

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 “descobrimto” 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 seminua 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” (SCHAFER, 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 vagorosamente (SCHAFER, 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 eurocêntricos. 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: Ibpx, 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.