivas, permanece muito comum. Muitas vezes esse preconceito vem junto com o racismo e o preconceito de classe, pois as músicas e outras manifestações artísticas tidas como inferiores são aquelas das classes periféricas e/ou que têm origem em religiões de matriz africana.

Um exemplo disso durante a colonização é a forma como o canto indígena era descrito. Além dos comentários já mencionados sobre as canções serem lascivas e diabólicas, Holler traz um ensaio do pesquisador Luciano Gallet, que analisa um relato escrito em 1587, que descreve o canto indígena como de um ‘sofrível tom’; “Gallet questiona se o adjetivo se referiria a uma ‘desafinação’ ou a uma escala diferente da europeia; além disso, afirma que a música que os índios ouviam dos brancos recém-chegados ‘era apenas outra música diversa da que eles usavam’” (HOLLER, 2010, p. 34). Ou seja, enquanto para os indígenas era natural que a música dos homens brancos fosse diferente, os colonizadores tinham um juízo de valor sobre qual fazer musical era superior e qual era primitivo, o que se baseia em mero egocentrismo. As transcrições das cantigas do povo juruna para partituras, feitas por Miranda (FARGETTI, 2017), apresentam uma complexidade rítmica e melódica que poderia até mesmo confundir esses europeus que se julgavam superiores.

Outra consideração importante é a relação que o sistema capitalista mantém com as culturas populares – entenda-se as culturas que não são hegemônicas. O antropólogo Néstor Canclini faz uma colocação separando essa relação em dois pontos. O primeiro é que “[...] a cultura popular tradicional serve à reprodução do capital e da cultura hegemônica. Esta a admite, e dela necessita, como uma adversária que a consolida, que evidencia a sua ‘superioridade’” (CANCLINI, 1983, p. 69). O segundo é a forma como a romantização do rústico serve para os propósitos do turismo:

A fascinação nostálgica pelo rústico e pelo natural é uma das motivações mais invocadas pelo turismo. Ainda que o sistema capitalista proponha a homogeneidade urbana e o conforto tecnológico como modelo de vida, mesmo que o seu projeto básico seja apropriar-se da natureza e subordinar todas as formas de produção à economia mercantil, esta indústria multinacional que é o turismo necessita preservar as comunidades arcaicas como museus vivos (CANCLINI, 1983, p. 66).

Acerca da função dos museus para a exibição dos espólios do colonialismo e subordinação de culturas não-europeias sob um viés de exotismo, veremos a seguir

como a educação pode contribuir para a desconstrução do eurocentrismo e construção de uma sociedade anticolonialista.

O papel da educação libertadora para construir uma sociedade anticolonialista

Não podemos deixar de apontar e denunciar os horrores da colonização brasileira, não podemos justificá-los com o mito do progresso e da civilização ou minimizá-los com eufemismos. Aimé Césaire diz “[...] que ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma civilização que justifica a colonização – portanto, a força – é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida” (CÉSAIRE, 1978, p. 21). Nós somos, sim, uma sociedade com graves feridas morais e “[...] enquanto o Brasil não assumir sua dívida histórica para com os povos originários, trabalhando ativamente para repará-la, construiremos um falso futuro, mascarando nossas memórias e oprimindo os corpos presentes” (GUAJAJARA, 2019, p. 171).

Parte do processo de cura das nossas enfermidades morais, principalmente para quem estuda e ensina as Artes e a Música, é refletir sobre a violência simbólica que acontece com a imposição da cultura do colonizador. Walter Benjamin (1987, p. 225, grifo meu) nos mostra como materialistas históricas/os devem encarar tais questões:

Todos os bens culturais que ele [o materialista histórico] vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. *Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie.* E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

O museu é o lugar que foi criado justamente para expor esses monumentos da barbárie, símbolos das conquistas dos colonizadores: “A burguesia [...] também se apropria do passado, do passado dos grupos sociais aos quais oprime, e o coloca a serviço da sua necessidade de distinção” (CANCLINI, 1983, p. 108).

Nascidos na Europa para guardar as presas de guerra os museus reproduziam nas suas classificações a apropriação dos povos e dos seus objetos por parte da burguesia, expressavam os lugares a que eles eram destinados. Um rei ou um

presidente podia passear pelas colônias como um turista pelas salas dos museus: naquela direção os países que produziam matérias-primas, nesta os que as manufaturavam (CANCLINI, 1983, p. 133).

Lander aponta que a missão civilizadora foi – e ainda é – justificada com muitos recursos: “[...] (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal” (LANDER, 2000, p. 14). Ou seja, sob o pretexto de que era um dever espalhar o desenvolvimento, a civilização, para os povos bárbaros, toda violência é válida pois o propósito era o bem maior. Por essa ótica, a civilização superior estava destinada a vencer e a inferior estava fadada a desaparecer, então levar a cultura seria até um ato de grandeza.

Por isso mesmo não podemos deixar de apontar que “[...] o colonialismo é sinônimo de pilhagem e de exploração; e implicou guerra, agressão e imposição, em larga escala, de formas de trabalho forçado em detrimento das populações coloniais” (LOSURDO, 2020, p. 32-33). Pelo contrário, faz-se necessário um trabalho de resistência à ideologia hegemônica, uma desconstruindo o senso comum. Uma das maiores potencialidades para essa desconstrução é a educação. Sonia Guajajara sabiamente diz que

uma das maiores barbáries da educação foi – e continua sendo – o projeto de (re)colonização programada estrategicamente concentrado na educação, na formação no pensamento, e que levou a um adoecimento da nossa sociedade. Nosso povo, em grande parte, perdeu a conexão com suas matrizes ancestrais. Enquanto a sociedade brasileira não reaprender a contar a história do Brasil com a contribuição de nossos saberes e mentes, continuaremos colonizados e aprisionados. É justamente na escola, o espaço das construções simbólicas sobre as alteridades, que essa transformação precisa começar a acontecer (GUAJAJARA, 2019, p. 172).

Enfim, é nossa tarefa, para nos libertarmos dos resquícios da colonização, pensarmos em uma História a contrapelo, como diz Benjamin, uma História ao avesso, do ponto de vista dos povos dominados, para reivindicarmos uma postura anticolonial quando olhamos para o passado e o presente. Os horrores de nossa história não podem deixar de nos chocar e não podemos nos calar diante deles pois o silêncio é uma forma de cumplicidade. Em tempos de negacionismo, revisionismo histórico e avanço das forças reacionárias, enquanto os povos indígenas precisam enfrentar inúmeros retrocessos como o Projeto de Lei 490/2007 e mais uma vez precisam defender suas (nossas) terras do homem branco, enquanto muitos morrem devido à pandemia e ao

descaso do governo, torna-se ainda mais importante assumirmos as atrocidades do nosso passado e transmitirmos essa memória para as novas gerações, para evitar que a história continue a se repetir.

Algumas possibilidades para uma educação musical anticolonialista

Devemos reivindicar uma educação libertadora, como defendida pelo nosso patrono da educação, Paulo Freire. Uma educação que sirva para a emancipação das classes oprimidas e não para manter a hegemonia ideológica da classe dominante. Para que essa emancipação se concretize, precisamos da união entre proletariado e povos oprimidos, precisamos da compreensão de que todas as formas de opressão têm raiz na luta de classes e não podem ser dissociadas dela.

Freire cita uma afirmação de Lenin - "Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário" (LENIN, 1966, p. 69 apud FREIRE, 1987, p. 122) - e diz em seguida "que não há revolução com *verbalismos*, nem tampouco com *ativismo*, mas com *práxis*, portanto, com *reflexão* e *ação* incidindo sobre as estruturas a serem transformadas" (FREIRE, 1987, p. 122, grifos do autor). Já Fanon (1968, p. 205) defende que a luta consciente pela libertação da nação é, em si, uma forma de cultura popular:

Pensamos que a luta organizada e consciente empreendida por um povo colonizado para restabelecer a soberania da nação constitui a manifestação mais plenamente cultural que existe. Não é unicamente o triunfo da luta que dá validade e vigor à cultura, não existe hibernação da cultura durante o combate. A luta, no seu desenvolvimento, no seu processo interno, faz progredir as diferentes direções da cultura e esboça outros caminhos. A luta de libertação não restitui à cultura nacional o seu valor e os seus antigos contornos [...] Depois da luta não desaparece apenas o colonialismo, mas desaparece também o colonizado.

Enfim, nas palavras de Aníbal Quijano (2000, p. 126): "[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos".

Pensando enquanto educadoras e educadores musicais, há algumas ações concretas que podemos tomar: primeiramente não romantizar o "descobrimento" (invasão) do Brasil e o processo de catequização. Também precisamos ter o cuidado de mostrar as culturas indígenas *reais* ao invés da visão das pessoas não-indígenas, para desconstruir a ideia caricata que a maioria das pessoas têm de indígenas, como se

fossem um grupo homogêneo que até hoje vive em aldeias isoladas – como vemos em falas lamentáveis que questionam a etnia de indígenas que vivem nos centros urbanos.

Podemos planejar atividades mais significativas do que o clichê estereotipado de fazer um cocar de papel e pintar o rosto das crianças no “dia do índio”, que consta como data comemorativa no calendário escolar mesmo que não tenhamos ainda motivos para uma comemoração. Por exemplo, podemos apresentar e cantar músicas indígenas, partindo do trabalho de Fargetti e Miranda (2017) e de outras etnomusicólogas, ao invés de músicas que falem sobre “índios”, podemos conversar sobre a arte e a cultura indígena, sobre o significado das pinturas corporais. Ou seja, pensar em propostas que contribuam para transmitir a visão de que indígenas são pessoas de verdade – que podem até mesmo morar na cidade conosco, usar tecnologias, estudar e se formar para exercer profissões das mais diversas – e não fantasias que usamos uma vez por ano. Essa versão caricata do índio seminu em meio à selva é, também, um modo de prender indígenas ao passado colonial.

Para além da cultura indígena, Canclini menciona que a sociedade capitalista romantiza o campo como um espaço rústico, atrasado, para lucrar com o turismo. De fato, a população rural sofre com preconceitos e discriminações. Roseli Caldart, do Coletivo Nacional de Educação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra denuncia que “[...] a grande maioria dos sem-terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão” (CALDART, 2004, p. 231).

Por isso o MST encabeçou a luta pelas escolas do campo, para garantir que quem lá mora tenha o direito à educação sem precisar deixar o campo e para que o currículo seja adaptado para esse contexto tão diferente da cidade. “No modo de vida projeto pelo Movimento, escolas *do* e *no* campo não são algo inusitado, mas podem passar a ser um componente *natural* da vida camponesa. [...] Sair do campo para estudar ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável” (CALDART, 2004, p. 373, grifos da autora).

Temos muito a aprender com a pedagogia do MST. Por exemplo, nas escolas do MST há um espaço reservado para oficinas, práticas complementares às aulas: “atividades centradas no aprendizado de habilidades (aprender a fazer...), construídas pela prática direta dos próprios educandos (...fazendo), orientada ou monitorada por mestres daquelas habilidades em questão” (CALDART, 2005, p. 254). Também é interessante a forma como identidade dos trabalhadores sem terra se constrói: com “memória, mística, discussão de valores, crítica e autocrítica, estudo da história”

(CALDART, 2005, p. 246). Temos muito a ganhar ao aprender a construir coletivamente esse senso de identidade e de pertencimento.

Uma referência para a educação musical no campo é o educador Murray Schafer, conhecido pelo seu trabalho de limpeza dos ouvidos e criação de paisagens sonoras. Ele diz que o ambiente da paisagem sonora do campo “[...] permite ao ouvinte escutar mais longe, a distância [...]. A cidade abrevia essa habilidade para a audição (e visão) a distância, marcando uma das mais importantes mudanças na história da percepção” (SCHAFFER, 2011, p. 71).

A paisagem sonora da fazenda fornece todo um turbilhão de atividades. Cada animal tem seus próprios ritmos de som e silêncio, de despertar e repousar. O galo é o eterno despertador e o latido dos cachorros, o telégrafo original [...]. Muitos dos sons da fazenda são pesados, como o lento vagar dos cascos do gado e dos cavalos de tração. Os pés dos fazendeiros também se movem vagarosamente (SCHAFFER, 2011, p. 77-78).

Assim como a cultura hegemônica é eurocêntrica, também a norma é o espaço urbano. Por isso muitas vezes as potencialidades do campo, de seus sons, suas particularidades, são subestimadas. Uma educação musical que se proponha a ser anticolonialista, contra-hegemônica, precisa valorizar a educação do campo e aprender a escutar os movimentos sociais e as falas de grupos oprimidos. Evidentemente as possibilidades não se encerram aqui; temos muito a aprender.

Considerações finais

Neste artigo problematizo falas presentes na literatura da educação musical, com o propósito de desconstruir o senso comum colonialista que considera os jesuítas os primeiros professores de Música do nosso país e acaba por amenizar os horrores da colonização. Pesquisas sobre a atuação dos jesuítas no Brasil colonial indicam que a música era considerada meramente uma ferramenta para a catequese, o objetivo em si não era musical. Além disso, ao transpor orações cristãs para o tupi e utilizar os instrumentos musicais indígenas, os jesuítas conseguiam fazer com que indígenas fossem deixando de lado suas canções “diabólicas” e seus costumes bárbaros para adotar os costumes “civilizados” do homem branco – tão “civilizado” que foi responsável por um genocídio que dizimou milhares de indígenas.

Na sequência trago apontamentos sobre a colonialidade do saber, a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica em todos os campos do conhecimento. Nas Artes,

até hoje as “belas artes” são as europeias, a “música erudita” é também a europeia, enquanto a música de povos africanos, latino-americanos e das periferias é considerada inferior e/ou exótica.

Para desconstruir essas visões colonialistas e eurocêntricas, precisamos reivindicar a educação libertadora, para a conscientização da classe proletária e das minorias oprimidas – se algum dia o Brasil se pretender mais Brasil, precisará ser mais indígena, negro e feminino, precisará aceitar o valor e a importância de seus vastos espaços rurais. E para isso precisamos nos juntar para acabar com todas as formas de opressão, além de assumir os horrores infligidos aos nossos povos originários e cuidarmos de uma necessária reparação histórica. Educadoras e educadores podem e devem a partir da práxis desmistificar a imagem que prende indígenas a um passado já distante e idealizado; podem mostrar a música real feita *por* indígenas e não *sobre* indígenas. Isso é parte do processo de luta pela História vista de baixo, pela História dos povos oprimidos e não dos opressores.

Referências

BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação, classe:** as identidades ambíguas. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. O currículo das escolas do MST. In: BRASIL. **Construção Coletiva:** Contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **As culturas populares no capitalismo.** Tradução de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução de Noêmia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

EISENBERG, José. **As missões jesuíticas e o pensamento político moderno:** encontros culturais, aventuras teóricas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

FARGETTI, Cristina Martins. **Fala de bicho, fala de gente:** cantigas de ninar do povo juruna. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina

Por uma abordagem anticolonialista da educação musical: sobre a violência da catequização e a necessidade de valorizar a cultura indígena

DOI: 10.23899/9786589284130.7

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOLLER, Marcos. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes colonizados e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Caracas: CLACSO, 2000. p. 8-23.

LOSURDO, Domenico. **Colonialismo e luta anticolonial**: desafios da revolução no século XXI. Tradução de Diego Silveira. São Paulo: Boitempo, 2020.

PAREJO, Enny. Edgard Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.) **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 89-123.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Caracas: CLACSO, 2000. p. 107-130.

SCHAFFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Rostros de la Montaña, memorias al Viento: Reflexiones para una mediación cultural desde abajo y desde lo sensible

Andrea Ruiz Aguilar*

Fernando Cuervo Galindo**

El contexto

La historia política que permea la memoria del pueblo colombiano así como la forma en que es recibida nacional e internacionalmente, sugieren el estado de la enmarañada perspectiva y difícil lectura del fenómeno de violencia en el que agentes del Estado, distintos grupos armados, redes del narcotráfico, procesos internos, la población civil y los ritmos cambiantes de la historia internacional, han inscrito al carácter multiforme y de causas plurales que responden al Conflicto Armado en Colombia.

El ocultamiento sobre lo medular del conflicto como realidad prolongada, violenta y oscura, ha producido una escuela política que dirige la población hacia el desconocimiento y segregación condicionada e histórica de las violencias estructurales en el país. Aunque es imposible negar que haya existido una gran resistencia civil, las maquinarias del capital, tanto materiales como simbólicas y del poder político, han sido más radicales para deteriorar e impedir las garantías y condiciones para la organización, participación y la lucha social por una vida digna, profundizando las desigualdades, las violencias, la corrupción hereditaria de la clase política tradicional, la impunidad, entre otras enfermedades que pueda padecer cualquier democracia en Latinoamérica.

Esta coyuntura que lleva décadas incubando, sumado a los efectos de la pandemia, cada vez más, hace trepidar los paradigmas de la sociedad moderna

* Maestranda en Estudios Latinoamericanos. Especialista en Derechos Humanos en América Latina. Licenciada en Letras, en Letras, Artes y Mediación Cultural por la Universidad Federal de Integración Latinoamericana. Investigadora en áreas como arte, cultura y estética latinoamericana, decolonialidad y defensa del territorio, dinámicas sensibles en periferias y mediación cultural.

E-mail: andre111ruiz@gmail.com

** Artista, investigador, docente, Magíster en educación intercultural. Maestro en artes plásticas, Especialista en Desarrollo Humano, Lúdica educativa, y pedagogía del lenguaje.

E-mail: cuervoartesaa@gmail.com

neoliberal, dejando en evidencia el lado oscuro de la modernidad (MIGNOLO, 2003), revelando escenarios extremos de vulneración a los derechos de las poblaciones periféricas en todo el país. El estallido social que vive Colombia en medio de la Covid-19, es la consecuencia de tantas enfermedades sin atender, el grito y permanencia en las calles de los manifestantes permite constatar la necesidad de repensar el valor de la vida y de unir esfuerzos para construir colectivamente una verdadera justicia social, crece la urgencia de nutrir la lucha y las garantías para la participación ciudadana, transitando caminos hacia la paz y coherentes a las necesidades del pueblo.

Tratar de entender las tramas visibles y ocultas que han definido las causas del conflicto, sus detonantes y variaciones a lo largo de seis décadas, no es un ejercicio simple, por mucho tiempo su complejidad ha cristalizado en la población sobreviviente un temor generalizado a la repetición de las violencias, lo que empeora bajo la herencia de una cultura violenta del silenciamiento, a quien ejerce la participación o el control social sobre las instituciones que nos representan. Esto ha gestado la formalización de una impunidad institucional, la afirmación del poder a través del terror de estado y la degradación de la guerra, donde las principales víctimas son las poblaciones más vulnerables, las comunidades minoritarias, la clase trabajadora y las juventudes periféricas. Esto es consecuencia de la forma arbitraria en que los mecanismos de justicia, la memoria institucionalizada del Conflicto, los medios de comunicación masivos y las riquezas naturales de Colombia, han sido instrumentalizadas en beneficio de los intereses de un sistema de acumulación salvaje en manos de las clases dominantes y no en beneficio de las víctimas, del pueblo y de su adecuado entendimiento y resolución.

Podemos ver que estas dinámicas son culturales por su intención de definir el sistema de valores y juicios para la vida en sociedad, pues determinan las condiciones de vida desigual, las diferencias de los cuerpos y los territorios en una lógica cuyas raíces son del tiempo colonial. En las ciudades latinoamericanas, la periferia urbana es una abstracción de esta realidad impuesta y se presenta principalmente en las fronteras entre lo urbano y lo rural, en los territorios más distantes en relación al centro urbano, aunque en algunos casos como Bogotá, ciertos barrios centrales pueden presentar sectorizaciones de exclusión y marginalización dentro de la propia dinámica interna de la ciudad. Así, podemos afirmar que la configuración moderna de la ciudad latinoamericana, responde a una urbanización fragmentada donde se mantienen en vigencia las violencias coloniales heredadas como el racismo, la negación de otros saberes, la segregación social y la exclusión cultural, por citar algunos; cabe señalar también los fenómenos socioculturales acelerados que han venido con la modernidad

y la globalización, pero en el caso colombiano también son conturbadas por las consecuencias y efectos del conflicto armado interno y social que padece.

Específicamente en las localidades acordonadas en el borde sur occidental de la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, el imaginario social, el crecimiento informal, las políticas neoliberales y el abandono estatal, determinan la restricción/exclusión de estos espacios y sus habitantes, revictimizando e instrumentalizando a las poblaciones y territorios como será señalado más adelante. No obstante, la manera informal del encuentro social en estos territorios de margen, también propicia relaciones con los espacios habitados, fomentando el reconocimiento de las necesidades locales, la apropiación, participación y autoafirmación de la ciudadanía sobre sus territorios.

En gran medida, el arte y la cultura han sido medios para la expresión de esas sinergias colectivas que construyen experiencias pedagógicas autogestionadas, comunitarias y sensibles, capaces de generar irrupciones en las condiciones estructurales y los imaginarios sociales, fomentando nuevos diálogos sobre el capital cultural y artístico, la defensa de los territorios, los derechos y garantías para una vida digna, y a partir de allí construir nuevos escenarios para la vida.

Llevando la mirada a la ciudad, a la periferia urbana, es posible señalar que, si bien las acciones violentas del conflicto han afectado mayoritariamente las zonas rurales del país, las ciudades no han sido ajenas a las lógicas e impactos de la guerra, las tensiones y problemáticas sociales que emergen de ella. La incidencia que trae la guerra para las comunidades en zonas semiurbanas y rurales en proceso de urbanización, puntualmente en los barrios periféricos, es la profundización de las dinámicas de otrificación, es decir, la construcción de un -otro- como principio de exclusión que no corresponde al estereotipo de “ciudadano” (SEGATO, 2007), sobre el cual recae una realidad material, arbitraria y simbólicamente impuesta.

La geografía social nos ha permitido constatar que los lugares de periferia en las ciudades modernas son territorios en los que se legitima esa otrificación, con unas condiciones muy específicas como la urbanización informal y acelerada, la segregación socioespacial, los conflictos socioambientales, la falta de infraestructura pública, la distancia con los centros urbanos, la austeridad del sistema escolar y la poca relevancia que se da para el acceso al arte y la cultura como derechos legítimos. En las principales ciudades de Colombia la llegada masiva de poblaciones víctimas del conflicto, ha constituido estos espacios urbanos como territorios culturalmente vivos y profundamente interrelacionados por sus expresiones, heridas y arraigos regionales, culturales y territoriales. En Bogotá, una de las principales expresiones del conflicto

armado es la recepción masiva de población en situación de desplazamiento forzado, cuyo foco de llegada es la localidad Ciudad Bolívar³⁹.

La construcción de la paz, implica reconocer la existencia de diversas luchas cotidianas que desde el pensamiento crítico sensible promueven manifestaciones culturales y artísticas desde abajo, desde los bordes, dejando en manifiesto un accionar político sensible que nos desafía a emancipar la acción y la mirada del norte que marca el orden global, y tal como Juca Ferreira (2018) menciona, nos invita a hablar de la periferia, porque en ellas hay producciones altamente sofisticadas, porque en los barrios populares es donde la cultura está viva.

Imagen 1 - Bordes: Ciudad Bolívar



Fuente: Fotógrafo Miguel Castel (2016).

En ese sentido, nos cuestionamos ¿cuál es el papel que debería cumplir el arte y la cultura en la definición de nuevas formas sociales que reclaman estos tiempos de crisis? ¿Cuál es el papel del arte y la cultura en la ciudad? ¿En la periferia? Responder esta pregunta es un ejercicio para desvendar los mecanismos simbólicos que han ido desactivando política y críticamente a las “masas”, a la población que no tiene rostros, que vive al margen, en los límites de la ciudad, pero también para rescatar del mundo

³⁹ Registro Único de Víctimas de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado (RUV). Disponible en: <<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>>. Acceso en: 20 dic. 2020.

El desplazamiento es una práctica violenta generada por el despojo de tierras en las zonas del interior del país con importancia estratégica para la prolongación del conflicto.

onírico la capacidad de las artes y la cultura de incidir, desmontar y emancipar hacia otras formas de vida.

Actualmente Bogotá tiene un censo que alcanza más de siete millones de habitantes, está dividida en grupos de barrios que forman las veinte (20) localidades que constituyen el distrito capital. Ciudad Bolívar es la localidad número diecinueve (19), se ubica en el suroccidente de la ciudad y de acuerdo a las fuentes consultadas, es una de las zonas con mayores índices de pobreza. En Colombia la sociedad y los territorios son condicionados entre otros, por la estratificación social, que desde 1994 es determinada por el Estado, esto significa que los estratos más bajos no solo son la definición del imaginario que tiene la institución acerca de la pobreza, sino que también son la expresión de las condiciones más precarias en términos estructurales por la austeridad estatal para la prestación de servicios públicos básicos como la luz, el agua, el gas, la infraestructura, la salud, la educación y movilidad. Actualmente se manejan seis estratos que contribuyen directa y sistemáticamente por su omisión o abandono, a la construcción de imaginarios y contextos locales de exclusión, algo que en Ciudad Bolívar es una cuestión histórica, cotidiana, casi irrefutable.

Rostros de la Montaña, Memorias al Viento, tuvo lugar en medio de esta coyuntura, en una localidad habitada artesanalmente, cuyos barrios hacen parte de un paisaje de montañas verdes ocre y de estéticas amarradas con alambres. Recoge la memoria de un complejo contexto socio-económico y territorial limítrofe con la frontera rural, es acordonada por la explotación minera a cielo abierto que completa ya más de treinta años devorando las montañas del sector, también se ubica el depósito de basura más grande de la ciudad y como fue mencionado antes, es epicentro de la llegada masiva de población desplazada por el conflicto armado en Colombia. Sin embargo, la experiencia propia del habitar y las diversas fuentes epistémicas coinciden⁴⁰ en el protagonismo de las organizaciones y movimientos juveniles de la localidad, que desde las artes y la cultura han generado impactos positivos a las realidades en Ciudad Bolívar, contribuyendo a la transformación de la ciudad y la ciudadanía, fomentando el resguardo de los territorios, de las memorias locales y la construcción de paz desde los bordes.

⁴⁰ Ver por ejemplo: Alcaldía mayor de Bogotá. Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. 2014. Disponible en: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_4_libro_apartir_de_lo_que_somos_-_ciudad_bolivar_tierra_agua_y_luchas.pdf>. Acceso en: dic. 2020.

La acción

Imagen 2 - Media Luna, Gineth Herrera



Fuente: Fotógrafo Miguel Castel (2020).

Rostros de la Montaña, Memorias al Viento fue una de las cuatro experiencias sectorizadas que hicieron parte del proyecto piloto Circuito Bordo Sur para la línea estratégica Arte y Memoria Sin Fronteras, liderado por IDARTES⁴¹ en el año 2020.

El Circuito Bordes Sur es un proyecto piloto con enfoque territorial y diferencial, que propone dialogar con las diferentes redes de trabajo comunitario y colectivo que aportan a la construcción de la paz, con el fin de reconocer que a través de sus procesos alimentan un circuito constante de puntos de cultura, lugares de memoria y pedagogías artísticas que construyen tejido social desde los bordes de la ciudad. También busca desde el diálogo con la comunidad concertar la activación de una oferta cultural que descentralice los recursos públicos y reconozca las manifestaciones artísticas de la periferia. En este punto, detenerse para señalar la importancia de una voluntad política institucional que fomente otros enfoques, formas de participación y ejecución de sus

⁴¹ El Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), de Bogotá es una entidad pública adscrita a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de la capital, fue creado en el año 2010 y se encarga de ejecutar políticas, planes, programas y proyectos para el ejercicio de los derechos culturales de los habitantes de la capital.

planes, programas y proyectos, en diálogo con las comunidades, organizaciones artísticas y gestores culturales de periferia.

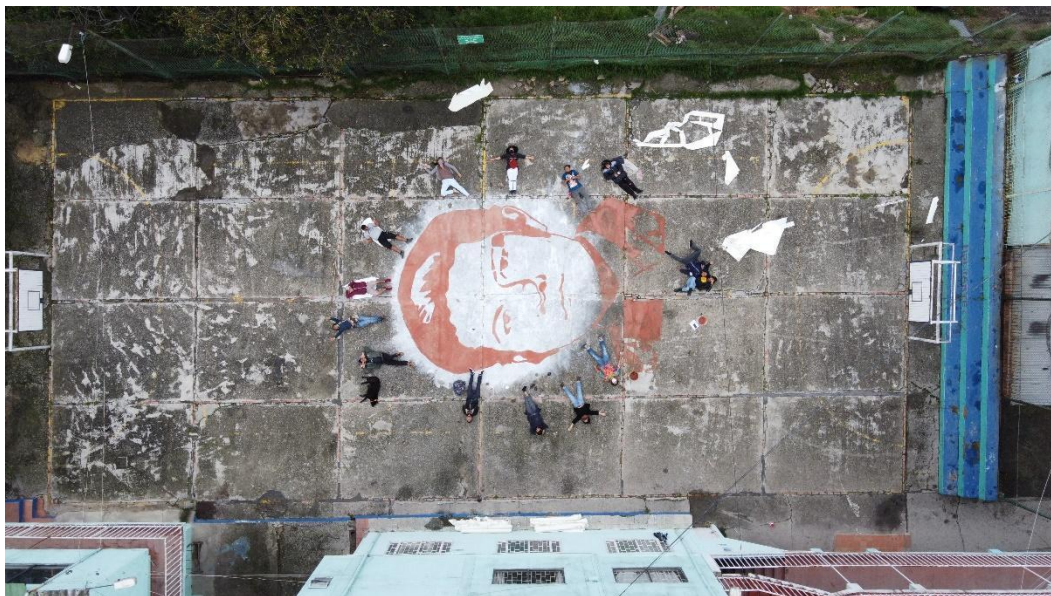
La experiencia piloto se llevó a cabo en cuatro sectores diferentes de la localidad: Sector Altos de la Estancia, Sector la Cumbre, Sector Bosatama y Sector Potosí⁴². La metodología fue un ejercicio de mediación con la intención de convocar el encuentro de colectivos y agrupaciones culturales o artísticas para la construcción conjunta de una cartografía social que permitiera reconocer, sistematizar, visibilizar las experiencias culturales que tienen lugar en la localidad. Por lo tanto, se llevó a cabo un laboratorio artístico y un taller performance como espacios pedagógicos artísticos para crear y pensar colectivamente los conflictos, particularidades de la localidad y tejer redes de intercambio para las organizaciones y sus territorios.

Aunque este relato se concentra en la acción del sector Potosí por ser la experiencia vivenciada, diseñada y mediada por los autores, es importante mencionar que el proyecto piloto en el cual se enmarca *Rostros de la Montaña, memorias al viento*, es parte de un plan institucional que nos abre las posibilidades de diálogo y mediación en la construcción de relaciones otras entre las instituciones, las comunidades y sus organizaciones, nos presenta retos frente a la forma de comunicación que se ha manejado sobre la gestión pública de las artes y la cultura en el país, como lugar político, económico, como derecho, pero también como lenguajes y herramientas para construir alternativas hacia la transformación social.

Para construir un escenario de ciudad y cultura descentralizado, es necesario proponer y crear metodologías situadas que permitan entender las diversidades presentes, diseñar soluciones puntuales a los conflictos y problemáticas que adolecen nuestras realidades inmediatas más distantes. Como lo menciona el profesor Víctor Vich (2014, p. 20) construir una política cultural desde esta perspectiva requiere “[...] presentar nuevas formas de imaginar la vida, de comenzar a construir ciudadanos más justos y más involucrados en el bien común”, esto requiere adoptar enfoques artesanales, etnográficos, es decir, que nos permitan diversificar los paradigmas y las interpretaciones verticales, para generar problematizaciones, cuestionamientos y nuevas interpretaciones de los entornos, nuevos relatos de la memoria y el saber, desde la experiencia de quienes lo habitan. Creer en una emancipación social para la vida, construida de manera participativa, es un desafío que supone crear constantemente ejercicios de aprendizaje y generar procesos encarnados, situados y locales.

⁴² Cada sector comprende grupos de barrios que hacen parte de la localidad Ciudad Bolívar en Bogotá.

Imagen 3 - ICES, Evaristo Bernate



Fuente: Fotografía Miguel Castel (2020).

Diseñamos Rostros de la Montaña, Memorias al Viento, en diez encuentros presenciales y una muestra final de socialización que fue simultánea en los cuatro sectores del Circuito Bordes Sur. En la fase de los laboratorios, se buscó poner en diálogo diversas perspectivas pedagógicas del arte, por lo cual involucramos contenidos decoloniales y didácticas interdisciplinarios con el fin de armonizar un ambiente para la construcción colaborativa e intercambio de saberes y contenidos, pero también la apropiación de los lenguajes y espacios artísticos de la comunidad, el reconocimiento de las dinámicas territoriales y los contextos interculturales presentes en la localidad. Por ello fueron centrales las cartografías sociales en el territorio, los círculos de palabra y diálogo de saberes, la poesía y la experimentación con diferentes técnicas del estencil a partir del rostro de tres relatos de vida, que se definieron colectivamente por su valor para la memoria popular del sector, por su aporte a la historia, a las luchas y resistencias que enmarcan la construcción y apropiación del territorio y la localidad.

Este ejercicio desarrollado durante los últimos dos meses del año 2020, refleja una experiencia que pone en diálogo diversas formas de mediación cultural, para este caso, el abordaje de una pedagogía del arte en perspectiva decolonial que propone la construcción del conocimiento sensible en una relación horizontal y recíproca de los saberes y fuentes epistémicas, también tuvo un enfoque práctico en la técnica del estencil y preparación de pigmentos naturales, mientras se fomentaban espacios de diálogo y debate sobre la vida, la memoria, la tierra, el patrimonio cultural, el resguardo

de lo colectivo, la apropiación territorial, los lugares de memoria, el papel político del arte y la cultura para la transformación social. Fue un emotivo trabajo colectivo de encuentros, investigaciones y acciones artísticas, un intercambio de experiencias, afectos y saberes entre los actores, los mediadores culturales y la comunidad.

El nombre dado a la propuesta, Rostros de la montaña, Memorias al Viento, hace referencia a la urgencia de desmontar la masificación de las vidas y cuerpos que habitan estos territorios de margen, reivindicando los afectos, las identidades y el valor de las vidas que los habitan, pues tienen rostros, historias y conocimientos que importan, bajo este abordaje definimos el relato de vida de tres personajes importantes para la memoria colectiva del sector, sus rostros fueron diseñados en cinco plantillas de estencil con dimensiones aproximadas a ocho metros de diámetro, que realizamos durante los Talleres *performance*. En esta fase los encuentros se concentraron en potenciar los lenguajes y conocimientos en las artes como herramientas para la creación colectiva, como medio de conocimiento y de formación de diversas competencias entre las cuales podemos mencionar, la creatividad, el pensamiento crítico, el pensamiento estético y el arte como lenguaje para crear, reafirmar y reexistir. La última fase consistió en la definición de un circuito artístico, patrimonial y cultural del sector, con cinco espacios de valor colectivo en los cuales se realizaron cinco intervenciones de estencil para la muestra final de la experiencia, en seguida una breve síntesis:

Memorias al viento propone un grupo de sesiones en torno a la técnica del estencil y el diálogo de saberes, en los que se trabajó con la tierra como pigmento, como concepto, como lenguaje y elemento simbólico para pensar en las raíces, en las causas estructurales de las violencias en nuestro país, pero también en una perspectiva poética, la tierra, lo telúrico, para rememorar el encuentro-ritual, el hacer-ser comunidad, el juntarse para la resiliencia y para la vida, la tierra como expresión esencial de los territorios que habitamos y resignificamos desde nuestras prácticas artísticas y culturales (ANDREA RUIZ, 2020).⁴³

Presentar el elemento de la tierra como eje transversal de nuestra acción, nos coloca a todos, tanto colectivos, como sujetos y mediadores, en un lenguaje estético y político integrador, común a las violencias que nos atraviesan como habitantes de estos territorios de borde, pero también como hijos del mismo suelo con historias y conflictos ancestrales compartidos no solo en el país, también en Latinoamérica. Al pensar la

⁴³ ROSTROS de la montaña, Memorias al Viento. Dirección Fernando Cuervo y Andrea Ruiz. Ciudad Bolívar: Instituto Distrital de las Artes de Bogotá. 2020. Disponible en: <<https://youtu.be/tBQZq5G-4xM>>. Acceso en: dic. 2020.

tierra como concepto central, podemos abordar, por ejemplo, las historias de los últimos 500 años de resistencia, es decir, las problemáticas y prácticas de concentración de la tierra a nivel nacional y global, los conflictos que envuelven el uso legal e ilegal del suelo, el despojo forzado de tierras, las migraciones contemporáneas, pero también sabemos que el resguardo y la defensa del territorio se han tornado una pauta de lucha para los pueblos y el movimiento social latinoamericano, y en el caso de Colombia, lo ha sido para las víctimas. Desde otra mirada podemos observar el sentido poético y político que tiene para la realización de la vida, llevando la atención a la relación con el alimento que consumimos, el agua y aire que necesitamos para vivir, con las identidades culturales, con la memoria biocultural, con las relaciones ancestrales, espirituales y subjetivas en los territorios, en Ciudad Bolívar la tierra para sus habitantes ha sido paralelamente el lugar de las violencias y de la vida, como se podrá constatar en las reflexiones que orbitan cada relato de vida.

Un primer rostro fue del Profesor Evaristo Bernate, educador, filósofo y uno de los fundadores del Instituto Cerros del Sur⁴⁴ ubicado en el barrio Potosí, el último barrio. El profesor Evaristo fue asesinado por la violencia paramilitar en mayo del año 1991, en una fase del conflicto cuya violencia institucional estuvo enfocada en la contrainsurgencia y la tesis de la subversión desarmada, es decir, la persecución de la población civil bajo la idea del enemigo interno. No obstante, sus ideas siguen vivas en la memoria colectiva de estos barrios y sus habitantes.

Un segundo rostro corresponde a Mercedes Pulido, vecina del barrio que ha llevado diversos procesos para fortalecer el tejido social en el territorio, ya que pensamos en la importancia de reconocer el papel histórico de las mujeres en la construcción de los barrios, escuelas y espacios comunitarios de la localidad, de acuerdo a la literatura sobre Ciudad Bolívar, sus barrios fueron hechos con las manos de las mujeres, las mujeres cabezas de hogar que en su mayoría llegaron a la ciudad como consecuencia de los desplazamientos forzados u otras violencias de las épocas más cruentas del conflicto, son las mujeres quienes construyeron el barrio.

Finalmente un tercer rostro en memoria de la señora Gineth Herrera Gaviria, quien perdió la vida en el año 2015 como víctima de la problemática minera que lleva más de treinta años activa en el territorio y enmarca los conflictos socioambientales, los diversos problemas y riesgos para la salud respiratoria de las comunidades, el deterioro de los ecosistemas y paisajes naturales, las amenazas a diversas especies

⁴⁴ El Instituto Cerros del Sur fundado en el año 1984, está ubicado en el borde extremo de la localidad Ciudad Bolívar, en Bogotá, es un colegio sin muros, autoconstruido por la comunidad, en una idea de hacer escuela-comunidad.

endémicas por los incendios y remociones provocados a los ecosistemas, la proliferación de invasiones informales donde se incuban micro redes de narcotráfico, el aumento de las violencias urbanas, entre otros. El hecho generó paralizaciones y denuncias por parte de la comunidad en defensa de la vida y por el cierre de los permisos mineros en el sector, una memoria que nuevamente nos conecta a las causas estructurales y telúricas de los conflictos y violencias en nuestro país y Latinoamérica.

También propusimos un recorrido artístico, cultural y patrimonial del territorio en el que fueron intervenidos cinco escenarios importantes para la memoria colectiva del barrio. En cada punto se realizó uno de los rostros en estencil sobre el suelo y su cubrimiento fue realizado con tierra de la montaña convertido en pigmento natural durante los encuentros. Durante la acción, los colectivos intervinieron el escenario de acuerdo a sus autonomías estéticas y creativas, también fue diseñado un folleto-mapa para compartir con la comunidad en la intención de generar un formato de georreferenciación de algunos espacios que nos permiten reconocer la existencia de un circuito cultural vivo y presente en el territorio. Los lugares que fueron definidos para el circuito hacen parte de un legado histórico de diferentes situaciones y vivencias del barrio, son espacios de memoria para la población y los colectivos.

En primer lugar, está la Kankurua⁴⁵, un espacio para el diálogo y la reconciliación desde una pedagogía de lo sensible, su arquitectura con forma de domo geodésico ubicada dentro de uno de los colegios del sector, la intencionalidad sembrada en su construcción como casa de pensamiento, marcan una pauta de quiebre o ruptura al modelo occidental educativo. El siguiente lugar fue el Puente del Indio, un canal de acueducto en piedra que data del periodo poscolonial, es reconocido como patrimonio cultural del barrio y su estructura tiene una dimensión de 71 metros de largo por 4.5 de alto, actualmente se mantiene conservado gracias a las manos trabajadoras y organizadas de la comunidad. El siguiente espacio es una escultura inspirada en el calendario solar del pueblo indígena MUISCA⁴⁶, denominada la Siembra de las Hyká⁴⁷. Está compuesta por sesenta piedras en formato vertical y rectangular que fueron instaladas y esculpidas por jóvenes de la localidad, se ubica próximo a la entrada de la zona Ecológica Cerro Seco que también es uno de los cinco puntos intervenidos. Sobre este espacio queremos resaltar que la lucha por su reconocimiento ante las instancias administrativas, ambientales y culturales de la ciudad ha sido un arduo camino liderado por colectivos que se han organizado en la defensa del territorio, de su riqueza e

⁴⁵ Palabra tomada de la cultura Ancestral Kogui, significa “casa de pensamiento”.

⁴⁶ El pueblo indígena Muisca se localizó en las altiplanicies de Cundinamarca y de Boyacá desde tiempos prehispánicos.

⁴⁷ Palabra tomada de la cultura Ancestral Muisca, significa “abuelas, monolitos, mojones, o piedras”.

importancia ambiental que se ve amenazada constantemente por la expansión urbana, la explotación minera y las dinámicas de violencia paramilitar que genera.

Los otros dos puntos del recorrido fueron la Casa Cultural de Potosí, un espacio donde se vendía gasolina antes de la instalación de redes de gas en la localidad, fue ocupado por jóvenes y vecinos del barrio que lo han transformado en punto cultural y huerta comunitaria donde se fortalecen procesos sensibles bajo la idea de generar una propuesta de Escuela - Comunidad. Finalmente, la socialización de *Rostros de la Montaña, Memorias al Viento*, tuvo lugar en el escenario donde ocurrió el fallecimiento de Gineth Herrera en 2015, este espacio converge con la entrada a Cerro Seco y la entrada de un asentamiento extractivo de las Canteras Unidas La Esmeralda, por lo tanto, implicaba un sentido poético de denuncia, traía en su naturaleza una proclama por la existencia, la vida y el lugar que se ocupa, era el lugar para defender la existencia.

Las reflexiones finales

Creemos que la construcción de una sociedad en paz, justa y respetuosa de las diversidades y el ambiente, debe incluir el pensamiento y participación de las juventudes periféricas de la ciudad y el país. *Rostros de la Montaña, Memorias al Viento* es un tejido colectivo donde convergen las experiencias de artistas y actores culturales de la localidad, jóvenes y adultos mayores que desde sus espacios llevan a cabo procesos que difieren de la masificación impuesta, nos hablan de las historias no oficiales, de las capacidades de la población para crear nuevos mundos, nuevas realidades y relatos, para transitar hacia una comunidad en paz, con sueños de vida posibles de realizar, con demandas y necesidades atendidas.

Resignificar el escenario de la muerte como un lugar de vida, nombrar la glorieta como lugar de memoria y reconocimiento de todos los rostros que habitan la periferia, nos coloca perspectivas de la mediación cultural que son importantes para proponer otras formas de investigar y producir nuevos conocimientos, miradas y lenguajes sensibles como poéticas de la lucha social, la denuncia y el pensamiento crítico desde los bordes.

Una mediación cultural desde abajo y desde lo sensible tiene que ver con el abordaje de la relación territorio-poder en una perspectiva decolonial, involucra las sensibilidades, las poéticas, los imaginarios culturales, ancestrales y locales, también las experiencias pedagógicas que buscan quebrar el paradigma que encierra la estética occidental, es decir, su carácter político direccionado, y la legitimidad disciplinaria-normativa que tiene sobre los cuerpos y territorios. La idea de la mediación cultural

desde abajo permite poner en cuestionamiento “[...] quiénes son los sujetos que habitan lo sensible, quiénes los desterrados y quiénes los migrantes” (ROMERO; GIMÉNEZ. 2020, p. 8), nos permite ver que “[...] la estética ejerce su violencia simbólica en nombre de la belleza canónica y del buen gusto” (ROMERO; GIMÉNEZ. 2020, p. 8).

Creemos que la relevancia de este proyecto se puede observar en el rico escenario de integración, diálogo y creación colectiva que se da en la intermediación de una voluntad institucional, en este caso IDARTES, la participación y el diálogo con la comunidad, y la experiencia de investigación y praxis aportada por los mediadores. En estas interacciones fue posible articular espacios de acercamiento y reflexión acerca de las dinámicas del poder político, social y económico con la comunidad, pautando diferentes propuestas de proximidad e intercambio de saberes así como en herramientas para diseñar políticas culturales que permitan reconocer y apoyar las experiencias locales que se preocupan con la memoria y el tejido social, en un diálogo horizontal y constructivo. En este sentido la mediación cultural “[...] serviría no sólo para facilitar el acceso a un trabajo intelectual de creación (una obra) que requiere de categorías de análisis históricamente privativas para gran parte de la población, sino también para re-pensar las instituciones sociales en su conjunto” (PETERS, 2019, p. 10).

Estas experiencias situadas de formación, creación y diálogo como espacios de mediación entre las instituciones, los colectivos y la comunidad, pueden transformarse en la base de una política nacional para la redistribución de los recursos del arte y la cultura en la ciudad, pero además para la redistribución de las sensibilidades, de los espacios artísticos y culturales, así como en nuevas formas de concertación participativa no solo en las ciudades, sino en las relaciones regionales.

Con esto hacemos alusión brevemente a las experiencias de política cultural que se han implementado en países regionales como Brasil con el programa Cultura Viva creado en el 2004 y Argentina con el modelo de Puntos de Cultura implementado en el año 2011. En Brasil por ejemplo el programa de Cultura Viva marca una pauta regional sobre el diseño y la implementación de políticas culturales para la región enfocada en el arte comunitario, en el fortalecimiento de los espacios culturales de autogestión y en la necesidad de construir colectivamente con los actores y gestores culturales de la comunidad periférica.

En ambos casos, asumir el reto de transformar el diálogo, los canales de comunicación e intermediación entre la comunidad y la institucionalidad, se presentan como posibilidad para replantear los mecanismos de concertación y el diseño de políticas culturales con perspectivas interseccionales, descentralizadas y de base, que

contribuyan al reconocimiento de la cultura no solo como economía, sino también como hecho simbólico y como derecho de la ciudadanía (FERREIRA, 2018).

Los dos programas son experiencias diseñadas en la región y son amplias en sus intenciones para la transformación de las desigualdades en el imaginario social y estético. Es importante traerlos como referencias porque nos invitan a reflexionar acerca de la descentralización de los espacios culturales oficiales, los lenguajes artísticos y las definiciones dadas, para reconocernos en las posibilidades creativas y las diversidades culturales y artísticas de nuestros contextos locales. También aportan al reconocimiento, el intercambio y el tejido de redes e ideas en común, generando imaginarios locales donde se entrecruzan las utopías, las acciones, las memorias, las estéticas, las problemáticas, las luchas y los actores.

De la misma forma, nos permiten comprometer la mirada en un enfoque de la cultura no solo desde el punto de vista de la gestión, distribución de los presupuestos o el acceso al capital cultural y artístico como derecho, sino también como un camino hacia otra concepción de lo estético, lo creativo, lo poético y lo simbólico para abrazar la capacidad de generar conocimientos desde nuestros cuerpos sensibles, para el desmonte de los limitantes sobre la creatividad y la creación, para el reconocimiento del arte que está fuera de sí, que viene desde el borde y para la dignificación de quien trabaja comunitariamente con el arte, con la cultura y lo sensible.

Es decir, podemos ver que la mediación cultural como iniciativa situada, contextualizada, nos permite tejer ideas con capacidad de plasticidad y horizontalidad, con potencia política para transformar los territorios, las relaciones en comunidad, las estéticas, los imaginarios, las prácticas pedagógicas del arte e incluso las políticas nacionales. Este aspecto es importante ya que es en la práctica, en el encuentro e interacción entre los sujetos, que se pueden replantear las ideas. Los retos y dificultades de llegar a consensos, a realidades justas y en equilibrio social implican la necesidad del hecho, del acto cotidiano, porque solo allí podemos hacer frente a los desafíos de crear desde la diferencia, desde la diversidad.

Referencias

FERREIRA, Juca. Discurso del Ministro de Cultura, Juca Ferreira, en ocasión de la solemnidad de transmisión del cargo. En: FERREIRA, Juca. **Reflexiones sobre las políticas culturales brasileñas en el siglo XXI**. Caseros, Argentina: RGC Libros, 2018. p. 13-31.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales, diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina

Rostros de la Montaña, memorias al Viento: Reflexiones para una mediación cultural desde abajo y desde lo sensible
DOI: 10.23899/9786589284130.8

PETERS, Tomás. ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. **Córima** – Revista de Investigación en Gestión Cultural, año 4, n. 6, ene./jun. 2019.

ROMERO, Alicia; GIMÉNEZ, Marcelo. **Artes y Mediación, El rol del artista como mediador, Artistas que desarrollan sus acciones desde una perspectiva de mediación cultural**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

SEGATO, Rita. **La Nación y sus otros**. Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2007.

SE lanza el Circuito Borde Sur Arte y Memoria en Ciudad Bolívar. **IDARTES**, Bogotá, 2 dic. 2020.
Disponible en: <<https://idartes.gov.co/es/noticias/se-lanza-circuito-borde-sur-arte-memoria-en-ciudad-bolivar>>. Acceso en: 20 dic. 2020.

VICH, Víctor. Introducción. En: VICH, Víctor. **Desculturizar la Cultura**: La gestión cultural como forma de acción política. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014a.

VICH, Víctor. Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia y poder. En: VICH, Víctor. **Desculturizar la Cultura**: La gestión cultural como forma de acción política. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014b.

Reflexões sobre a identidade cultural latina no contexto da educação musical europeia - analogias e distinções

Liana Pereira*

Introdução

“O todo é maior que a soma das partes”

Aristóteles (* 384 a.C., 322 a.C.)

Levando em consideração a “positividade” como elemento da reconstrução da identidade cultural, deparamo-nos com afirmativas que definem o que somos. Afirmações como: “eu sou mulher”, “eu sou brasileira”, “eu sou negra”, “eu sou homossexual”, “eu sou católica” delineiam as características da identidade, mas permanecem fatos autônomos.

As abordagens do “ser humano” holísticas (do grego *hólos*: ideia de conjunto, totalidade) mostram que a dinâmica das características e a inter-relação entre si resultam no todo. Em outras palavras: somos compostos pela sinergia de elementos autônomos. Na tentativa de emoldurar uma identidade cultural, deparamo-nos muitas vezes com aspectos de caráter híbrido. Sob o panorama do pluralismo pelo qual a cultura latino-americana teve sua gênese e o constante movimento que a globalização traz na sociedade latina, faz-se necessária uma abordagem multidimensional sobre o tema.

O objetivo deste artigo não é comparar as identidades culturais latinas e europeias. Para isso seria necessária a análise profunda de aspectos antropológicos, históricos, geográficos e sociológicos relativos às culturas em questão. Relevantes aqui são os aspectos de natureza distintas e semelhantes encontrados no exercício da educação musical. No decorrer do texto, estabelecerei paralelos e sinônimos entre ambas as culturas sob o prisma das minhas experiências profissionais adquiridas tanto

* Doutoranda em Pedagogia Musical pela HfMT Leipzig. Mestre em Performance, Bacharel em Pedagogia Musical, Bacharel em Performance e Especialista em Interpretação Historicamente Informada pela HfM Nürnberg, Bacharel em Música pela ECA-USP. Diretora adjunta e docente da Instituição Musikpunkt Nürnberg.

E-mail: lianamrpereira@gmail.com

na América Latina (em diversas regiões do Brasil) como no continente europeu, com ênfase na Alemanha, na tentativa de desmistificar certos paradigmas que circundam ambas as culturas.

A música como agente formador

As influências positivas da atividade musical no processo formador podem ser observadas em diversos *settings* pedagógicos aplicados em escolas, no segmento da musicoterapia e em contextos de inclusão social (TÜPKER, 2018).

Já na Grécia Antiga essas influências foram descritas pelos filósofos Platão e Aristóteles, indo além com a justificação do aprendizado da música como agente formador político.

Cabe salientar que esses parâmetros atrelados ao estudo comportamental são complexos de serem avaliados através de pesquisas empíricas e, portanto, não devem ser considerados como cientificamente comprovados (GEMBRIS, 2015). Existem, porém, diversos estudos e provas empírico-científicas que apontam a atividade musical como um processo de apoio para o exercício das competências sociais ou *soft skills*.

Embora o embasamento científico das pesquisas realizadas até o presente momento não traga resultados empíricos claros sobre o tema da prática musical como agente formador comportamental, não podemos generalizar e tratar o tema de maneira unilateral. As influências do ato musical podem ser vistas na trajetória de formação das mais diversas tradições e identidades culturais, sendo elas independentes de investigações e comprovações científicas. O que se observa é que o ato musical está de forma latente, histórica, social e interligada de diversas formas na sociedade.

Como podemos deslindar a discrepância entre o fato de termos identidades culturais diversas e musicalmente ativas com o fato da carência em embasamentos científicos que estudam esse fenômeno? Provavelmente a explicação para esse fato está na forma com que os estudos são aplicados e os métodos de análise utilizados. Além disso, a investigação na área de atividades musicais conta com parâmetros de naturezas subjetivas e multidisciplinares.

Sob a luz desses fatores mencionados fica evidente que as tendências das diferentes culturas musicais e a forma como seus ensinamentos são aplicados nas sociedades brasileira e alemã diferem-se de maneira substancial, destacando aqui quatro pontos principais:

- O papel educacional das escolas de música municipais públicas (*Städtische Musikschule*) e privadas (*Privatmusikschulen*);
- O fator financeiro das instituições educacionais;
- A relevância da formação musical em projetos de resgate social;
- O preparo e formação do profissional de educação musical.

Cada ponto citado acima é, sem dúvida, um tema com diversas ramificações. Daí então a dificuldade de comparar as culturas distintas com seus múltiplos aspectos dentro do processo de suas estruturas que vem ocorrendo na contemporaneidade.

Ao nos fixarmos no tema do preparo e da formação do profissional da educação musical, constatamos dois fatos:

- O conceito do profissional da música é abrangente. Porém, podemos defini-lo genericamente como: o músico pesquisador, o músico instrumentista e o músico educador;
- As instituições acadêmicas responsáveis pela formação do músico/artista percebem a necessidade de manter a abordagem interdisciplinar. Entretanto, aprofundam o caráter específico em suas duas linhas de atuação paralelas: a performance e a didático-pedagógica.

Segundo a definição formulada pela *Verband deutscher Musikschule* (2020), a questão da formação do educador musical possui uma grande relevância no contexto da música na sociedade: é ele quem transmite o entendimento da prática musical alicerçada na reflexão do fazer artístico/musical. Com seu embasamento didático-pedagógico ele pode utilizar a música como um agente na formação da personalidade do indivíduo, provendo recursos psicoafetivos positivos, reforçando sua autoestima e oferecendo oportunidades para o enriquecimento do espírito de busca pelo saber.

Esses respectivos campos da área pedagógico-musical e muitos outros caminham paralelamente à formação musical em seus mais diversos conteúdos específicos de instrumento musical ou canto coral. Para isso, o profissional da educação musical na Alemanha recebe a formação básica acadêmica de quatro anos. Já no mestrado em educação musical (*Musikpädagogik*, tradução livre: pedagogia musical) serão abordados temas específicos e apresenta diversas possibilidades de especializações de acordo com as diferentes Universidades (*Musikhochschulen, Universitäten*).

Devemos salientar que a formação acadêmica é um requisito básico para o trabalho em todos os setores privados e públicos na Alemanha, garantindo com isso um trabalho com excelência e também a segurança merecida do profissional no mercado de trabalho no país.

Aspectos distintos da formação do educador musical

Como vimos anteriormente, as instituições acadêmicas são responsáveis pela excelência na formação do profissional da música. Citando o exemplo da *Hochschule für Musik Nürnberg*, instituição localizada no Estado da Baviera, o graduando em educação musical recebe em sua formação técnico-instrumental o mesmo conteúdo programático que o músico de orquestra.

Não há, portanto, uma diferença drástica na grade curricular básica do músico que será direcionado para a performance e do músico direcionado para a pedagogia musical. Isso significa que, em termos qualitativos musicais, o *background* artístico de um educador musical é comparável ao de um especialista em orquestra. A diferenciação das áreas ocorre por volta do terceiro semestre, momento que as disciplinas pedagógicas e as de cunho estritamente performáticas entram em vigor.

Uma das ramificações da formação acadêmica pedagógica é o trato diferenciado entre as duas vertentes: a instrumental/canto pedagógica e a “música elementar”. Observamos aqui uma diferença contrastante entre a formação do educador musical no sistema acadêmico atual brasileiro em relação ao sistema acadêmico alemão: as áreas de aprofundamento e investigações músico-pedagógicas.

Não podemos deixar de citar que o campo de trabalho influencia de maneira intrínseca os objetivos do curso. O perfil do egresso será formado pela instituição acadêmica de acordo com as imposições do mercado de trabalho, tais como: escolas de música, projetos sociais e outros.

A matriz curricular da graduação em pedagogia musical (*Musikpädagogik*) na Alemanha é caracterizada pela concepção orientada no aperfeiçoamento em cada segmento dos elementos da grade curricular. As disciplinas didática, metodologia, prática de ensino e estágios orientados são abordadas no curso de licenciatura em inúmeras universidades no Brasil de maneira genérica. Uma explicação plausível para as diferenças curriculares entre universidades brasileiras e alemãs está atrelada ao mercado de trabalho que selecionará o profissional de educação musical.

Para a *Hochschule für Musik Nürnberg* (2021), a formação do educador musical deve abranger:

- Durante a formação acadêmica, o discente deve ter a oportunidade de refletir e se informar de forma profunda sobre as questões teóricas e práticas referentes ao seu futuro mercado de trabalho;
- Fomentar o interesse e proporcionar um vasto suporte profissional;
- Competências ético-profissionais para o trabalho com os mais diversos tipos de grupos (heterogêneo e homogêneo), classes de idades e níveis de conhecimento;
- Profundo conhecimento estilístico-musical em diferentes vertentes (erudito, pop, jazz, improvisação, interpretação historicamente informada, música contemporânea);
- O educador musical deve estar apto a dar impulsos e também se manter flexível para novos conhecimentos;
- A capacidade de inter-relacionar a performance com a pedagogia musical, os estilos pop-jazz com o erudito, a teoria com a prática.

Observamos que a especificação das disciplinas pressupõe o trabalho intenso e altamente qualificado do futuro profissional. Em contrapartida, a partir do quarto semestre da graduação, o estudante deve abrir o espectro dos seus conhecimentos e suas competências artístico-pedagógicas. Ele se dedica, portanto, paralelamente ao seu primeiro instrumento principal, intensamente ao segundo instrumento ou especialidade escolhidos sem que passe obrigatoriamente por uma nova prova de aptidão musical. Cabe aqui citar: música contemporânea, música antiga, regência coral, instrumento acompanhador para o curso de música elementar, pedagogia da música elementar, direção de *ensemble*, guitarra *crossover*, arranjo jazz, composição, regência de coro infantil, dança para crianças, correpetição, erudito para jazzistas, entre outras disciplinas.

Na teoria, a pluralidade do perfil profissional do egresso, bem como o preparo deste para o ensino da música em seus múltiplos aspectos, é um ponto em comum tanto no contexto brasileiro quanto no alemão. Basta observarmos os desenhos curriculares das diversas universidades brasileiras que oferecem o curso de Licenciatura em Música, tais como a Faculdade de Música da Universidade do Pará (2021). Além das disciplinas de prática instrumental (flauta doce, noções de teclado I), são abordados aspectos relacionados ao aprofundamento das práticas educacionais (didática aplicada à

educação musical, sociologia da música, fundamentos da inclusão escolar na educação musical etc.)

Esse paralelo entre as duas realidades aponta que compreender o perfil do público, bem como as imposições do mercado de trabalho são fatores eminentes para o trabalho do educador musical. Compreender as necessidades da contextualização social, estabelecendo metas e procedimentos de trabalho claros possibilita que o processo da educação musical ocorra de forma construtiva e sustentável na comunidade.

Considerações sobre a prática musical em diferentes contextos culturais

O desenvolvimento da educação musical de maneira genérica nas comunidades está ligado à história das próprias culturas e seus desdobramentos históricos. Dentre as diversas diferenças sobre o tema educação musical entre as culturas brasileira e alemã, fica claro que as ações musicais de uma maneira geral estão direcionadas para objetivos sociais variados.

No âmbito global, as culturas musicais têm apresentado uma mudança em seus parâmetros de proporções transculturais. A China, por exemplo, desenvolve-se culturalmente visando os parâmetros europeus de forma veloz. Estima-se que o número de jovens chineses abaixo de dezoito anos que tocam um instrumento chega a 80 milhões, praticamente a mesma quantidade de total de habitantes da República alemã inteira (LÜHE, 2006).

Mirando na América Latina, a educação musical no Brasil tem um histórico de caráter transformista. Desde o período colonial no século dezesseis até a atualidade, a educação musical no Brasil passou por diversos momentos: o caráter religioso com a vinda dos jesuítas e com eles a cultura europeia, logo após a era cívica de cunho ditatorial e muitas outras práticas musicais ao longo de décadas, resultando numa identidade musical composta por ecletismo, pluralismo e regionalismo.

De maneira antagônica observamos a herança musical na Alemanha como um organismo cristalizado num espaço de tempo bem mais amplo que os demais países latinos. As políticas educacionais, bem como a consolidação das práticas musicais, apresentam-se como referência *per se* no cenário musical internacional.

Porém, mesmo a Alemanha está inserida no processo de interculturalização global. Desde os anos do pós-segunda guerra mundial a sociedade na Alemanha passa por transformações nunca antes observadas na história deste país. Segundo Seifert

(2012), com a chegada em massa dos imigrantes primeiramente italianos em 1955, em sequência espanhóis e gregos em 1960, turcos em 1961, marroquinos em 1963, portugueses em 1964, tunisianos em 1965 e iugoslavos em 1967, a sociedade alemã tornou-se um organismo dinâmico e multicultural.

O ano de 2015 foi especialmente marcado pela enorme procura por exílio em solo alemão. Além disso, o ano de 2015 atingiu um pico histórico desde 1992: somente nele foram registrados 476.649 requerimentos de exílio, o que contabiliza um crescimento de 135% comparado com o ano anterior (MIGRATIONSBERICHT, 2015).

A reestruturação na política de educação musical tornou-se emergente. Cientes de que a prática musical é uma ferramenta eficaz e elementar para a formação do ser humano, o Conselho Alemão de Música (*Deutsche Musikrat*), além das diversas instituições musicais pertinentes, desenvolve inúmeros projetos visando a integração dos exilados visando a interculturalidade também no grupo de crianças em vulnerabilidade social.

A prática musical no campo da integração cultural é tanto uma chance como um desafio. A diversidade cultural implica a somatória de diversas identidades culturais e a relação entre elas, descreve também o processo de desenvolvimento das diferentes culturas e suas formas de expressão.

O trabalho interdisciplinar faz-se iminente: além do embasamento das disciplinas musicais, é necessário um trabalho de capacitação curricular para o educador musical que proporcione o devido *know-how* visando os conceitos básicos de interculturalidade, aspectos sociais, políticos e psicoemocionais.

Cabe salientar que a implementação de tais capacitações curriculares ocorre de forma optativa, sendo um dos fatores determinantes a motivação do educador musical, independente desta ter um cunho intrínseco ou extrínseco. Pela emergência da situação e principalmente pelo elemento "motivação intrínseca", muitas iniciativas privadas se tornaram uma ferramenta decisiva no procedimento de integração dos exilados.

Reflexões autobiográficas

Minha primeira experiência com o voluntariado ocorreu no ano de 1997 como educadora musical de um coro infanto-juvenil da organização Cáritas Diocesana. O projeto teve como finalidade principal promover a integração educacional e cultural de

crianças entre 7 e 17 anos moradoras do Bairro da Vila Ana em Jundiá, cidade do interior de São Paulo.

Aos 16 anos de idade, deparei-me de maneira intensa com os problemas sociais oriundos de uma favela, bem como com a relevância do caráter formativo do trabalho social. Ainda sem o embasamento musical acadêmico (este viria anos após), essa experiência como líder do coral infanto-juvenil me sensibilizou para a percepção de que com a ferramenta musical é possível estabelecer pontes de articulação social de forma não verbal.

Com a prática musical, foi estabelecida no grupo dos jovens vítimas da vulnerabilidade social uma atmosfera de segurança emocional, estimulando o desenvolvimento de potencialidades, talentos artísticos e culturais. Esse grupo segue desde então suas atividades como núcleo permanente na entidade da cidade de Jundiá.

Entre 1999 e 2002, prossegui como voluntária do Coral da Terceira Idade de Jundiá, abrindo novas dimensões na minha compreensão sobre o papel da inclusão na sociedade.

Nos anos seguintes, já com o devido embasamento acadêmico, cooperei como educadora musical no Projeto Orquestra Sinfônica Jovens de Sergipe, apontado como uma forma de inclusão social para crianças e jovens na região do Nordeste. Mantido com o apoio do Estado, esse projeto foi iniciado em 2005 e abruptamente interrompido em 2006 pela falta do amparo de uma entidade da sociedade civil e pelo desinteresse político em seu prosseguimento.

Por tratar-se de um projeto móvel, foi necessário ministrar aulas de música para os jovens em suas comunidades *in loco*. As inúmeras viagens para o sertão sergipano me proporcionaram um novo horizonte no entendimento das dificuldades sociais e geográficas do interior Nordestino.

As experiências com a prática da educação musical no Brasil, um país com severos problemas sociais, deixaram-me um legado de motivação intrínseca no que diz respeito à proteção dos direitos humanos.

O trabalho da educação musical como agente formador na Alemanha atinge diferentes dimensões sociais, comparando com os programas músico-sociais atuais no Brasil. Sendo assim, faz-se necessária uma cuidadosa análise e reflexão sobre quais parâmetros das experiências somadas no contexto latino-americano podem ser aplicadas no ambiente sócio-cultural alemão, bem como adaptadas ou transpostas de acordo com a realidade em questão.

A sociedade alemã tem passado por transformações profundas nos últimos anos. Por ser um país caracterizado desde o ano de 1950 pelo pluralismo etnocultural, a Alemanha se transformou em um relevante país de imigração.

As legislações adequaram-se às novas realidades de vida do país e garantem, através das medidas de inclusão e políticas de integração, maior participação na vida social do país para todos os cidadãos, independente de sua orientação sexual, seu país de origem, sua orientação religiosa e classe social.

Com a crise migratória dos refugiados na Alemanha desde 2015, o país deparou-se com um de seus maiores desafios sociais: a integração de migrantes na sociedade e no mercado de trabalho.

Segundo os resultados do ReGES-Studie (WILL et al., 2019), realizados pelo *Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (IIBi)* na Universidade de Bamberg, a elaboração da integração dos refugiados no país orienta-se na estratégia da integração social em quatro dimensões: estrutural, cultural, social e emocional.

A prática musical ganhou nesse contexto da crise migratória um papel primordial para a integração dos refugiados na sociedade alemã. Em contrapartida, surgiram novos desafios para as instituições culturais de modo geral, mas principalmente para as responsáveis pela educação musical.

Por um lado, os educadores musicais na Alemanha se depararam com um público-alvo desconhecido, além da questão multicultural que o trabalho em si exige. Por outro lado, com as profundas mudanças e aumento vertiginoso em termos de quantidade de alunos, as instituições ficaram sobrecarregadas pela escassez de profissionais adequados para o trabalho de educação musical. Foi nesse contexto de grandes mudanças culturais na Alemanha que vi a oportunidade de implementar no país projetos similares aos que presenciei no Brasil.

A despeito da gênese dos problemas sociais entre os dois países ser de naturezas diferentes, posso asseverar que a tônica principal entre elas se trata do poder edificador através da prática musical na sociedade.

É nesse espaço transcultural aberto, embasado com os direitos humanos, que ocorre a integração sociocultural de maneira plena. A música aplicada como forma de comunicação transmite de maneira não verbal um resultado eloquente, além de ressaltar as singulares identidades culturais.

Dentre diversas modalidades de práticas musicais com os exilados, a mais frequente é a prática em grupo. A grande vantagem dessa variante é a interação de seus

componentes no grupo, mantendo suas identidades individuais, porém conectados pela sinergia e por um objetivo em comum.

A afirmação citada no início deste artigo “O todo é maior que a soma das partes” pode ser aplicada para o trabalho multicultural de maneira plena: a interligação entre as diversas identidades culturais distintas resulta em um sistema independente, um todo inexorável. Transpondo essa máxima para o nível global, seria possível conectar a Humanidade com esse princípio, evitar desastres sociais e cessar conflitos ou guerras. Seria isso apenas uma utopia? Fato é que, com a força e magia da prática musical, é possível contribuir significativamente para o processo da integração social, tornando a sociedade mais pacífica, ciente dos seus deveres e direitos como seres humanos, justa e sustentável.

Referências

GEMBRIS, H. **Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung**. Paderborn: Bertelsmann Stiftung, 2015.

FACULDADE DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO PARÁ. **Desenho curricular**. 2021. Disponível em: <<https://www.musica.ufpa.br/index.php/desenho-curricular.html>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

HOCHSCHULE FÜR MUSIK NÜRNBERG. Nürnberg, 2021.

LÜHE, B. V. D. Blick nach Europa. Im Reich der Mitte boomt nicht nur die Wirtschaft, sondern auch die Klassik. **Das Orchester**, n. 10, p. 12, 2006.

MIGRATIONSBERICHT. **Forschungszentrum für Migration, Integration und Asyl**. Disponível em: <<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.html?nn=403964>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SEIFERT, W. **Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950**. Bundeszentrale für politische Bildung, 2012.

TÜPKER, R. Vorwort. **Musiktherapie in pädagogischen Settings**. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2018.

VERBAND DEUTSCHER MUSIKSCHULEN. **Was sind Musikschulen?** Bonn, 2020.

WILL, G.; BALABAN, E.; DRÖSCHER, A.; HOMUTH, C.; WELKER, J. Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie, **The LifBi Working Paper**, Bamberg, n. 76. jan. 2019. Disponível em: https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/Aktualisierung_WP_LXXVI.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

Editora CLAE

2021