

10 ANOS SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES UNIMONTES

ORGANIZAÇÃO

Eduardo Junio Santos Moura

Maria Amélia Castilho Feitosa

Nelcira Aparecida Durães



10 ANOS SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES UNIMONTES

ORGANIZAÇÃO

Eduardo Junio Santos Moura

Maria Amélia Castilho Feitosa Callado

Nelcira Aparecida Durães



© - EDITORA UNIMONTES - 2021

Universidade Estadual de Montes Claros

REITOR

Prof. Antonio Alvimar Souza

VICE-REITORA

Profa. Ilva Ruas de Abreu

EDITORA UNIMONTES

EDITOR GERAL

Prof. Antônio Dimas Cardoso

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Adelica Aparecida Xavier;

Prof. Alfredo Maurício Batista de Paula;

Prof. Antônio Dimas Cardoso;

Prof. Carlos Renato Theóphilo;

Prof. Casimiro Marques Balsa;

Prof. Elton Dias Xavier;

Prof. Laurindo Mékie Pereira;

Prof. Marcos Esdras Leite;

Prof. Marcos Flávio Silva Vasconcelos Dângelo;

Profa. Regina de Cássia Ferreira Ribeiro.

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Amélia Castilho Feitosa Callado

DIAGRAMAÇÃO

Bernardino Mota

CAPA

André Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

D532

10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes [recurso eletrônico] / Eduardo Junio Santos Moura, Maria Amélia Castilho Feitosa Callado e Nelcira Aparecida Durães (organizadores). – Montes Claros : Editora Unimontes, 2021.
374 p.: il.; 21 cm. E-book PDF.

Modo de acesso: world wide web:

<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>

ISBN: 978-65-86467-19-2

1. Seminário. 2. Unimontes 3. Artes. 4. Pesquisa. I. Moura, Eduardo Junio Santos. II. Callado, Maria Amélia Castilho Feitosa. III. Durães, Nelcira Aparecida Durães. IV. Título.

CDU : 7:37.036

Elaborado por Neide Maria J. Zaninelli - CRB-9/ 884

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

EDITORA UNIMONTES

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

CEP: 39.401-089 - CAIXA POSTAL: 126

www.unimontes.br

editora@unimontes.br

Filiada à



**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS**

SUMÁRIO

Apresentação	5
Eduardo Junio Santos Moura - Maria Amélia Castilho Feitosa Callado Nelcira Aparecida Durães	
Histórico: 10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes na Unimontes	7
Dilma Marques Silveira Klem - Luciano Cândido e Sarmento Eduardo Junio Santos Moura	
Prefácio	16
Igor Hemerson Coimbra Rocha - Jarbas Siqueira Ramos	
PRIMEIRA PARTE - ARTES VISUAIS	20
A volta da criatividade	21
Ana Mae Barbosa	
Uma pequena reflexão sobre a relação Imagem e Texto na Arte do Século XX	40
Sebastião Pedrosa	
BioSimCa: Uma eutopia pós-humanista em tempos distópicos de pandemia	56
Edgar Franco (Ciberpajé)	
A performance visual dos Catopês, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros - MG	59
Sicília Calado Freitas	
Pensamento decolonial e Arte/Educação na América Latina	77
Eduardo Junio Santos Moura	
SEGUNDA PARTE - MÚSICA	89
Pesquisando sobre música popular em Montes Claros na década de 1980	90
Martha Tupinambá de Ulhôa	
A rede em projetos sociais de Música potencializada em Festivais de Música	117
Magali Kleber	
Legislação educacional e educação musical: possibilidades e desafios para a presença do ensino de Música nas escolas de Educação Básica	138
Sérgio Figueiredo	

Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade	158
Luis Ricardo Silva Queiroz	
Projeto Música Para Todos: passado, presente e futuro	203
João Fortunato Soares de Quadros Júnior	
Reflexões sobre a interdisciplinaridade na formação inicial do Professor de Música	223
José Soares de Deus	
Livros didáticos de Arte aprovados no PNLD: investigando sua utilização por professores na Educação Básica	237
Marcus Vinicius Medeiros Pereira - Luana Oliveira - Matheus de Sá Farias	
O Estágio Supervisionado e a construção da profissionalidade docente	263
Nair Pires	
TERCEIRA PARTE - TEATRO	281
#2 - Implicações do corpo na pesquisa em Artes Cênicas e Educação	282
Narciso Telles - Dickson Duarte Pires - Clara Angélica Contreras	
Produção de Material Didático de Arte para Escolas Públicas	303
Mariana de Lima e Muniz - Maurilio Andrade Rocha	
Pesquisa em Artes, ecologia de saberes e decolonialidade: Reflexões sobre o campo artístico e a pesquisa acadêmica	313
Jarbas Siqueira Ramos	
Professor-Artista: formar o artista, formar o humano	331
Ricardo Carvalho de Figueiredo	
As Teatralituras e seu processo de deslocamento para poéticas híbridas de cena.	346
Ricardo Ribeiro Malveira	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	364

APRESENTAÇÃO

A Coletânea intitulada “**10 anos do Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes**”, que ora apresentamos aos leitores interessados e às leitoras interessadas na pesquisa da grande área de Artes e, nessa, nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro, é fruto do desejo dos Professores e das Professoras do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) em compartilhar alguns dos temas e problemas debatidos nos últimos anos de realização do Seminário de Pesquisa em Artes. Evento este, fruto da profícua parceria entre o Departamento de Artes e as Coordenações Didáticas dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Artes/Música e Artes/Teatro da Unimontes.

Nesta apresentação, importa registrar os tempos em que nos aventuramos à publicação desta coletânea. Estamos em plena pandemia da COVID-19, doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2 e descoberto em Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019.

Confinados e Confinadas desde março de 2020, buscamos estratégias de divulgação do conhecimento produzido nos espaços acadêmicos. Trata-se de uma forma de valorização do conhecimento produzido não como verdade absoluta, mas como estratégia de promover olhares que veem no trabalho sistemático e árduo de pesquisadores e pesquisadoras uma forma de ampliação das compreensões sobre o papel das Universidades, da Ciência e da Arte no enfrentamento dos problemas que afligem a humanidade.

Aqui reúnem-se relatos de pesquisas, problematizações e debates através de dezoito artigos produzidos por alguns e algumas palestrantes (e seus pares de investigação), que participaram das dez edições do Seminário de Pesquisa em Artes realizadas entre os anos de 2009 e 2019.

Nossa imensa gratidão a cada um dos pesquisadores e cada uma das pesquisadoras que, gentilmente, aceitaram o nosso convite e contribuíram para que esta Coletânea se consolidasse.

Ao leitor e à leitora, desejamos que desfrutem!

Eduardo Junio Santos Moura
Maria Amélia Castilho Feitosa Callado
Nelcira Aparecida Durães

HISTÓRICO: 10 ANOS DE SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES NA UNIMONTES

O Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), compreendendo a importância da formação acadêmico-artística-científica nos cursos que o compõem, tem buscado o aprimoramento das pesquisas na área de Artes; incentivando, motivando, valorizando e instigando o trabalho de investigação. Assim, envolvendo diferentes atores da comunidade acadêmica, criou o Seminário de Pesquisa em Artes, promovendo diálogos entre pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições em âmbito nacional e internacional. Desta forma, desenha-se um ambiente onde se articulam o ensino, a pesquisa e a extensão e se consolidam espaços para reflexão, produção e compartilhamento de conhecimentos, alargando os saberes nas áreas artísticas dos cursos do Departamento de Artes: Artes Visuais, Música e Teatro.

Iniciado em 2009, o Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes tem ofertado atividades em formatos diversos como: conferências, palestras, mesas de debate, oficinas, minicursos, comunicações artísticas e científicas, exposições de Artes Visuais, apresentações de Teatro e de Música, lançamentos de livros e publicação de artigos em anais do evento. Desta maneira, oferece oportunidades de visibilização das produções e o fomento à pesquisa, à formação inicial discente e à formação continuada docente, de egressos(as) dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro e pesquisadores(as) da comunidade acadêmica e geral.

O seminário é um evento institucionalizado, fazendo parte do calendário anual dos eventos de ensino, pesquisa e extensão da universidade. A cada ano são apresentadas temáticas diversificadas para discussão e difusão de conhecimento em Artes, sendo convidados(as) professores(as),

pesquisadores(as) e especialistas sobre os temas propostos para cada área/expressão artística, alcançando assim seus objetivos de contribuir com a formação inicial acadêmica de estudantes das graduações na área de Arte da Unimontes e de outras instituições educacionais que participam do evento. Nesta trajetória, foram feitas publicações de pesquisas e de relatos de experiências de acadêmicos(as) e de professores(as) da Unimontes e de outras universidades, sendo formatados em Anais, disponibilizados em formato digital *online* para acesso livre.

Desde sua primeira versão em 2009 até o presente, o seminário colocou em evidência temas relevantes no campo da pesquisa em Artes, com a participação de professores(as) pesquisadores(as) renomados(as) de todo o país, fortalecendo a produção científica e artística dos cursos na área de Artes, contribuindo, conseqüentemente, com o desenvolvimento da pesquisa em âmbitos regional e nacional.

Com o tema “Traçando Metas, Desbravando Caminhos”, o I Seminário de Pesquisa em Artes foi realizado nos dias 17, 18 e 19 de agosto de 2009. Para a conferência de abertura do evento, foi convidado o Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e egresso do Curso de Artes/Música da Unimontes, que abordou os “Fundamentos Éticos e Conceituais da Pesquisa em Arte”. Buscando estimular a pesquisa em Artes entre docentes e discentes da Unimontes. Na mesma edição realizou-se mesa de debate com a temática: “Aspectos Metodológicos da Pesquisa em Arte no Brasil”, com a presença dos/das participantes: Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz (UFPB), Prof^a. Dr^a. Denise Coutinho, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Prof^a. Dr^a. Sicília Calado Freitas, da UFPB, tendo como Mediador: o Prof. Dr. Jarbas Siqueira Ramos, da Unimontes. Criando uma tradição no evento que permaneceu em edições posteriores, os(as) palestrantes de cada uma das áreas/expressões artísticas ofereceram oficinas focadas na pesquisa em Artes, como: “Elaboração e Prática

da Pesquisa em Música”, “Elaboração e Prática da Pesquisa em Artes Visuais”, “Elaboração e Prática da Pesquisa em Teatro”. A edição contou com a apresentação de trabalhos acadêmicos, científicos e artísticos. A Prof^a. Dr^a. Marta Tupynambá de Ulhôa, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e representante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na área de Artes, proferiu a palestra intitulada “Qualificação Profissional e Pesquisa em Artes no Brasil” com a qual marcou a culminância do evento. A coordenação da edição ficou a cargo dos(das) Professores(as): Dr^a. Maria Elvira Curty Romero Christoff, Me. Igor Hemerson Coimbra Rocha e Dr. Jarbas Siqueira Ramos.

O II Seminário de Pesquisa em Artes intitulado “O Papel das Associações no Desenvolvimento da Pesquisa em Artes” foi realizado nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2010. Nesse ano, foram convidados(as) como palestrantes a Prof^a. Dr^a. Magali Kleber, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e representante da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que expôs o tema “O Papel das Associações da Educação Musical no Desenvolvimento da Pesquisa em Música”; o Prof. Dr. Daniel Marques, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e representante da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) expôs “O papel da Abrace no desenvolvimento da pesquisa em Teatro no Brasil” e o Prof. Dr. Sebastião Pedrosa, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e representante da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP) abordou “O Papel da ANPAP no desenvolvimento da Pesquisa em Artes Visuais”. Nessa edição, a coordenação ficou a cargo dos(as) Professores(as): Me. Dilma Marques Silveira Klem, Prof. Dr. Marco Antônio Caldeira Neves e Prof. Dr. Ricardo Ribeiro Malveira.

Seguindo uma tendência da segunda edição, setembro passou a ser o mês do Seminário de Pesquisa em Arte na Unimontes e dias 13, 14 e 15 daquele mês no ano de 2011, foi

realizada a terceira edição do evento sob o tema “O Impacto da Pesquisa em Artes nas dimensões socioculturais, estéticas e educacionais”. Os(As) convidados(as) da vez foram: Prof. Dr. Sérgio Luís Ferreira de Figueiredo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Prof^a. Dr^a. Antônia Bezerra (UFBA) e do Artista Plástico Márcio Leite (Montes Claros - MG). A terceira edição foi coordenada pelos(as) professores(as): Dr. Marco Antônio Caldeira Neves, Prof. Dr. Eduardo Moura, Dr. Luciano Cândido e Sarmento e Dr. Ricardo Ribeiro Malveira.

No ano de 2012, o IV Seminário de Pesquisa em Arte já demonstrava a consolidação da investigação artística e científica nos cursos da Unimontes através da participação ativa de graduandos(as) e de professores(as). Com o tema “A Pesquisa em Artes no Brasil do Século XXI: Teorias, Práticas e Fomentos”, realizou-se nos dias 11, 12 e 13 de setembro. Nesta edição, tivemos como palestrantes: o Prof. Dr. Silvio Zamboni, da Universidade de Brasília (UnB), o Prof. Dr. José Soares de Deus, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o Prof. Dr. Narciso Telles também, da UFU. O evento foi coordenado pelo Prof. Dr. Marco Antônio Caldeira Neves.

O V Seminário de Pesquisa em Artes dirigiu seu olhar para as questões educacionais e sob a temática “A Pesquisa em Arte na formação do(da) Professor(a) de Arte” realizou-se nos dias 11, 12 e 13 de novembro em 2013. O tema se contextualizava com a busca pela ampliação dos intercâmbios com outros centros de formação e de ensino superior na consolidação da investigação artística e científica e o incentivo ao ensino e à extensão no âmbito da graduação, articulados à pesquisa. Foram convidados(as) a proferir palestra: o Prof. Dr. Edgar Silveira Franco, da Universidade Federal de Goiás (UFG), a Prof^a. Raquel Helena de Mendonça e Paula, da Unimontes e o Prof. Dr. Jarbas Siqueira Ramos, também da Unimontes. O evento foi coordenado pela Prof^a. Me. Solange Sarmento. Nessa edição do seminário destacam-se: a exposição de Artes Visuais realizada pelo Programa Conexões Visuais,

as apresentações musicais dos Projetos Roda de Choro e Acadêmicos do Samba e as performances teatrais do Projeto Teatro Universitário (TU).

Importa destacar que no de 2014 o seminário não foi realizado em função da greve de professores(as) da Unimontes que, na ocasião, lutavam por uma das pautas mais relevantes para o funcionamento da universidade: “a realização imediata de concurso público docente na universidade”, o que não ocorria há 12 anos e visto que mais de 60% (sessenta por cento) do corpo docente da universidade estava composto por professores(as) efetivados(as), sem concurso público, pela chamada Lei 100/2007 do Estado de Minas Gerais, que foi considerada inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal (STF). Em dezembro de 2014, após a pressão da greve docente, da qual fez frente a Associação dos Docentes da Unimontes (Adunimontes), o concurso foi realizado e a luta seguinte foi para a nomeação dos(as) aprovados(as), o que veio a ocorrer no segundo semestre de 2015.

Retomando as atividades no ano de 2015, em sua sexta edição, o tema do seminário foi “As contribuições do PIBID na formação do(da) Professor(a) de Arte”, sendo realizado de 05 a 07 de outubro, com as presenças dos(das) pesquisadores(as) convidados(as): Prof^ª. Dr^ª. Sicília Calado Freitas (UFPB), Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Junior, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Prof^ª. Dr^ª. Nair Aparecida Rodrigues Pires, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Com foco na produção e discussão acerca dos trabalhos produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), da Capes, o seminário teve em sua abertura a palestra da coordenadora geral do PIBID/Unimontes, a Prof^ª. Dr^ª. Silvana Diamantino França. Em salas temáticas e comunicações de pesquisas deu-se ênfase à discussão sobre: Poéticas Pedagógicas em Artes/Educação, Artes, História, Teoria e Crítica, Arte, Cultura Popular, Identidade e Sociedade e Poéticas Artísticas. Os(As) professores(as)s convidados(as), parte presencialmente e

parte por videoconferência participaram da mesa de debate intitulada “As Contribuições do PIBID em Arte para a formação do(da) discente nas universidades brasileiras e os reflexos destas nas Escolas Públicas”. Também foi realizada mesa de debate com professores(as) da Unimontes que atuavam como coordenadores(as) de área do PIBID naquele ano, nas três áreas: Prof. Dr. Eduardo Moura e Prof^a. Me. Elizabeth Figueiredo Palma, da área de Artes Visuais; Prof. Me. Geraldo Alencar Durães e Prof^a. Me. Aparecida de Jesus Soares Pereira da área de Artes/Música; Prof^a. Me. Mirian Walderez Oliva e Prof^a. Me. Solange Maria Veloso Sarmento, da área de Artes/Teatro; com o tema: “PIBIDs da área de Arte na Unimontes: Panorama da pesquisa nas licenciaturas”. Esta edição do evento foi coordenada pela Prof^a. Me. Solange Maria Veloso Sarmento.

Destaca-se que, mais uma vez, no ano de 2016 o evento não foi realizado e importa registrar que o motivo mais uma vez foi a luta dos(das) Professores(as) da universidade na busca por melhores condições de salário e de trabalho. No mês de agosto daquele ano, quando estaríamos em meio aos preparativos para realização do evento, aos 10 dias, com cerca de 70% (setenta por cento) do corpo docente em greve, chegava-se aos 100 (cem) dias de paralisação das atividades na universidade, sem que qualquer apontamento de negociação por parte do governo do Estado de Minas Gerais chegasse à classe de trabalhadores(as) da educação superior na universidade. No dia 31 de agosto de 2016, após 123 (cento e vinte e três) dias de paralisação, a greve foi encerrada com a negociação de 13 itens da pauta de reivindicações, sendo que alguns viriam a ser cumpridos por parte do governo e outros foram judicializados por falta de cumprimento do acordo de greve firmado.

Em 2017, o VII Seminário de Pesquisa em Artes apresentava o tema “As Interfaces da Pesquisa na Formação Acadêmica” e foi realizado nos dias 21, 22 e 23 de março daquele ano, inaugurando uma experiência inédita de trazer o evento

para o primeiro semestre do ano como reflexo da greve docente de 2016. As palestras foram ministradas pela Prof^a. Dr^a. Martha Tupynambá de Ulhôa, da Unirio; pela Prof^a. Dr^a. Vânia Carvalho dos Santos, da UFOP e pela Prof^a. Dr^a. Mariana de Lima e Muniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nessa edição, destacou-se a abrangência internacional do evento, com lançamento do livro “Música Romântica na América Latina” da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Martha Tupynambá de Ulhôa. O evento foi coordenado pela Prof^a. Me. Dilma Marques Silveira Klem.

Em 2018 o evento retoma sua realização no segundo semestre e o VIII Seminário de Pesquisa em Artes é realizado nos dias 1, 2, 3, e 4 de outubro daquele ano, também sob a coordenação da Prof^a. Me. Dilma Marques Silveira Klem. O tema dessa vez foi “30 Anos de Ensino Superior em Artes no Norte de Minas Gerais: Trajetórias e Inovações Curriculares”. Como destaque, a edição contou com a presença da pioneira da Arte/Educação no Brasil e primeira Doutora em Arte-Educação no país, a querida Prof^a. Dr^a. Ana Mae Barbosa, que ministrou a conferência de abertura do evento. Docente na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e com trabalhos à frente do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, Ana Mae Barbosa se destacou também pelo intercâmbio intelectual com importantes instituições de ensino estadunidense. - autora e organizadora de diversos livros na área de Arte/Educação que se tornaram referências nos cursos de graduação e pós-graduação em Arte no Brasil e nos demais países da América Latina. Nessa edição do seminário ainda tivemos a honra de contar com as participações do Prof. Dr. Marcus Medeiros Pereira, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Prof^a. Dr^a. Renata Bittencourt Meira, da UFU.

No ano de 2019 realizou-se o IX Seminário de Pesquisa em Arte, que voltou seus olhares, mais uma vez, para a Educação e teve como mote dos debates as “Interloquções entre a formação docente em Arte e a Educação Básica”. O

evento aconteceu entre os dias 12 a 14 de agosto e contou com palestras de convidados(as) como: Prof. Dr. Eduardo Moura, da Unimontes, Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz e a Prof^a Dr^a Sicília Calado Freitas, ambos da UFPB e Ricardo Ribeiro Malveira, da Universidade Federal de Tocantins (UFT). A coordenação geral do evento ficou a cargo da Prof^a. Me. Dilma Marques Silveira Klem.

O panorama apresentado dos últimos dez anos e das nove edições do Seminário de Pesquisa em Arte, aponta o evento realizado pelo Departamento de Artes da Unimontes como um espaço de mostra, divulgação e visibilização dos processos de produção de saberes artísticos e docentes, configurando-se em importante *locus* no cenário da Pesquisa em Arte no Brasil, no qual pesquisadores(as), artistas, docentes (da Educação Superior e da Educação Básica) e discentes se encontram para articular conhecimentos e estabelecer diálogos sobre as potências da Arte como campo produtor de conhecimentos com entrelaçamentos, multiplicidades de experiências e pensamentos, rompendo as fronteiras que, por vezes, se formam entre o saber, a criação, a reflexão e a educação.

A título de registro e tal como uma ponta de linha que fica como início da história a ser contada dos próximos dez anos de realização do Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes, apontamos que a décima edição do evento em 2020 tem como tema “Pesquisa em Artes: (In)Experiências e enfrentamentos em tempos de crises”. As crises e os enfrentamentos surgem em meio às grandes incertezas políticas que o país vivencia no momento e que são agravadas pela pandemia da COVID-19 que assola o mundo.

Neste movimento e exercício de investigar a Arte e seus vieses (sociais, políticos, éticos, estéticos, antropológicos, filosóficos), a consequência primeira, em nível local, se observa no fortalecimento dos Cursos da área de Artes (Artes Visuais, Música e Teatro) que compõem o Departamento de Artes da Unimontes, não apenas na dimensão da pesquisa,

mas também no ensino e na extensão, como tripé que mantém a instituição universidade que, neste espaço de debates tem a oportunidade de pensar pluriversidades.

A criação e a consolidação do Seminário de Pesquisa em Artes na Unimontes só foi possível pelo engajamento das Professoras e dos Professores do Departamento de Artes, pelo envolvimento das Estudantes e dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Artes/Música e Artes/Teatro que, pelo esforço e pelo trabalho colaborativo, com determinação e com compromisso, firmaram no cenário nacional brasileiro, um espaço para pensar as potências da Arte pela pesquisa desta área de conhecimentos.

Temos muito a aprender!

Dilma Marques Silveira Klem
Luciano Cândido e Sarmiento
Eduardo Junio Santos Moura

PREFÁCIO

A pesquisa em Artes no Brasil teve significativo crescimento nas últimas décadas, consequência da ampliação de investimento nos campos da Educação e da Ciência e Tecnologia, o que assegurou uma maior oferta de programas de pós-graduação, a procura de melhorias na qualificação dos profissionais da área e o fortalecimento de instituições e associações de pesquisa no campo das Artes. No intuito de estimular e fazer parte deste desenvolvimento do campo acadêmico e científico é que foi proposto o Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes, estabelecendo um espaço capaz de proporcionar discussões sobre diferentes temas relacionados à pesquisa e promover a interação entre docentes, discentes e egressos(as) dos distintos Cursos de Artes da Unimontes com educadores(as) e pesquisadores(as) de referências nas áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança no país.

A estruturação desta obra intitulada **“10 anos do Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes”** é um marco importante, pois surge para celebrar as dez primeiras edições do Seminário bem como para registrar o ciclo inaugural dos debates e embates que tornaram este evento o de maior relevância dos encontros de pesquisa no campo das Artes não apenas na Unimontes, mas também para o Norte de Minas. Ele é o fruto de um trabalho de persistência, que proporciona o aprofundamento das discussões acadêmicas, das realidades artísticas, científicas e educacionais no estado de Minas Gerais e no Brasil, além de gerar contribuições na construção e reconstrução do pensamento crítico e coletivo acerca dos distintos campos artísticos em suas diversas dimensões, seja no ensino, pesquisa e/ou extensão.

Olivro reúne artigos de artistas-docentes-pesquisadores(as)

que participaram do seminário ao longo das dez edições, que contribuíram com a sua efetivação e que colaboraram para o desenvolvimento dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro. Está organizado em três partes que compilam os textos a partir da área de atuação dos(as) autores(as), o que proporciona uma experiência ampliada referente à pesquisa em Artes, uma vez que, cada artigo dispõe e percorre linhas, perspectivas, metodologias e temas variados, que provocam a reverberação não somente na área específica, mas também em textos que estão em outros textos do livro, o que evidencia o caráter interdisciplinar das discussões que compõem este campo de pesquisa.

Na primeira parte, dedicada às pesquisas do campo das Artes Visuais, depara-se com os seguintes textos: **A volta da criatividade**, de Ana Mae Barbosa; **Uma pequena reflexão sobre a relação Imagem e Texto na arte do Século XX**, de Sebastião Pedrosa; **BioSimCa: Uma eutopia pós-humanista em tempos distópicos de pandemia**, de Edgard Franco; **A performance visual dos Catopês, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros - MG**, de Sicília Calado; e **Pensamento decolonial e Arte/Educação na América Latina**, de Eduardo Moura.

A segunda parte contempla os textos de pesquisadores(as) do campo da Música: **Pesquisando sobre música popular em Montes Claros na década de 1980**, de Martha Tupinambá de Ulhôa; **A rede em projetos sociais de Música potencializada em Festivais de Música**, de Magali Oliveira Kleber; **Legislação educacional e educação musical: possibilidades e desafios para a presença do ensino de música nas escolas de educação básica**, de Sérgio Figueiredo; **Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade**, de Luís Ricardo Silva Queiroz; **Projeto Música para Todos: passado, presente e futuro**, de João Fortunato; **Reflexões sobre a interdisciplinaridade na formação inicial do Professor de Música**, de José Soares; **Livros didáticos de Arte aprovados no PNLD: investigando sua utilização**

por professores na Educação Básica, de Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Luana Oliveira e Matheus de Sá Farias; e **O Estágio Supervisionado e a construção da profissionalidade docente**, de Nair Aparecida Rodrigues Pires.

A última parte reúne pesquisas das áreas de Teatro e Dança: **#2 - Implicações do corpo na pesquisa em Artes Cênicas e Educação**, de Narciso Telles, Dickson Duarte Pires e Clara Angélica Contreras; **Produção de Material Didático de Arte para Escolas Públicas**, de Mariana de Lima e Muniz e Maurilio Andrade Rocha; **Pesquisa em artes, ecologia de saberes e decolonialidade: reflexões sobre o campo artístico e a pesquisa acadêmica**, de Jarbas Siqueira Ramos; **Professor-Artista: formar o artista, formar o humano**, de Ricardo Carvalho de Figueiredo; e **As Teatralituras e seu processo de deslocamento para poéticas híbridas de cena**, de Ricardo Ribeiro Malveira.

Ao aglutinar trabalhos de diversas áreas, localidades e realidades, o exemplar aponta um relevante panorama da pesquisa em Artes na contemporaneidade, corroborando com a compreensão do seu 'estado da arte'. Não obstante ser lançado no ano de 2021, em meio à pandemia de Covid-19 e aos sucessivos desmontes do ensino superior brasileiro, o livro se coloca como um objeto de resistência sobre a premente necessidade de investimentos nos campos da Educação, da Ciência e Tecnologia, resguardando condições para que a pesquisa continue o seu franco processo de desenvolvimento.

Caro(a) leitor(a), é compreensível que os temas abordados poderão denotar horizontes para os seus futuros estudos e pesquisas, sejam eles em fase inicial ou avançada. Assim, ao se embrenhar nos textos que compõem esta obra, será possível encontrar caminhos para o desenvolvimento de investigações, tanto em relação às abordagens temáticas ou perspectivas metodológicas, além de ser uma opção de referência para os cursos superiores da respectiva área.

É nessa direção que compreendemos que esta obra possibilitará projetar o Seminário de Pesquisa em Artes da

Unimontes em âmbito nacional, estimulando a busca por estudos desta natureza, bem como afirmar as inquietações e anseios por um país com mais livros, ciência e ARTES.

Igor Hemerson Coimbra Rocha
Jarbas Siqueira Ramos

PRIMEIRA PARTE
ARTES VISUAIS



A VOLTA DA CRIATIVIDADE

Ana Mae Barbosa

Universidade de São Paulo (USP) / Universidade
Anhembi Morumbi

Durante trinta anos no Brasil a criatividade foi o objetivo mais invocado pelos defensores do ensino da Arte no Brasil (1950-1980). Em 1971 fiz uma pesquisa nos programas de Arte das Escolas Secundárias em São Paulo e resultou em que 100% deles mencionavam o desenvolvimento da Criatividade como principal objetivo. Já na década de 80 até meados da década de 90 a palavra Criatividade foi banida do vocabulário pedagógico dos brasileiros, mas desde os fins dos anos 90 voltou-se a falar em Criatividade na Arte/Educação. Entretanto, os conceitos de Criatividade mudaram. É isto que tentarei argumentar neste ensaio.

A Arte é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento criador individual. Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

O pós-modernismo ampliou o conceito de criatividade. Para a educação modernista, dentre os processos mentais envolvidos na criação a originalidade era o mais valorizado, daí o apego do modernismo à ideia de vanguarda.

Nos dias de hoje, a flexibilidade e a elaboração são os fatores da criatividade mais ambicionados pela educação.

Em *New York*, nos anos 80, uma pesquisa com delinquentes juvenis chegou à conclusão de que eles tinham a capacidade de elaboração muito pouco desenvolvida. Era, dos fatores criadores, o menos desenvolvido entre os menores em conflito com a lei. Tinham muita dificuldade em reelaborar o seu meio ambiente

para melhor adaptá-lo aos seus desejos e necessidades. Esta incapacidade frequentemente gerava violência. Envolvidos em projetos de Arte, a grande maioria deles foi capaz de sobrepujar suas limitações conjunturais e reconstruir suas vidas.

Nas Artes, o citacismo pós-moderno ampliou e validou a tomada de empréstimo da obra de um artista por outro modificando-a, reorganizando-a e se apropriando dela autoralmente. Anunciaram a morte do autor, mas pelo contrário, o processo de autoria se expandiu e engoliu a originalidade que foi tão cara ao Modernismo.

Com o pós-modernismo a ênfase na criatividade/inação se concentrou no desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade. Esses são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Os movimentos pós-modernos de desenvolvimento da criatividade através da Arte operam a partir do coletivo muito mais intensamente que focando no indivíduo. O processo criador é operado por contaminação.

Inúmeros projetos com crianças e adolescentes no Brasil mostraram o poder recriador da “ordem oculta da Arte” a partir da ação coletiva. Dentre eles, o mais famoso foi, sem dúvida, o Projeto Axé na Bahia, iniciado por um iluminado italiano, mas também muito importante é o trabalho de Roseana e Aemberque Quindins, no Ceará, criando um museu de mitos e Arqueologia da região, uma rádio, um grupo de música, uma editora e uma TV, possibilitando a meninada da cidade de Nova Olinda, no Cariri, que foi uma das regiões mais pobres do Ceará, a aprender a fazer TV.

Também o Projeto Travessia, em São Paulo, o Cria, em Salvador, o Majê Molê, o Nação Erê e o Arricirco, no Recife, a Casa do Pequeno Daví, em João Pessoa, são muito bem sucedidos trabalhando com Arte para a reconstrução social dos adolescentes. Falo apenas dos que conheço, mas há muito educador, herói anônimo no Brasil, dedicando sua capacidade criadora às suas comunidades.

O Projeto Sempre Viva, por exemplo, devolve a autoestima das mulheres pobres, fazendo-as ver seus corpos como suporte de desenvolvimento estético. O Projeto Cais do Parto de Recife,

trabalhando também com mulheres, ensina, através das Artes, as parteiras do Nordeste a melhor conhecerem o corpo feminino e diminuiu a taxa de mortalidade infantil nas regiões onde opera.

Tudo isto vem confirmando que Arte não é apenas uma mercadoria como queremos os capitalistas, nem quadro para pendurar na parede, como dizem com menosprezo os preconceituosos que acham que Arte é um luxo sem o qual um país como o nosso pode passar. Menospreza-se o país e a Arte.

Nos meados de 2000 coordenei o edital da Petrobras Cultural que financiou projetos em direção à Formação em e para Artes. Fiquei surpresa com a quantidade e variedade de projetos comunitários de educação popular para as Artes. Recebemos mais de 2.500 (dois mil e quinhentos) projetos.

É através das Artes, através do estímulo à criação que ONGs, com muito menos dinheiro do que o Ministério da Educação vem gastando, conseguem educar melhor e combater muito mais eficientemente a exclusão e a violência.

O projeto de Roseana e Aembergue é incrivelmente barato. A ajuda inicial veio da clarividente Violeta Arraes, reitora da Universidade do Cariri, um milagre no sertão, e de um empresário de origem oriental de São Paulo que por lá passou e se encantou com o trabalho criador das crianças. Elas produzem os programas de rádio que vão ao ar, desenham os livretos a serem impressos, coordenam as visitas guiadas ao museu por eles organizado, desde a pesquisa feita na região, até a disposição das peças no espaço e a produção das narrativas, textos e etiquetas.

Não há violência entre os jovens e adolescentes em Nova Olinda. Uma das razões é que não se trata de exploração do trabalho das crianças, mas de projeto comunitário mesmo. As crianças têm poder de decisão. Elas têm cargos de diretoria e compõem o conselho da Fundação Casa Grande, nome dado ao projeto.

É muito importante democratizar o poder nos projetos sociais. Sem Democracia não há desenvolvimento criador. Que direito temos nós de decidir o que é mais importante para uma comunidade, se não fazemos parte dela? César Giobbi, jornalista e diretor do MAM/SP, fala dos projetos de Sérgio Carvalho, dono

de vários Shoppings Centers no Brasil, que dialogando com as comunidades pobres em torno do Shopping Nova América em Del Castilho, no Rio de Janeiro, obedeceu aos desígnios da comunidade criando primeiro uma creche, depois cursos profissionalizantes para jovens, para tirá-los das ruas e finalmente um *day care* para idosos. Dar voz aos oprimidos deveria ser o primeiro mandamento dos projetos ditos sociais. O poder do terceiro setor deveria ser mais dialógico. Foi ouvindo os moradores de uma comunidade que o empresário Sérgio Carvalho instaurou uma curiosa relação de oposição: um Shopping Center, definido por Rem Koolhaas como atividade terminal (doença terminal) da sociedade ocidental, traz qualidade de vida para os que vivem a sua margem.

Trabalhar em comunidade não é ser populista. Paulo Freire¹ dizia que para se trabalhar com comunidades não era necessário ver a comunidade como proprietária da verdade e da virtude, significava respeitar os membros da comunidade. Ele dizia que o erro dos sectários dos programas em comunidades não era a negação ou rejeição de intelectuais acadêmicos arrogantes mas desconsiderar a teoria, a necessidade de rigor e seriedade intelectual.

Outra importante diferença do modernismo e do pós-modernismo em relação à Criatividade na educação é que os professores modernistas pensavam que só o fazer artístico desenvolvia a criatividade. As teorias contemporâneas do Ensino da Arte demonstram que o ver Arte, o analisar as obras de Arte ou o campo de sentido da Arte, o conviver reflexivo com a Arte e sua extensão em diferentes mídias, imagens e objetos de diferentes categorias também desenvolve em alto grau as funções mentais responsáveis pelo processo criador.

Envolver o meio ambiente escolar com Arte, criando Galerias de Arte nas escolas² ou povoando os jardins das escolas com Arte resulta em ganhos reflexivos. A Cultura Visual que cerca a

1 Entrevista com Paulo Freire. In: FINKELPEARL, Tom. *Dialogues in Public Art*. Mass: MIT, 2000 p. 282.

2 BURRIGO, Fabíola. Espaço estético do Colégio de Aplicação da UFSC: possibilidades de mediação cultural na escola. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane G. (orgs.) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. SP: UNESP, 2009, p. 237-260.

educação de crianças e jovens deve evocar valores atuais da cultura na qual estão se educando, e “*attachments*” por eles escolhidos, proporcionando o desenvolvimento da capacidade crítica. Por outro lado, para fortalecer o ego cultural é também importante levá-los a ver criticamente a cultura de seus antepassados.

Cultura repensada criticamente anima o processo criador. Conscientizar para a cultura de uma comunidade ativa o processo criador emergente da coletividade.

Baseados nestes princípios os educadores e psicólogos do Departamento de Saúde Mental de Columbus, *Ohio* (USA) juntando-se ao Departamento de Arte/Educação da *The Ohio State University* à Comunidade (a vizinhança do parque e a ONG *Africentric Personal Development Shop*) e à Prefeitura (Departamento de Recreação e Parques de Columbus) realizaram o projeto de reconstrução de um playground numa comunidade de afro-americanos que vinha sendo invadida por drogados.

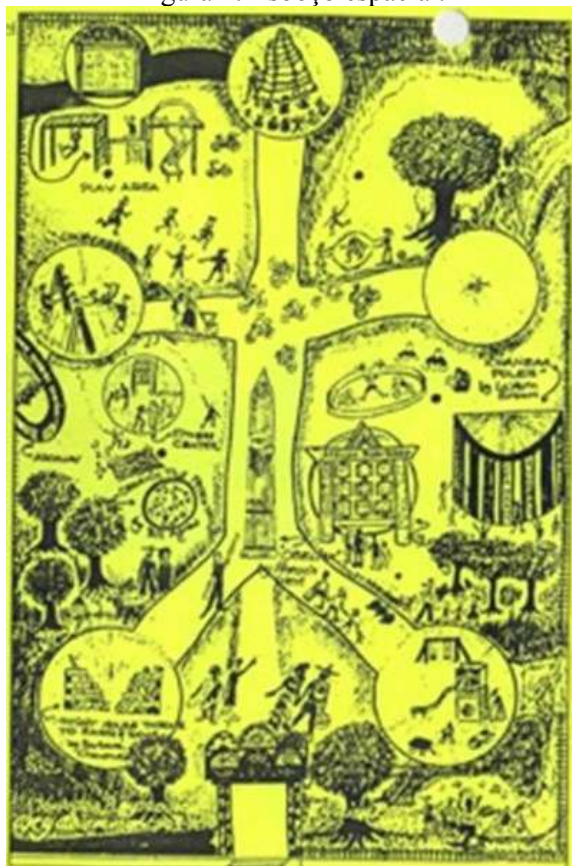
Havia um playground abandonado no bairro. Ironicamente chamava-se *English Park*, uma homenagem aos colonizadores. A reapropriação se deu através da ação de sete artistas negros da cidade, quatro deles professores e alunos de Artes Visuais e Arte/Educação da *The Ohio State University*, que redesenharam o parque, a pedido da comunidade, enfocando a cultura africana para reforçar uma imagem positiva da negritude.

O novo playground recebeu o nome de *Kwanzaa Park*, o que quer dizer em *Swahili* “primeiros frutos” e é também o nome de um festival contemporâneo de celebração dos valores africanos oficialmente reconhecido nos Estados Unidos correspondente ao Natal, que celebra os valores europeus e ocidentais cristãos.

A placa desenhada pelos artistas entretanto mantém a tensão multicultural, pois nela está escrito: *KWANZAA PARK at the English Park* como antes era designado.

As crianças da vizinhança escolheram as cores vermelho, verde e amarelo como as dominantes para o parque cujo plano geral tem a forma de um corpo humano, que representa os ancestrais.

Figura 1: Esboço espacial.



Fonte: Capa do folheto de divulgação de um seminário: Equipe *The Ohio State University*.

O pórtico de entrada foi construído em madeira como um pórtico de aldeia do Leste da África por Queen Brooks. Pedestais em vez de pórticos celebrando a entrada das aldeias no Oeste da África foram construídos por Bill Agnew em colaboração com as crianças da comunidade.

Um obelisco representando a África do Norte foi concebido por Pheoris West. Temos a tendência a esquecer que o Egito também é África. Os bancos de madeira relembram os tronos dos chefes africanos e foram feitos por Barbara Chavous.

Os brinquedos preferidos das crianças são um tabuleiro de contar histórias com figuras rotativas que possibilitam uma infinidade de combinações criadas por Larry Collins um muito bem sucedido artista da cidade e um trepa-trepa construído por Andrew Scott com a ajuda de sofisticado programa de computador em malha de ferro na forma do tronco de um baobá, árvore sagrada na África.

Andrew Scott talvez, de todos os artistas que colaboraram com o parque, seja o escultor mais reconhecido pelos críticos hegemônicos. Além de escultor é também designer gráfico e desenhou as grades que cercam o parque usando em ferro batido os símbolos africanos abaixo.

Figura 2:
Trabalho de Andrew Scott.



Fonte: Foto: Equipe *The Ohio State University*.

Figura 3:
Árvore Baobá.



Fonte: Foto: Equipe *The Ohio State University*.

Figura 4. O primeiro símbolo significa “afluência” e “estar juntos”, o segundo “estar alerta”.



Fonte: Foto: Equipe *The Ohio State University*.

Figura 5. Larry Collins, Estímulo para contar histórias.



Fonte: Foto: Equipe *The Ohio State University*.

Figura 6. Vista do *Kwanzaa Park*.



Fonte: Foto: Equipe *The Ohio State University*.

Alunos das Professoras Jaqueline Chanda e Vesta Daniel, coordenadoras do trabalho dos artistas através da Universidade, desenharam um site para não só divulgar, mas principalmente servir de meio de comunicação entre a comunidade do parque e outras comunidades e indivíduos. Há no site sugestões para professores trabalharem a partir das brincadeiras no parque e trabalhos em sala de aula com base na decodificação do parque.

Em 1997 aconteceu na *The Ohio State University* um Colóquio Nacional que teve como base o *Kwanzaa Park* e uma exposição no Museu de Columbus, especialmente organizada por Chanda e Daniel, de obras dos artistas que fizeram o parque. As citadas professoras exploraram o conceito de re-conhecimento, focando a reflexão na relação entre conteúdos históricos culturais e conceitos de arte contemporânea. Trata-se de conceito explicitado por Charles Taylor.

Re-conhecimento seria o ato de procurar conhecer uma coisa já conhecida de uma nova maneira. Re-contextualização é o *modus operandi* do Re-conhecimento.

Para Chanda e Daniel o processo consiste em:

1. Ir além do conhecimento material em direção ao conhecimento contextual.

2. Compreender as características inerentes da obra de Arte (não apenas formais).

3. Reconhecer sua força interna.³

Tenho uma visão mais política do conceito de reconhecimento. Para mim é ir além da própria obra em busca do campo de referências culturais que determinam a identidade histórica e questionam a distorcida visão (“*misrecognition*”) dos colonizadores⁴.

O *Kwanzaa Park* põe em prática o dito popular: “*It takes a whole village to educate a child*”, que me disseram ser um provérbio africano.

As escolas do bairro que de início não participaram do projeto terminaram por incluir no currículo o estudo e a brincadeira no *Kwanzaa Park*. O sistema educacional tende a resistir às mudanças, mas uma vez comprovadas as vantagens de um projeto para o sucesso da aprendizagem, os educadores são os mais eficientes multiplicadores culturais.

A Arte Pública que leva o público a pensar, a refletir, a analisar e a participar de esforços em direção a mudanças é impulsionadora da inventividade e da criatividade do público e portanto é Educação Criadora. Um dos meus livros de cabeceira é um de Tom Finkelpearl intitulado *Dialogues in Public Art* publicado há vinte anos pela *MIT Press*, o autor o dedica a Paulo Freire com uma singela frase “Este livro é dedicado a Paulo Freire (1921 -1997) Teórico e praticante do diálogo”.⁵

No livro há uma entrevista do autor com Paulo Freire comparando suas ideias sobre a relação entre professor/aluno com ideias de vários teóricos da Arte e da Cultura, como Rosalind Krauss, Johanne Lamoureaux, Bakhtin, Bell Hooks, Miwon Kwon, que defendem a Arte como comunicação. O autor usa os textos de Freire para demonstrar que também a

3 Chanda e Daniel In: CLUE, Art Education Department Newsletter, junho 2000.

4 Ver TAYLOR, Charles. *Multiculturalism*. New Jersey; Princeton University Press, 1994.

5 FINKELPEARL, Tom. *Dialogues in Public Art*. Mass: MIT, 2000.

relação arte/público não é uma comunicação de mão única. O aluno e o público não são meros repositórios. O objetivo do diálogo na epistemologia de Paulo Freire e nos depoimentos dos outros 25 artistas entrevistados e autores de artigos neste livro, como Mel Chin (um dos meus artistas preferidos), Maya Lin, Vito Acconci, Douglas Crimp, Elisabeth Sisco, Krzysztof Wodiczko etc., não significa convencer alguém de alguma coisa ou ideia, é desenvolver a capacidade crítica. Sem capacidade crítica ninguém transforma informação em descoberta.

A Pedagogia do Evento, defendida por Dennis Atkinson, ressalta a importância do imprevisível para a descoberta do invisível e compreensão do visível. Ele usa como um de seus exemplos o trabalho do grupo Casagrande do Chile que reúne os habitantes de cidades que foram bombardeadas em guerras e joga de avião, bombardeiam as pessoas, com poemas escritos em espanhol e na língua da cidade. Fizeram isto em Varsóvia, Guernica, Londres. Mesmo que entre o público poucos tenham tido a experiência direta dos bombardeios assassinos quase todos têm a memória histórica transmitida por familiares, interligada com a imaginação e a fabulação pessoais.

Voltando a criatividade coletiva, podemos dizer que em consonância com a Pedagogia do Evento, ela pode ser definida, pós-modernamente, como um fenômeno de interação entre criador e sua audiência ou seu usuário. Trata-se da perspectiva sistêmica sobre criatividade de Csikszentmihalyi. Segundo ele, "criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural"⁶ (Csikszentmihalyi, 1996, p.23). Esta definição é uma tentativa de superar as dificuldades de equilíbrio entre processo, produto e produtor presentes nas definições sobre criatividade elaboradas desde o "boom" ocidental da Criatividade na Educação da década de 50 até hoje. Os estudos mais óbvios se referem ao produtor, a pessoa criativa e se centram na vida de artistas.

Vejo nos conceitos de Csikszentmihalyi ecos da teorização de

6 CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity*. New York: Harper Collins, 1996, p. 23.

Silvano Arieti⁷, um dos poucos autores sobre Criatividade do Modernismo que sobreviveram à sua época. Margarete Boden⁸ classifica a Criatividade em Criatividade-H e Criatividade-P. A primeira se refere à Criatividade Histórica, ideias muito valiosas, que até agora ninguém antes conhecia. A Criatividade-P é criatividade individual como ideias de valor psicológico que produz qualidades na formação de uma personalidade. A maioria das pessoas produz apenas ideias moderadas, muitas das quais já são conhecidas por outras pessoas, mesmo que novas para o indivíduo. Acrescentaria a Criatividade-C, isto é, a Criatividade Coletiva que tem o poder para a transformação social e política.

Criatividade-C tem lugar hoje no movimento atual “de volta à criatividade” sob um conceito pós-moderno de criatividade conectado com a Estética Relacional e com o Ativismo Político. Este movimento foi ampliado pelas ONGs organizadas pelas próprias comunidades e pelos Movimentos de Ocupação do espaço público em várias cidades do mundo, para protestar contra arbitrariedades de governos e pelos Movimentos de Ocupação de Escolas no Chile e no Brasil em 2015/2016 em São Paulo.

Em setembro de 2015, o governo do Estado de São Paulo anunciou um plano de reorganização da rede de escolas públicas que fechava muitas escolas e superlotava outras, fazendo jovens se deslocarem de seus bairros para lugares distantes para frequentarem escolas lotadas. Provou-se ser uma ação destinada a vender terrenos para exploração imobiliária. A postura ditatorial do governo e o apoio da imprensa ao governo provocou um surpreendente movimento de ocupação de muitas escolas na capital e no interior do estado, tendo como bandeira o slogan “*Não feche minha escola*”.

Os alunos cuidaram bem da escola, cozinham e organizaram seus currículos convidando professores e

7 ARIETI, Silvano. *Creativity: the magic synthesis*. New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1976, p. 54-55.

8 BODEN, Margarete. “How does It Work?” In: KRAUSZ, Michael, *The idea of Creativity*. Leiden e Boston: BRILL, 2013 p. 237.

artistas para dar aulas, dar palestras e concertos. Eles realizaram exposições e shows. Organizaram marchas, performances e aulas nas ruas. Criaram um novo currículo recheado de Artes e convidaram artistas para participarem das ações. Eles passaram o Natal dentro das escolas onde receberam visitantes das famílias e da comunidade. Segundo Maria Helena Santos⁹ a troca de atividades foi um impulso para o desenvolvimento do processo criador. Alguém cozinhava por alguns dias e nos dias seguintes se encarregava do cronograma das aulas. Esta diversidade de tarefas ou mudança de categorias estimulava a flexibilidade, operação mental alimentadora da criatividade.

O discurso midiático sobre o desgaste da relação professor-aluno, o desinteresse dos alunos e a não importância com a escola pública aparece como um espelho invertido e toma o centro das reflexões no espaço urbano. Os jovens fizeram a ocupação interagir com toda a população no espaço público da cidade (MAZZA, SANTOS, 2016).¹⁰

O ambiente de imersão criativa usando-se criticamente os instrumentos da Arte/Educação e da Arte de todos os tempos tem se mostrado muito eficiente para desenvolver a Criatividade, principalmente no ativismo político em todo o mundo. A ação criativa coletiva é potencializada pelas mídias sociais e opera uma metástase que pode provocar transformações no tecido social e no indivíduo.

Os processos de desenvolvimento da Criatividade Coletiva são entretanto eminentemente políticos e democratizadores.

9 MAZZA, Débora; SANTOS, Maria Helena. *Notas sobre o movimento de ocupação das escolas em São Paulo*. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/tag/blogs/ocupacao-escolas>>.

10 Idem, *ibidem*.

Figura 7. Estudantes na Av. Faria Lima em São Paulo (SP) interrompem o trânsito.



Fonte: desconhecida.

Figura 8. Performance na avenida Paulista em frente ao MASP mais importante Museu da América do Sul. O livro pendurado na boca é o que traz o Currículo do Estado de São Paulo a ser seguido pelas escolas.



Fonte: desconhecida.

O exemplo mais recente de ação social ao mesmo tempo crítica, afirmativa e até pedagógica e criativa foi a apresentação dos enfermeiros e enfermeiras em Brasília através

da Performance no dia 1 de maio de 2020 em plena crise da pandemia do Coronavírus.

Figura 9. Performance do Dia do Trabalho 2020, feita por enfermeiros e enfermeiras em plena pandemia do Coronavírus em Brasília.



Fonte: CNN Brasil. Disponível em: <http://www.cnnbrasil.com.br>

Ao mesmo tempo protestaram contra o pouco caso que o governo federal está dando a vida e ao trabalho deles/as, mas obedecendo as normas anti-contaminadoras do inter-relacionamento sublinharam os meios para cada um se proteger usando máscaras e respeitando o distanciamento pessoal. O processo criador coletivo potencializou a comunicação. Atacados pela direita canibal se imobilizaram. A imobilidade de seus corpos restringiu o número de atacantes, mas potencializou a ferocidade do ataque demonstrando a insanidade de parte de nossa sociedade.

Figura 10. Tentativa de impedir protestos de enfermeiras e enfermeiros em Brasília.



Fonte: Brasil de Fato, publicado em 1 de maio de 2020, Brasília.

Figura 11. Um homem que prestava serviços ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos ataca enfermeiras.



Fonte: Baltashow, publicado em 1 de Maio 2020, Brasília.

É necessário organizar exposições, programas educacionais e públicos em locais não convencionais nas cidades. Criar plataformas artísticas para colaboração e diálogo sobre questões sociais, culturais e políticas. Nas exposições e programas educacionais ampliar as redes comunitárias existentes e os

recursos culturais. Dei o exemplo do Kwanza Parque porque precisamos urgentemente, regularmente, evidentemente, publicamente e radicalmente combater o racismo que mata a juventude negra de nosso país.

São formas de, através da Arte, desenvolver a criatividade coletiva que por sua vez desenvolve a criatividade individual.

Outro instrumento importante é a organização de exposições conectando desde o projeto inicial a curadoria e a proposta educacional, o que consegui em poucas exposições quando dirigia o MAC e experimentei com sucesso nas exposições de Alex Flemming no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) de São Paulo e no CCBB de Brasília, têm hoje mais possibilidade de serem apreciadas e levadas a sério que há vinte anos atrás porque está provado que as curadorias culturalistas, coletivas ou dialogais estão tendo mais sucesso com o público.

Em 2019 o público considerou como as melhores exposições coletivas não aquelas baseadas na imitação museológica e museográfica do *Museum Of Modern Art* (MOMA), o famoso ideal colonizador do “cubo branco”, mas uma exposição culturalista; uma baseada na curadoria dialogal como costume classificar as que integram curadoria e educação sem hierarquia e uma exposição comprometida com um coletivo de resistência política. Foram elas:¹¹

**1ª. Triangular: Arte Deste Século
CAL UnB, Casa Niemeyer, Brasília
Curadoria: Ana Avelar e Gisele Lima**

A mostra é uma apresentação de obras recém-adquiridas para o acervo da Casa da Cultura da América Latina, da Universidade de Brasília, com artistas que doaram suas obras para a instituição. O título da exposição faz referência à “abordagem triangular”, metodologia cunhada pela educadora Ana Mae Barbosa para o ensino da arte. A exposição tem, portanto, caráter centralmente educativo e de formação sobre a arte contemporânea, em especial por se tratar de uma exposição dentro de um museu público e universitário.

11 REVISTA SeLect. *As melhores exposições de arte 2019*. Disponível em: <<https://www.select.art.br/as-melhores-exposicoes-de-arte-de-2019/>> Consulta em: 20 de jan 2020.

2ª. O Que Não É Floresta É Prisão Política

Galeria Reocupa, Ocupação 9 de Julho, São Paulo

Curadoria coletiva

Realizada na Galeria Reocupa, dentro da Ocupação 9 de Julho, em São Paulo, a exposição parte do pensamento de que a floresta é uma fonte de vida na qual todos os seres são dotados de alma e do livro *Pequena Prisão*, de Igor Mendes, que relata uma experiência no cárcere. O projeto busca estabelecer um espaço comum como crítica às diversas manifestações do biopoder na vida social.

3ª. À Nordeste

Sesc 24 de Maio, São Paulo

Curadoria: Bitu Cassundé, Clarissa Diniz e Marcelo Campos

A mostra reuniu 200 obras de 90 artistas, divididas em dez núcleos sobre como o Nordeste pode ser um ponto de partida para se repensar o Brasil política, ética, afetiva e socialmente. O projeto partiu da pergunta “À Nordeste do quê?” e apresentou um amplo espectro de pesquisa e reflexão sobre a arte e a cultura da região.

Esta escolha resultou de uma pesquisa da Revista SeLeCt entre os dias 14 e 18 de dezembro, que circulou um questionário aberto para saber qual a opinião de seus leitores sobre as melhores exposições do ano de 2019, a partir de um recorte já selecionado pela redação, que obteve cerca de 3,5 mil respostas.

No Brasil precisamos de instituições mais comprometidas com a coletividade como a Casa de Cultura da América Latina da UNB criada por uma arte/educadora, Lais Aderne, (entre outros) e como o SESC, que vem desafiando a hierarquia artística dominada pela alta burguesia.

A frase atribuída a Albert Einstein (1879-1955) “A criatividade é a inteligência se divertindo” tornou-se um aforismo que não precisa de nota de rodapé. A diversão é maior em coletividade que no isolamento e na solidão individuais.

Figura 12. Vista da Exposição Triangular.



Fonte: Revista SeLecT. Disponível em: <https://www.select.art.br/>.

Referências

- ARIETI, Silvano. *Criativity: the magic synthesis*. New York: Basic Books Inc. Publishers, 1976, p. 54-55.
- BODEN, Margarete. "How does It Work?" In: KRAUSZ, Michael, *The idea of Creativity*. Leiden e Boston: BRILL, 2013.
- BURRIGO, Fabíola. Espaço estético do Colégio de Aplicação da UFSC: possibilidades de mediação cultural na escola. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. SP: UNESP, 2009.
- CHANDA, Jaqueline; DANIEL, Vesta. In: *CLUE*, Art Education Department Newsletter, jun. 2000.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity*. New York: Harper Collins, 1996.
- FINKELPEARL, Tom. *Dialogues in Public Art*. Mass: MIT, 2000.
- MAZZA, Débora; SANTOS, Maria Helena. *Notas sobre o movimento de ocupação das escolas em São Paulo*. Disponível em: <<http://jornalgggn.com.br/tag/blogs/ocupacao-escolas>> Acesso em: jan 2019.
- REVISTA SeLecT. *As melhores exposições de arte 2019*. Disponível em: <<https://www.select.art.br/as-melhores-exposicoes-de-arte-de-2019/>> Consultado em 20 de janeiro de 2020.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalism*. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

UMA PEQUENA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO IMAGEM E TEXTO NA ARTE DO SÉCULO XX

Sebastião Pedrosa

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Este artigo é parte da investigação para entender como artistas do Século XX adotaram a ‘escrita’ ou texto em suas poéticas visuais. Num primeiro momento da pesquisa foi averiguado vários artistas do Século XX mobilizados por esse interesse. Nesse artigo o enfoque é sobre a obra do artista americano Cy Twombly para, no dizer de Roland Barthes, verificar “o que acontece na cena proposta por esse artista” e assim estabelecer uma possível conexão entre conhecer e fazer arte.

O interesse de artistas, inclusive o meu, em incorporar palavras, pictográficos, letras em suas produções plásticas, notadamente em desenhos, pinturas e gravuras parece ultrapassar os limites de sua área de conhecimento. Embora a hibridização da obra é um fenômeno que vem caracterizando a produção artística há um certo tempo. Acredito que esta minha pesquisa se propõe é discutir o que mobiliza o artista em busca de conhecimentos que norteiam sua práxis, sua ação.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva fazer um recorte que venho desenvolvendo para melhor conhecer meu processo de criação de poéticas visuais. Na identificação de artistas do Século XX que incorporam palavras em seus trabalhos, me deparo com a obra de Cy Twombly.

Nos anos 50 Cy Twombly, quando ainda era estudante de arte, foi fortemente marcado pela ‘glyphomania’ que norteava alguns programas do currículo da escola onde estudada Twombly¹, que viveu e trabalhou por um bom período de sua

¹ Cy Twombly nasceu e cresceu em Lexington, Estado de Virginia, E.U.A. Mudou-se para Nova York em setembro de 1950 e se inscreveu no *Art Students League* o que lhe ajudou a abrir fronteiras para contatos com o cenário artístico da Metrópole. Daí conheceu importantes artistas como Motherwell, Pollock, Rothko e Rauschenberg.

vida na Itália, foi contemporâneo de Rauschenberg em Nova York como qual trabalhou no início de sua carreira; ambos se influenciaram mutuamente para em seguida tomarem rumos bem diversos.

Num primeiro contato com a obra de Cy Twombly o espectador poderá ter a impressão de que o artista desenha e pinta impulsionado pelo acaso. Refiro-me sobretudo às obras produzidas nos anos 50 e 60 e em particular à pintura intitulada de '*Academy*', de 1955. Num primeiro instante quando se olha esta obra a impressão é que o artista rabisca a superfície da tela aleatoriamente, numa atitude quase gestual, como fazia Pollock. Num segundo olhar é possível perceber a deliberação do artista em fazer uso da palavra como partida para a sua pintura. Embora a pintura evidencie rabiscos ilegíveis, quando o espectador se detém e a olha com mais cuidado, a palavra '*fuck*', quase indecifrável, torna-se legível e ganha ainda outro significado semântico do que possivelmente Twombly intencionou: manifestar sua provocação ou frustração. '*Fuck Academy*', uma maneira de xingamento comum mas também irreverente entre os falantes da língua inglesa.

Figura 1. Cy Twombly, *Academy*, óleo, lápis, pastel s/ tela; 191 X 241 cm. 1955.



Fonte: Acervo do Artista.

Richard Leeman em seu estudo sobre o artista² observa que palavras surgiram com vigor na pintura de Twombly na série pintada em Roma durante o verão de 1957. Embora persistam os ‘rabiscos’ nas pinturas dessa série, destacam-se palavras latinas, certamente pelo contato direto com a cultura e a língua estrangeira, como por exemplo na sua pintura de 1957 intitulada de ‘*Olympia*’ são legíveis as palavras *Olympia*, *Roma*, *Morte*, *Amor*. Mas por que o uso de palavras quando o artista está lidando especificamente com a atividade pictórica?

Talvez como afirma Roland Barthes, as palavras que Twombly usa:

[...] são acontecimentos escritos, nomes; elas também são fatos: mantêm-se de pé sobre a cena, sem cenário, ou acessórios: Virgil (nada mais que nome), Orpheus. Mas também sua glória nominalista é impura: o grafismo é um tanto infantil, irregular, desajeitado, sem relação alguma com a tipografia de arte conceitual: a mão que os desenha dá a todos esses nomes a falta de habilidade de alguém que está tentando escrever; e por isso, outra vez, a verdade do Nome melhor aparece. Será que o aluno não aprende melhor a essência de uma mesa ao copiar o seu nome insistentemente? Ao escrever Virgil em sua tela, foi como se Twombly condensasse em sua mão a própria grandeza do mundo Virgílio, todas as referências que esse nome abarca. É por isso que os títulos de Twombly não levam à analogia. Se uma tela chama-se “*The Italians*” não procure os italianos em outro lugar exceto, precisamente, em seu nome. Twombly sabe que o Nome tem um poder absoluto (e suficiente) de evocação: escrever “*The Italians*” é ver todos os italianos. Os nomes são como aqueles vasos que lemos em não sei qual o conto de *As Mil e Uma Noites*: os gênios estão presos dentro deles. Se você abrir ou quebrar o vaso, o gênio sai, eleva-se dissipa-se como fumaça e enche todo o ar: quebra o título e toda a tela se esvai”³.

2 LEEMAN, Richard. *Cy Twombly, A Monograph*. Thames & Hudson Ltd, London and Éditions Flammarion, Paris, 2005.

3 BARTHES, Roland – *Cy Twombly*. Disponível em: <www.luol.com.br/bienal/23bienal/especial/petw.htm>

Um fato significativo na vida de Twombly que possivelmente influenciou sua percepção foi prestar serviço militar, o que aconteceu no período entre novembro de 1953 e agosto de 1954. Nestas circunstâncias ele produziu uma série de desenhos, sempre à noite, no escuro, quando as luzes de seu alojamento eram forçosamente apagadas. Se o gesto de escrever ou desenhar pressupõe uma conexão entre o olho e a mão, em desenhar completamente no escuro Twombly retirou do ato de olhar a responsabilidade do controle, da evidência e neste sentido ele liberou o desenho ou pintura do controle do olho. Assim, ele liberou o desenho - atividade gráfica - do 'disegno' - o princípio racional de pintar ou desenhar. Com este método o artista atingiu um tipo de 'automatismo psíquico puro', já desejado pelos surrealistas. De fato, método ou técnica semelhante foi extensivamente explorada pelos surrealistas como Arshile Gorky, Roberto Matta e Motherwell. Este último compartilhando com Cy Twombly, no Black Mountain College, conceitos e interesses estéticos.

Parte da produção de Twombly indica o quanto ele era compulsivo na construção de sua pintura; por exemplo, '*Panorama*' pintada em 1955. Nessa pintura Twombly faz uso de verdadeiras garatujas espalhadas em todas as direções da superfície do quadro. O título atribuído sugere paisagem, aliás, título de uma pintura do início de sua carreira. '*Panorama*', não só pela analogia que a palavra sugere mas até mesmo por sua dimensão (2,54m de altura por 3,40m de largura) nos remete a uma paisagem.

A maneira compulsiva e gestual de cobrir toda a superfície de marcas, vai aos poucos sendo abandonada e revertida ao uso mais controlado de marcas e linhas, numa organização de hachuras, às vezes reduzidas a pequenos traços verticais e horizontais ou linhas fechadas, produzindo formas que são recorrentes em um conjunto de obras o que significa que não são marcas fortuitas, mas resultantes de um gesto deliberado.

Numa série de trabalhos sem títulos, realizados na

primavera de 1959, Twombly redefine sua atividade gráfica; os elementos são reduzidos às vezes, a pequenas curvas ou linhas sinuosas, traços verticais, pontos isolados ou agrupados em seis ou oito marcas, ou filas horizontais, semelhantes a uma escrita. São marcas coerentes com seus desenhos de símbolos arcaicos, registrados em seus primeiros cadernos de rascunho. Sua empatia pelos desenhos pré-históricos é evidente e ele chega a afirmar em uma carta escrita em 1952 que “os desenhos pré-históricos de Lascaux são a primeira grande arte da civilização ocidental”⁴.

Concordo com a afirmação de Leeman acima que é possível considerar palavras pela sua substância gráfica, independentemente do significado que ele imprime, como por exemplo uma linha aberta não descritiva, um arabesco. Assim acontece com a assinatura de Twombly que passa a ser incorporada em suas pinturas em volta de 1956/58. Deliberadamente a assinatura ganha a superfície do quadro, sai da periferia para o centro da pintura e adquire uma autonomia plástica. A assinatura deixa de funcionar como rótulo ou etiqueta para ser a própria pintura, subvertendo assim, o sistema ou tradição de pintar.

A dimensão gráfica não linguística da palavra manuscrita pode ser interpretada como a distinção entre o signo intransitivo (uma ortografia pura, não delimitada, um traço ou marca agindo sobre uma superfície ou plano) e transitivo (o signo de alguma coisa; às vezes de um pictograma, às vezes de um ideograma). Interpretando o signo e sua substância material abstrata dessa maneira, não é exclusividade da palavra manuscrita, pois no caso de um desenho figurativo é possível também ‘abstrair’ a linha de sua função descritiva a fim de vê-la como um arabesco ou linha sinuosa.

Roland Barthes esclarece: “No caso de Twombly a estetização não tem a ver com a caligrafia ou ‘bela escrita’

4 LEEMAN, Richard – *op.cit* – p. 53.

e tudo envolve uma informalidade; a escrita de Twombly é a sobra de uma indolência, portanto de uma extrema elegância”⁵. Barthes contrasta a transitividade do ato de escrever com o gestual que é algo como o excedente de uma ação. O gestual é o indeterminado e inesgotável de toda razão, pulsão, indolência que circunda a ação com uma atmosfera. Assim, a mensagem busca produzir informação e o signo busca produzir uma inteligência do gesto que produz todo o resto – a sobra – no dizer de Barthes, sem necessariamente produzir nada. A natureza intransitiva da palavra manuscrita, isto é, sua linha, sua substância gráfica, é a mesma como na garatuja. Naquele nível fundamental do indivíduo, onde escrever e desenhar são indistinguíveis enquanto gerados pelo gesto, de modo prazeroso.

A contribuição de Cy Twombly para a arte do Século XX e de agora é notável. Sua pintura e produção gráfica desafiam a crítica comum em estabelecer categorias a produção artística Twombly subverte a distinção tradicional entre pintura e desenho, trabalhos feitos com pincel ou com lápis, palavras escritas e imagens, escultura e pintura. Em sua obra, elementos como grama, redemoinhos, molhos de gravetos, ideogramas e garatuja se confrontam em significantes narrativas; elementos biomórficos lembram orifícios, pólipos, franjas ou formas estouradas parecendo impregnados de sexualidade; delicadas hachuras e traçados interagindo com *grafitti* ou letras e palavras destacadas evocam múltiplas associações e criam novas relações entre imagem e texto.

5 BARTHES, Roland, 1979, 158-160. On Barthes' writing on Twombly, por Richard Leeman in Leeman, Richard – *Op. Cit.* p. 88.

Figura 2. Sebastião Pedrosa – Da Série ‘*Escrita Secreta*’; água forte + água tinta; 18 X 18 cm. 2003.



Fonte: Acervo do Artista.

A este ponto, é inevitável a pergunta: qual a relação do meu trabalho de arte com a de Cy Twombly? Em breve, eu posso afirmar que em termos formais muito pouco. As telas de Twombly se impõem pela informalidade e por suas grandes dimensões, enquanto meu trabalho quase sempre é marcado por uma escala reduzida, quase sempre podendo ser circunscrito num espaço do tamanho de uma folha de papel A4. Tenho consciência de que me aproximei da obra de Twombly anos após o início de meus experimentos em arte. Um artista que mais fortemente me influenciou certamente foi Paul Klee. Dele

eu tomei emprestado o título de uma 'serie de minhas gravuras nomeadas de "Escrita Secreta", de início dos anos de 1990. A pintura de Klee de 1939 que me causou empatia se chama "Secret Writing", com a qual partilho algumas aproximações: elementos que se comportam como uma escrita, composta por signos inventados, justapostos e que ocupam toda ou boa parte das superfícies.

Se não sinto tanta influência pela obra de Cy Twombly, certamente esse artista me desafia a tratar as "garatujas" como elemento gráfico visual; sinto-me impulsionado a desconstruir a imagem criada para em seguida reconstruí-la num ato em que o olho não tem responsabilidade sobre o ato de olhar e, certamente, a mão não reproduz os signos textuais/ verbais rigidamente pela consciência de uma necessidade objetiva e comunicacional. Tenho clareza de que a influência da prática do desenho na escuridão do alojamento militar experimentado por Cy Twombly me fez realizar algumas de minhas gravuras e pinturas.

Referências

BARTHES, Roland. *Cy Twombly*. Disponível em: <www.1uol.com.br/bienal/23bienal/especial/petw.htm>

LEEMAN, Richard. *Cy Twombly, A Monograph*. Thames & Hudson Ltd, London and Éditions Flammarion, Paris, 2005.


Bio SimCa

DÓI PROFUNDAMENTE
A ESTRANHA SENSÇÃO
DE INFERIORIDADE...

POZIA SER VOCÊ!

SER IGNORADO
POR QUASE TODOS, OU
RECEBER OLHARES PIEDOSOS...

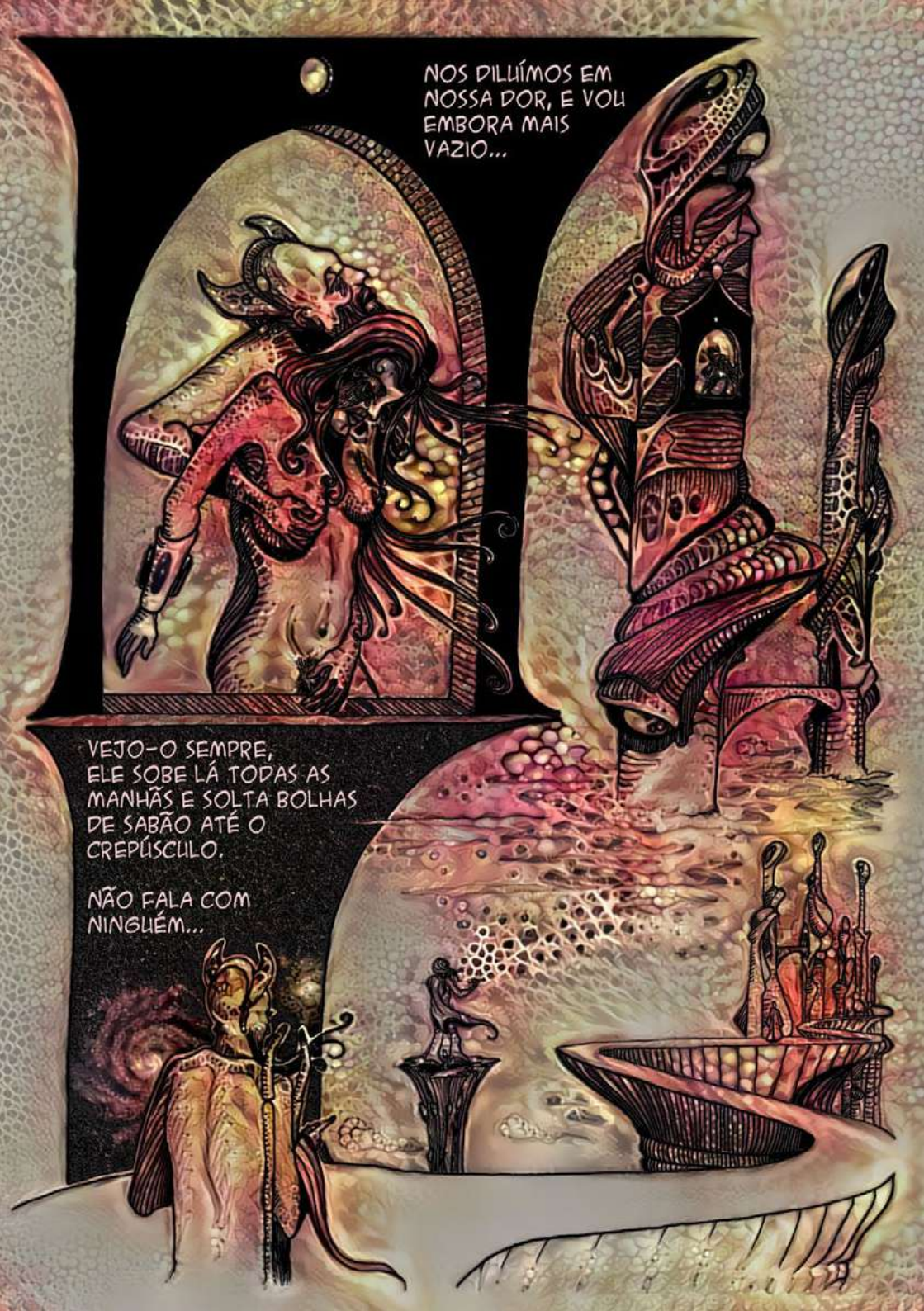




ELA ME ENTENDE,
POIS SENTE O QUE
EU SINTO...

ELA, A ENVELHECIDA
PROSTITUTA DEFORMADA,
VIVENDO DE MIGALHAS...

...DADAS
POR
CLIENTES
MISERÁVEIS
COMO EU!



NOS DILÍMOS EM
NOSSA DOR, E VOLI
EMBORA MAIS
VAZIO...

VEJO-O SEMPRE,
ELE SOBE LÁ TODAS AS
MANHÃS E SOLTA BOLHAS
DE SABÃO ATÉ O
CREPÚSCULO.

NÃO FALA COM
NINGUÉM...

ELE PERDEU A MÃO DIREITA
E SUA AMADA MULHER
EM UM ACIDENTE...

...MESMO SEM NUNCA TERMOS
CONVERSADO SUA DOR
CONTAMINA-ME, É COMO UM
IRMÃO NO SOFRIMENTO





ELE ELEGU A TRISTEZA, EU O ÓDIO!
GOSTO DE IMAGINAR-ME COM O
PODER DE MUTILAR TODOS OS SÃOS!

DESPERTE
IVAN!

NOSSA! FOI UMA EXPERIÊNCIA
PROFUNDA! EU TINHA ÓDIO DA
VIDA E DOS OUTROS SERES...

SIM, IVAN!
FOI MUITO IMPORTANTE
PARA VOCÊ EVOLUIR
INTERIORMENTE!

EU ERA
ALEIJADO,
INCRÍVEL!






SINTO
QUE
MUDEI!

EM NOSSO MUNDO PRESTES
AO EQUILIBRIO E HARMONIA
COMPLETOS, O ÚNICO
MÉTODO CONFIÁVEL
PARA A EVOLUÇÃO DA
CONSCIÊNCIA É O
BIOSIMCA! NOSSO
BIOSIMULADOR CÁRMICO.

COM ELE VOCÊ PODE
VIVER UMA VIDA COMPLETA
EM APENAS 3 HORAS,
EXPERIMENTAR
TODAS AS
POSSIBILIDADES E
DINÂMICAS
EXISTENCIAIS!

AGORA É A VEZ
DE VOCÊ
EXPERIENCIAR
NOVAS
SENSAÇÕES
EM UM
CORPO
MÍTICO E
ARQUETÍPICO.

BOA
VIAGEM,
CARO
IVAN!



AGORA SOU
PURA LUXÚRIA...

...E FÚRIA,
UMA SEDTORA SEREIA,
ASSASSINA OCEÂNICA!

CIBERPAJÉ

BIOSIMCA: UMA EUTOPIA PÓS-HUMANISTA EM TEMPOS DISTÓPICOS DE PANDEMIA

Edgar Franco (Ciberpajé)
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Antes de falar da história em quadrinhos (HQ) poético-filosófica BioSimCa e de suas intenções conceituais e poéticas, apresento-lhes brevemente o universo ficcional transmídia no qual ela está inserida, a Aurora Pós-humana. Ela engendra trabalhos que trazem em seu teor o chamado “deslocamento conceitual”, definido pelo escritor norte americano P. K. Dick (SUTIN,1996), pois o criador desloca o tempo, a gnose e a tecnologia para um futuro hipotético para, na verdade, tratar de questões contemporâneas. A Aurora Pós-humana foi criada inspirada em artistas, cientistas e filósofos que refletem sobre o impacto da aceleração tecnológica e hiperinformacional sobre a espécie humana: bioengenharia, nanotecnologia, robótica, telemática e realidade virtual, e sobre as questões transcendentais que persistem nesse contexto tecnognóstico (DAVIS, 2010).

Nesse universo, imaginei um futuro em que a transferência da consciência humana para chips de computador seja algo possível e trivial. Em um tempo em que milhares de pessoas abandonaram seus corpos orgânicos por novas interfaces robóticas. Nesse futuro hipotético, a bioengenharia avançou de tal forma que a hibridização genética entre humanos, animais e vegetais torna-se possível e corriqueira, gerando infinitas possibilidades de mixagem antropomórfica, seres que em suas características físicas remetem-nos imediatamente às quimeras mitológicas. Nesse contexto ficcional, duas espécies pós-humanas tornaram-se culturas antagônicas e hegemônicas disputando o poder em cidades-estado ao redor do globo, enquanto uma pequena parcela da população - uma casta oprimida e em vias de extinção -, insiste em preservar as

características humanas, resistindo às mudanças (FRANCO, 2019).

Este universo é um *work in progress* que toma como base todas as prospecções da ciência, da tecnognose e das artes de ponta para reestruturar seus parâmetros. A partir dele já foram desenvolvidos trabalhos artísticos em diversas mídias e suportes, e atualmente outras obras estão em andamento. Das HQtrônicas passando pela música eletrônica de base digital, por obras de videoarte, web arte, gamearte, instalações interativas e chegando às performances multimídia com o projeto musical performático Posthuman Tantra. A produção de histórias em quadrinhos ambientadas na Aurora Pós-humana envolve a revista anual Artlectos e Pós-humanos, enquanto outra faceta musical envolve o projeto Ciberpajé e obras de videoarte (FRANCO, 2019).

BioSimCa, uma HQ de 8 páginas que pela primeira vez está sendo apresentada e publicada em sua versão colorida, traz uma narrativa que contrasta veementemente com a experiência traumática que todos estamos vivendo no ano de 2020, pois a pandemia de Covid-19 que tomou de assalto o planeta trouxe-nos inúmeras incertezas, novos temores e o terror pelo colapso iminente da biosfera com o aquecimento global causado pela ação humana e também a entrada em um ciclo catastrófico chamado de “a sexta extinção massiva de espécies”. Estamos claramente vivendo tempos distópicos, em que estruturas sociais, culturais e ideológicas estão ruindo juntamente com as mais de um milhão de espécies ameaçadas de extinção.

Na verdade parece-me que todas as ficções distópicas tão valorizadas durante o século XX e início do século XXI passam a perder o sentido diante de uma realidade que as supera em muitos aspectos e da percepção de que a cada dia os problemas tornam-se mais graves, sobretudo em nosso país, onde as desigualdades acentuam-se ainda mais nesse contexto catastrófico. Será que não é o momento das ficções retomarem algo dos discursos eutópicos? As distopias ficcionais perderam o sentido nessa contemporaneidade pandêmica? Não são

perguntas fáceis de responder, nem é esse o meu objetivo aqui ao trazer-lhes a HQ BioSimCa, na verdade como artista postulo questionamentos, desejo produzir reflexões, mas jamais determinar respostas, ou soluções.

BioSimCa mostra um futuro eutópico da Aurora Pós-humana em que os seres pós-humanos alcançaram um estado de equilíbrio e plenitude, no entanto eles perceberam que só as dificuldades e complexidades da vida podem gerar uma evolução interior rumo à integralidade do ser, portanto criaram uma máquina que simula virtualmente o sofrimento e a dor de vidas inventadas para viverem algo como experiências cármicas de forma acelerada e simulada. Ou seja, esses pós-humanos que vivem em uma utopia, simulam as suas distopias.

Referências

DAVIS, Erik. *Nomad Codes: Adventures in Modern Esoterica*, New York: Yeti Publishing, 2010.

FRANCO, Edgar Silveira. “Ecos Humanos” e “Lupus Noctis”: conexões e desdobramentos criativos entre história em quadrinhos e performance. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p.131-149.

SUTIN, Lawrence (org). *The shifting realities of Philip K. Dick: Selected Literary and Philosophical Writings*, London: Vintage Books, 1996.

A PERFORMANCE VISUAL DOS CATOPÊS, MARUJOS E CABOCLINHOS DE MONTES CLAROS - MG

Sicília Calado Freitas
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes vem, ao longo de suas dez edições, consolidando um espaço profícuo para os estudos nas diferentes áreas de arte nesta Universidade e proporcionando o compartilhamento de experiências entre pesquisadores do país e a produção local.

Durante esse período tive a oportunidade de participar de diversas edições do evento como debatedora de mesas redondas e ministrante de cursos. Nesse contexto, para compor esse livro em comemoração aos 10 anos do Seminário, trago uma versão ampliada e revisada de um texto escrito em 2014 e publicado nos Anais do 23º Encontro Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas - Anpap, realizado em Belo Horizonte. Este texto aborda questões relevantes para as dimensões da pesquisa em arte, com o foco nas artes visuais, que transversalmente fizeram parte das meus debates e reflexões em diferentes momentos do Seminário. O estudo aqui apresentado é parte de um trabalho de pesquisa que aborda uma expressão única e especial da cultura norte-mineira e brasileira: o Congado e os festejos de Agosto. A pesquisa, que resultou na minha tese de Doutorado intitulada “As imagens na performance dos Catopês, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros”, teve como base uma intensa etnografia que realizei na minha cidade natal entre os anos de 2009 e 2013. Nesta pesquisa, muitos afetos, memórias e subjetividades foram (re)visitados, num processo de (re)construção de um mundo visual que até então me parecia bastante familiar, mas que se revelou como um universo instigante e surpreendente à medida que fui exercendo o estranhamento necessário a uma investigação

dessa natureza.

Como pesquisadora, interessa-me as imagens, de distintas naturezas, expressadas na arte e na cultura, que de forma viva e presente constituem os modos de ser e de viver de um povo. Como montes-clarenses, esta pesquisa me propiciou o (re) encontro com afetos, sentimentos e memórias, lançando-me o desafio de compreender uma realidade próxima, mas que se tornou complexa pelos engendramentos decorrentes de uma investigação de natureza etnográfica e científica. Em Montes Claros, terra onde nasci e me criei, o clima quente, o vento abundante, as cores, os sons e os cheiros que lembram o mês de agosto, configuram um cenário marcado pela manifestação de fé e amor dos congadeiros. Cenário esse que transpõe gerações e com o qual convivi ao longo de minha existência, desde criança, acompanhando os cortejos pelas ruas do centro da cidade, onde vivi parte de minha infância.

Nos festejos do Congado, as memórias da cidade, das pessoas, dos congadeiros e de suas expressões se desvelam e se recriam a cada performance, configuradas nas danças, nas músicas, nas cores e formas que a compõem. Assim, foi este universo de visualidade exuberante, aliado ao contexto de fé, resistência e ancestralidade que são expressos na performance dos Catopês, Marujos e Caboclinhos, que inspirou a realização do trabalho que fundamenta este texto. Espero que as reflexões aqui apresentadas inspirem a realização de novas investigações, capazes de atualizar e reinterpretar este festejo, trazendo novos olhares e percepções sobre os processos de existir e resistir no decorrer de sua vivência.

O Congado e seus festejos

A performance do Congado, em suas distintas representações culturais, abrange uma complexa teia de expressões que dão forma a valores, costumes, crenças e fundamentos que caracterizam essa manifestação nos múltiplos contextos em que acontece. Dentre essas expressões, a imagem se destaca pelo seu poder de comunicação e por sua força estética, constituindo

aspectos identitários e simbólicos fundamentais à manifestação, pertinentes não só ao ritual em sua estrutura técnica, estética e conceitual, como também à própria vida e as crenças dos praticantes que se inserem nessa realidade.

O Congado, que ocorre em grande parte do território brasileiro desde aproximadamente o século XVIII, representa uma significativa expressão da cultura popular do país. O festejo caracteriza-se como um sistema cultural, em que elementos performáticos, visuais e musicais, oriundos de tradições portuguesas, espanholas, indígenas e africanas, mesclam-se em um complexo ritual festivo-religioso, que tem como cerne a devoção a santos católicos (FREITAS, 2013; QUEIROZ, 2005). Nesse festejo, rito, religiosidade e festa se interagem intrinsecamente, numa mistura que conjuga fé, devoção, celebração, tradição, mito, alegria, penitência, obrigação e prazer; elementos que, entranhados na performance desses grupos, se interagem no tempo e espaço sociais em que são vivenciados.

De modo geral, o Congado compõe-se por um amplo conjunto de imagens, fundamentais na configuração de sua performance. Imagens que expressam de forma visual a materialização desse rito, cujos símbolos imagéticos ganham sentido quando aliados às práticas ritualísticas em sua evolução, e não somente em suas formas materializadas plasticamente – roupas, adereços, bandeiras, esculturas, gravuras, entre outros aspectos.

Durante as Festas de Agosto, em Montes Claros, celebração onde os grupos congadeiros se apresentam, o ritual religioso e comemorativo de devoção a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Divino Espírito Santo toma forma e expressa seus sentidos num exuberante cenário de cores, formas e texturas. Considerando o universo visual desse festejo, mais especificamente os grupos de Marujos, Catopês e Caboclinhos que o representam em Montes Claros¹, cidade do norte de Minas Gerais, este trabalho tem como objetivo discutir e analisar o

¹ Nesta cidade, o Congado é constituído, atualmente, por três grupos distintos, também chamados de “guardas” ou “ternos”: são eles os Marujos, Caboclinhos e Catopês, que se subdividem em: três grupos de Catopês, um grupo de Marujos e um grupo de Caboclinhos (FREITAS, 2013).

mundo visual do Congado expresso em sua performance.

A partir de uma metodologia que abrangeu pesquisa bibliográfica, estudo de fontes documentais, realização de entrevistas, observação participante e registros fotográficos, este estudo visa ainda refletir sobre os processos de constituição simbólica e visual da performance das atividades rituais dos grupos congadeiros.

As imagens em ação ritual: considerações sobre performance e visualidade

A concepção de performance, que pauta as análises desse trabalho, relaciona-se às práticas estéticas que envolvem formas de comportamento, gestos e expressão verbal, corporal e visual, que, por meio da repetição em tempos e espaços específicos, contextualizam os atores sociais, a partir de suas identidades individuais e/ou coletivas. Nesta perspectiva, a concepção de Schechner e Turner a respeito da performance, que busca aproximar o “drama social”² da vida, com o ritual e o teatro, traçando paralelos entre suas distintas dimensões, possibilita importantes reflexões sobre a performance congadeira. Para Schechner (2003) a performance se define como um comportamento ritualizado, como uma forma viva do ritual em/como ação, permeada pelo “jogo” (SCHECHNER, 2003, p.101).

Compreendendo, desse modo, que a vivência concretiza a performance, podemos entender ainda que “[...] todo tipo de performance cultural, incluindo ritual, cerimônia, carnaval, teatro e poesia é explanação e explicação da vida em si mesma [...]”³ (TURNER, 1982, p. 13) e, nessa perspectiva, torna-se um elemento ativo da/ na realidade social. Desse modo, o autor revela que os distintos gêneros da performance cultural são capazes de agir num contexto sociocultural, tendo em vista

2 Para Turner o drama social se define como “units of harmonic or disharmonic social process, arising in conflict situations” (TURNER, 1988, p. 74).

3 [...] every type of cultural performance, including ritual, ceremony, carnival, theatre, and poetry, is explanation of life it self [...].

que suas ações e expressões não se limitam a ser um mero reflexo ou continuidade desse meio. As ações performativas são constituídas numa relação reflexiva e dialética e se configuram como “espelhos mágicos da realidade social: eles exageram, invertem, re-formam, enaltecem, minimizam, des-colorem, re- colorem, até mesmo deliberadamente falsificados, eventos narrados” (TURNER, 1988, p. 42)⁴.

Tendo como referência as concepções de as concepções de Schechner (2006), Turner (1988, 2005) e Geertz (1989, 1991), acredito que a performance dos Catopês, Marujos e Caboclinhos se constitui como uma experimentação de diversos fatores da vida de seus integrantes - religiosos, de entretenimento, de interação e inserção social - e que são expressos nas estruturas estéticas de suas imagens. Tal fato faz com que sua visualidade e demais expressões performáticas - música, dança, encenações - se constituam em um significativo conjunto de formas de expressão identitária que configura e ao mesmo tempo representa o universo cultural dos congadeiros, em suas distintas dimensões.

Observando o mundo visual que se revela a partir da performance congadeira, é possível compreender que esse evento é que “engendra as possibilidades de significância e a eficácia da linguagem ritual [do Congado]” (MARTINS, 1997, p. 147). Todos os detalhes, situações, tensões, concepções e valores são reestruturados e resolvidos nesse momento, onde o exercício de ser congadeiro concretiza-se em ações solidárias e individuais, movidas por desejos, necessidades e sentimentos de cada um dos participantes desse universo. As imagens atuam nesse contexto como uma forma de tornar visíveis essas perspectivas, alimentando-as, reformulando-as e reativando-as num continuum de ações expressivas que só se tornam possíveis através da performance. Como define Peirano “rituais e performances privilegiam o fazer e o agir, reforçam o contexto, admitem o imponderável e a mudança, vêm a linguagem em ação, a sociedade em ato e prometem alcançar cosmovisões” (PEIRANO, 2001, p. 14).

4 “magical mirrors of social reality: they exaggerate, invert, re-form, magnify, minimize, dis-color, recolor, even deliberately falsified, chronicle events”.

A imagem compreendida nessa análise não se relaciona, especificamente, aos códigos visuais e suas estruturas formais – cor, textura, luz, volume, forma, dentre outros, mas a algo mais amplo de uma linguagem que se expressa através de uma mescla de gestos, sons, imagens e formas, inter-relacionadas com o espaço onde se inserem e com os atores no contato entre si e com os demais participantes da performance. Um universo de formas e sentidos que possui seus códigos específicos, mas que, colocados em ação, transbordam significados. Para Hartman “[a performance] possibilita que tanto o conhecimento produzido pela cultura quanto a reflexão sobre este envolvam seus participantes de uma forma “multisensorial” (LANGDON citado por HARTMAN, 2001, p. 6).

A perspectiva reflexiva de Turner (1988) e Geertz (1989), de que os gêneros da performance seriam exemplos do ritual visto em/ como ação, coloca a experiência como foco de análise, tendo em vista o campo polissêmico que a constitui. Experiência entendida, sob essa ótica, como um conjunto de elementos dos quais os seres humanos dispõem para se relacionar com a realidade. Turner, ao analisar os símbolos dos rituais dos povos Ndembu, evidencia que em seu estudo “não podia discutir os símbolos rituais sem estudá-los em uma sequência temporal em relação a outros eventos, porque os símbolos estão essencialmente envolvidos no processo social” (TURNER, 1980, p. 21)⁵. Para o autor, os símbolos presentes num ritual tornam-se elementos de ação social, agindo como forças positivas que se estabelecem e atuam nesse campo de atividades simbólicas.

Nesse sentido, os meios através dos quais uma cultura se expressa tornam-se inseparáveis dos valores e sentimentos da vida da qual esses meios emergiram e também dos sentidos que esses são capazes de produzir em um contexto. Assim as “experiências são construídas nos contos, festas, cerâmicas, ritos, dramas, imagens, memórias, etnografias e maquinarias alegóricas, ao mesmo tempo em que os constroem” (GEERTZ,

5 “no podía analizar los símbolos rituales sin estudiarlos en una secuencia temporal en su relación con otros acontecimientos, porque los símbolos están esencialmente implicados en el proceso social.”

1986, p. 380)⁶. Em suma, a variedade de formas estéticas e técnicas da performance, na ótica de Geertz, deve ser interpretada como uma “ação simbólica”, uma “ação que significa, como a fonação na fala, o pigmento na pintura, a linha na escrita, ou a ressonância na música” (GEERTZ, 1989, p. 20).

Ao aproximar minhas percepções sobre o contexto congadeiro das concepções sobre performance ritual e seus símbolos, dos autores aqui analisados, foi possível compreender que a visualidade concebida por esse universo constrói narrativas significativas e que só podem ser melhor observadas e conhecidas a partir do engendramento das ações rituais nos festejos do Congado. O mergulho nesse universo, possibilitado pela pesquisa de campo, permitiu apreender que existe um fluxo simbólico e imagético relevante, ao mesmo tempo permanente, com bases sólidas nas tradições e fundamentos dessa cultura; e flexível, que coordena as ações dos congadeiros e constitui sua visualidade nas diversas dimensões do ritual.

Visualidade em cena: a performance visual dos Catopês, Marujos e Caboclinhos

Descrever a performance dos Catopês, Marujos e Caboclinhos enfocando a visualidade expressa nesse ritual implica reconstruir os significados elaborados através de suas imagens, que recriam e atualizam a manifestação a cada ano, articulando-se com o cotidiano desses atores, com o contexto em que vivem e a comunidade com a qual se interagem. Para DaMatta, O estudo dos rituais não seria um modo de procurar as essências de um momento especial e qualitativamente diferente, mas uma maneira de estudar como elementos triviais do mundo social podem ser deslocados e, assim, transformados em símbolos que em certos contextos permitem engendrar um momento especial ou extraordinário. Como todo discurso simbólico, o ritual destaca certos aspectos da realidade (DAMATTA, 1990, p. 30). As imagens exercem, no universo

6 experiences, like tales, fetes, potteries, rites, images, dramas, memoirs, ethnographies, and allegorical machineries, are made; and it is such made things that make them.

pesquisado, o papel crucial de demarcar o espaço, mapear as relações e ações, configurar os fundamentos ali representados, recriando a realidade da manifestação em um tempo diferenciado, especial, mas ao mesmo tempo vinculado ao seu cotidiano. Os símbolos, concretizados em imagens, constituem-se assim como “significantes”, ou seja, não possuem apenas um significado preexistente, que informam aos indivíduos através de sua forma - eles (re) criam e promovem sentidos em uma ação altamente performativa, no contexto ritual, que só ganha sentido enquanto campo de interações significativas que se estabelece a partir da performance.

O cenário que se forma durante a realização dos festejos congadeiros nos leva a compreender a concepção de Geertz, quando afirma que “o comportamento humano é extremamente plástico” (1989, p. 189). A exuberância visual da performance congadeira revela esse importante aspecto do comportamento humano, especialmente visível em manifestações rituais da natureza do Congado, em que o pensamento plástico e estético inerente ao ser humano se converte em ações, coisas e espaços.

A partir do conjunto visual elaborado na performance, os congadeiros recriam suas crenças, suas tradições e valores, desenhando sua existência em cores, formas e texturas, a cada ritual concretizado. Como explica Duvignaud: “o ser humano, para existir, deve representar-se, desenhar sua existência e torná-la uma realidade concreta” (1983, p. 8). Com base nessas concepções, destaco, a seguir, uma situação performática do ritual congadeiro - o cortejo de Nossa Senhora do Rosário, um dos momentos do ritual que, entre outros, evidencia elementos visuais significativos, acionadores e configuradores dos sentidos e das estruturas desse universo festivo e religioso.

Pelo que aponta os registros e pesquisas sobre a Festa de Agosto, há mais de um século essa tradição festiva agrega devotos de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e do Divino Espírito Santo, santos católicos que são celebrados através do ritual congadeiro (FREITAS, 2013; MENDES, 2004; QUEIROZ, 2005). O formato atual da Festa de Agosto,

estrutura em que os Catopês, Marujos e Caboclinhos realizam o seu ritual, é o cenário onde dialogam e confrontam-se práticas tradicionais da performance e do ritual dos grupos congadeiros, com dimensões de uma modernização e espetacularização do festejo, vinculadas a um desejo de projeção do evento pela mídia e pelo poder público. Atualmente, a Festa de Agosto acontece durante cinco dias, na terceira semana do mês, sendo iniciada na quarta-feira e encerrada no domingo. A estrutura atual da Festa está organizada da seguinte forma:

	Quarta-Feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
Manhã		Reinado de Nossa Senhora do Rosário Missa em homenagem à Santa	Reinado de São Benedito Missa em homenagem ao Santo	Reinado do Divino Espírito Santo; Missa em homenagem ao Santo	Encontro dos grupos de Congado
Tarde					Procissão
Noite	Visita à casa do mordomo de Nossa Senhora do Rosário Levantamento do Mastro com a bandeira da Santa	Visita à casa do mordomo de São Benedito Levantamento do Mastro com a bandeira do Santo	Visita à casa do mordomo do Divino Espírito Santo Levantamento do Mastro com a bandeira do Santo		Missa de encerramento da Festa

Cada situação elencada acima pode ser considerada como uma cena que compõe a totalidade da narrativa do festejo congadeiro. São sete momentos distintos, que marcam a performance dos congadeiros e narram sua devoção, crença e valores culturais. A visualidade, que cada situação do festejo encerra, constitui um complexo sistema estruturado

e estruturante dessa realidade.

É nesse cenário, que a cada ano movimenta mais recursos e atrai mais espectadores, que os grupos têm mantido, consolidado e renovado suas práticas “tradicionalis”, (re) definindo suas identidades e cumprindo ritualmente sua devoção aos santos católicos. Fazendo parte da programação religiosa diurna⁷, os Reinados e o Império representam a etapa do ritual que mais se articula e comunica os sentidos do universo congadeiro com a sociedade montesclarensense em geral, se configurando como um evento de grande impacto neste contexto. Nesta etapa, os Marujos, Catopês e Caboclinhos desfilam em cortejo, juntamente com a corte que homenageia o santo do dia, cantando e dançando. A exposição pelas ruas centrais da cidade, bem como toda a mobilização de recursos da sociedade, da Igreja e do poder público, necessária à realização do evento, faz com que dimensões significativas da manifestação se concretizem e fortaleçam os laços culturais e sociais do festejo com a cidade.

A organização do cortejo obedece, de certo modo, a algumas regras, não tão rígidas, mas que determinam e orientam a distribuição dos seus componentes e dos elementos cênicos. A composição dos participantes e dos grupos que representam - Reinado/Império, Ternos, Banda Militar - é praticamente a mesma nos últimos anos, constituindo o esquema retratado por Queiroz (2005), ilustrado na Figura 1.

⁷ Para saber mais sobre a programação da festa, ver FREITAS, 2013.

Figura 1: Esquema representativo do Cortejo



Fonte: QUEIROZ, 2005, p. 62.

Tendo como base essa estrutura, a evolução do cortejo se desenvolve a partir de uma movimentação dos congadeiros, que se realiza basicamente pela mudança de posição dos Ternos de Catopês. São eles que carregam o Reinado e dinamizam o circuito coreográfico desenvolvido durante o cortejo. A partir do movimento de idas e vindas, os Catopês, dispostos em duas fileiras e sob o comando de seus mestres, passam ao redor e por entre as Marujadas e os Caboclinhos. Essa coreografia se denomina “meia-lua”, movimento onde o Mestre dá uma meia-volta, tomando a direção contrária ao cortejo e trazendo as filas dos Catopês, que passam por dentro ou por fora das mesmas, até que todos invertam sua direção, indo ao encontro dos demais Ternos (FIG. 2). Ao encontrar as bandeiras dos outros Ternos,

os congadeiros se inclinam, saudando a imagem do Santo e os demais integrantes do cortejo. Em seguida, o Mestre faz outra meia-volta e retorna à direção original. O movimento de meia-lua também é feito pela Marujada e pelos Caboclinhos, porém com a diferença destes Ternos só se movimentarem por entre suas próprias fileiras. Os Catopês, além de transitarem pelos grupos que formam o cortejo, realizam ainda, assim como a Marujada e os Caboclinhos, a meia-lua em torno do próprio Terno.

Figuras 2, 3 e 4: Realização da meia-lua pelo Terno de Catopês do Mestre Zanza



Fonte: Arquivo pessoal (agosto de 2012).

A banda de música e a corte mantêm a mesma posição, localizando-se ao fim do cortejo, bem como o andor com o santo,

que se situa no início (FIG. 1). Esse posicionamento fixo da corte e do andor possibilita, com o ir e vir dos Ternos, a aproximação de todos os congadeiros com os símbolos centrais desse momento do ritual. Para Mendes (2004), a disposição física do cortejo coincide com a concentração de uma dupla força simbólica, representados pelos reis e sua corte e pelo andor que carrega o santo homenageado, e para onde se dirige toda a energia da performance: “os grupos buscam estar próximos do Reinado e do andor, os dois elementos simbólicos mais representativos no cortejo: o andor retrata o lado religioso, enquanto a corte representa o caráter simbolizador da coroação de reis na tradição ritualística” (MENDES, 2004, p. 77).

A corte e o andor com o santo do dia tornam-se, assim, pontos de convergência da performance e referência simbólica dominante, nos termos que Turner (1980) nos coloca. Ao demarcar fisicamente o espaço e a direção da performance congadeira, esses elementos simbólicos configuram uma espacialidade extraordinária fundamental para o universo ritual congadeiro, abrindo caminhos, dentro do espaço urbano ordinário, para as dimensões do sagrado, dos valores, dos saberes, das tradições e das crenças dos Catopês, Marujos e Caboclinhos. Como explica Martins (1997, p. 153), “a disposição dos cortejos ostenta a interação dos elementos simbólicos que os constituem, acentuando o valor de cada paramento em sua individualidade paradigmática e em sua sintaxe coletiva”.

Durante o desfile, os três Ternos de Catopês executam a performance musical, dançando, cantando e tocando seus instrumentos percussivos ao longo de todo o percurso. Os Marujos e os Caboclinhos desfilam, em duas filas paralelas, executando músicas somente na saída e na chegada dos Reinados e do Império na Igreja do Rosário, ou em determinados momentos, onde, por exemplo, se encontra um público mais numeroso ou ainda conforme desejo do grupo e do mestre. No caso desses grupos, a coreografia com movimentos mais vigorosos é realizada apenas pelos bandeireiros, que dançam a frente do Terno e agitam as suas bandeiras com movimentos velozes e circulares, criando uma imagem dinâmica e envolvente, que guia o grupo e ao mesmo

tempo abre os caminhos por onde irão passar.

A música e a dança, durante a performance, reforça a ambiência simbólica expressa pela visualidade, criando um dinamismo e um ambiente favoráveis para o envolvimento dos participantes e do público com o ritual. Acompanhado pelo ritmo dobrado⁸, o repertório é voltado, em boa parte, para a saudação aos reis e rainhas e para os santos, abrindo os caminhos para a passagem do cortejo e reforçando a centralidade simbólica destes elementos nessa fase do ritual.

Assim como a dança e a música que embalam a performance, dando ritmo e dinamismo a sua evolução, os demais elementos simbólicos se interagem e cumprem seu papel de identificar e representar saberes e valores da cultura congadeira em sua sintaxe coletiva. A indumentária, com sua riqueza de detalhes, texturas e cores, somada ao movimento corporal do congadeiro, identifica cada grupo, investindo os seus integrantes de qualidades estéticas e poderes simbólicos para realizar a performance e festejar o seu santo.

Figura 5: Terno de Catopês no cortejo de Nossa Senhora do Rosário.



Fonte: arquivo pessoal (agosto de 2012).

⁸ O dobrado é um ritmo vibrante, alegre, característico da performance dos Catopês e utilizado na performance em momentos mais descontraídos e festivos. Para saber mais, consultar Mendes, 2004 e Queiroz, 2005.

Ainda em termos visuais, um aspecto simbólico que ressalta neste momento do festejo é a cor do santo homenageado, ou seja, o Reinado de Nossa Senhora se veste de azul, o de São Benedito de rosa, e o Império do Divino tem o vermelho como destaque em sua indumentária. Desse modo, a cor harmoniza a evolução do cortejo, fortalece a presença simbólica do santo homenageado, retoma os fundamentos e reconstitui o enredo dramatizado pelos congadeiros, reunindo os elementos visuais numa composição plástica de grande efeito estético e alegórico.

Figura 6: Grupo de princesas e príncipes que compõem o Reinado de Nossa Senhora do Rosário.



Fonte: arquivo pessoal (agosto de 2012).

Com essa configuração, o desfile percorre as ruas, sob o sol forte do mês de agosto, que ilumina suas cores e bailados alegres, mas ao mesmo tempo torna a obrigação religiosa uma árdua penitência a ser cumprida. Ao chegar ao adro da Igreja do Rosário, os Ternos vão se organizando à sua frente, junto ao público e aos devotos que estão à espera do Reinado e da realização da missa, e aguardam a chegada da corte real e do andor com o santo.

Após a entrada dos reis e do santo, os congadeiros vão entrando aos poucos, buscando se acomodar no restrito espaço da nave, alguns em silêncio, enfileirados, outros, como o Terno

do Mestre João, ao som das caixas entoando o ritmo vigoroso do dobrado. Os Ternos de Catopês se organizam nas laterais da nave, próximos ao altar e os Marujos ao centro, de modo que os permita executar as músicas durante a missa. Os Caboclinhos não tocam durante a missa, e por isso se dispersam, ficando facultado aos integrantes desse grupo a participação ou não do ritual como ouvintes.

Figura7: Marujada à frente da Igreja do Rosário, aguardando a chegada do cortejo.



Fonte: arquivo pessoal (agosto de 2010).

Figura 8: Marujada, Catopês e devotos no interior da Igreja do Rosário, durante a missa.



Fonte: arquivo pessoal (agosto de 2010).

A partir do cenário exposto, foi possível compreender que o conjunto das imagens, que compõe o Congado em Montes Claros, só ganha sentido quando expresso na performance dos Catopês, Marujos e Caboclinhos de forma articulada às demais expressões estéticas e artísticas do festejo. Conforme as descrições e análises apresentadas, as dimensões visuais revelam-se como símbolos dos fundamentos, convicções e tradições que movem os grupos na difícil e complexa, mas prazerosa e motivadora, tarefa de realizar esse empreendimento festivo a cada ano de sua longa existência. Como símbolo, as imagens se estabelecem em posições e funções hierárquicas distintas, catalisando forças e direcionando os movimentos rituais elaborados durante a performance.

Com efeito, no Congado de Montes Claros, representado pelos Catopês, Marujos e Caboclinhos, a rica visualidade que compõe a performance das Festas de Agosto, oferece múltiplas possibilidades para abordagem e compreensão da diversidade da nossa cultura. A polissemia dos elementos plástico-visuais, materializados nesse universo, permite compreender significados mais abrangentes do contexto congadeiro e da comunidade na qual se inserem e, ao mesmo tempo, revela o poder e a significância do mundo visual para a expressão humana.

Referências

- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1990.
- DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- FREITAS, Sicília Calado. *As imagens na performance dos Catopês, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros*. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. Making experience, authoring selves. In: TURNER, V.; BRUNER, E. (Org.). *The anthropology of experience*. Urbana: University of Illinois Press, 1986. p. 373-380.

_____. *Negara: o estado teatro no século XIX*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petropolis: Vozes, 1997.

HARTMANN, Luciana. Imagens que produzem imagens: sobre o registro audiovisual de performances narrativas. In: *ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 25., 2001, Caxambu.

Disponível em:

<http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4704&Itemid=356>. Acesso em: 13 jul de 2012.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do rosário no Jatobá*. Belo Horizonte: Mazza, 1997.

MENDES, Jean Joubert F. *Música e religiosidade na caracterização identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias em Montes Claros - MG*.

2004. 251 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

PEIRANO, Marisa. *Temas ou teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance*. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. *Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. 237 f. Tese (Doutorado em Música - área de concentração Etnomusicologia) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. 2nd. London: Routledge, 2006.

_____. *Performance theory*. London: Routledge, 2003.

TURNER, Victor. *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications, 1982.

_____. *La selva de los simbolos*. Madri: Siglo XXI, 1980.

_____. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1988.

PENSAMENTO DECOLONIAL E ARTE/EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Eduardo Junio Santos Moura
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Não penso nada sobre o “descobrimento”
porque o que houve foi conquista.
E sobre a conquista,
meu pensamento em definitivo
é o da recusa.
Paulo Freire (*Pedagogia da indignação*)

Introdução

A colaboração com estes escritos para a coletânea de trabalhos que comemora os 10 anos do Seminário de Pesquisa em Artes, realizado pelo Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), se configura como mais uma oportunidade de apresentar algumas das inquietações que movem o meu discurso sobre as (im)possibilidades de uma Arte/Educação decolonial na América Latina. Neste trabalho, trago algumas dessas inquietações na perspectiva de provocar um (re)pensamento crítico sobre as epistemes que estão na base da formação docente em Arte e, conseqüentemente, na base da Arte/Educação na América Latina.

Argumentos

Inquietam-me as heranças coloniais que, na contemporaneidade, se apresentam como colonialidades do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletidas nos campos da Arte, da Educação, da Arte/Educação, nas instituições de formação docente em Arte, nos currículos de

cursos e nos processos formativos, privilegiam uma matriz de conhecimentos eurocêntrica e deslegitimam os saberes, as artes e as culturas latino-americanas. Assim, inquietam-me, tanto a uni-versalidade – uma única versão: europeia/estadunidense – da produção de conhecimentos, quanto as impossibilidades de produção de saberes, excluídos pela visão hegemônica. Logo, inquietam-me as questões epistemológicas acerca da Arte, da Educação e da Arte/Educação na América Latina. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a Arte e as culturas da América Latina na Arte/Educação, mas um olhar crítico que problematiza as hierarquizações, os apagamentos e as invisibilizações dos conhecimentos de matriz latino-americana, da formação à atuação docente em Arte.

No pensamento de Darcy Ribeiro, em *“América Latina: pátria grande”* (1986), sob a égide da problemática *“A América Latina existe?”*, encontro a justificativa para um olhar regionalista latino-americano. O autor destaca, logo no início da obra, que não há dúvida de que, sim, existe uma América Latina! E prossegue complementando: *“mas é sempre bom aprofundar o significado dessa existência”* (RIBEIRO, 1986, p. 11).

Nas reflexões do sociólogo peruano Aníbal Quijano encontro um argumento para aprofundar o significado da existência da América Latina quando este aponta que *“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”* (QUIJANO, 2005, p. 126). Na mesma direção, a antropóloga argentina Rita Laura Segato aponta que *“o roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho”* (SEGATO, 2013).

Há no pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade um dos caminhos teóricos para aprofundar o significado dessa existência da América Latina. O grupo M/C é coletivo de intelectuais latino-americanos e latino-americanas revisam a epistemologia das ciências sociais e das humanidades na região e seu programa de estudos pode ser compreendido como uma contraposição às grandes narrativas modernistas/colonialistas,

localizando seus questionamentos nas bordas dos sistemas de pensamento e investigações (MIGNOLO, 2003), possibilitando modos de pensamento não-eurocêntrico (ESCOBAR, 2003). O coletivo compartilha a coexistência de diferentes epistemes e formas de produção de conhecimento que coloca em xeque o desenho colonial e imperial da geopolítica do conhecimento e a subalternização epistemológica que esse modelo promove, como apontado por Catherine Walsh (2004), uma das intelectuais que compõe o grupo.

Ainda, há no pensamento de Ana Mae Barbosa, pioneira da Arte/Educação brasileira, desde a década de 1980, inúmeras referências ao que pode ser compreendido como uma “Arte/Educação decolonial” (MOURA, 2019, 2018). A educadora é pioneira também em olhar este campo de conhecimentos por um viés anti-colonialista e decolonial. A ideia de ‘Arte/Educação’ em Barbosa contrapõe-se às anemias teórico/práticas e metodológicas da ‘Educação Artística’ e aponta uma perspectiva decolonial ou, pelo menos, uma “perturbação da consciência colonizada” (BARBOSA, 1998, p. 32).

O centro das inquietações, aqui, passa pelo “giro decolonial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007), aprofundando o significado da existência contemporânea da América Latina, levantando questões acerca da Educação e da Arte/Educação e, um passo antes, apontando questionamentos que se relacionam à formação docente em Arte na América Latina.

(De) formação para docência em Arte

As problematizações acerca do ensino/aprendizagem de Arte e da formação docente em Arte me acompanham desde minha graduação na licenciatura em Educação Artística, especialmente no que diz respeito à hegemonia europeia/estadunidense das expressões artísticas, das imagens e dos(as) produtores(as) em Arte que compuseram os repertórios, os processos e ações pelos quais me formei, acadêmico-inicialmente.

Aqui, destaco as marcas deixadas pelos processos formativos

de um componente curricular chamado de “História da Arte”. No percurso desenvolvido neste componente, foram seguidos, linear e cronologicamente, estudos desde uma pré-história da arte europeia, das cavernas de *Lascaux*, na França, e *Altamira*, na Espanha, até as vanguardas modernas das artes visuais na Europa. O percurso foi interrompido nesse limiar, quando surgiu o argumento de que ‘o componente curricular havia atingido o ápice da arte que interessava/necessitava ser conhecida’. O discurso docente, marcadamente eurocêntrico nesse processo, não me deixava esquecer das constantes referências ao que se concebia como “Mãe Grécia”, uma divindade provedora de toda a “Boa Arte” universal, que legou à humanidade o que havia de melhor nesse campo de conhecimentos. Nessa visão, a Arte (com A maiúscula) que determinava os conhecimentos legítimos em história da arte para uma satisfatória formação docente em Arte era proveniente da Europa.

Devo a esse percurso formador todo o conhecimento sobre os preciosos “ismos” da história da arte europeia: classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. Porém, não posso deixar de debitar à esse mesmo processo formativo, todo o desconhecimento sobre outras artes, outras histórias e outros “ismos” apagados, mas socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas: colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, capitalismo.

Outras questões surgiram com minha inserção na docência em Arte na Educação Básica. A academia havia me (de) formado para ensinar arte europeia e estadunidense. Minhas primeiras experiências com a docência em Arte se deram ainda em meio ao processo formativo acadêmico inicial. Foram aulas ministradas para estudantes da, então, 8ª (oitava) série do Ensino Fundamental, nas quais eu deveria dar prosseguimento à sequência didática já iniciada pela docente que substituí. Ironicamente, naquela turma, a sequência didática versava sobre o “Impressionismo nas Artes Visuais” e a proposta era

estudar a vida e a obra de grandes artistas dessa vanguarda pictórica europeia: *Claude Monet, Édouard Manet, Vincent Van Gogh, Pierre August Renoir, Edgard Degas* e outros pintores homens, brancos, europeus.

Os dois exemplos apresentados deixaram marcas em meu percurso formativo para docência em Arte e, posso supor que, tais marcas fizeram/fazem parte da constituição dos currículos e dos processos formativos em outros cursos de formação docente em Arte (artes visuais, dança, música, teatro) e persistem nesse campo, não apenas no Brasil, mas por toda a América Latina.

Venho lançando o olhar sobre o ensino/aprendizagem de Arte em contextos educativos no Brasil desde minha formação inicial acadêmica, passando pela atuação docente em Arte na Educação Básica e, atualmente, como formador de professores(as) na Licenciatura em Artes Visuais. A partir dessa inserção, noto uma hegemonia europeia/estadunidense nas formas de pensar e produzir o ensino/aprendizagem de Arte, que fazem pouco ou nenhum sentido/ significado para o (re)conhecimento das realidades (artística, histórica, social, política, cultural) latino-americanas, que carregam as marcas, as heranças e as feridas coloniais. Há o predomínio, nos espaços educativos brasileiros, sejam eles formais ou não-formais, de um (único) ensino de Arte, de matriz eurocêntrica/ estadunidense, que opera de forma colonial, reprodutivista, acrítica e 'apolítica' (no sentido de falta de consciência política); que é reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva.

Heranças, marcas e feridas coloniais

Interessa fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à decolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina; pela possibilidade de (re)pensar criticamente, nesse contexto, a imagem, de que trata Quijano (2005), distorcida pelo espelho do colonizador o qual, desde o renascimento europeu, converteu-se em verdade uni-versal e contribuiu com as abjeções, as negações, as violações, os encobrimentos, os apagamentos e os epistemicídios das artes e das culturas latino-americanas na

Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que, realmente, é representativo desse território.

O colonialismo, como estrutura de poder, dominação, exploração e expropriação, atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera até a contemporaneidade, pela colonialidade, como padrão de poder, na naturalização das hierarquias raciais, territoriais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais. Segundo a artista Grada Kilomba, “estas feridas são muito profundas, infectadas e, de vez em quando, sangram”.

Se não há unguentos que fechem as feridas da história colonial na América Latina, também não há como negá-las, o que evidencia a necessidade de reconhecê-las, compreendê-las em seus diversos aspectos e reflexos na contemporaneidade, criando estratégias rumo à uma decolonialidade das formas de pensar, ser, viver.

O termo “colonialidade” é central nesta discussão e o utilizo na perspectiva do grupo M/C para referir-me às heranças coloniais que permanecem vivas na contemporaneidade e que seguem reinventando estratégias de manutenção do projeto moderno/colonial europeu na América Latina. Para o pensador argentino Walter D. Mignolo (2003) a “colonialidade é o lado escuro da modernidade” prometida pela Europa e que nunca chegou à América Latina, porque foi inventada como estratégia de dominação. Para o escritor ganês Kwame Nkrumah (1965), o colonialismo hoje no continente africano, trata-se de “neocolonialismo”, que se dá também na América Latina como tentativa moderna de perpetuar o colonialismo. Numa distinção entre o colonialismo e a colonialidade, Restrepo e Rojas (2010) apontam que:

[...] el colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos. La colonialidad es un

fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, possibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (RESTREPO y ROJAS, 2010, p. 15).

O colonialismo, historicamente, e a colonialidade, contemporaneamente, criaram e criam um não-(re)conhecimento de um povo/nação/civilização sobre si; tira dos sujeitos sua mais comum e eficaz forma de comunicação: a língua/idioma; retira as crenças que povoam os imaginários e que formam as subjetividades; cria sobre um povo representações visuais que ridicularizam, minimizam, uniformizam, encobrem, inferiorizam e estereotipizam. Esses processos caracterizam o colonialismo e sua perpetuação pela colonialidade na contemporaneidade.

Pensar por esse prisma conduz à compreensão da dimensão artística (visual/imagética) a par das dimensões religiosas (catolicismo) e de linguagem/idioma (português e espanhol), operando como uma das mais profícuas formas de manutenção do projeto moderno/colonial e da hegemonia eurocêntrica nos contextos latino-americanos, que repercute nos mais diversos campos e, estrategicamente, no campo educacional.

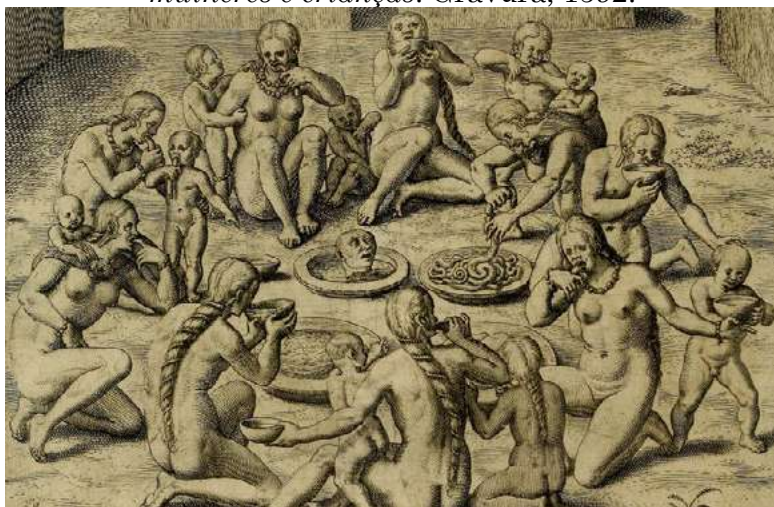
Na dimensão artística/visual, importa pensar que muitas das imagens produzidas sobre a América Latina, para este contexto e, muitas vezes, pelos(as) próprios(as) latino-americanos(as), são eurocêntricas. Tais imagens não são representativas das narrativas reais e das subjetividades que caracterizam esse contexto e seus povos.

Desde a invasão e conquista de *Abya Yala* (na língua do povo Kuna de Serra Nevado na Colômbia, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América), por homens-brancos-heterossexuais-europeus até a

contemporaneidade, as imagens projetadas desse e sobre esse contexto, por relatos escritos, orais ou visuais, representam os ideais éticos, estéticos, culturais e políticos do colonizador e compõem a edificação histórica pela lente colonizadora que exclui tudo o que não esteja nos moldes europeus, constituindo “um funil no qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Desde os relatos dos primeiros invasores, nos séculos XV e XVI, encadeia-se um relacionamento, tanto dos povos americanos, quanto de uma visão uni-versal inventada pelo chamado “Velho Mundo”, com representações produzidas com vínculos de decadência, desumanidade e monstruosidade, as quais versam sobre o que o colonizador quer, pois são produzidas pela episteme hegemônica.

Imagem 1. Theodor de Bry, *Cena de canibalismo com mulheres e crianças*. Gravura, 1592.



Fonte: *America tertia pars: memorabile provinciae brasiliae historiam continens* (1592). Disponível em: <http://archive.org/details/americatertiapa00stad>

A composição visual da América Latina, difundida e presente nos centros de produção de conhecimento acadêmico e nos espaços educativos, construída desde a invasão, se colocada diante de um espelho, só permite ao colonizador se ver e se reconhecer. O espelho da América Latina reflete uma imagem colonial.

Há uma construção narrativa visual, verbal, gestual e sonora que contribui para perpetuar as heranças coloniais, que impregnaram os imaginários e os olhares e deram aparência natural ou necessária à civilização/modernização, através de atrocidades como a escravização de povos autóctones e de povos do continente africano na América Latina, deserdando outras epistemes. O poder da imagem, de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus, foi explorado com tal competência, de modo que até hoje os referenciais, sejam de bom ou de belo, remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio.

Pensamento decolonial em Arte/Educação

Aproximando o olhar à Arte/Educação, a partir dessa genealogia das imagens sobre os povos americanos, até a gama de produções imagéticas da/na América Latina, este campo de conhecimentos foi e é explorado para a reprodução dos ideais opressores do colonizador, por meio de uma matriz de conhecimentos que ganha legitimidade no campo artístico/educacional, sustentada e mantida pela colonialidade do ser, do saber e do poder.

Ao olhar os espaços de ações arte/educadoras é notável como se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos(as) produtores(as) e à produção artística latino-americana (não exclusivamente visual) e uma consequente ausência destes(as) entre os conteúdos das aulas de Arte. Essa cegueira contribui para o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas: indo-

americanas e afro-americanas, suplantadas pelos olhares, pelas artes, pelas histórias e pelas culturas europeias e, com maior potência atualmente, estadunidenses.

A episteme eurocêntrica, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, homogeneizou as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de Arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia/ estadunidense. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são europeias. É desassossegador pensar que parece não existir, sequer, o questionamento dessa hegemonia por parte tanto de formadores(as) quanto de formandos(as) para docência em Arte.

Inflexão

O desafio de pensar a formação docente em Arte e, conseqüentemente, a Arte/Educação contemporânea como dimensão interrelacional dialógica, na perspectiva decolonial, está em construir, desde a escola, como primeiro espaço democrático de produção do conhecimento, olhares outros e, pela via antropofágica, deglutir o que não reflete a imagem do que é a América Latina e seus povos, na busca da legitimação das imagens que representam o que sempre foram.

É uma oportunidade de (re)conhecer-mo-nos latino-americanos(as)!

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La postcolonialidad explicada a los niños*. Popayán, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo.

Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, nº 1, p. 58-86, jan.-dez., 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOURA, Eduardo Junio Santos. *Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia)*. 2018. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. 325 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.

NKRUMAH, Kwame. *Neocolonialism: the last stage of imperialism*. London: Thomas Nelson & Sons Ltd., 1965.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-129.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad de del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *América Latina: pátria grande*. Porto Alegre: Guanabara, 1986.

SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*

y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

WALSH, Catherine. Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: WALSH, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2004. p. 13-35.

SEGUNDA PARTE
MÚSICA



PESQUISANDO SOBRE MÚSICA POPULAR EM MONTES CLAROS NA DÉCADA DE 1980

Martha Tupinambá de Ulhôa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO)

Aoser convidada a contribuir para a coletânea comemorativa da 10ª edição do Seminário de Pesquisa em Artes da UNIMONTES, pensei em várias possibilidades e finalmente decidi falar um pouco sobre meu próprio processo de pesquisa sobre música popular, iniciado justamente em Montes Claros na década de 1980, onde realizei minha pesquisa de campo do doutorado.

Desde a tese sobre a estética da música popular para a classe média em Montes Claros (CARVALHO, 1991¹), a discussão sobre gêneros musicais tem permeado minhas pesquisas, seja lidando com eles numa perspectiva histórica, pensando a música popular no Brasil em geral, seja refinando a pesquisa sobre gêneros específicos.

Este texto comenta alguns aspectos da pesquisa que achei peculiares, além de mencionar algumas das pessoas que me ajudaram a reconstruir a história da vida social em Montes Claros, e o papel da música naquele contexto. Inicialmente faço uma pequena introdução sobre as noções de gênero e estilo na musicologia e estudos da música popular, passando a focalizar, a seguir, no comentário sobre a pesquisa e seus desdobramentos.

Na tese investiguei a função social e significado cultural da música popular para a classe média montesclareense. As ferramentas teórico-metodológicas combinaram descrição de práticas musicais e análise sociocultural. O significado cultural foi estimado pela associação de evidência etnográfica

1 Disponível em: <https://bityli.com/ORpEs> Acesso em: 26 jul 2020.

qualitativa obtida através de entrevistas e análise musical.

Tomando como presente etnográfico o pós-1964, houve em Montes Claros o deslocamento de uma sociedade rural e tradicional para outra moderna e industrializada. Através de sua história os montesclarenses absorveram o impacto da tecnologia musical do gramofone para as fitas cassete, do rádio para o cinema e televisão.

Como forma de acesso à demografia do gosto musical da classe média montesclarenses foram feitos 233 questionários perguntando idade, local de origem, gênero, nível educacional e profissão. A classe social foi estimada a partir de um cruzamento de profissões, faixas salariais e nível educacional. Cada questionário registrou as canções, gêneros musicais e artistas que as pessoas gostavam ou não, além da taxonomia local sobre música.

Gênero musical e estilo na musicologia e nos estudos da música popular

No âmbito da musicologia gênero musical é relacionado com função estética. Por exemplo, música religiosa, música para teatro ou música de câmara são grandes gêneros da tradição culta ocidental. Em outro nível mais detalhado pode-se falar de gêneros sonata, oratório ou opera. Na musicologia se fala mais em estilo que em gênero, uma vez que os musicólogos focalizam seus esforços na compreensão do funcionamento das estruturas musicais. Estilo musical identifica as características técnico-musicais de compositores ou compositoras, intérpretes, períodos e até mesmo gêneros, do ponto de vista musical.

Nos estudos da música popular, uma área de conhecimento multidisciplinar que vem se consolidando a partir das últimas décadas do século XX - onde sociólogos, historiadores, linguistas, e também musicólogos tomam por objeto de estudo a música popular - a noção mais importante é a de gênero musical, já que são os rótulos genéricos os que organizam a produção, comercialização, consumo e também a pesquisa da música popular.

Entre os musicólogos, estudiosos da música de tradição clássica europeia, Leo Treitler (n. 1931-) faz uma diferença sutil entre a noção de gênero musical e a noção de estilo. Por estilo Treitler (1973, citado e expandido em 1989, p. 34-35) quer dizer “sistemas de formas e *schemata*” que são a base para a percepção, criação e transmissão da música. Tanto a criação quanto a recepção da arte são mediados por um vocabulário de formas e esquemas internalizados [o estilo], que produzem hábitos de expectativa [função do gênero] contra o qual as instâncias de performance são avaliadas. Para o musicólogo as noções de estilo e gênero são dois modos de pensamento do historiador da música: de um lado o impulso de conhecer as particularidades, de descrever o estilo musical – lidar com a presença estética da música – e de outro, a necessidade de reconstruir a trajetória de recepções das obras musicais.

Entre os musicólogos ligados aos estudos da música popular é pioneira a proposta de Franco Fabbri. Em um artigo publicado nos anais do congresso inaugural da IASPM – International Association for the Study of Popular Music, em 1981, ele propõe um modelo para o estudo dos gêneros na música popular a partir da teoria dos conjuntos da matemática. Fabbri argumenta que um gênero musical é um conjunto de eventos musicais (reais ou possíveis) cujo curso é governado por um conjunto de regras aceitas socialmente. Se baseando na semiótica desenvolvida por Umberto Eco e Gino Stefani, Fabbri faz uma distinção entre os conceitos de estilo e gênero, comentando como estilo implica numa ênfase no código musical, enquanto gênero se relaciona a todos os códigos, inclusive não-musicais. Nos seus textos Fabbri constata a confusão que existe na literatura musicológica no uso dos termos gênero e estilo, chegando a sugerir o uso do termo “tipo” no lugar dos dois; no entanto mantém sua definição da categoria gênero musical, apenas reafirmando a historicidade das convenções (2014, p. 8).

O que é importante reter é que gênero musical é uma categoria discursiva, ou seja, serve apenas para podermos

pensar e conversar sobre o assunto. Não resta dúvida de que especificações genéricas são formulações discursivas e históricas. Ou seja, vão se modificando ao longo do tempo. Na época em que fiz a pesquisa em Montes Claros e escrevi a tese (anos 1980), “música popular” era uma categoria que se opunha a música erudita e música folclórica. Também existia uma oposição entre música “brasileira” e música “estrangeira”. Na realidade o termo “popular”, assim como o termo “brasileiro” continua a precisar de delimitação sempre que vamos usá-lo.²

No texto “Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular”, publicado na revista *Debates* (1997), faço uma síntese desta discussão, seja no campo cultural ligado a classe social e níveis de cultura, seja na questão da identidade da música popular no Brasil em relação à mistura seletiva de gêneros musicais de outras culturas.³ Na ocasião da publicação do artigo, sete anos depois da defesa, desenvolvi dois quadros ilustrativos com a localização dos vários gêneros musicais, a partir da literatura disponível na época: o primeiro com a hierarquia interna, ou seja, a divisão de erudito, folclórico e popular e a preocupação em estabelecer a origem étnica e estético-social dos vários gêneros; o segundo com a hierarquia externa, em relação aos gêneros incorporados “de fora”, adaptados ou inalterados e os debates sobre autenticidade de gêneros originais ou importados.

Atualmente “Música brasileira” é usada tanto por músicos que lidam com música instrumental e com arranjo quanto por músicos que compõem música de concerto. No dia a dia acadêmico, no entanto, ao observarmos os currículos dos cursos de música e as dissertações e teses defendidas sobre música popular, podemos observar que são ainda poucas.

2 Na tese, o termo “música popular” foi empregado a partir da taxonomia local, que o usava para identificar vários estilos/gêneros como MPB, bossa nova, música romântica, música de novela, música regional, rock brasileiro e música sertaneja (p. 41).

3 Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4215/3833>; Texto legível em https://www.academia.edu/34005301/Nova-Historia-Velhos-Sons_Notas-para-ouvir-e-pensar-a-Musica-Brasileira-Popular.

Infelizmente ainda existe um certo preconceito contra a música popular na academia. Nem todos têm a sabedoria do musicólogo baiano Manuel Veiga, quando comenta que não haveria nem a necessidade de usar a expressão “música popular” a “dicotomia de lixo ou luxo é ideológica. Toda música é erudita! No sentido que é elaborada e utiliza princípios teóricos norteadores, mesmo que estes não sejam explícitos.” (HERCULANO, 2011, p. 10). Na ocasião, durante um seminário sobre música e história no longo século XIX, na Casa de Rui Barbosa no Rio de Janeiro, o mestre estava perdendo a paciência com discussões que não saiam da doxa em termos de uma única noção de música estreita e hegemônica, mesmo na academia. Aliás foi uma discussão acerca do popular “artístico” em oposição ao “pop” que me ajudou a formular as questões de pesquisa do doutorado.

A pesquisa em Montes Claros

Em abril de 1988, durante o doutorado na Universidade de Cornell, apresentei uma comunicação sobre “Canção da América” de Milton Nascimento, baseada em entrevistas com meus conterrâneos brasileiros que viviam na época em Ithaca.⁴ Depois da apresentação perguntaram sobre a “popularidade” de Milton Nascimento em comparação com o sucesso comercial de Roberto Carlos (meu exemplo não-MPB, com a canção “Caminhoneiro”). Na época não tinha elementos para responder à questão sobre “popular” e “popularidade”, pois tinha pesquisado apenas entre brasileiros universitários. Precisava entender a estética da música popular não somente do ponto de vista daquele segmento para quem “música brasileira” significava bossa nova e MPB; para quem (na época) a música de Roberto Carlos era “apenas música comercial”. Foi quando decidi retornar ao Brasil para uma pesquisa de campo,

4 A apresentação sobre “Canção da América” foi publicada em inglês na revista *Popular Music* (CARVALHO, 1990) e, mais tarde, numa versão em português na revista *Cadernos de Estudo* (ULHÔA, 1995). Ambas versões estão disponíveis no site academia.edu: <https://www.academia.edu/34923461/Estilo_e_emocao_na_cancao_1995_Versao_em_portugues_de_Cancao_da_America>

e por razões de tempo, fui para Montes Claros, minha cidade natal e onde, sendo uma “nativa” não precisaria de tanto tempo para me aproximar dos montesclarenses.

Ainda em Ithaca (não da Grécia, mas no interior do estado de Nova Iorque, pois os norte-americanos têm mania de colocar nomes muito antigos – com lastro histórico – nas suas cidades) fiquei chocada com uma observação de Auguste de Saint-Hilaire sobre sua impressão da habilidade musical dos habitantes do povoado de Formigas:

Achei-me em Formigas no primeiro domingo do mês (3 de agosto de 1817), e assisti aí a uma procissão que lá, como em todas as igrejas da província das Minas, se faz nesse dia em honra da Virgem. [...] A procissão fez o circuito da praça e duma parte da igreja, e recolheu-se em seguida; como de costume, celebrou-se uma missa ordinária, e em seguida todos entoaram o *salve*. Se apenas tivesse ouvido esse canto na província de Minas não seria, certamente, levado a fazer tantos elogios às disposições dos mineiros para a música, pois que jamais coisa mais desafinada me feriu os ouvidos. (SAINT HILAIRE, 1938 [1830], tomo 2º, p. 293).

Montes Claros, antigamente chamada de Formigas impressionou o viajante Saint-Hilaire como “uma das mais belas vilas” que viu na província – imaginem sua chegada no alto da serra e a visão das cerca de 200 casas em baixo, creio que muitos de nós devem ter experimentado esta antecipação na chegada à cidade. Mas como podemos inferir da citação acima ele ficou menos impressionado quando ouviu uma amostra do estilo de canto coletivo dos então formiguenses. O interessante é que tive uma experiência que me lembrou esta passagem logo que retornei a Montes Claros para conduzir meu trabalho de campo. Foi quando fui assistir a um pagamento de promessa anual para o Senhor Bom Jesus da Lapa, celebrada todo 6 de agosto por Dona Bela (Gabriela Prates Costa), na fazenda dos Mangues. Lá escutei pessoas que sabia terem boas vozes e o costume de cantar em serenatas melodiosas, apresentando versões estridentes e desafinadas de hinos e cantos religiosos.

Aquilo foi um choque para mim e depois percebi que foi minha primeira experiência observando as práticas musicais em Montes Claros como uma “estrangeira” (ou “outsider” como dizem os etnomusicólogos). O que estava acontecendo é que os participantes da pequena procissão em torno do mastro emulavam o estilo praticado nas rezas de igreja. Ou seja, adequavam seu estilo vocal ao contexto.

Aos poucos e ao longo de três anos fui conversando com várias pessoas na cidade para conseguir reconstruir a vida social da cidade, com ênfase nas práticas musicais.⁵ A história de Montes Claros foi compilada a partir dos escritos do Dr. Hermes de Paula (1979). Outras fontes, como os livros por Tobias Tupinambá (1987) e Ruth Graça (1986) se reportam a Dr. Hermes, ampliando sua narrativa com outros detalhes. Entre eles o antológico incidente em conexão com a Proclamação da República em 1889, quando os músicos (monarquistas) da banda de música Euterpe Montesclarensis, ligada aos “De baixo” se recusaram a tocar e as festividades tiveram que ser adiadas para esperar por músicos vindo de Coração de Jesus.

Complementaram a narrativa sobre a vida social da cidade entrevistas em ago.-set. 1989 com Ruth Graça, Sebastião (Ducho) Mendes, Lazinho Pimenta, Felicidade Tupinambá, Antônio Rodrigues e Maria Inez Maciello de Paula. A história oral sobre música popular em Montes Claros foi contada pelos entrevistados em vinhetas em vez de uma narrativa linear – música para cinema mudo junto com danças, danças ligadas a pessoas, pessoas ligadas a estilo vocal, estilo vocal com moda, moda com festividades, e por aí vai.

5 Foram feitas três viagens curtas (em 1987, 1989 e 1990) para pesquisa de campo em Montes Claros. Na fase I, além da pesquisa histórica, demográfica, econômica e cultural da cidade, foram conduzidos questionários não só para perguntar sobre como, quando, com quem era música usada, mas também para estabelecer o status socioeconômico dos entrevistados ao anotar informações sobre profissão, nível educacional, local de nascimento e tempo de residência em Montes Claros. Os estudantes também observaram música ao vivo em bares e entrevistaram os músicos. Na fase II conduzi entrevistas e observei o comportamento musical em vários eventos musicais em contextos variados. Também fiz anotações sobre a indústria musical local, incluindo a programação de rádio AM e FM, música na TV, lojas de discos, bares e shows. Na fase III transcrevi as entrevistas e exemplos selecionados de música.

Velha Montes Claros e a música para o cinema mudo

Na tese dediquei todo um capítulo para comentar sobre a história social da música popular na cidade, comentando sobre danças, música no rádio, saraus e festas; música rural e música urbana. Historicamente, fiz uma divisão entre a velha Montes Claros - comentando sobre o cinema mudo, música e namoro e a Festa de Agosto - e a Montes Claros moderna pós-1964 - discutindo música da Rádio Nacional, música na Rádio Sociedade, o bolero, danças, bossa nova e jovem guarda.

Os espaços de performance para dança eram as casas de família e clubes sociais. Atividades envolvendo música mudaram dos “saraus” (o da casa de Dulce Sarmiento era famoso) desde os 1920 para as festas nos 1950; do tango e charleston para o twist e bossa nova; da música de rádio para música na TV. Os padrões de dança também mudaram de dança de par enlaçado para dança de pares separados. Na época da pesquisa a lambada estava trazendo de volta os pares para dançar em par.

As trajetórias de Zé Coco do Riachão e de Tino Gomes representaram os dois tipos básicos de músico na cidade, rurais e urbanos. Ambos falaram da sua dificuldade para sobreviver de música. Na época (anos 1980), a não ser que o músico entrasse para a polícia e tocasse na banda ou tivesse a formação necessária para lecionar no Conservatório era muito difícil a sua sobrevivência. Mesmo músicos mais antigos da cidade, como Dulce Sarmiento, Godofredo Guedes e Seu Ducho exerciam outras profissões que os sustentavam. Dulce era professora, Godofredo um pintor e Seu Ducho um barbeiro e depois dono na distribuidora de revistas.

Na velha Montes Claros, as pessoas usavam música popular especialmente para ouvir e para dançar. Escutavam música nas serenatas, no cinema e na rádio. Também escutavam música nas festividades religiosas populares e participavam destas festas (como a Festa de

Agosto).⁶

Nas ruas, grupos de serenatas tocavam valsas e modinhas. No cinema mudo, a “orquestra” acompanhava Carlitos, Tom Mix e cenas românticas com foxtrotes e valsas. Nos clubes os músicos tocavam o que estivesse na moda no momento – sambas, música de carnaval, boleros etc.

Música e cinema mudo

Graça (1986, p. 51-56) descreve bem como aconteciam as sessões de cinema nas noites de quinta-feira na Montes Claros antiga. Enquanto a audiência esperava pela chegada dos rolos de filme vindo de Bocaiuva, os músicos liderados por Dulce Sarmiento no piano tocavam valsas.⁷ Segundo ela, as fitas quebravam com frequência, quando as pessoas comentavam as cenas e discutiam sobre o que poderia acontecer em seguida. Como mencionado por Ruth, ir ao cinema era uma experiência coletiva por conta do envolvimento da plateia com o enredo e personagens e a oportunidade para interação social durante a espera pela chegada dos rolos de filme e as muitas pausas para emendas das fitas que quebravam com frequência.

As pessoas também demonstravam sua preferência por histórias que aconteciam ao longo do tempo. Interromper a narrativa para ser continuada no futuro dava ao público uma oportunidade para desenvolver sua própria visão sobre como a trama deveria acontecer. Era um exercício cultural, porque o enredo era checado contra as expectativas da audiência. Este prazer por melodramas em capítulos acontecia também na contagem de histórias. Seu Ducho (entrevista em ago. 1989) mencionou uma contadora de histórias dos 1920 que frequentemente parava a narrativa em momentos críticos, a ser continuada no dia seguinte.

6 Seção baseada em entrevista gravada em ago. 1989 com Ruth Graça, Felicidade Leal Tupinambá, Cecy Ulhôa, complementada por Graça (1986) e Paula (1982).

7 Além de Dulce Sarmiento e Seu Ducho tocavam no cinema mudo Adail Sarmiento (clarinete), Tonico de Naná (clarinete) e Artur dos Anjos (flauta).

Este princípio melodramático é muito apreciado até hoje nas telenovelas. Na ocasião da pesquisa havia, inclusive, apostas sobre quem teria matado a personagem da novela do horário nobre na televisão.

Música é importante nas telenovelas porque exercem um papel de coesão. Os temas funcionam como motivos condutores (leitmotiv), porque ajudam o público a identificar rapidamente - numa situação de recepção distraída - o caráter de um personagem ou situação particular.

No cinema mudo a música tem a função de conectar os sentimentos da vida cotidiana com a fantasia retratada na tela. Uma valsa em tom menor tocada numa situação romântica, seja num salão de baile ou acompanhando uma cena "triste", vão construindo uma retórica sentimental que será reativada em ocasiões semelhantes futuras. No cinema mudo, os músicos reagiam de forma aural a vários níveis da apresentação visual, seja retratando uma intensidade de emoção (leve-forte), velocidade de ação (rápido-lento), ou avaliação da ação (vilão-herói). (p. 61).

Certos humores ou tipos de ação se tornaram "padrão" para os músicos, como explica Seu Ducho:

Quando o filme estava numa parte sentimental tocávamos valsas ("Saudades de Ouro Preto", por ex.). Para momentos alegres ou Tom Mix eram foxtrotes. Carlitos - marchas ("Feniano", uma marcha de carnaval era usado para filmes cômicos). Tom Mix cavalgando tocávamos um galope. Variávamos bastante a música. Seguíamos o filme, não perdíamos nada, quando a ação mudava a gente mudava a música também. Dulce e Antonico tinham bom ouvido, eu tocava (bandolim) somente de ouvido. Em geral ensaiávamos bastante, mas Dulce sempre trazia música nova para aprendermos. Canções que apareciam no Rio, ela nos fazia aprender. Antonico algumas vezes as transpunha. Tínhamos um repertório grande. (Seu Ducho, ago. 1989).

Tocar para o cinema mudo era não só um exercício de interpretação do andamento, intensidade ou estereótipos de

ações e comportamentos humanos, mas também um exercício de tradução cultural. Por exemplo, como interpretaram a dança do charleston, que foi disseminada através do cinema mudo. Em Montes Claros, para acompanhar a dança usavam o *pasodoble* em compasso 6/8 (“Valência”, de José Padilha), mas tão animado quanto a música original em compasso 4/4. (Entrevista com Ruth, Fely e Cecy em ago. 1989).⁸

“Entender de música e entender de disco”

O capítulo III foi dedicado a uma pesquisa mais sociológica, sendo intitulado “De gostos, seleções e bares”. Os dados foram coletados através de questionários, entrevistas, observação da venda de discos e cassetes piratas, além do registro parcial da programação de rádio e TV. Parte dos dados (366 questionários e observação de música ao vivo em bares), foi coletada por alunos da antiga FACEART.

Na parte dedicada aos dados sociológicos – coletados em questionários (sobre as pessoas; sobre o contexto de performance musical; os tipos de música reconhecidos pelos montesclarenses) discuto os usos e funções da música e a recepção à música popular. Depois comento sobre música popular e classe social; música popular e gênero; música popular e idade. Também falo sobre a música na TV – programas de variedade e novelas (trilhas de novelas; TV e política cultural; Xou da Xuxa); Vendas de música popular (Seleções; Lambada); rádio AM e FM; música ao vivo (bares e shows); concluindo com uma seção sobre preferências musicais.

Num “escambo” – em troca de aplicação de questionários e observação de música ao vivo em bares da cidade – dei um

⁸ Valência fez um sucesso enorme nos anos 1920. Composta em 1924 para a zarzuela *La bien amada*, sendo que a gravação de 1926, por Paul Whiteman e orquestra para a Victor pode muito bem ter chegado ao Brasil. Há inúmeras versões na internet, por exemplo esta versão que se tornou hit em 1926. Disponível em: <https://youtu.be/QuNDbnswGIU>. Há também uma gravação disponível na Discografia Brasileira, com tia Amélia e orquestra, no Instituto Moreira Salles que expressa o vigor da música. Disponível em: <https://www.discografiabrasileira.com.br/composicao/140158/valencia>. Comparar com a música do charleston, também disponível em inúmeras versões. Por exemplo: <https://youtu.be/fDEcXYmSak4>. Todas consultas feitas em 30 ago. 2020.

curso sobre música e sociedade para a primeira turma de alunos da FACEART – Faculdade de Educação Artística, depois Departamento de Artes, da UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. Originalmente achei que iria ter acesso à recepção da música popular por parte de um leque mais variado de pessoas em termos de classe social. No entanto, ao começar a receber as primeiras respostas dos questionários aplicados pelos meus alunos da FACEART, e ao entrevistar algumas pessoas sobre a história social da cidade,⁹ percebi que tanto eu quanto meus alunos conseguíamos respostas das pessoas da nossa própria rede de sociabilidade, ou seja, estávamos tratando da estética da classe média.

Deixo para uma publicação futura uma discussão detalhada sobre os dados coletados no questionário. Aqui vou privilegiar falar sobre um aspecto da indústria da música que achei bastante peculiar na época: O caso das “seleções”.

Segundo Toninho da Discobrasa: “Entender de música e entender de discos são coisas bem diferentes”. Para ele saber música era conhecer (1) os clássicos europeus (Bach, Beethoven, Tchaikovsky) e (2) o blues (segundo ele o ancestral do jazz e do rock’n’roll). Entender de discos era estar a par dos sucessos da televisão, as novas tendências, a parada de sucessos (os mais vendidos), os lançamentos das gravadoras.

Na década de 1980 Montes Claros tinha cerca de cinco ou seis donos de lojas de disco, algumas lojas com várias filiais. As lojas

9 Foram entrevistados: Alessandro Freire Pereira [Rádio Educadora AM/FM], set. 1989; Antônio (Toninho) Augusto Vieira Maia [Discobrasa], jul. 1987, ago. 1989, fev. 1990, maio 1990; Antônio Rodrigues [“personagem”], ago. 1989; Batista Caldeira [rádio Sociedade], ago. 1989, fev. 1990, jun. 1990; Cecy Ulhôa [CELF], ago. 1989; Elias Siufi [rádio e tv], ago. 1989; Evêncio Raña Martinez (via telefone) [arranjador, produtor], jun. 1990; Fabiano Fagundes [Rádio Montes Claros], set. 1989; Felicidade Leal Perpétua Tupinambá [CELF], ago. 1989; Hedson Afonso Souza [Curtisom], ago. 1989; João (João Mineiro) Sant’Angelo (por telefone), jun. 1990; José (Zé) Vicente Medeiros [DJ música sertaneja], ago. 1989, fev. 1990; José Aluisio Veloso [entusiasta de música sertaneja], mar. 1990; José Nardel [rádio ZY-D7], set. 1989; Josecé Alves dos Santos [Rádio e Jornal de Montes Claros], ago. 1989; Laércio (Lazinho) Pimenta [cronista social], set. 1989; Marco Antônio Cândido [entusiasta de rock], mar. 1990; Maria Amália Montoro [diretora artística de duas estações de rádio no estado de SP], jun. 1989; Maria Inez Maciello de Paula [CELF], ago. 1989; Rachel Chaves [Rádio Montes Claros], set. 1989; Ruth Graça [memorialista], ago. 1989; Sebastião (Seu Ducho) Mendes [músico], ago. 1989; Teo Azevedo [músico], fev. 1990; Tino Gomes [músico], jun. 1987; Waldomiro Figueiredo [fã de Roberto Carlos], jun. 1990; Zé Coco do Riachão [músico], jul. 1987.

traziam mais ou menos o mesmo estoque, mas dependendo da localização, havia alguma especialização. O mesmo dono podia ter uma loja no centro vendendo para as classes mais altas e uma segunda ou terceira loja em outro lugar, especializando em gêneros mais “populares”. Por exemplo, na época a Casa do Cantador, perto da [antiga] estação de trem vendia principalmente música sertaneja (raiz e romântica) e jovem guarda. A vizinhança era raramente visitada por fregueses de classe média alta.

Uma peculiaridade da época eram as vendas de cassetes piratas chamados de “seleção”. Segundo meus informantes vendedores de discos, para cada LP eram vendidos 2,5 cassetes customizados. O mercado para LPs e cassetes era diferenciado. Alguns discos nunca deixavam o catálogo das gravadoras. Certos MPB “clássicos” (Caetano, Chico e Milton), música sertaneja raiz (Tonico & Tinoco, Tião Carreiro e Pardinho), Roberto Carlos (tanto jovem guarda como música romântica) e a chamada velha guarda ou seresta (estrelas da Rádio Nacional, como Nelson Gonçalves, Orlando Silva, Francisco Petronio, Linda Batista, Elizeth Cardoso, Altamar Dutra, entre outros) eram bastante valorizados pelos fregueses, para serem guardados e ouvidos por um tempo longo. Os cassetes, por outro lado, eram usados para um consumo rápido e temporário. As pessoas determinavam as músicas que gostavam do rádio ou tv; quando completavam 14 nomes iam a uma loja de discos e pediam para gravar uma “seleção”, que custava 65% menos que um disco.

A venda de música sertaneja raiz era consistente, mas baixa. Como mencionou Hedson, da Curtsom “para cada Tonico e Tinoco que sai, vendemos 15 Chitãozinho e Xororó e João Mineiro e Marciano”.

“Seleções” podiam ser customizadas em qualquer formato: por gênero, canção, artista. Encomendei uma de “sucessos”, que incluiu as músicas mais solicitadas na loja. Foi uma mistura da parada de sucessos da rádio FM e da TV: cinco de música de novela, três de música romântica, três lambadas, uma infanto-

juvenil e uma jovem guarda.

Os gêneros de música popular em Montes Claros na década de 1980

Levando em consideração as respostas dos questionários, a informação sobre as vendas de discos e cassetes piratas, além da observação da música disponibilizada no rádio e TV, escolhi focalizar quatro gêneros musicais: MPB, rock brasileiro, música romântica e música sertaneja.

Antes de analisar detalhadamente os questionários, achava que não lidaria com MPB na tese, pois como mencionei no incidente sobre o “popular” quando pesquisei a música de Milton Nascimento, meus entrevistados universitários valorizavam a MPB por sua “sutileza artística.” Como aquele grupo menosprezava outros tipos de música popular no Brasil (como o rei da música romântica, Roberto Carlos) que consideravam “comercial” e até mesmo “brega”,¹⁰ eu imaginava que as pessoas que gostassem daquele “outro tipo de música” não se importassem com a música MPB. Descobri que MPB era apreciada não somente por aquele grupo pequeno de universitários que foram meus informantes iniciais, mas também por pessoas de outros níveis intelectuais e socioeconômicos. Entretanto, havia uma diferença importante entre os dois grupos. Meus informantes em Montes Claros fãs de outros gêneros musicais apreciavam MPB, mas também gostavam de música romântica e música sertaneja, tipos de música em geral detestados por intelectuais.

Parecia existir duas perspectivas diferentes naqueles tipos diferentes de música: uma “nacional” falando para valores coletivos (como tantas canções MPB e mesmo de rock brasileiro), e outra “popular” apontando para valores mais regionais e individuais (música romântica e música sertaneja).¹¹

No entanto, é difícil apontar divisões de classe social em

¹⁰ Tenho a impressão de que nesses 30 anos o prestígio de pelo menos parte do repertório de Roberto Carlos, em especial da Jovem Guarda e dos anos 1970, mudou.

¹¹ É claro que uma canção MPB pode ter, e frequentemente tem, um caráter romântico e pessoal.

referência ao gosto musical, porque além de indicadores econômicos como ocupação e salário, é preciso levar em conta outros fatores culturais. Música popular no Brasil é relacionada com diferentes status social, dependendo de quem faz a música, para quem é feita, quem a interpreta, e em que estilo é composta e interpretada.

Na tese, foram encontrados quatro grandes gêneros musicais sendo consumidos pelos montesclarenses na década de 1980: tanto a categoria de produção restrita guarda-chuva conhecida como MPB e Rock Brasileiro, quanto os gêneros de produção massiva, Música Romântica e Música Sertaneja. Todos estes gêneros, de uma forma ou de outra formados a partir das matrizes rústicas da música brasileira que são a modinha (canção amorosa de contorno melódico ondulado) e o lundu (dança ou canção narrativa de contorno melódico próximo da fala).

Os exemplos analisados na tese ilustravam as características dos gêneros musicais mais proeminentes em Montes Claros na década de 1980. Iniciei a análise pelo que denominei de música romântica, privilegiado pelos montesclarenses, seja na forma de modinhas do início do século XX (“Amo-te muito”, de João Chaves), samba-canção nos anos 1950 (“Vingança”, de Lupicínio Rodrigues, com Linda Batista; RCA 80-0802-A, 1951), e a balada romântica nos anos 1970-1980 (“Detalhes”, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, com Roberto Carlos; CBS 137745, 1971 e “Deus te proteja de mim”, de Carlos Colla, com Wando; Polygran 836701-1, 1988). Na época da pesquisa algumas canções românticas foram depreciadas, como “brega” (o exemplo analisado foi “O fruto do nosso amor / Quarto de hospital”, de Praião e Vicente Dias, com Amado Batista; Continental 1-01-201-230). A boa recepção da música sertaneja romântica em Montes Claros era compreensível então, uma vez que a música sertaneja não carregava os tons desfavoráveis do conceito de “brega”, também conhecido em Montes Claros como “música de parque”. A música sertaneja raiz (“Chico Mineiro”, de Tonico e Francisco Ribeiro, com Tonico e Tinoco;

Continental-Chantecler 1-08-405-022, 1983) era basicamente com temática rural, enquanto a música sertaneja romântica moderna (“Fio de cabelo”, de Marciano e Darci Rossi, com Chitãozinho e Xororó; Copacabana 41989, 1982) era urbana e pessoal, assim como as canções românticas. No entanto, a conexão rural do repertório, claramente ligada à população migrante, tinha uma vinculação com as histórias de vida dos recém modernizados montesclarenses, a considerar a tendência dos respondentes do questionário (51% migrantes).

Já o rock brasileiro tinha como público constituinte os jovens montesclarenses mais urbanos. Na tese, após analisar uma canção Brock (“Será”, de Dado Villa-Lobos e Renato Russo, com Legião Urbana; Emi-Odeon 064422944, 1984), me voltei para a análise de MPB, explorando o uso da música folclórica por Chico Buarque de Holanda, discutindo o conteúdo sociológico da canção no contexto da história da vida social da cidade (“Terezinha”, de Chico Buarque; Polygran, 1979).

A casa e a rua em Montes Claros

A temática da relação amorosa permeia a canção popular. Assim, além de delinear alguns aspectos estilísticos de cada gênero musical e discutir seu significado para os montesclarenses, analisei em alguns dos exemplos, como os compositores brasileiros representavam e interpelavam a mulher nas canções. São homens falando para mulheres ou em seu lugar, a voz poética na primeira pessoa (eu, nós) ou como “o outro” (você, ela). Algumas canções reforçam o papel subordinado da mulher no Brasil, enquanto outras usam a voz feminina e o erótico como uma forma de crítica social e política.

Meu ponto de partida foi a percepção de Brasil discutida por Roberto Da Matta (1979, 1985). Para ele, o “dilema” da sociedade brasileira encontra-se no deslocamento entre os conceitos de indivíduo e de pessoa. Os papéis de “indivíduo” e “pessoa” são interpretados nos espaços sociológicos da “casa” e da “rua”. A casa é o lugar da família e das relações hierárquicas pessoais enquanto a rua é o local da violência e de

certa igualdade anônima. Estes espaços, embora distintos um do outro, não são paralelos, mas complementares, um espaço invadindo o outro, às vezes. Quando a casa sobrepassa a rua, a sociedade brasileira é tratada como uma família grande. Quando a rua contém a casa, os brasileiros são tratados como indivíduos. A relação orientada pela casa tipicamente favorece uma democracia seletiva que rege “para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei.” O migrante ou qualquer pessoa que não tem ou não invoca sua rede hierárquica de relações é tratada como um indivíduo.

Mulheres pertencem ao espaço da casa no contexto tradicional montesclarenses. Elas têm um lugar de prestígio e respeito embora com pouco poder de decisão. A linguagem erótica é confinada aos domínios privados do quarto de dormir. Na rua ou “na vida”, como se diz, as mulheres perdem aquela posição de respeito.

O domínio da casa é onde uma pessoa expressa seus sentimentos pessoais enquanto a rua é deixada para o negócio público. Quando Roberto Carlos canta sobre amor romântico ele está falando da esfera da casa. Quando Chico Buarque faz seus personagens femininos expressar sua feminilidade e sensualidade ele está falando do espaço simbólico da rua.

Música romântica em Montes Claros - entre a modinha, o samba-canção e a balada romântica

A tradição de música romântica em Montes Claros, conforme depoimento de Seu Ducho (entrevista em ago. 1989) começou no início do século XX com as serenatas, feitas por homens vestidos com ternos de linho branco e chapéus Panamá. Cantavam modinhas e outras canções amorosas, acompanhados por grupos de instrumentistas que geralmente tocavam violão, bandolim, flauta e violino.

A análise histórico-musicológica da música romântica em Montes Claros feita na tese, desde as modinhas seresteiras do início do século XX, passando pelos boleros e sambas-canções dos anos 1940-1950 e chegando à canção de amor adolescente

ligada à Jovem Guarda e, finalmente, à balada transnacional foi publicada em inglês na revista do *British Forum of Ethnomusicology* (Ulhôa, 2000).

Na mesma época em que estava sendo publicado este artigo retornei a Montes Claros, agora para tratar especificamente de música romântica. Em julho de 2000 ofereci a disciplina História da Música, tratando desta vertente, no Curso de Especialização em História da Arte na Unimontes. Os dados coletados pelos alunos foram analisados com a ajuda de bolsistas de iniciação científica e apoio técnico no Instituto Villa-Lobos, da UNIRIO, onde atuei na graduação em música entre 1996 e 2014.

A pesquisa com música romântica continuou em 2015, quando pesquisei sobre os vídeos postados por fãs de Roberto Carlos no *YouTube* e entrevistei uma fã do cantor. Em 2016 coorganizei um livro que está disponível para download na internet, onde além de um texto sobre a recepção de Roberto Carlos são publicados vários artigos sobre a canção romântica na América Latina (ULHÔA; PEREIRA, 2016). Por meio de uma “musicologia da escuta” que privilegia a recepção do ouvinte qualificado, no caso fãs (com dados de pesquisa coletados em diferentes épocas), procuro interpretar os sentidos das apropriações envolvidas nos processos de identificação, em que o efeito de intimidade das performances do artista joga papel decisivo.¹²

Música Sertaneja – sobre letras e vozes

Na época em que escrevi a tese não conhecia uma história escrita sobre a música sertaneja. As informações sobre música sertaneja raiz e sua transição para música sertaneja romântica foram coletadas em entrevistas e conversa informal com Zé Vicente, então produtor de música sertaneja na Rádio Sociedade, o entusiasta e colecionador de música sertaneja Aluísio Veloso e o cantador e produtor fonográfico Teo Azevedo. Também

12 *Download* gratuito utilizar o código promocional “livrogratis” no link disponível em: <<https://www.folioidigital.com.br/product-page/canção-romântica-intimidade-mediação-e-identidade-na-américa-latina>>.

entrevistei por telefone João Mineiro, da dupla João Mineiro e Marciano e o arranjador e músico de estúdio Evêncio Raña Martinez. Alguns aspectos sobre a música sertaneja raiz obtive em Ferrete, 1985.

É importante salientar que Montes Claros era uma encruzilhada migratória entre a região nordeste e a sul (especialmente São Paulo). Era um ir-e-vir entre o Nordeste e São Paulo, embora algumas pessoas (incluindo o lado materno da minha família) se estabeleciam na cidade. Música também viajava em ambas direções.

Ao final da tese desenvolvida no norte de Minas, em Montes Claros, parecia clara a trajetória da música sertaneja: havia uma música sertaneja de raiz, “autêntica”, e outra “comercial”. Apenas quando me mudei para o Triângulo Mineiro, para trabalhar no Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU, e me deparei com a ubiquidade da música sertaneja na região, foi possível uma aproximação maior com o gênero musical e seus ouvintes qualificados. O conceito de ouvinte qualificado faz referência ao de leitor qualificado, central para a teoria da recepção desenvolvida pela crítica literária, área bastante próxima da musicologia tradicional.

Em Uberlândia, iniciei uma enquete com a ajuda de alunos de iniciação científica para saber mais sobre a música sertaneja do ponto de vista de seus fãs. Inicialmente recebemos respostas que confirmavam a avaliação que fizera no Norte de Minas: os jovens preferindo a música sertaneja romântica ou “moderna”, atribuindo à música caipira um valor pejorativo, e os mais velhos preferindo a última como “autêntica” e de raiz, se referindo às novas duplas com o epíteto de “breganejo”. A partir daí, modifiquei a enquete para solicitar aos fãs a identificação de o que nas músicas ou artistas lhe atraíam, além de o que não gostavam. Somente então, percebi que os parâmetros que usara até então não eram pertinentes. Como mencionado acima, os critérios de avaliação mais importantes para os fãs da música sertaneja em Uberlândia no primeiro lustro dos 1990 eram a letra (que devia contar uma história, seja do cotidiano de sociabilidade reduzida

ao casal dos jovens, seja sobre a nostalgia da sociabilidade estendida dos bairros rurais lembrados pelos migrantes recentes mais velhos) e o que chamavam de “voz” (“casadas” [de timbre semelhante], com estilo vocal tenso e agudo, incluindo o uso frequente do falsete na primeira voz da dupla).

Com o aparato teórico-metodológico desenvolvido na tese foi possível descrever e entender parcialmente o significado de certos gêneros de uma maneira mais descritiva que interpretativa ou crítica. Por exemplo, em relação à música sertaneja, na tese foi possível perceber uma internacionalização gradativa do gênero, desde as modas tradicionais (com violas caipiras e violão), passando pela adição de ritmos paraguaios ou de inspiração paraguaia (guarânia, rasqueado e polca utilizando também acordeons e harpas paraguaias), latino-americanos (canção rancheira, corrido e bolero mexicanos, incluindo o instrumental mariachi), influenciados pelo rock (o chamado ritmo jovem), para chegar na utilização de um gênero transnacional, a balada.

O que ficou mais aparente numa análise estritamente “musical” da música sertaneja foi certa modernização na incorporação de ritmos e instrumentos além da mudança, aparentemente radical, da temática rural para a temática urbana (ver ULHÔA CARVALHO, 1991, p. 196). No entanto, ao pesquisar o público constituinte da música sertaneja – seus fãs, aficionados e especialistas – emerge uma ideia um pouco diferente de seu significado estético:

O que torna a música sertaneja de boa qualidade para seus aficionados não são melodia, ritmo, instrumentação ou forma, categorias musicológicas usuais para a análise da música popular [usando as ferramentas tradicionais da musicologia], mas, principalmente, o estilo vocal dos cantores no que chamam de “voz”, além da relação letra-música. A unidade estilística da música sertaneja é conseguida pelo uso consistente do estilo vocal tenso e nasal e pela referência temática ao cotidiano, seja rural e épico na música sertaneja raiz, seja urbano e individualista na música sertaneja romântica. Deste modo podem

ter qualidade tanto Tonico e Tinoco ou Pena Branca e Xavantinho quanto Chitãozinho e Xororó ou Leandro e Leonardo, pela habilidade que demonstram em lidar com suas vozes dentro de um estilo específico, e pela coerência interna das letras que remetem a um cotidiano histórico [a nostalgia do campo para uma população de migração recente ou a sociabilidade reduzida das novas gerações urbanas]. (ULHÔA, 1999, p. 53-54).

Para chegar a esta nova compreensão foi necessário um período de imersão no estudo da música sertaneja, aprendendo com seu público constituente e com competência para identificar seus parâmetros de avaliação estética, para somente então selecionar as ferramentas analíticas pertinentes. No caso da música sertaneja a pesquisa e análise preliminar dos dados levou quatro anos. Isto depois de pelo menos dois anos e inúmeras horas de escuta intensa do repertório.

Musicologia da escuta

Por isso, descrevo o tipo de musicologia que pratico como musicologia da escuta. Escuta não só pelo próprio processo de percepção e produção de sentido, como também com a relação de vai-e-vem entre presente e passado que a caracteriza. Pois a escuta é sempre um processo ao mesmo tempo sincrônico e diacrônico, ou seja, música escutada no presente, para ter sentido, é comparada com outras músicas (ou sonoridades) do passado, seja o passado imediato, seja o passado distante. É uma triangulação constante dos eixos metonímicos e metafóricos da produção de sentido. Como mencionei acima, os conceitos de estilo e gênero musical são complementares. O processo de fazer sentido com música acontece no entrecruzamento de noções de estilo - um termo mais utilizado no estudo da música clássica, para tratar de linguagem e padrões internalizados - e de noções de gênero - que, na música clássica, tratam das expectativas relacionadas a certas funções (igreja, câmara ou teatro) e, na música popular, extrapolam para tantos outros níveis de competência.

Como já mencionei em um artigo para os *Cadernos do Colóquio*, isto é uma questão de pertinência de ferramentas analíticas, encontráveis em duas etapas. Inicialmente o que chamei de “pertinência funcional estética”, ou seja, o que os especialistas (diskjockeys, vendedores de discos), entusiastas (colecionadores, principalmente) e fãs de música sertaneja consideravam importante para sua avaliação estética – o que fazia a música ter “arte”. Numa segunda etapa analítica a identificação dos parâmetros musicais que seriam correspondentes às categorias “nativas”, no que chamei de “pertinência musical estética”.¹³

Desdobramentos da pesquisa com fãs de MPB e Rock Brasileiro

Assim como continuei a pesquisa sobre música romântica, retornando a Montes Claros em mais duas ocasiões para pesquisa de campo e também sobre música sertaneja, quando tive a oportunidade de trabalhar em Uberlândia, no primeiro lustro da década de 1990, ao me transferir para o Rio de Janeiro dei prosseguimento à pesquisa com MPB e rock brasileiro.

No caso da MPB, em pesquisa conduzida no Rio de Janeiro, com a ajuda dos alunos do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, conceitos como “criatividade” e “melodia rica” em oposição a “estilo brega” e som “repetitivo” remetem a um sistema de convenções ligadas ao arranjo e à interpretação musicais.¹⁴ A análise e interpretação dos dados sobre MPB estão publicados em alguns textos disponíveis na internet. Entre eles ver o texto intitulado “Pertinência e música popular: Em busca de categorias para análise da música brasileira popular” (2000)¹⁵ e “Categorias de avaliação estética da MPB - lidando com a recepção da música brasileira popular” (2002).¹⁶

13 Estética é uma palavra usada na semiologia, significando o polo da recepção.

14 Foram aplicados 308 questionários com pessoas que se autodenominavam fãs de MPB pelos alunos da UNIRIO.

15 Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/36/5>>. Acesso em 03 set. 2020.

16 Disponível em: <<http://www.academia.edu/36083538/Categorias-de-avaliacao-estetica-da-MPB-lidando-com-a-recepcao-da-musica-brasileira-popular>>. Acesso em: 03 set. 2020.

No caso do rock, a pesquisa foi desenvolvida no Instituto Villa Lobos com os estudantes das classes de História da Música Popular Brasileira – que atuaram como informantes (vários deles tocavam em bandas de rock), como especialistas (fazendo transcrições e analisando estilos de rock específicos), além de coletarem dados com fãs do gênero (aplicando questionários).

Assim, às primeiras informações coletadas em Montes Claros, com a ajuda de Toninho da Discobrasa e uma entrevista com Marco Antônio Cândido sobre a banda Legião Urbana, fiz uma espécie de “playlist” com gravações emblemáticas do rock junto com os alunos da UNIRIO. A partir da análise de gravações fundadoras nos anos 1960, como “Que tudo mais vá pro inferno” (Roberto e Erasmo Carlos) e “Panis et Circencis” (Caetano Veloso, Gilberto Gil e Mutantes, com arranjo de Rogério Duprat), passando por manifestações individuais nos 1970 (Raul Seixas, Rita Lee, Secos e Molhados), e pela geração de roqueiros dos 1980 (grupos como Barão Vermelho, Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, entre outros), chegamos a uma categoria que chamei de “som” – que remete a parâmetros musicais importantes para o gênero, como textura e timbre a produzir um contínuo entre o “pesado” e o “pop”.

A pesquisa sobre o rock teve uma outra etapa que foi muito enriquecedora, quando fiz uma comunicação sobre o assunto no Seminário de Pesquisa do Instituto de Música Popular (IPM) da Universidade de Liverpool. Foi muito reveladora a experiência, pois os especialistas britânicos não acharam que a sonoridade de músicas como “Let me sing, let me sing” com Raul Seixas ou “Vida Bandida” com Lobão, por exemplo, tinham nada de particularmente “étnico” ou “brasileiro” (apesar de eu ter apontado explicitamente os trechos claramente em ritmo de baião, por Raul e as citações de padrões de samba, na música de Lobão).¹⁷ Enfim, nesse caso, como nos outros estudos sobre gêneros musicais específicos, a conclusão é que a escuta além de especializada (feita por ouvintes qualificados) é cultural

17 Ver o artigo “B Rockin’ Liverpool: significado e competência musical”, publicado na *Em Pauta*, v. 14, n. 23, dez. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9405>>. Acesso em: 03 set. 2020.

(dependendo de práticas sociais geográfica e historicamente localizadas).

Considerações a título de finalização

Assim, quando falo sobre o estudo da música pela perspectiva da musicologia estou privilegiando o (s) objeto (s) música (s), com o objetivo de compreender seu (s) significado (s). Apenas, as práticas musicais não se dissociam de pessoas que as produzem e consomem, sendo tão diversificadas quanto específicas de grupos histórica, geográfica e individualmente situados. Não é possível falar de música como algo universal, mesmo usando categorias hegemônicas como “música clássica”, “música brasileira”, “música popular”.

É importante lembrar que a musicologia tradicional centrou seus esforços principalmente na análise e, mais recentemente, na crítica da tradição musical nativa dos pesquisadores. Ou seja, o musicólogo é um ouvinte qualificado, capaz de interpretar e avaliar esteticamente a música em que se especializou.

Seguindo esta lógica, no caso da música popular, só seria adequado pesquisar estilos musicais restritos ao gênero musical em que o musicólogo foi enculturado? De certa maneira isto já acontece na maioria dos casos. Tendo nascido e me criado em Montes Claros é natural que eu me sinta mais à vontade em estudar o universo das modinhas e da canção romântica, assim como meus colegas do Instituto Villa Lobos tendam a pesquisar prioritariamente o choro, o samba e a chamada “música brasileira”.

Como pode o musicólogo estudar gêneros musicais distantes do seu cotidiano, como pesquisar sobre práticas musicais diferentes das que compreende o significado? No contexto da atuação na formação de professores para o ensino público e diante da diversidade multicultural e híbrida que eles e elas vão encontrar na sua atuação profissional, podem ser necessárias algumas adequações de método. Adequações principalmente no tocante à necessidade de superar os limites da formação

tradicional e buscar a adequação das ferramentas de análise aos elementos musicais que são pertinentes para os ouvintes qualificados do gênero musical em análise.

Não existem atalhos para o estudo sistemático da música. Apenas a descrição das características musicais de um gênero musical específicos não é suficiente para compreender o seu significado. Mesmo a análise de um gênero musical bastante próximo do mundo artístico vivenciado pelo pesquisador precisa ser abordada com certo distanciamento. Isto é tentado através da pesquisa tanto da música em si quanto do seu contexto de recepção histórica, social e individual.

Referências

CARVALHO, Martha de Uilhôa. *Música Popular in Montes Claros, Minas Gerais, Brazil: a Study of Middle-Class Popular Music Aesthetics in the 1980s*, PhD, Cornell University, 1991. UMI DA9113298.

FABBRI, Franco. *Music Taxonomies: an Overview*. Keynote paper presented at the conference “Musique Savante/Musiques Actuelles: Articulations. JAM 2014: Journées d’analyse musicale 2014 de la Sfam”, Ircam, Paris, 15-16 December 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/14384292/Music_Taxonomies_an_Overview>, consulta em 15 jul. 2019.

GAUTO, Rachel Crusoé e. “Sebastião Mendes,” “Adail Sarmiento,” “Godofredo Guedes.” Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez – CELF. Projetos de pesquisa sobre músicos montesclarenses. 1984.

GRAÇA, Ruth Tupinambá. *Montes Claros era assim...* Belo Horizonte: Cultura, 1986.

HERCULANO, Antonio et. ali. (Org.). Apresentação. In: *Música e história no longo século XIX*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011, p. 10.

PAULA, Hermes Augusto de. *Montes Claros, sua história, sua gente e seus costumes*. 2ª ed. 3v. Montes Claros: Edição do autor [Minas Gráf. Ed.], 1979.

SAINT-HILAIRE, Augusto [francês – p. 359; português, p. 293] *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. Trad. Clado Ribeiro de

Lessa. 2 tomos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938 [1830].

TREITLER, Leo. *History, Criticism, and Beethoven's Ninth Symphony*. In: *Music and the Historical Imagination*, 19-45. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press, 1989, p. 19-45.

TUPINAMBÁ, Tobias Leal. *Monografia histórico-geográfica de Montes Claros*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1988 [1942-46].

ULHÔA, M. T. B. Rockin Liverpool - significado e competência musical. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 23, p. 49-54, 2003.

_____. *Categorias de avaliação estética da MPB - lidando com a recepção da música brasileira popular*. In: IV Congresso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, 2002, Ciudad de México. *Actas del IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*, 2002. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.academia.edu/36083538/Categorias-de-avaliacao-estetica-da-MPB-lidando-com-a-recepcao-da-musica-brasileira-popular>>.

_____. *Ele canta lindamente as dores e os amores: Gestualidade musical nas canções de Roberto Carlos*. In: ULHÔA, M. T.; PEREIRA, S. L. (Org.). *Canção romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina*. 1ed. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2016, p. 119-143. Download gratuito utilizar o código promocional "livrogratis" no link disponível em: <<https://www.foliodigital.com.br/product-page/canção-romântica-intimidade-mediação-e-identidade-na-américa-latina>>.

_____. *Estilo e emoção na canção - notas para uma estética da música brasileira popular*. *Cadernos de Estudo. Análise Musical*, São Paulo; Belo Horizonte, v. 8/9, p. 30-41, 1995.

_____. *Música romântica in Montes Claros: inter- gender relations in Brazilian popular song*. *British Journal for Ethnomusicology*, Grã Bretanha, v. 9, n. 1, p. 11-40, 2000.

_____. *Música Sertaneja em Uberlândia na década de 1990*. *ArtCultura*, Uberlândia - MG, v. 9, p. 56-65, 2004.

ULHÔA, M. T. *Nova História, Velhos Sons: Notas Para Ouvir e Pensar A Música Brasileira Popular*. *DEBATES (UNIRIO)*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 78-101, 1997. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4215/3833>>; Texto legível em

<https://www.academia.edu/34005301/Nova-Historia-Velhos-Sons_Notas-para-ouvir-e-pensar-a-Musica-Brasileira-Popular>.

_____. Pertinência e música popular: Em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio (UNIRIO)*, Rio de Janeiro, v. III, p. 50-61, 2000. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/36/5>>, consulta em 03 set. 2020.

A REDE EM PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA POTENCIALIZADA EM FESTIVAIS DE MÚSICA

Magali Kleber

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Este artigo tem como objetivo relatar as práticas de educação musical desenvolvidas por projetos sociais, como organizações não governamentais (ONGs) engajadas em redes que potencializam ações no sentido da inclusão e justiça social e nas políticas públicas no acesso à educação musical. Assim, descrevo aspectos multidimensionais resultantes da rede constituída entre o Festival de Música de Londrina (FML), um dos mais importantes festivais de música brasileira, e três ONGs brasileiras, durante a 35ª edição do evento, em 2015.

Meu relato se estrutura a partir do papel desempenhado como diretora pedagógica e a proposta de desenvolver, entre 2015 e 2019, uma abordagem pedagógica singular agregando jovens de diferentes ONGs brasileiras, desenvolvendo uma metodologia integradora e colaborativa visando constituir uma forte rede entre os projetos participantes. Na condição de diretora do evento, propus um projeto pedagógico que abarcasse minha experiência e militância no campo de estudo dos projetos sociais, o qual pesquiso desde 2000.

O Festival de Música de Londrina é entendido, a partir de uma perspectiva histórica de um evento de formação musical por mais de três décadas, como um “fato social total” (MAUSS, 2003), considerado um “bem que circula a serviço do laço social, cimento que liga as pessoas em grande circuito de solidariedade e reciprocidade” (GONÇALVES, 2003, p. 49) em torno de processos de formação musical de várias gerações. Ao entender o evento dessa forma, compreende-se sua complexidade, pois o Festival estabelece uma lógica

de rede na circulação de bens materiais e simbólicos, de serviços e políticas públicas em que a prática musical tem o papel de reforço do laço social na constituição das redes de reciprocidade. Aspectos significativos dos projetos sociais têm sido reconhecidos como uma importante mola propulsora na geração de oportunidades para os jovens, contribuindo para o acesso cultural e artístico e ampliando as práticas de cidadania participativa nas comunidades.

O referencial teórico foi baseado em: 1) a concepção de “As Práticas Musicais e o Processo Musical-Pedagógico como um Fato Social Total” (KLEBER, 2006, 2013a, 2013b); 2) o conceito de capital social (BOURDIEU, 1983, 1986) relacionado às conexões dentro e entre redes sociais, que é um conceito central em múltiplos contextos como negócios, ciência política, políticas públicas de saúde, educação e sociologia.

O foco da discussão foi o papel das redes sociais musicais e do capital social no desenvolvimento de indivíduos que têm acesso ao aprendizado de música porque participam de projetos sociais e que, na sua grande maioria, vivem em condições precárias e em contexto de vulnerabilidade. A questão que se colocou foi: como os participantes incorporam o capital social a partir da participação de redes de sociabilidade musical para capacitar suas vidas e suas comunidades? Assim, enfocou-se também o papel das propostas de aprendizagem musical para crianças e jovens em situação de risco social. Isso vai ao encontro do entendimento do papel da justiça social e sua relação com a educação musical como um campo capaz de produzir novos conhecimento sobre a pedagogia da música, a partir de ambientes emergentes.

Além disso, colocou em discussão como os processos culturais englobam atores diversos e de que forma estes sujeitos sociais constituem uma textura da sociedade civil buscando criar espaços alternativos para o enfrentamento e soluções para uma multiplicidade de problemas, os quais

afligem, excluem, castigam a camada mais pobre da sociedade urbana. Portanto, abordar estas questões trata-se de falar de sujeitos coletivos que são centrais em processos civilizatórios emancipadores e que se posicionam com indignação diante das reconfigurações da miséria humana, se empenham e lutam pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária no sentido de acesso às oportunidades.

Desse modo, minha perspectiva se configura a partir de um contexto que reconhece a hibridação cultural e identitária como paradigma, estruturando-se mediante a possibilidade do intercâmbio entre as diferentes culturas locais e globais e que envolvem atores de movimentos sociais, ONGs e associações como mediadores relevantes no processo de politização social e comprometidas com políticas públicas.

Desde mais de uma década, talvez muito antes, tenho pesquisado o contexto dos projetos sociais que focam nas práticas musicais no Brasil, e, por extensão, movimentos sociais, políticas públicas, enfim, um envolvimento que me proporcionou condições de compreender singularidades desse contexto musical. Conseqüentemente, tal vivência foi construída mediante encontros, eventos, diálogos e intercessões, os quais me possibilitaram interações mediante uma participação ativa em diversos elos de uma rede que vem se constituindo envolvendo atores e instituições dos mais diversos contextos no Brasil.

Dessa forma, creio que é pertinente trazer aqui alguns aspectos que revelam essa trajetória e como se materializaram em ações, os estudos, pesquisas, ativismo em instâncias de decisão política e atuação profissional, constituindo-se em uma rede potente, policêntrica e polimórfica, imantada pela sociabilidade por articulações políticas, éticas, estéticas.

Além disso, busquei trazer os conceitos e postura política de inclusão social pela educação musical, na proposição de um projeto envolvendo as políticas públicas federais, por

meio de editais da Lei Rouanet¹ e do Programa de Incentivo à Cultura de Londrina², os quais possibilitam a captação de verbas para execução de projetos artísticos e culturais. Vale destacar que esses mecanismos de captação de recursos são mais utilizados pelos produtores culturais do que pela comunidade acadêmica que se vale dos editais da CAPES, CNPq e instâncias ligadas às universidades. São processos bastante distintos e agregam perfis profissionais também distintos. Entretanto, o rigor na avaliação e prestação de contas é da mesma grandeza, cabendo a responsabilidade pelo uso correto do recurso público.

Diante disso, busco compartilhar, neste relato, minha formação acadêmica entrelaçada com a minha atuação como produtora cultural, comprometida com a justiça social e que sempre se fez presente nos projetos que coordenei e participei. Destaco a importância de, enquanto membros da comunidade universitária como pesquisadores e professores, estarmos conectados com as demandas sociais de nosso tempo, o compromisso social que nossa profissão nos impõe. Trata-se de reconhecer as diferentes naturezas do conhecimento imersos na diversidade cultural e, obviamente, de reconhecer, também, as diferenças implícitas e explícitas no processo de produção de conhecimento na multidimensionalidade de nossa área.

1 Principal mecanismo de fomento à cultura no Brasil, a Lei Rouanet foi assim denominada até 2019, quando ainda havia o Ministério da Cultura na estrutura federal. Atualmente, o MinC ficou reduzido à Secretaria Especial da Cultura, vinculado ao Ministério do Turismo. A Lei de Incentivo à Cultura, como é denominada atualmente, permite que empresas e pessoas físicas destinem a projetos culturais parte do Imposto de Renda (IR) devido. O objetivo da lei é incentivar a produção cultural. A Lei 8.313, de 23 de dezembro de 1991, instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) com o objetivo de ampliar o acesso à cultura e à produção cultural em todas as regiões; apoiar, valorizar e difundir as manifestações artísticas brasileiras; proteger nossas expressões culturais e preservar o patrimônio; além de estimular a produção cultural como geradora de renda, emprego e desenvolvimento para o país. Três mecanismos fazem parte do Programa: o Incentivo à Cultura, o Fundo Nacional de Cultura (FNC) e os Fundos de Investimento Cultural e Artístico (Ficarts). Para isso, a União abre mão de uma parte do Imposto de Renda, a fim de que esses recursos sejam aplicados em projetos aprovados no respectivo edital. A seleção é feita com base em critérios técnicos. Todo projeto cultural, de qualquer artista, produtor ou agente cultural brasileiro, pode se candidatar à captação de recursos de renúncia fiscal. Pessoas físicas e jurídicas de direito público ou privado, com ou sem fins lucrativos, podem propor projetos.

2 Sobre o Promic: <http://www2.londrina.pr.gov.br/jornaloficial/images/stories/jornalOficial/jornal_2820_assinado.pdf>

Pressupostos teóricos

As práticas pedagógico-musicais que permeiam os projetos sociais só podem ser pensadas e compreendidas a partir de uma visão sistêmica, em que não há espaço para uma produção do conhecimento musical descolado dos contextos nos quais são desenvolvidos. Dessa forma, a interpretação do processo deve levar em consideração a totalidade. Meus estudos e pesquisa de campo desvelaram-me diferentes contextos de análise no movimento de aprender a ler a dinâmica da realidade complexa da gestão das ONGs, buscando a conexão entre o saber científico, o saber popular e as práticas sociais.

Nessa perspectiva, entender o conceito de “fato social total” é central para a análise da rede constituída entre a ONGs e o FML, considerando que, para Mauss (2003), o fenômeno social visto como “total” não dá espaços para rupturas nem antagonismos entre o social e o individual, mas, antes, busca recompor o todo. Esse conceito conecta a complexidade das diferentes dimensões da sociedade contemporânea urbana, interligadas e interagindo simultaneamente nos seus diversos planos indicados por Mauss: religioso, jurídico, moral, econômico, estético e morfológico, manifestados nas representações sociais (MAUSS, 2003, p.187).

A partir da minha tese de doutorado (KLEBER, 2006), estruturei quatro categorias de contextos que envolvem as várias dimensões do objeto de estudo. Assim, procurei compreender o processo pedagógico-musical desenvolvido nas ONGs - sob quatro contextos que conduzem para a descrição, análise e interpretação desse trabalho: 1) institucional - das dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórico - dimensão das histórias contadas pelos participantes da pesquisa, protagonistas da construção da ONG enquanto espaço físico, material e simbólico; 3) sociocultural - dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e interinstitucionais, dos conflitos, das negociações; 4) contexto de ensino e aprendizagem musical - focalizando como, onde, por que, para que se aprendia e se ensinava música ali.

O Quadro 01 sintetiza esse pensamento e as conexões teóricas que construíram a asserção de se compreender as práticas musicais nas ONGs, enquanto eminentemente social, que está detalhadamente descrito na minha tese e artigos. A partir dessa visão, o processo pedagógico-musical é visto como um fato social total nos quatro contextos e a produção do conhecimento nas ONGs como uma práxis cognitiva dinamizada pelas dimensões do interesse, contexto e processo.

Quadro 01 - Processo Pedagógico Musical como Fato Social Total.



Fonte: Elaborado pela autora.

A perspectiva das ONGs destaca os seguintes aspectos:

- São possibilidades de campos emergentes de novos perfis profissionais e atividades – um *locus* de produção de conhecimento no âmbito do Terceiro Setor;
- são contextos pedagógicos que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais de seus participantes e de suas comunidades;
- são voláteis, enquanto instituição jurídica, pois podem desconstituir-se de forma rápida, sem as mesmas garantias

que as instituições públicas, como a escola pública possui;

- as ações socioculturais podem ser constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática;
- são capazes de potente mobilização sociopolítica e, neste contexto, as práticas musicais podem redefinir e dissolver fronteiras culturais e estéticas predominantes (KLEBER, 2006).

Essa perspectiva pluricontextual das ONGs e o FML reflete a complexidade que se apresenta no processo pedagógico-musical entendido como um campo que oferece a possibilidade de apreender, simultaneamente, diferentes aspectos da realidade social, considerando, ao mesmo tempo, as suas inter-relações cultural, política, jurídica, estética e ética. Uma rede de projetos sociais agrega grupos, também, específicos constituindo-se um laboratório de vivências coletivas que têm como eixo comum a música como prática social, em que o coletivo se apresentou como um forte traço na constituição da identidade sociomusical entre as instituições. A análise incorporou, assim, a interconexão dessas quatro dimensões e, portanto, o significado do termo pedagógico não se restringe somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado.

A Produção de Conhecimento em Ongs como uma Práxis Cognitiva

A compreensão da produção de novos conhecimentos nas ONGs está ancorada no conceito teórico denominado de “práxis cognitiva” (EYERMAN; JAMISON, 1998, p. 24). Este conceito foca a atenção nas ideias e práticas provenientes dos movimentos sociais, enquanto *locus* de produção de conhecimento e suas implicações na construção da identidade coletiva e individual dos atores sociais. Os autores destacam que a música se apresenta como elemento central na estruturação dos movimentos sociais ligados à cultura e à política, promovendo mudanças nos paradigmas culturais e estéticos. Considerando

os estudos de seis culturas e a teoria da práxis cognitiva, os referidos autores examinam a mobilização de tradições culturais e formação de novas identidades coletivas mediante o ativismo musical e elaboram argumentos teóricos com estudos históricos empíricos dos trabalhos e movimentos étnicos dos séculos XIX e XX. A partir da ideia de que as ONGs são frutos dos movimentos sociais, destaco:

Em síntese, Eyerman e Jamison (1998) são categóricos em argumentar que a formação das identidades coletivas que se constituem no âmago dos movimentos sociais torna-se um fator central nas amplas mudanças de valores, idéias e maneiras de vida. Os movimentos sociais são, portanto, agentes chaves para essa transformação e estabelecem uma profunda relação com a música. Abordagem cognitiva para os movimentos sociais é construída considerando as relações entre a cultura e a política, entre música e movimentos como um processo de aprendizagem coletiva. Os autores identificam que, dos movimentos sociais emergem atividades de produção de conhecimento e que migram para fora deles. Denominam esse processo como “práxis cognitiva” e afirmam que este conhecimento produzido tem afetado programas de pesquisas científicas e identidades profissionais intelectuais. Esses movimentos têm propiciado contextos de politização do conhecimento e seus efeitos têm sido profundos nas teorias científicas, identidade de disciplinas e mesmo, trajetórias de desenvolvimento tecnológico...A práxis cognitiva volta sua atenção para a atividade de criação do conhecimento e para a consciência do desvelamento do mundo. Os autores lembram o conceito de “habitus” de Bourdieu e argumentam que o movimento cultural acontece em um processo de recombinação entre o interno e o externo, o individual e o coletivo (KLEBER, 2006, p.42-43).

ONGs e relações com Capital Social e Rede Social

O capital social tem múltiplas definições, interpretações e usos. Está relacionado a conexões dentro e entre redes sociais. Em *As formas do capital* (1986), Pierre Bourdieu apresenta três

formatos distintos de capital: capital econômico, capital cultural e capital social. O autor define o capital social como “posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuo - em outras palavras, a adesão a um grupo - que fornece a cada um dos membros o respaldo do capital de propriedade da coletividade [...]”. (BOURDIEU, 1986, p. 248-249).

O conceito de capital social, neste estudo, preocupa-se com o conteúdo das relações sociais em rede (GYARMATI; KYTE, 2004, p.3). Esse conteúdo está por trás das interações que criam laços sociais e, assim, pode ser acumulado, aprofundando o sentimento de vínculo dentro do grupo. O capital social, então, tem duas facetas: coletiva e individual. O primeiro faz parte das inter-relações de um determinado grupo ou rede social e existe apenas com eles. Portanto, o capital social pode ser visto não apenas como um recurso coletivo, pois ainda depende do esforço individual. Isso nos leva a entender que a rede de relações é “o produto de estratégias de investimento, individuais ou coletivas, consciente ou inconscientemente, destinadas a estabelecer ou reproduzir relações sociais diretamente utilizáveis no curto ou longo prazo [...]” (BOURDIEU, 1986, p. 249).

A rede de sociabilidade musical e o Festival de Música de Londrina

O Festival de Música de Londrina (FML) é um evento que permanece por 40 anos e se caracteriza por ser uma espécie de escola de música sazonal, sempre acontecendo em julho por minimamente duas semanas. Reúne, a cada edição, músicos, educadores, pesquisadores, estudantes, diletantes de todo o país que buscam aprofundar o conhecimento musical mediante as práticas nas mais diversas modalidades.

O 35º Festival de Música de Londrina (FML)³ realizou-se de 10 a 25 de julho de 2015 com o tema “Música, Educação e Diversidade Cultural”, oferecendo 60 cursos, 70 concertos e

3 Sobre o 35º FML: Disponível em: <<http://www.fml.com.br/35/home.asp>> .Acesso em 30 de agosto de 2020.

inovou constituindo uma Orquestra Sinfônica, composta por jovens bolsistas oriundos de projetos sociais da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Consolidou-se, nesses 35 anos, a partir de sua característica arrojada e inovadora com proposições que acolheram músicos, educadores, amantes da música, diletantes de todas as idades, classes sociais e níveis musicais. Trata-se de um evento aberto.

A partir de sua temática, o 35º FML abrangeu três eixos principais de ação: Pedagógico, Científico/Acadêmico e Artístico. A temática dessa edição do FML apresentou um *design* inovador, integrando a reflexão e a ação na discussão, produção e circulação do conhecimento em perspectivas críticas que envolveram políticas públicas de educação e cultura. O programa pedagógico foi repleto de atividades voltadas para a ação social, de cunho colaborativo e participativo, cujos objetivos foram capacitar e melhorar a vida dos participantes na sua condição de cidadã/ão. Assim, como pesquisadora e diretora do evento, tive a oportunidade de elaborar um projeto com uma abordagem que refletisse esses valores e utilizando o Festival como campo de pesquisa e inovação metodológica.

Baseado nos pressupostos dos conceitos de Capital Social (BOURDIEU, ano) e com o Processo Pedagógico como Fato Social Total (KLEBER, 2006, 2009, 2012), foram propostas a realização do II Encontro Nacional de Projetos Socioeducativo Culturais⁴ e a formação de uma Orquestra de Base Comunitária, os quais, mediante ações performáticas e colaborativa, visaram compartilhar e discutir conceitos básicos, a dinâmica, a sistematização e a avaliação de projetos sociais. O Festival de Música de Londrina apresentou-se como um campo fértil e propício para se pensar em ações e reflexões de caráter sistêmico e comprometido com as políticas públicas de inclusão social mediante a educação musical.

A Orquestra Sinfônica foi constituída por estudantes bolsistas, oriundos de três projetos sociais, nos quais já se desenvolviam

4 Disponível em: <<http://www.fml.com.br/35/encontro.asp>>

ações socioeducativas de impacto, a saber: Projeto NEOJIBA (BA), Projeto de Ação Social pela Música (RJ) e Projeto Guri (SP). Esse projeto foi patrocinado pelo BNDES e considerado pela curadoria como inovador, com base teórica e metodológica, uma vez que propunha desenvolver metodologias colaborativas, buscando dissolver a competitividade que, muitas vezes, prevalece no ambiente das orquestras sinfônicas. Ao ser realizado por projetos parceiros, firmou-se colaboração institucional, jurídica e financeira, potencializando as ações educativas das entidades envolvidas. A logística também foi um fator importante que gerou muitas reuniões e encaminhamentos que, ao final, ampliou conhecimentos no que se refere à gestão de recursos humanos, verbas e envolvimento das famílias dos bolsistas.

O que se considera inédito é a proposição de uma Orquestra Sinfônica Juvenil totalmente constituída por estudantes de projetos sociais, apresentando-se em um grande festival com parcerias interinstitucionais e intersetoriais cujo objetivo foi romper com um ambiente competitivo, que normalmente se apresenta na configuração da orquestra sinfônica, para dar lugar a uma relação colaborativa, participativa, refletindo as premissas dos projetos sociais nesses aspectos. Tal concepção significa colocar em segundo plano a condição técnica musical e pôr em primeiro plano a condição social e possibilidade de inclusão. O compromisso de se utilizar os investimentos disponibilizados pelas políticas públicas para capacitar musicalmente e melhorar a vida desses jovens músicos foi outra premissa. O critério para a escolha dos três projetos sociais participantes foi a condição jurídica, interesse em estabelecer uma parceria institucional com contrapartidas no sentido de responsabilidade em relação ao cumprimento do Estatuto da Criança e Adolescentes, bem como organizar o deslocamento dos participantes para a cidade de Londrina. A descrição a seguir traz informações básicas desses projetos.

Projeto NEOJIBA⁵

Os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) são um exemplo inovador de política pública que alia, de forma pioneira naquele estado, as áreas da Cultura, da Educação e do Desenvolvimento Social. O programa foi criado em 2007 pelo pianista, educador, regente e gestor cultural Ricardo Castro e está vinculado à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Governo do Estado da Bahia. A gestão da iniciativa é realizada pelo Instituto de Desenvolvimento Social pela Música (IDSMS), fundado em 2008 para promover, incentivar e apoiar o desenvolvimento e a interação social pela prática musical coletiva. As áreas de atuação são: Desenvolvimento Social, Educação e Cultura. Segundo o *site*, a Missão da ONG destaca os seguintes aspectos: “Promover na Bahia o desenvolvimento e a integração social prioritariamente de crianças, adolescentes e jovens em situações de vulnerabilidade por meio do ensino e da prática musical coletivos”.

O foco no desenvolvimento humano mediante a prática artística ao alcance de todos se apresenta como a visão central e os valores são comprometimento, solidariedade, excelência, inovação e transparência. Ainda, segundo o *site*, a metodologia do programa NEOJIBA é inspirada em um modelo didático-musical de desenvolvimento humano, criado por José Antônio Abreu, na Venezuela, em 1975, hoje reconhecido mundialmente como *El Sistema*, uma das mais exitosas iniciativas do gênero na história. Desde 2007, mais de 10 mil crianças, adolescentes e jovens em toda a Bahia foram beneficiados com as ações de formação musical do programa NEOJIBA. Sua estrutura organizacional conta com um total de 13 núcleos, sendo o Núcleo Central NEOJIBA, localizado em Salvador, mais três Núcleos Territoriais NEOJIBA, em Feira de Santana, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista, e nove Núcleos de Prática Musical (NPM), sediados em diferentes bairros da capital e

⁵ Informações sobre o Projeto Neogiba extraídas do site. Disponível em: <<https://www.neojiba.org/quem-somos/neojiba>> Acesso em: 30 de agosto de 2020.

em outros dois municípios do estado - Simões Filho e Jequié. Atualmente, o NEOJIBA atende 1950 integrantes diretos, em seus Núcleos, e 4.500 indiretos em ações de apoio a iniciativas musicais parceiras.

A Orquestra 2 de Julho (antiga Orquestra Juvenil da Bahia) é a primeira e principal formação orquestral do programa NEOJIBA. É constituída por adolescentes e jovens músicos com até 27 anos, que atuam como multiplicadores, aliando o conhecimento musical ao trabalho de monitoria junto aos integrantes dos NPM, dos projetos parceiros e de espaços comunitários da Região Metropolitana de Salvador e do interior do estado. Trata-se, portanto, de uma estrutura de formação de novas redes e novos instrumentistas músicos.

Foi a primeira orquestra juvenil brasileira a se apresentar na Europa, em 2010, e, desde então, já realizou sete turnês no Brasil e exterior. O fundador e diretor-geral do Programa NEOJIBA, o maestro e pianista Ricardo Castro, é o regente titular da Orquestra 2 de Julho.

Projeto Ação Social pela Música - A. S. M.⁶

Fundada em 1994, a ASMB é fruto do sonho do falecido maestro, David Machado, que aceitou o pedido de seu amigo, o maestro José Antônio Abreu, de implantar no Brasil um projeto nos moldes do tão conhecido Projeto *El Sistema*, da Venezuela, que abrange milhares de jovens e dezenas de orquestras, algumas de grande prestígio internacional. Com o falecimento prematuro do Maestro, a ASMB passou a ser dirigida por sua viúva, a violoncelista e produtora cultural, Fiorella Solares. Tem o patrocínio de Empresas e da Sociedade Civil.

Segundo o *site*, trata-se de uma ONG com a vertente socioeducacional, voltada para a inclusão social e a formação da cidadania, através do ensino coletivo da música clássica, para crianças, adolescentes e jovens moradores de comunidades em situação de vulnerabilidade social. A entidade, de acordo com

6 Informações extraídas do site. Disponível em: <<https://www.asmdobrasil.org.br/quem-somos.html>> Acesso em: 31 de agosto de 2020.

informações também disponibilizadas no *site*, atua com polos em diferentes regiões brasileiras, constituindo uma rede com 12 núcleos voltados para o aprendizado musical, dos quais quatro localizam-se na cidade do Rio de Janeiro, a saber, Complexo do Alemão, Morro dos Macacos, Rio da Pedras e Cidade de Deus; dois na cidade de Petrópolis, nos bairros da Mosela e Vale do Cuiabá; quatro núcleos musicais em João Pessoa (PB) e dois em Ji-paraná, estado de Rondônia. A rede de atuação se estende por meio de parcerias com creches e escolas da Rede Pública de Ensino, sendo oito na cidade do Rio de Janeiro e duas na cidade de Petrópolis.

Na vertente cultural, a ASMB promove, há mais de 23 anos, a formação de orquestras jovens de música clássica em todo o território nacional, como a Orquestra Jovem do Brasil e a Orquestra Mercosul. O objetivo é fomentar a cultura da música clássica proporcionando a fruição e o acesso amplo da população. Atualmente 3.947 crianças, adolescentes e jovens são atendidos pelo projeto.

PROJETO GURI⁷

Trata-se de um dos maiores e bem estruturado projeto social em música do Brasil. Conforme o *site*, o objetivo do Projeto é “Promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação.”. A visão do projeto é “Ser organização referência na concepção, implantação e gestão de políticas públicas de cultura e educação na área da música”, cujos valores são Excelência, Criatividade, Responsabilidade, Diversidade, Cooperação e Equidade.

Partindo da premissa de que a música é um poderoso instrumento de identidade, inclusão e transformação, a Organização Social Sustentados, novo nome da Associação Amigos do Projeto Guri, é a gestora do referido projeto, o qual já atendeu a mais de 770 mil crianças. Presente na lista

⁷ Informações sobre o Projeto Guri extraídas do site. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 30 de agosto de 2020.

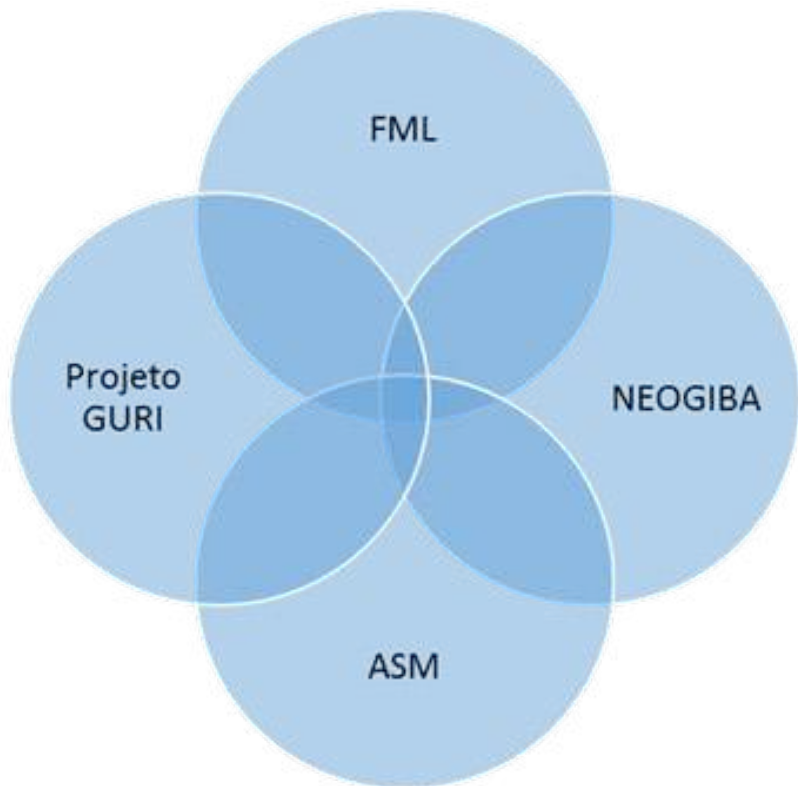
das cem melhores ONGs para doar, a Sustenidos também ganhou o selo de Melhor ONG de Cultura, em 2018, – o prêmio é o maior reconhecimento do terceiro setor no Brasil.

Especialista na implantação e gestão de políticas públicas de cultura, a Sustenidos, desde 2004, comanda o Projeto Guri, maior programa sociocultural brasileiro, distribuído por mais de 280 municípios paulistas. Outra especialidade da OS é sua atuação em parceria, sempre envolvendo setores públicos e privados.

Além dos recursos que recebe do Governo do Estado de São Paulo, a organização conta com a participação de outras esferas governamentais, como prefeituras e entidades do sistema de garantia de direitos da Criança e do Adolescente. Também recebe o apoio de outras organizações do terceiro setor, de pessoas físicas, além de ser patrocinada por mais de 30 empresas, via Lei de Incentivo à Cultura e Fundo Municipal da Criança e do Adolescente – Fumcad.

As colaborações internacionais também fazem a diferença na atuação da Sustenidos. Uma de suas parcerias mais importantes é com a Jeunesses Musicales Internationales (JMI), a mais importante organização mundial dedicada ao desenvolvimento musical de jovens. Criada em 1945, a ONG belga reúne organizações musicais de cerca de 70 países e possibilita a troca de experiências e o intercâmbio de estudantes e profissionais. Desta parceria com a JMI, surgiram outros três projetos que envolvem tanto a diversidade musical quanto o desenvolvimento humano. São eles: o Festival *Imagine Brazil*, uma competição entre jovens que contempla todos os gêneros musicais e prevê a troca de experiência com festivais semelhantes, na Europa e na África; o *Ethno Brazil*, que promove a imersão cultural de jovens músicos vindos de todos os cantos do mundo; e o MOVE, um programa de intercâmbio e voluntariado entre organizações musicais de diferentes países.

Quadro 02 – Inter-relações FML e redes musicais.



Fonte: Elaborado pela autora.

As apresentações de grupos musicais oriundos de ONGs são aqui entendidas como produtos do processo musical pedagógico. Constituem-se do repertório que os integrantes tocam e gostam de brincar, construído durante os trabalhos desenvolvidos nos diferentes espaços, tais como sala de aula, provas, apresentações e jogos musicais. Apontar a música que tocam é uma forma de apresentá-los por meio da performance musical, que traz em si características da identidade musical dos participantes, plena de suas escolhas e valores, bem como, também, o repertório que integra a proposta pedagógica do respectivo projeto, revelando uma identidade musical híbrida.

Figura 1. Orquestra Sinfônica do 35º Festival de Música de Londrina - Solistas: Leonel Morales, piano; Yamandú Costa, violão; Regência: Josep Caballé Domenech (13/07/2015 - Teatro Marista)



Fonte: Foto: Elvira Alegre e Rubem Vital⁸

A rede de sociabilidade: algumas considerações

Como já mencionado, essa parceria foi desenvolvida com o apoio de políticas públicas do Ministério da Cultura, com financiamento governamental resultante de relações institucionais entre ONGs e o Festival de Música de Londrina. Este trabalho constituiu uma rede, integrando instituições públicas e o Terceiro Setor, o que permitiu patrocinar a Orquestra Juvenil do 35º FML. O sucesso da parceria residiu na consistência teórica e metodológica que se embasou a pesquisa acadêmica, no compromisso social das instituições promotoras e no alinhamentos entre as parcerias institucionais com as ONGs. O impacto dessa rede pode ser percebido pelas vozes dos participantes, dos gestores e familiares, contando sobre a experiência positiva de ser membro de uma comunidade musical em um Festival importante, com lugar de destaque na programação artística e pedagógica.

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pTBeRpURLu8>> . Acesso em: 30 de agosto de 2020.

A partir da avaliação, mediante a aplicação de questionários individuais, identificamos as conexões e vínculos entre seus respectivos projetos, bem como foi possível ampliar a capacidade de compreensão de experiências significativas em partes e como um todo de forma sistêmica. Foi possível perceber que a efetividade das ações realizadas e a participação da diversidade de processos, além de protagonistas transitando por projetos sociais, fortaleceram a rede entre os projetos gerando o compromisso de manter essa ação que se replicou em 2016, 2017, 2018 e 2019.

Depoimentos significativos dos participantes foram coletados e revelaram que esta proposta traz novas perspectivas aos diferentes atores sociais que entendem o significado da FML na construção da identidade artística e cultural de todos os envolvidos neste projeto musical para jovens.

Outro aspecto a ser destacado foi que a metodologia colaborativa, reflexiva e dialógica nos espaços de conversas e aprendizagens significativas pode promover e fortalecer as competências dos participantes de forma ampla e sistêmica para que todos os participantes juntos construam modelos de ação para estreitar relacionamentos, construir confiança e gerar possibilidades de projetos musicais coletivos inovadores, além de desenvolver competências com maior potencial de sucesso e transformação social.

O impacto junto às comunidades e projetos vinculados ao Festival de Música de Londrina pode ser demonstrado pela potente rede que teve um papel significativo nas instituições e políticas públicas de apoio à cultura e à arte no país. Essa sinergia ampliou o leque educacional, social e institucional dos projetos e instituições envolvidos, por meio de estratégias colaborativas que qualificaram o trabalho de educação musical no contexto das práticas sociomusicais e de pesquisa.

Ongs e seus contextos

Minhas reflexões trazem à tona que as ONGs, naquela temporalidade, construíram suas propostas a partir de

suas ações mediante a articulação de redes construídas na cotidianidade, próximas às demandas e apresentaram-se como espaços que agregam o paradigma da instabilidade em sua ordem institucional. Trazendo para a atualidade, pode-se dizer que ainda permanece a imprevisibilidade, pois não se constituem como espaços em que não há lugar para contextos homogêneos, pré-estabelecidos. Nesse aspecto, o conhecimento produzido expurga o caráter funcional, dando lugar às estratégias socializantes, inseparáveis das representações material e simbólica do espaço relacional urbano e institucional, dos recursos e das limitações que estes oferecem e impõem e de todas as variáveis presentes. Trata-se de considerar o processo pedagógico-musical como um campo de permanente elaboração e redefinição, de conflitos, negociações e transações provisórias.

As implicações para o campo epistemológico da educação musical incidem em uma visão que reconheça que a produção de conhecimento pedagógico-musical deve considerar múltiplo contexto da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais. Para tanto, é preciso refletir sobre as categorias dominantes de mérito artístico e pedagógico, questionando, problematizando, borrando os limites das estruturas de avaliações e julgamento de práticas musicais.

Faz-se necessário, também, reexaminar as relações entre o conhecimento da cultura popular e o conhecimento estabelecido pela academia, as relações da formação de profissionais e as demandas do mercado de trabalho. Qual é o papel que as ONGs vêm desempenhando como mediadoras de mini projetos alternativos ou de projetos robustos que podem delinear políticas públicas? E o papel do Estado Mínimo nesse contexto? São questões que merecem aprofundamento mediante uma análise do campo em futuros trabalhos na área.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 11.ed.

- Campinas: Papirus, 2011a.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT.: Greenwood Press, 1983/1986.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- EYERMAN, R.; JAMISON, A. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- GYARMATI, D.; KYTE, D. Social Capital, Network Formation and the Community Employment Innovation Project. *Policy Research Initiative [On-line serial]*, 6 (3), 2004. Disponível em: <<http://www.horizons.gc.ca/en/content/feature-article-social-capital-network-formation-and-community-employment-innovation-project?wbdisable=true>> Acesso em:
- KLEBER, M. O. *Music education practice in Non-Governmental Organizations: two case studies in Brazilian urban context* (Doctoral Dissertation, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>> Acesso em: Abril, 02, 2018.
- KLEBER, M. O. Music Education in Practice in Non-Governmental Organization: Two Case Studies in Brazilian Urban Context. In: COFFMAN, D.; HIGGINS, L. (Eds.) *Creating Partnerships, Making Links, and Promoting Change: Proceedings from the International Society for Music Education (ISME) 2006, ISME Seminar of the Commission for Community Music Activity*: 102-110.
- KLEBER, M. O.; SOUZA, J. The Musical Socialization of Children and Adolescents in Brazil in their Everyday Lives. In: CAMPBELL, P.; WIGGINS, T. (Edz). *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. London: Oxford Press, 2013a.
- KLEBER, M.O.; LICHTENSZTAJN, D.; GLUCHANKOF, C. Diverse Commuties, Inclusive Practice. In: VEBLER, K.; STEPHEN, J. M.; SILVERMAN, M.; ELLIOT, D. (Eds) *Community Music Today*. UK:

Rowman & Littlefield Education: 231-238, 2013b.

NOVAES, R. Introdução. In: NOVAES, R.; PORTO, M., HENRIQUES, R. (orgs). *Juventude, Cultura e Cidadania*. Rio de Janeiro: ISER. p. 11-21, 2002.

NOHRIA, N., ECCLES, R. G. (Ed.). *Networks and organizations: structure, form and action*. Boston, MA: Havard Busines School Press, 1992.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRESENÇA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Sérgio Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina(UDESC)

A legislação educacional brasileira é composta por um conjunto de documentos que regulamentam, orientam e definem diferentes aspectos para o funcionamento da educação básica e da educação superior. Tais documentos, elaborados por distintas esferas administrativas, tratam de questões gerais e específicas que deveriam ser aplicadas em contextos educativos. As áreas de artes, de um modo geral, e a área de música, de modo particular, também estão presentes em documentos normativos para os diferentes níveis educacionais. A proposta deste texto é discutir questões referentes ao ensino de artes na educação básica, focalizando possibilidades e desafios para o ensino de música nas escolas brasileiras, considerando os documentos legais que normatizam as áreas que fazem parte do currículo escolar.

Um recorte temporal foi definido para as discussões propostas, considerando a década de 1970 como ponto de partida, selecionando documentos que, de alguma forma, tratam do ensino de artes na educação básica. Este recorte se justifica na medida em que elementos estabelecidos a partir da lei 5.692/71 ainda fazem parte das concepções e ações referentes ao ensino de artes na escola e estão presentes nas práticas educativas em diversos contextos. Leis, diretrizes, resoluções e outros documentos são trazidos para a discussão, propondo uma reflexão sobre a legislação educacional e seus efeitos na prática de ensino de música, especialmente, e no ensino das artes em geral.

Uma questão norteadora para a discussão poderia assim ser formulada: de que maneira a legislação educacional, da década

de 1970 até os dias atuais, interfere/orienta/favorece/desafia o ensino das diferentes linguagens artísticas na escola brasileira? Evidentemente uma questão tão abrangente como esta não pode ser respondida de forma definitiva em um artigo acadêmico, mas o que se pretende é a identificação, análise e discussão de aspectos que possam estimular reflexões e ações para que o ensino de música e de artes, em geral, estejam efetivamente incluídos nos processos de formação escolar.

A Lei 5.692/71 e a Educação Artística

A Lei 5.692/71 estabeleceu a Educação Artística como parte integrante do currículo escolar. Em seu artigo 7º, a referida Lei definiu: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971). A Educação Artística incluía as Artes Cênicas, as Artes Visuais, o Desenho e a Música como componentes que seriam oferecidos nas escolas. Uma análise detalhada da legislação da época da Educação Artística é feita por Penna (2013), destacando diversos aspectos que compõem esta proposta para o ensino das artes, assim como esta discussão também vem sendo realizada por outros autores de forma pontual (FIGUEIREDO, 2010a; QUEIROZ, 2012).

O estabelecimento da Educação Artística promoveu a necessidade de formação de professores para seu ensino das escolas, resultando na criação de cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística. De acordo com Penna (2002), a partir de 1973, documentos legais estabeleceram a licenciatura de curta duração que preparava o professor para a Educação Artística de um modo geral, e a licenciatura plena que incluía habilitações específicas nas Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música.

As determinações legais conduziram a uma prática

polivalente, ou seja, um professor formado em curso de licenciatura em Educação Artística estava habilitado a ensinar as 4 linguagens estabelecidas nos documentos, considerando que tal formação era realizada de forma curta, normalmente com dois anos de duração. Por diversas razões, incluindo as de ordem econômica, a prática polivalente estabeleceu-se nos sistemas educacionais por décadas, estando presente em vários contextos até os dias atuais. Cabe destacar que a licenciatura plena em Educação Artística habilitava o professor em uma área específica, mas para muitos sistemas educacionais era mais conveniente que um único professor lidasse com todas as artes no currículo e, apesar da habilitação específica em uma linguagem artística, muitos professores foram obrigados ou optaram pelo ensino polivalente para as artes.

As críticas ao modelo polivalente para o ensino das artes foram se multiplicando ao longo do tempo (TOURINHO, 1993; BARBOSA, 2001; FONTEERRADA, 2005; PENNA, 2013; SUBTIL, 2013; FIGUEIREDO, 2017), evidenciando a superficialidade deste tipo de abordagem, contribuindo, de alguma forma, para a desvalorização das áreas de artes no processo de formação escolar. Apesar das críticas, a prática da polivalência para o ensino das artes foi sendo mantida em diversas escolas em todo Brasil, configurando um modelo que, a partir de vários estudos, não se mostrava adequado para a formação em artes nas escolas. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação, destacaram a fragilidade do modelo polivalente, corroborando com as discussões e críticas a este modelo:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação

do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. (BRASIL, 1997a, p. 24).

Considerando que o próprio texto oficial produzido pelo MEC confirmava nos PCN a ineficiência do modelo polivalente, é possível inferir que tal modelo deveria ser superado a partir das novas orientações curriculares. Os PCN foram publicados em 1997 e 1998 quando já havia no país uma nova lei da educação, a Lei 9394, aprovada em dezembro de 1996. Esta nova lei e alguns de seus desdobramentos serão tratados a seguir.

Lei 9.394/96 e outros documentos que tratam do ensino da arte

A Lei 9.394/96 apresenta orientações legais para a educação brasileira, incluindo diversos aspectos que representaram mudanças em relação às práticas anteriormente realizadas. Para as áreas de artes a mudança mais evidente foi a supressão do termo 'educação artística' no texto da nova lei. O texto aprovado em 1996 trazia a seguinte redação com relação às artes no currículo da educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (BRASIL, 1996, art. 26, § 2o). Constatou-se, a partir desta normatização, uma nova forma de estabelecer a presença das artes no currículo escolar, o que poderia conduzir a uma interpretação relacionada com proposta de mudança em termos pedagógicos; ou seja, ao mudar a nomenclatura de 'educação artística' para 'ensino da arte' seria possível entender que a nova lei estaria tratando de mudanças na

maneira de incluir as artes no currículo. Considerando que o modelo polivalente vinha sendo amplamente criticado por diversas razões, sendo argumentada por diversos autores das áreas de artes a necessidade de professores habilitados em cada área específica para atuação nas escolas, o novo texto legal poderia, então, sugerir uma mudança em relação à prática polivalente para o ensino das artes. No entanto, o texto legal não apresentou outros detalhamentos que confirmariam este possível entendimento sobre a extinção da prática polivalente nas escolas, o que resultou na continuidade do modelo anterior em muitas escolas brasileiras.

Outros documentos foram produzidos a partir da promulgação da Lei 9.394/96, apresentando orientações, normatizações e detalhamentos sobre diversos aspectos relativos à educação. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997b; 1998), dirigida para o ensino fundamental, representou uma referência para a elaboração de currículos em todo o território nacional. Tais documentos são assim descritos pelo Ministério da Educação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à

autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997b, p. 13).

O texto dos PCN destaca o caráter flexível e a abertura que estes documentos trazem com relação ao currículo brasileiro. Tal flexibilidade e abertura alinham-se claramente com o que está também previsto no texto da LDB de 1996 com relação à liberdade e autonomia das escolas para a elaboração de suas propostas curriculares: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.” (BRASIL, 1996, Art. 8, § 2º); “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996, Art. 15). Desta forma, a nova lei de 1996, juntamente com as orientações curriculares dos PCN, estabeleceram possibilidades de organização curricular que permitiriam a tomada de decisões específicas com relação aos vários componentes da proposta pedagógica de cada escola.

Os PCN foram publicados em 2017, dirigidos para a primeira etapa do ensino fundamental, de 1a a 4a séries. Tais documentos foram organizados em 10 volumes, destinados a áreas específicas do currículo, sendo o volume 6 destinado à Arte. Neste documento específico são incluídas as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens artísticas a serem contempladas no currículo. Nota-se uma mudança de nomenclatura e de áreas que vigoravam anteriormente sob a orientação da educação artística: as Artes Plásticas foram substituídas pelas Artes Visuais; a Dança foi incorporada e o Desenho foi retirado da proposta curricular; a Música permaneceu da mesma forma; e o Teatro substituiu as Artes Cênicas. Estas mudanças poderiam indicar também a necessidade de revisão de modelos e práticas de ensino, que, por sua vez, poderiam conduzir à revisão das práticas polivalentes. No entanto, o documento não explicita tal mudança ou revisão do modelo polivalente, permitindo interpretações diversas, inclusive aquelas que consideram que

o que aconteceu a partir de 1996 foi a mudança de nomenclatura e nada mais. Tais interpretações ignoram o fato do desenho ter sido retirado da área de artes além da inclusão da dança. Ou seja, o professor formado no modelo da educação artística não possuía formação em dança, o que também poderia conduzir a um entendimento que a partir da nova lei, o ensino das artes deveria ser reformulado. Com toda a discussão acumulada sobre a ineficiência da polivalência antes de 1996, seria possível considerar que os novos documentos ofereceriam novas perspectivas, mas não foi o que aconteceu em diversos sistemas educacionais.

Analisando por outro ângulo a questão da polivalência para as artes, diversas universidades brasileiras optaram por reformulações curriculares nos cursos de licenciatura em educação artística, oferecendo formação específica em uma linguagem artística durante todo o curso, retirando a perspectiva de formação polivalente para as artes. Tais reformulações curriculares já vinham ocorrendo antes da LDB de 1996, reiterando o entendimento de que o modelo polivalente era insuficiente para a atuação de profissionais das artes nas escolas em diversos contextos. A partir dos anos 2000, com a aprovação de diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos superiores brasileiros, confirmou-se a formação específica em cada linguagem artística, sendo produzidas diretrizes para cada uma das áreas de artes. As diretrizes para os cursos de graduação em música, em teatro e em dança foram aprovadas em 2004 (BRASIL, 2004a ;2004b; 2004c); as diretrizes para os cursos de artes visuais foram aprovadas em 2009 (BRASIL, 2009). Com as diretrizes específicas fica evidente que as universidades devem preparar profissionais em cada área específica das artes, não mais numa perspectiva polivalente. Durante alguns anos, as instituições de ensino superior promoveram suas alterações curriculares e hoje, considerando o aparato legal existente, as universidades e faculdades formam professores e professoras para cada área do campo das artes, ou seja, Artes Visuais,

Dança, Música e Teatro.

A LDB de 1996 sofreu diversas alterações ao longo do tempo, sendo incluídos e retirados artigos e parágrafos que se referem às artes. Tais modificações no texto legal são resultado de ações em busca da melhoria, do aprimoramento dos textos legais, que tem como objetivo a qualidade da educação brasileira como um todo. No texto que se segue, duas alterações na LDB serão apresentadas e discutidas, assim como algumas repercussões destas alterações no ensino das artes nas escolas brasileiras.

A Lei 11.769/08 e a música como conteúdo obrigatório

O ensino de música na educação básica foi contemplado de forma específica a partir da aprovação de uma nova lei, que alterou o artigo 26 da LDB no ano de 2008. Esta alteração estabelecida pela lei 11.769/08, acrescentou um parágrafo na referida LDB: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008, art. 26, § 6º). Com esta inclusão de mais um parágrafo no artigo 26 da LDB, o ensino da arte recebe um detalhamento: a música passa a ser obrigatória, mas não exclusiva, ou seja, as demais artes também deveriam estar no currículo.

A aprovação da Lei 11.769/08 ocorreu a partir de um movimento nacional que mobilizou músicos, educadores musicais, educadores de outras áreas artísticas, profissionais da educação e parlamentares em diversos contextos estaduais e também em nível federal. O Grupo de Articulação Parlamentar – GAP foi o responsável por este processo a partir da ação de músicos do Rio de Janeiro que já se mobilizavam para resolver questões relacionadas à prática musical brasileira junto a parlamentares que poderiam auxiliar na aprovação de mecanismos legais que favorecessem atividades musicais no país. Neste processo, uma questão fundamental se apresentava constantemente, que era referente à formação musical escolar. A partir desta constatação, a Associação Brasileira de Educação

Musical – ABEM foi convidada a participar deste processo, porque esta entidade já vinha atuando há vários anos em nome da educação musical escolar. Desta forma, foi formado um grupo de trabalho que discutiu e colocou em prática uma série de ações junto ao congresso nacional para discutir e propor uma mudança na legislação referente ao ensino das artes, ações estas sempre coordenadas pelo GAP.

Os detalhes do processo de organização deste movimento em prol da educação musical brasileira estão apresentados na dissertação de mestrado de Pereira (2010), que foi o coordenador geral deste movimento. Na dissertação é possível conhecer em detalhes cada etapa deste processo, com as proposições, os desafios e as conquistas do movimento, discutidas à luz de reflexões teóricas no campo das políticas educacionais. Figueiredo (2010b), Queiroz (2012) e Penna (2013) estão entre os vários autores que discutiram a lei 11.769/08 e seu processo de aprovação e implementação, analisando diversos aspectos relacionados ao ensino de música na escola brasileira.

Um destaque pode ser feito com relação a essa alteração na LDB que se referiu de forma específica à música. O movimento deflagrado e desenvolvido a partir de ações de um grupo de músicos tinha como objetivo um conjunto de assuntos referentes à música de forma específica, sendo que as questões educacionais decorreram das várias ações iniciadas, coordenadas e acompanhadas por aquele grupo. O GAP entendeu a necessidade das discussões no campo educacional, convidando a ABEM para formar um grupo de trabalho para discutir os possíveis encaminhamentos legais. Desta forma, o movimento foi conduzido de forma específica para a área de música, e as demais artes não participaram diretamente porque o foco havia sido estabelecido pelo grupo que originou o debate sobre música. Assim, a mobilização das demais áreas de artes no processo exigiria uma organização e um tempo que não estavam disponíveis naquele momento, já que as pautas eram definidas pelo congresso nacional. Por esta razão o texto da lei explicitou que a música não era conteúdo exclusivo da

área de artes, entendendo-se que as demais linguagens também deveriam fazer parte do currículo.

O processo de aprovação da Lei 11.769/08 revelou a possibilidade de alteração de uma lei nacional, a LDB, sendo esta uma conquista para a educação brasileira. Um dos fatores que contribuiu para a aprovação da lei foi a apresentação de argumentos claros e consistentes, que indicavam a necessidade de detalhamento nas orientações legais referentes ao ensino da arte na educação básica. Assim, uma pauta única de reivindicação ocupou centralmente o processo, que foi o detalhamento da normatização legal com relação à presença da música na educação básica.

Diversos eventos foram realizados com o propósito de se discutir o processo de aprovação da Lei 11.769/08, assim como o processo de implementação da mesma nas escolas brasileiras. A lei em seu texto original previa a determinação de formação musical para aqueles que atuariam como professores de música, mas o artigo que trazia este conteúdo foi vetado. Não há qualquer indicação desta natureza para outras áreas do conhecimento escolar, o que levou o legislador a desconsiderar tal obrigatoriedade. O veto trouxe algum desconforto, mas é preciso destacar que a LDB desde 1996 já estabelecia a obrigatoriedade de formação em curso de licenciatura plena para ser professor da educação básica. Assim, para ser professor de música nas atividades curriculares era necessário ter licenciatura em música. De qualquer maneira, esta lógica não vem sendo aplicada em diversos contextos educacionais, onde professores são desviados de função para cumprimento de carga horária, ou professores de artes polivalentes assumem também a docência em música.

O resultado de todo o processo de aprovação foi positivo na medida em que se conquistou um detalhamento com relação ao ensino de música na escola brasileira na legislação educacional. Porém, o processo de implementação não foi desencadeado naturalmente, devido a vários fatores, dos quais podem ser destacados: 1) o texto legal estabeleceu a obrigatoriedade da

música, mas não definiu os professores para tal função; em diversos contextos, entendeu-se que o professor polivalente poderia continuar atuando sem qualquer mudança, já que ele também incluiria música em suas atividades docentes; ou seja, o texto legal mais uma vez é aberto e flexível para diferentes interpretações, permitindo que diferentes entendimentos conduzam a diversos modos de se incluir a música e as artes na escola; 2) para se contratar professores específicos são necessários recursos financeiros e editais adequados para tal fim; tais recursos não estão disponíveis em vários contextos, ou os editais continuam solicitando professores polivalentes para o ensino de arte (FIGUEIREDO; MEURER, 2016; DEL BEN et al., 2016) considerando que o modo tradicional de contratação de um único professor para todas as artes ainda seria adequado para a escola brasileira; este modo de contratação fere, de certa forma, as diretrizes que são destinadas às diferentes modalidades artísticas em cursos de licenciatura, mas ao mesmo tempo, há professores formados em educação artística que atendem aos editais que são publicados; 3) para que a música seja realizada como uma disciplina ou parte de uma disciplina na escola é preciso que se reorganize o projeto pedagógico e a distribuição de cargas horárias para as distintas disciplinas; tal reorganização nem sempre é fácil de ser realizada em função da compreensão que se tem sobre o ensino de arte e o ensino de música na escola. Estes três fatores, dentre vários outros, promoveram e continuam fomentando debates em eventos, universidades, redes de ensino e instituições educacionais diversas.

Na continuação do processo de implementação da música nas escolas brasileiras a partir da Lei 11.769/08, a ABEM protagonizou um movimento junto ao Conselho Nacional de Educação - CNE com o propósito de orientar os sistemas educacionais com relação à inclusão da música nas escolas, em cumprimento ao que foi estabelecido na referida lei. Este movimento consistiu na realização de audiências públicas em todas as regiões do Brasil organizados pela ABEM e pelo CNE,

em busca de indicações sobre possíveis encaminhamentos a serem adotados para a implementação da música em contextos específicos. A partir destas audiências, foram aprovadas pelo CNE as “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2013). O parecer favorável n. 12/2013 da Câmara de Educação Básica foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2013.

As Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do ensino de Música na Educação Básica apresentam diversos elementos que orientam o processo de implementação da música na escola, levando em consideração a Lei 11.769/08. São definidas nestas diretrizes, competências para diferentes instituições ligadas à área educacional, incluindo escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, Ministério da Educação e Conselhos de Educação. Estão detalhadas orientações que deveriam ser desempenhadas e cumpridas por cada uma das instituições listadas, sendo que o grande foco está sempre nos processos de implementação da música nos currículos escolares. Em termos gerais, o documento é positivo na medida em que estabelece questões que a própria legislação anterior se isenta de normatizar, como por exemplo, a necessidade de contratação de profissionais licenciados em música para o cumprimento da lei, o que implica na realização de concursos para esta área específica do currículo. Neste documento está definido um conjunto de ações que indicam os setores que seriam responsáveis para o processo de implementação da música no currículo das escolas, o que favorece a compreensão sobre a necessidade de ações que envolvem responsabilidades de distintos atores educacionais.

A Diretrizes para a operacionalização do ensino de música evidenciam o resultado de um trabalho coletivo, favorecendo a presença da música nas escolas, que era o propósito daquele movimento realizado a partir da aprovação da Lei 11.769/08. No entanto, tal documento foi somente homologado pelo MEC em 2016 (BRASIL, 2016b), o que resultou em certo esvaziamento das discussões e dos movimentos em prol da educação musical

pós Lei 11.769/08. Ironicamente, a homologação destas diretrizes ocorreu em 10 de maio de 2016, quando já estava em vigor a Lei 13.278/09, que substituiu a Lei 11.769/08, alterando mais uma vez o artigo 26 da LDB de 1996. Apesar da extinção da Lei 11.769/08, as Diretrizes para a operacionalização do ensino de música continuam válidas, podendo servir de apoio para os processos de implementação da música na escola, ressaltando que as diretrizes não têm força de lei, ou seja, não são obrigatórias, funcionando como documento orientador de ações no campo da educação que envolve o ensino de música.

A Lei 13.278/16 e as linguagens artísticas

Em 2 de maio de 2016 foi aprovada uma nova alteração na LDB de 1996, modificando mais uma vez o texto legal referente ao ensino da arte: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016a, Art. 1, § 6º). Cabe ressaltar que ao mesmo tempo que se iniciava o processo que culminou com a aprovação da Lei 11.769/08, em 2006, foi também apresentada uma proposta na Comissão de Educação do Senado Federal que considerava obrigatório o ensino de música, artes plásticas e artes cênicas. O processo referente à música foi adiante e ganhou aprovação, enquanto a outra proposta que incluía três linguagens artísticas permaneceu sem andamento. Posteriormente, a Câmara dos Deputados, de acordo com a Agência Senado 3/5/206, alterou parte do texto, assim como incluiu a dança como uma das linguagens artísticas nos currículos escolares (AGÊNCIA SENADO, 2016). Estas alterações culminaram com a aprovação da Lei 13.278/16.

A aprovação da Lei 13.278/16 consolidou, de alguma forma, o que já havia sido previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997 e 1998), que incluíam no volume dedicado às artes as quatro linguagens que foram consideradas para o componente curricular arte na nova legislação. Durante vários anos foi discutida a falta de clareza no texto legal com relação a este componente, que não identificava as linguagens

artísticas, nem os profissionais que deveriam atuar com este ensino nas escolas brasileiras. A Lei 11.769/08 esclareceu que a música deveria fazer parte, não exclusivamente, do componente arte e a Lei 13.278/16 estabeleceu as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens obrigatórias. Desta forma, o texto legal assume claramente a obrigatoriedade de quatro linguagens artísticas que devem fazer parte do currículo.

Com a Lei 13.278/16, o ensino de arte ganha as especificações desejadas por profissionais das diferentes linguagens artísticas, mas ainda permanece sem definição o tipo de profissional que seria responsável por tal ensino. Novamente, a prática polivalente estabelecida na década de 1970 com a Educação Artística, continua sendo possível de ser aplicada nas escolas, já que não há indicativos de que cada área deveria ser ministrada por um profissional habilitado de forma específica. Cabe ressaltar mais uma vez a existência de diretrizes específicas para cada licenciatura nas áreas de artes, não havendo mais orientação para formação polivalente. A rigor, a polivalência deveria estar extinta, considerando as alterações da LDB e outros documentos específicos, mas não é o que ocorre em várias partes do Brasil, onde diversos sistemas educacionais persistem com a presença de profissionais das artes atuando de forma polivalente.

O ensino de música (e de artes) hoje: algumas considerações inconclusas

Com a apresentação de temas pontuais relacionados a documentos referentes à educação brasileira desde a década de 1970, é possível constatar que o ensino de artes recebeu diversos tratamentos normativos, mas a prática polivalente ainda se mantém presente em vários sistemas educacionais. Os documentos analisados a partir de 1996 demonstram abertura e flexibilidade em termos de organização curricular, ocasionando diferentes interpretações e decisões sobre o ensino da arte na escola. Assim, a prática polivalente é uma das possibilidades para o ensino da arte nas escolas, sendo considerada uma

opção que cabe dentro das normativas legais que não definem a necessidade de professores habilitados em cada linguagem artística para o exercício da docência. Há um contrassenso nesta interpretação, já que desde a década de 2000, com as diretrizes curriculares nacionais para cada linguagem artística, os cursos de licenciatura devem formar professores em áreas distintas das artes, não havendo diretrizes específicas para a formação polivalente. Ao mesmo tempo, há professores formados na perspectiva polivalente que atuam em escolas e têm o direito de trabalhar na docência em artes. No entanto, cabe lembrar que para atuar na educação básica é preciso, por lei, possuir licenciatura plena, e os professores formados na Educação Artística plena especializaram-se em uma linguagem artística. Estes professores poderiam atuar de forma específica nas escolas, a partir de sua habilitação na licenciatura plena. Mas nem sempre é o que acontece nas escolas, como já foi tratado anteriormente, devido a vários fatores.

Além dos documentos brevemente analisados ao longo deste texto, é preciso incluir algumas considerações pontuais sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sem a pretensão de analisar esta normativa. A BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental foi aprovada em 2017 (BRASIL, 2017) e para o ensino médio foi aprovada em 2018 (BRASIL, 2018). Na BNCC de 2017, para a educação infantil e ensino fundamental, as artes estão incluídas na área das linguagens, apresentando unidades referentes a cada uma das linguagens estabelecidas na LDB pela lei 13.278/16 – artes visuais, dança, música e teatro – além de uma unidade denominada Artes Integradas. Apesar dos documentos não orientarem sobre o tipo de professor que deveria atuar com o ensino das linguagens artísticas, a inclusão das Artes Integradas pode sugerir a manutenção da polivalência. Pereira e Del Ben (2019) fazem uma cuidadosa análise do processo de elaboração e apresentação das três versões da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental. Entre vários aspectos destacados pelos autores, está a possibilidade da continuação das práticas polivalentes a partir da forma como as artes estão

apresentadas no documento: "... a criação da área temática "Artes Integradas" contribui para a legitimação das velhas posturas polivalentes, ainda que as habilidades ali reunidas não conduzam necessariamente a essa leitura". (PEREIRA; DEL BEN, 2019, p. 201). Ou seja, a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental também apresenta texto possível de interpretações diferentes, somando-se ao conjunto de documentos nacionais dirigidos para a área educacional sem a definição clara dos profissionais que deverão atuar com o ensino das artes nas escolas brasileiras. A BNCC para o ensino médio apresenta outras orientações para o ensino de artes, mas também o texto é aberto a diversas interpretações.

Vários documentos relacionados à educação brasileira incluem o ensino da arte e alguns deles definem quatro áreas que deveriam fazer parte dos currículos da educação básica. No entanto, pelo caráter flexível de vários destes documentos, diferentes entendimentos são gerados, ocasionando distintas formas de se apresentar o ensino das linguagens artísticas nas escolas. As diferentes interpretações sobre os documentos legais se constituem como uma outra fase do processo de implementação das políticas educacionais. O Ciclo de Políticas discutido por Ball (1994), por exemplo, evidencia diferentes contextos que envolvem as políticas educacionais, o que demonstra que um documento legal não traz mudanças obrigatoriamente, porque depende de um processo de implementação e de análise. Para aqueles autores, há um contexto de formulação de políticas, um contexto de implementação, outro de resultados e efeitos das políticas e ainda um contexto de estratégia política. Schmidt (2017) discute o que chamou de 'morfologia das políticas educacionais' considerando também diferentes fases: processo, ação e análise. "Estabelecer nosso pensamento e ação política exige, então, que vejamos a morfologia da política, ou seja, que entendamos a complexidade da política e como podemos nos beneficiar ao nos envolvermos estrategicamente com seu potencial." (SCHMIDT, 2017, p. 18).

As discussões de Ball e Schmidt evidenciam a complexidade

dos processos referentes às políticas educacionais, o que implica na necessidade de ações com a participação de diferentes setores da sociedade civil e, principalmente, de profissionais da educação. Além disso, para que esta participação pudesse ser efetiva, seria necessária a formação política, que também deveria fazer parte dos processos formativos de todos os profissionais da educação.

O fato de que diversos documentos normativos da educação brasileira são abertos e flexíveis pode ser visto positivamente, já que é possível que cada sistema educacional defina a forma de inclusão das artes, respeitando as características e condições locais. Cabe a diferentes setores a participação neste processo que envolve a formação de professores, a contratação de profissionais da educação, a organização curricular, as condições de trabalho, dentre outros aspectos, que devem ser resolvidos em diferentes esferas e em diferentes contextos. Assim, o trabalho colaborativo, a aproximação entre instituições e a avaliação permanente de ações educacionais poderão constituir um coletivo eficiente para a qualidade da educação que se quer oferecer. E o ensino das diferentes linguagens artísticas deveria fazer parte das discussões deste coletivo em favor de uma formação escolar que efetivamente contribua para a formação integral do cidadão.

Referências

AGÊNCIA SENADO. *Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica*. Brasília: Senado Notícias, 2016.

BALL, S. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, UK: Open University Press, 1994.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil* (3 ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. *Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - arte*. Brasília: MEC: Secretaria

de Educação Fundamental, 1997a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1a a 4a)*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5a a 8a)*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004a.

BRASIL. *Resolução n. 3, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004b.

BRASIL. *Resolução n. 4, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004c.

BRASIL. *Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 12/2013*. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/CNE/CEB, 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino das artes. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, página 1, 2016a.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016*. Define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016b.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2017.

BRASIL. *Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM),

como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DEL BEN et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 543 - 567, 2016.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educación musical en la escuela brasilena: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos. *Revista Musical Chilena*, v. 214, p. 36-51, 2010a.

FIGUEIREDO, S. L. F. O processo de aprovação da lei 11.769/08 e a obrigatoriedade da música na educação básica. Belo Horizonte, MG: UFMG. *Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (p. 1-14), 2010b.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017.

FIGUEIREDO, S. L. F.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016a.

FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, v. 7, p. 7-19, 2002.

PENNA, M. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *InterMeio*, v. 19, n. 37, p. 53-75, 2013.

PEREIRA, L. F. R. *Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11769/08*. Rio de Janeiro: UNIRIO. Dissertação de Mestrado, 2010.

PEREIRA, M. V. M.; DEL BEN, L. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. (Orgs.), *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*, p. 189-209. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação

nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2012.

SCMIDT, P. Why policy matters? Developing a Policy Vocabulary within Music Education. In: SCMIDT, P; COWELL, R. (eds.), *Policy and the political life of music education*, p. 11-36. New York: Oxford University Press, 2017.

SUBTIL, M. J. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, 2012.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1o grau. *Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, v. 1, p. 91-113, 1993.

DIVERSIDADES, MÚSICA E FORMAÇÃO MUSICAL: AMÁLGAMAS DA CONTEMPORANEIDADE

Luis Ricardo Silva Queiroz
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Por que e para que escrever um texto singelo como este?
Por que e para que compartilhar ideias e ideais sobre música e
educação musical?
Porque acredito na formação humana... para ir além de mim
mesmo... para convidar pessoas... talvez algumas aceitem o
convite!

Desde os rabiscos das primeiras ideias para compor este texto estava imbuído da vontade de escrever algo diferente. Algo que, vinculado à temática central que me proponho a discutir aqui, despertasse no leitor aberturas para viajar na desconstrução reconstrutiva de bases fundamentais para pensar, estudar e praticar a formação em música e a educação em geral na contemporaneidade.

Viajando no encantamento da poesia de Clarisse Lispector, pensei: “mas já que se há de escrever, que pelo menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas” (LISPECTOR, 1964, p. 137). Foi com essa busca que, de espírito aberto, optei em começar esta introdução pelo começo da minha trajetória na música, chamando para essa reflexão as primeiras motivações que me conduziram a problematizar perspectivas hegemônicas no ensino de música e a, lentamente, formular questões decisivas para conjecturar a formação musical e humana que acredito e que venho praticando ao longo da vida.

Foram os problemas que, desde cedo, me incomodaram no processo de formação em música e que me levaram a eleger a educação musical como área transversal de estudo. Área que, desde que galguei os primeiros passos na minha trajetória musical, considero fundamental para a formação humana e,

por essa razão, venho depositando nela grandes investimentos ao longo de minha trajetória pessoal e profissional.

Especificamente neste texto, escrito para ser parte do livro que celebra os dez anos do Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes, sintetizo muitas das ideias que defendi e debati nos diferentes momentos em que participei do Seminário: como conferencista, membro de mesas-redondas e ministrante de cursos. A trajetória acadêmica que tenho consolidado a partir de 2009 tem uma relação íntima com a história do Seminário de Pesquisa em Artes. Fui palestrante da conferência de abertura da 1ª edição do Evento, em 2009, discutindo o tema “Fundamentos éticos e conceituais da pesquisa em arte no Brasil”. Os debates realizados nesse primeiro Evento embasaram diversas outras reflexões sobre ética e boa conduta em pesquisa, que realizei em palestras e cursos em diferentes estados do país, e culminaram na publicação do texto “Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade” (QUEIROZ, 2013b), trabalho que tem contribuído para a ampliação do debate sobre o tema na área de música e, também, em outros campos das artes. Ao longo dos anos, minha participação no seminário passou por debates diversos sobre temas relacionados à pesquisa, à formação de pesquisadores e à produção de conhecimento na área de música mais diretamente, mas como implicações para reflexões no âmbito das artes em geral. Em 2019 tive a oportunidade de proferir, mais uma vez, a conferência de abertura do Evento, já em sua 9ª edição naquele ano, abordando o tema “Dos cânones artísticos às incursões interculturais: transversalidade e rupturas decoloniais na formação e na práxis docente em artes”. Essa última participação no Seminário forneceu importantes subsídios para publicação de dois textos importantes da minha produção recente, com foco na força da colonialidade nos cursos de graduação em música e nas opções e reações decoloniais que podem ser implementadas nesse contexto (QUEIROZ 2019; 2020). Nessa conjuntura, este trabalho aborda um tema que transversaliza

várias questões contempladas pelas minhas participações ao longo do Seminário de Pesquisa em Artes (entre 2009 e 2019), visando contribuir, a partir de uma síntese de ideias, ideais e estudos relacionados à minha trajetória como pesquisador, músico e professor, para o debate crítico sobre formação artística, musical e humana integrada à diversidade que caracteriza a sociedade contemporânea.

As primeiras cenas de construção do problema

Ainda criança, com oito anos de idade, morando na cidade de Montes Claros-MG, me interessei em estudar música, motivado pela vontade de aprender algo que, desde que me entendia por gente, estava na minha vida. O estímulo de ir em busca de um estudo sistemático de música se deu pela percepção de que a prática musical que eu almejava exigia, de alguma forma, conhecimentos e habilidades que não faziam parte do meu universo de domínio. Não demorou muito e fui surpreendido pela descoberta de que havia na cidade uma escola pública especializada no ensino de música, o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, e que existia a possibilidade de uma pessoa como eu, sem qualquer conhecimento sistemático sobre música até aquele momento, estudar nessa Instituição.

Essa descoberta iluminou o horizonte de uma criança que, por iniciativa própria, viu no Conservatório a possibilidade de realizar o sonho de aprender a tocar violão. Com o apoio de minha mãe, fui inscrito no processo de seleção do Conservatório no ano de 1983 e, em poucos dias, fiz o teste de aptidão para ingressar na escola. O resultado dessa seleção transformou rapidamente o sonho em um pesadelo, pois com oito anos de idade não só fui reprovado no processo seletivo e descobri que não poderia ingressar no Conservatório, como também fui informado que eu não demonstrava aptidão para estudar música, entre outros aspectos, por ser demasiadamente tímido.

Se isso era verdade naquele momento não sei dizer, mas o fato é que eu não acreditei que fosse. No ano seguinte fiz novamente a seleção e, desta vez, mesmo com a nota mínima,

sete, fui aprovado! Ao ingressar no Conservatório pude viver experiências musicais que consolidaram importantes referências para o que me tornei ao longo da vida. Graças às muitas aprendizagens que se consolidaram na Instituição, nunca mais deixei de estudar música. Mas foram os entraves que marcaram aquela seleção em que fui reprovado que me levaram a construir as primeiras críticas aos processos formais de ensino de música e, acredito, plantei, ainda na infância, as primeiras buscas que me motivaram a, quase quatro décadas depois, escrever este texto.

A questão que sempre me afligiu naquele processo foi: como uma criança que vivia rodeada de música e de experiências musicais pôde ser reprovada em um simples teste de aptidão de uma escola de música? Me fiz essa pergunta durante algum tempo e, depois de muito anos, tendo me formado no Conservatório e me tornado docente da Instituição por sete anos, lancei as primeiras reflexões sobre essa problemática. No amadurecimento da minha trajetória como músico e como professor de música pude perceber que, o ponto nevrálgico daquela experiência estava no fato de que as músicas da vida da criança que eu era, eram muitas, mas as músicas do Conservatório não eram tantas assim. Na interculturalidade musical que eu vivia como criança a monocultura musical dominante no Conservatório não estava presente. Em qualquer contexto monocultural, o que não está vinculado à cultura que determina as regras, está excluído do processo. Eis um dilema que ainda hoje não vencemos na formação musical institucionalizada no Brasil!

Com essa pequena reflexão, apresento aqui o embrião das bases argumentativas que darão suporte às reflexões realizadas neste texto, partindo da premissa que pensar, trabalhar e incorporar a diversidade cultural de forma amalgamada à realidade contemporânea de formação em música, exigirá de nós a busca e a consolidação de uma educação musical intercultural. Uma educação musical ideologicamente comprometida em romper limites inaceitáveis que ainda separam indivíduos que

convivem lado a lado e que, por barreiras impostas a partir de dogmas e dominações culturais perversas, são geradores de preconceitos, intolerância, exclusão, violência e mortes físicas e simbólicas.

Nessa direção, estruturei este texto com o objetivo de, a partir de uma perspectiva alargada de educação musical, aprofundar o debate acerca das diversidades que caracterizam o amplo universo da música e suas implicações nas perspectivas e ações contemporâneas de formação musical. As discussões aqui realizadas têm como base pesquisas bibliográficas e documentais acerca do tema, bem como experiências consolidadas como pesquisador, músico e docente na área de música desde o final da década de 1990. Por assumir uma postura ideologicamente comprometida com o respeito, a promoção, a convivência e, principalmente, a interação entre culturas musicais, o texto, por vezes, pode soar mais como um manifesto do que como uma abordagem científica do tema. Mas garanto, meu compromisso é o de colocar em diálogo as duas vertentes (a ideológica e a científica) e ambas, amalgamadas, estão na base das reflexões e proposições que apresento neste trabalho.

Educação musical: (in) definições na contemporaneidade

O pensamento e a abordagem da música como expressão da cultura emergiram de forma mais consistente a partir da segunda metade do século XX (BLACKING, 1973; HOOD, 1971; MERRIAM, 1964; NETTL, 1964, SMALL, 1977); tendo ganhado relevante representatividade em diferentes campos dos estudos musicais nas três últimas décadas do século (COOK, 2008; CLAYTON; HERBERT; MIDDLETON, 2003). Neste início do século XXI, um olhar sobre a variedade de práticas investigativas e de ações músico-sociais que se consolidaram a partir da inter-relação entre música e cultura evidencia as dimensões inter/transdisciplinares que caracterizam tal fenômeno.

É nessa direção que oriento o meu pensamento sobre educação musical, entendendo que o termo, na minha forma de conceber, representa um universo de pesquisa e ação educacional no

âmbito da música que transcende qualquer limite disciplinar e se insere em um universo abrangente de trocas e interações entre distintos campos de saberes. Por essa razão, busco me libertar de prisões disciplinares, mesmo sabendo que isso não é totalmente possível, para analisar, discutir e refletir sobre dimensões que considero importantes para o pensamento e a prática da educação musical na contemporaneidade.

Entendo que essa perspectiva plural, que lida com mundos epistemológica e metodologicamente marcados por teias diversificadas e complexas de produção de conhecimento fornece, para além do risco de uma possível perda de identidade disciplinar, um panorama abrangente sobre o universo que aqui quero aprofundar. Assim, defino educação musical como um fenômeno, ou o seu estudo, estabelecido em processos e situações sistêmicos de transmissão de conhecimentos e saberes musicais, concebido e vinculado a dimensões abrangentes da cultura, que se constitui na diversidade de grupos e indivíduos, a partir das múltiplas interações que tecem socialmente e das distintas nuances que os caracterizam como humanos.

O problema é que a definição acima não elucida muita coisa, ou talvez sequer elucide coisa alguma, sem a imersão profunda em outras questões: o que são conhecimentos e saberes musicais? O que é cultura e como tal fenômeno se inter-relaciona à música e à educação musical? O que é e como se manifestam as diversidades humana, cultural e musical? Confesso que eu gostaria muito de dar conta de responder com precisão todas essas questões! Mas consciente da minha incapacidade de tal feito, mas também da minha capacidade de persistir nas tentativas de fazê-lo, me comprometo nas linhas seguintes a lançar um olhar reflexivo sobre cada uma delas, convidando a todos os que lerem este texto a continuar em busca de novas repostas e, sempre, de novas questões.

O que é música?

Música é uma expressão humana constituída por organizações estético-sonoras multifacetadas que ganham forma, sentido e

significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sob esse prisma, música é diversa em sua natureza, pois emerge de manifestações plurais, características das singularidades que constitui a diversidade de culturas.

De forma análoga, a música é similar ao ser humano: o corpo (dimensão física) possui um papel importante na identidade do sujeito e na sua relação com o mundo, mas sem a dimensão viva (a mente e a alma), é apenas um objeto morto, incapaz de se tornar ser humano. Assim, a dimensão física da música (ritmo, melodia, harmonia, tessitura, textura, entre outros) tem um papel importante na representação do que cada expressão musical é, mas sem a dimensão viva constituída no significado, nos valores, no sentido, no sentimento, tais elementos são apenas objetos sem alma e, portanto, algo sem qualquer expressão ou sentido cultural.

A diferença é que no caso do ser humano a dimensão física é inata, biológica, ou seja, ele nasce com ela, podendo, sobretudo na atualidade, até alterá-la posteriormente, mas há aí uma dimensão dada pela natureza (estatura, cor da pele, tipo de cabelo, feições faciais, entre outros aspectos dessa natureza). No caso da música não há nada de inato, pois o som, único elemento natural da expressão musical, sem ser manipulado e transformado pelo ser humano, nada tem a ver com música. Assim, na música, tanto as dimensões físicas constituídas por padrões estruturais do som (melodia, ritmo, harmonia, timbre, intensidade ...) quanto os significados que esses elementos ganham na vida dos humanos estão vinculados a definições da cultura. Usamos motivos rítmicos e melódicos, fraseados, acordes, sequências harmônicas, dinâmica, entre outros aspectos estéticos da música, de acordo com convenções culturais aprendidas e incorporadas por nós a partir de referenciais estabelecidos por nossas culturas. Da mesma forma, tais dimensões expressam e significam determinados aspectos humanos (tristeza, alegria, angústia, admiração, crítica social, entre outras infinitas possibilidades) porque se inserem

em outro plano, para além do que representam sonoramente, ganhando, de fato, significado musical, significado cultural e, conseqüentemente, significado humano.

Essa reflexão pode nos conduzir a uma série de respostas a perguntas do tipo: como alguém pode ouvir o *Nocturne No. 2 in Flat Major Op. 9* de Chopin, interpretado, por exemplo, por Vladimir Horowitz, uma obra conhecida por públicos que não necessariamente são vinculados ao universo da música erudita, e não se “tocar”, não “gostar”, não se “identificar” com tamanha beleza expressiva? Entre os muitos ensaios de respostas a fato não tão inusitado na nossa sociedade, certamente uma hipótese tem lugar de destaque: o corpo da música está lá (melodia, harmonia, sonoridade, dinâmica, agógica, entre outros aspectos interpretativos) e é ouvido por todos, mas, para muitas pessoas, a alma (significado, valores, sentimentos, expressão) não. Sem a percepção do que essa música é, para muito além da massa sonora organizada por Chopin, ela não faz sentido... sequer é bela numa visão ampla do termo... é um corpo sonoro morto. Os que admiram tal produção artística podem até perceber e, em muitos casos percebem, dimensões estéticas que permeiam a “riqueza” composicional e técnico-interpretativa que caracteriza a apreciação de tal obra, segundo dimensões da estética erudito-ocidental, mas só apreciam de fato essa música porque os aspectos físicos são ouvidos inseparavelmente das dimensões simbólicas, do significado e do sentido cultural que essa música ganhou

Mas quem está errado nessa percepção? Ninguém está certo ou errado, apenas são formas distintas de fazer, lidar e perceber música. É preciso ter consciência de que qualquer expressão musical pode ser percebida de diferentes formas, a depender das dimensões culturais que são evocadas em tal percepção. Essa perspectiva está relacionada ao fato de que “[...] música pode nunca ser uma coisa em si, e [...] não pode ser transmitida ou ter significado sem associações entre pessoas.”¹ (BLACKING,

1 “[...] music can never be a thing in itself, and [...] cannot be transmitted or have meaning without associations between people.”

1973, p. x).

Pecam aqueles que consideram motivação, memória, sentimento, sensibilidade, valor e significado como elementos não-musicais, pois sem eles não há algo que possa ser chamado de música. Os acordes que soam em uma obra não são mais musicais do que o que as pessoas sentem ao ouvir tais acordes e nem do que o que tal sentimento representa para elas. Sem o sentimento e a representação, os sons dos acordes são como qualquer outro som e, portanto, nada têm a ver com música. Partindo, portanto da constatação de que música é um elemento definido e definidor de cultura (QUEIROZ, 2017a), para continuar a reflexão aqui introduzida é preciso ampliar nosso escopo analítico para a questão que apresento a seguir.

O que é cultura e quais as suas implicações na música e na educação musical?

Em vários textos relacionados à educação musical, produzidos desde 2004, tenho feito o exercício de buscar definir cultura de forma simples e direta, a fim de estabelecer nexos interpretativos que nos permitam compreender as implicações desse conceito para o universo da música e da educação musical (QUEIROZ, 2004; 2005a; 2010; 2011; 2013a; 2015, 2017a; 2017b). Sem retomar densamente os debates realizados nesses trabalhos, considerando que estão todos disponíveis online, sintetizo aqui a definição de cultura a partir de perspectivas explicitadas mais diretamente no texto *Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade* em que concebo tal fenômeno como o conjunto de saberes, conceitos, comportamentos e habilidades gerados e incorporados via processos complexos de formação dos sujeitos a partir das interações com a sociedade e dos significados que emergem de tais interações (QUEIROZ, 2013a, p. 99). Nessa breve e certamente limitada definição está para mim a base do que cultura é e o que considero o ponto consensual que permeia o debate antropológico desde Tylor (1871a; 1871b) acerca do conceito. O fato é que do

evolucionismo tyloriano ao pensamento de estudiosos como Geertz (1973), Sahlins (1976), Wagner (2010) e Clifford (1988), importantes referências para o pensamento antropológico contemporâneo, há um denominador comum acerca do que é cultura: algo aprendido (QUEIROZ, 2017a).

Esse “algo” a ser aprendido se dá na esfera material e imaterial e representa um conjunto amplo de produções e representações humanas. Como destaca o conceito cunhado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002, p. 1).

As aprendizagens que definem as culturas são construídas a partir de inclusões e exclusões feitas por um determinado grupo social, em um processo contínuo de transmissão de conhecimento e saberes em que as gerações da atualidade definem no seu presente, a partir de pilares das gerações anteriores, o que as novas gerações deverão saber para galgarem o futuro. Assim aprendemos o que nos é transmitido, de forma mais ou menos sistemática, a depender do contexto cultural, sem termos, inicialmente, a condição de participar, como indivíduo, dessa escolha. Isso quer dizer que a cultura que recebemos está, então, pronta e acabada? Absolutamente não! Mas quer dizer que muito do que somos, do que acreditamos e do que fazemos é resultado daquilo que aprendemos e que, portanto, constitui a nossa cultura. Encontramos o equilíbrio para continuar vivendo hoje, buscando construir o amanhã, a partir do que aprendemos ontem, na condição de poder adequar, transformar e ressignificar os nossos conhecimentos e saberes, as nossas culturas.

A cultura não é estática, nem tem raízes que lhe faça ficar presa a um determinado lugar (espacial, temporal e

simbólico). Ao contrário, cultura é mutável, pois possui asas que lhe permite voar, pés que lhe possibilita andar (QUEIROZ, 2017a). É nesse confronto que se constrói qualquer proposta educacional e não é diferente com a educação musical. Ensina, aprendemos e participamos da transmissão de uma cultura musical a partir de padrões estéticos, valores, significados e processos que fazem parte do nosso universo, portanto que constituem a nossa cultura. O que somos como “eu” é fundamentalmente uma construção coletiva, resultado de muitas inclusões e exclusões que permearam o que nos foi transmitido pelo “nós”. Assim quando pensamos, praticamos e ensinamos música fazemos isso a partir de um conjunto amplo de elementos construídos por um “nós” definidor do que cada “eu”, dentro da sua individualidade, é. Nessa direção, como pergunta Wayne Bowman no título de um dos seus importantes trabalhos na atualidade, é sempre importante saber: *Quem é o nós?*² Como argumenta o autor:

No centro de todo fazer musical e experiência musical vive um “nós”, um sentido de identidade coletiva que influencia poderosamente a identidade individual. “Eu sou”, então, nem tanto porque “eu penso” ou porque “eu percebo”, mas porque “nós somos”, e mais particularmente eu quero afirmar aqui, porque “nós somos musicalmente.”³ (BOWMAN, 2007, p. 109, tradução minha).

O que “nós somos musicalmente” é o resultado de escolhas culturais que via inclusões e exclusões consolidaram nosso processo formativo e que nos leva como professores de música a incluir e excluir que música e o que de música deverá ser ensinado. Mas vamos pensar um pouco mais sobre tal concepção: como esse “nós” é

2 “Who is the we?”

3 “At the center of all music making and musical experience lies a “we,” a sense of collective identity that powerfully influences individual identity. “I am,” then, not so much because “I think” or because “I perceive,” but because “we are,” and more particularly I want to assert here, because “we are, musically.”

formado musicalmente e como se define o que deverá ou não ser incluído em uma proposta educativo-musical?

A resposta, ou pelo menos as reflexões, que tal questão nos impõe nos leva a um problema incompatível com a ideia de uma educação musical intercultural. Tal problema está relacionado ao fato de que, muitas vezes, na concepção e na prática da educação musical, é de outras manifestações e expressões da sociedade, a construção do “nós” que define o “eu” é realizada com base em silenciamentos, pré-conceitos, valores, imposições, entre outros aspectos resultantes de desigualdades perversas no âmbito da sociedade. Voltarei a essa reflexão mais adiante.

Nesse cenário é preciso estar consciente sempre que qualquer proposta de educação musical, e evoco aqui o conceito amplo que tenho aplicado à definição de tal fenômeno, elege uma cultura ou algumas culturas a serem privilegiadas. Essa eleição é feita a partir de critérios distintos também definidos em função das características de cada cultura. Para analisar um pouco melhor essa assertiva chamo para o nosso debate especificidades de três universos culturais distintos da música: 1) a prática musical dos Catopês⁴, 2) a performance na cena do choro e a 3) interpretação musical no contexto da música orquestral.

1. Nos Grupos de Catopês de Montes Claros, manifestação do Congado de Minas Gerais, a cultura musical privilegiada é vinculada a fins festivo-religiosos e tem sua performance concebida de forma integrada às diferentes dimensões que compõem o ritual. Nesse contexto, melodia, letra, canto, dança, ritmo e sonoridade dos tambores dão forma a dimensões estético-sonoras que ganham sentido musical na devoção à Nossa Senhora do Rosário, à São Benedito e ao Divino Espírito Santo. No plano estético-sonoro é uma

4 Grupos da cultura popular pertencentes ao universo do Congado Mineiro. Informações mais detalhadas sobre esses grupos podem ser encontradas em Queiroz (2005b).

música com linhas melódicas de tendência tonal (mesmo sem a presença de instrumentos harmônicos ou qualquer critério rígido de afinação), estruturada ritmicamente a partir das bases percussivas dos instrumentos de percussão. Não há uma estética vocal definida, mas a composição de estéticas vocais que ganham vida a partir do jeito de cantar de cada integrante; a letra é elemento fundamental haja vista que é em sua construção sintática e semântica que se estabelece o significado e a inserção da música nos diferentes espaços (mundanos e sagrados) que compõem o universo da manifestação. Nesse contexto, como já mencionado, conceitos característicos de outras expressões musicais como harmonia e afinação não fazem qualquer sentido, pois não integram o universo sonoro que compõem a música desses grupos. A participação coletiva e o envolvimento na performance para atingir os fins almejados é o foco central dessa expressão musical. (QUEIROZ, 2005b).

2. O Choro, gênero consolidado na cena da música popular urbana no Brasil, se consolidou inicialmente no Rio de Janeiro desde meados do século XIX, mas tem atualmente grande representatividade em diferentes contextos sociais do país. Apesar de incorporar características singulares de cada universo, a prática musical dessa manifestação implica o uso de padrões harmônicos característicos do gênero, o domínio do acompanhamento rítmico que o constitui, a familiarização com aspectos melódicos do repertório trabalhado, a capacidade de improvisar dentro dos parâmetros fundamentais dessa expressão musical e a condição de lidar com dimensões interpretativas de uma prática predominantemente instrumental. Nesse contexto harmonia, improvisação, afinação, entre outros

são elementos fundamentais para a realização da prática musical (CLÍMACO, 2008).

3. No âmbito da música orquestral, a performance exige do intérprete domínio de parâmetros da música erudita ocidental sem os quais não será possível a participação efetiva nesse universo. De forma distinta dos outros dois exemplos, nesse cenário é fundamental competências como a leitura de partituras, a destreza métrica para lidar com repertórios canônicos dessa formação (sobretudo dos períodos barroco, clássico e romântico), a afinação dentro dos princípios do temperamento da música ocidental, a sonoridade adequada às tradições de cada época e o domínio de aspectos estilísticos das expressões musicais interpretadas, entre outros elementos indispensáveis para a inserção do músico nessa cultura musical. Nesse contexto a expressão musical se dá principalmente em espaços destinados à produção artística, como teatros, auditórios e outros ambientes dessa natureza. O público participa como um expectador atento, que deve conhecer as normas de comportamento e os princípios desse tipo de ritual musical (ficar em silêncio, aplaudir a entrada do maestro, bater palmas nos momentos corretos, entre outros aspectos dessa natureza) (BLUM, 1980).

Nesses três exemplos, temos conceitos de música e de musicalidade distintos que, para uma participação efetiva do indivíduo, precisam ser incorporados via processos diversos de transmissão musical. Uma proposta de educação musical que trabalhe exclusivamente com um desses contextos fará as inclusões dos parâmetros vinculados ao universo que tem como foco e excluirá os demais. Uma proposta que almeje incorporar mais de um desses universos fará outras inclusões e, conseqüentemente, exclusões. Uma proposta de educação musical intercultural também fará inclusões, mais a partir de

parâmetros mais abrangentes, sem permitir que as exclusões necessárias resultem em limites e pré-conceitos para com as outras culturas musicais.

Importante destacar aqui que as análises realizadas anteriormente estão limitadas ao plano físico (sonoro) da música. E somente nessa pequena dimensão, do abrangente e complexo fenômeno que a música é, percebemos a ampla gama de diversidades que caracteriza as expressões musicais. O fato é que os pré-conceitos que geram julgamentos equivocados no plano estético, que podem considerar os Catopês desafinados, por exemplo, sem afinação fazer parte do conceito de música dessa manifestação, quando ampliados para a dimensão simbólica não exclui fenômenos sonoros “simplesmente”, exclui culturas... pessoas. O equívoco será o mesmo, se alguém olhar para o universo da música orquestral com o conceito de música que inclui dança e movimento (para ficar somente no plano físico), como é o caso da realidade dos Catopês, ou improvisação, como é o caso do choro, pois a partir desses conceitos, alheios ao mundo da música orquestral, a expressão sonora de tal música não faz qualquer sentido, portanto, pode ser banalizada pela análise de parâmetros que não lhes são próprios.

As três manifestações que de forma limitada esbocei aqui ocupam lugares distintos tanto em sua prática quanto, conseqüentemente, nas situações e processos característicos da formação musical de seus participantes. Principalmente no caso da primeira manifestação apresentada, os processos de formação musical se dão fundamentalmente fora da realidade formal da educação musical. No segundo caso, o contexto da prática musical também é prioritariamente o lugar de formação dos músicos, se constituindo em rodas de choro abertas, bares e outros espaços sociais não escolares, apesar de já ser possível constatar a sua inserção em propostas formais de ensino de música que incorporam perspectivas para a formação do músico popular. No Brasil, a terceira manifestação, ao contrário da primeira e, em parte, também da segunda, tem seus processos

formativos demasiadamente vinculados à realidade da educação musical formal, principalmente no âmbito das escolas especializadas de música, em função do processo histórico de colonialidade que marcou a Institucionalização da música no país (QUEIROZ, 2017c; 2019; 2020).

Essa contextualização dos lugares de formação musical das diferentes manifestações visa problematizar uma questão central sem, absolutamente, a pretensão de estabelecer qualquer hierarquia entre os distintos contextos de formação em música. Vamos à questão: sendo as escolas, principalmente as de educação básica, lugares de garantia de acesso dos indivíduos aos conhecimentos e saberes fundamentais para que ele possa se inserir na realidade social e sendo a música mediadora de valores e significados vinculados à expressão humana a partir de suas interações sociais, como excluir qualquer dessas expressões vivas no mundo contemporâneo do universo de formação do ser humano delineado nas escolas? Algum tipo de exclusão será necessária, pois é fato que nenhuma proposta de ensino de música dará conta de todas as músicas do mundo. Mas as exclusões precisam considerar parâmetros que transcendem o valor estético de cada música e a zona de conforto de cada professor. Música tem a ver com prazer, com amor, com afeto, com experiência estética, com sentimento e com um mundo de coisa boas. Mas música também tem a ver com preconceito, com genocídio, com machismo, com homofobia, com terrorismo, entre outros terríveis males da humanidade. Ao excluir músicas certamente estamos excluindo pessoas e, indubitavelmente, aspectos positivos e negativos que permeiam o mundo das músicas e que precisam compor criticamente o mundo de formação do ser humano.

Pensando nesse panorama, eis outro problema fundamental: como incluir esse vasto universo de forma coerente com a realidade de cada cultura musical? A inclusão de práticas diversificadas de música no âmbito da educação musical formal implica agregar à proposta educativa novos repertórios e novas dimensões estético-musicais. Mas essas inclusões

precisam ser feitas de forma contextualizada com as dimensões simbólicas que, como já discutido aqui, dão vida às expressões sonoras dentro de uma determinada cultura. Incluir músicas sem “alma” nas salas de aula de diferentes níveis de ensino é um problema que ainda tem assombrado as tentativas de trabalhar a pluralidade musical, a partir da diversidade de sujeitos que caracterizam as diferentes realidades do ensino institucionalizado de música no Brasil.

Mas acredito que um dos mais complexos desafios para nós professores de música na atualidade resida na última questão que apresento nesta parte e sobre a qual lançarei um olhar mais aprofundado: como dar conta de lidar com uma educação musical intercultural, sendo que muitos de nós fomos formados dentro de domínios hegemônicos de monoculturas? Ora, se a cultura é tecida de forma dialógica no equilíbrio de manutenção e mudança, temos que lembrar sempre que somos professores de música formados com bases construídas a partir de processos complexos de inclusão e exclusão, mas não estamos presos o suficiente a tais processos, pois temos a liberdade de bater as asas e mexer os pés para irmos para outros lugares (QUEIROZ, 2017a). Mas essa viagem não é fácil, pois tendemos a seguir pelos caminhos conhecidos e seguros dentro da cultura que nos foi transmitida e, ao olharmos para os outros caminhos, muitas vezes, temos a percepção de que as novas possibilidades são instáveis, inseguras, nebulosas e, portanto, difíceis de serem trilhadas. Mas um erro não pode ser cometido nessa apreciação, pois se almejamos qualquer princípio de uma educação musical intercultural, não podemos deixar que a incapacidade da percepção do nosso olhar nos faça ver outras formas de culturas musicais de maneira negativa, preconceituosa, limitada, descontextualizada da sua realidade. Infelizmente, essa distorção do olhar e as terríveis consequências que isso gera é comum e, às vezes, difícil de ser controlada.

Como elucidado por Lévi-Strauss (1986) somos passageiros de trens diferentes, nossas culturas, que se movem em trilhos distintos, cada qual a partir de sua composição que tem ritmo,

andamento e direção próprios. Os trens que se movem com certa proximidade, em direções semelhantes e em ritmos e andamentos equivalentes aos nossos, são vistos por nós, ao olharmos para além de nossas cabines, com certa nitidez. No entanto, trens em trilhos oblíquos ou paralelos que locomovem em uma direção diferente da nossa dificultam a nossa visão e percepção. Nas palavras do autor, desses trens

[...] não recebemos senão uma imagem confusa e depressa desaparecida, dificilmente identificável, as mais das vezes reduzida a uma mancha momentânea do nosso campo visual, que não nos dá qualquer informação sobre o próprio acontecimento e que só nos irrita, porque interrompe a contemplação plácida da paisagem que serve de pano de fundo aos nossos devaneios (LÉVI-STRAUSS, 1986, p. 30-31).

Nós, educadores musicais, somos passageiros de música e na viagem de Lévi-Strauss (1986) temos as mesmas dificuldades que os passageiros dos trens em perceber às expressões que estão em movimentos, ritmos e velocidades diferentes das nossas. Somos sujeitos e ao interagirmos com a realidade múltipla que compõem o universo da música estaremos sempre condicionados por olhares limitadores, os nossos, que farão com que percebamos outras culturas, mas não como elas são fundamentalmente, e sim como somos capazes de percebê-las. Assim, se harmonia é um elemento de distinção na cultura musical que me é mais familiar, tendo a buscar tal conceito em outras músicas e, quando ele não existe, ou existe com outra definição, tendo a fazer a leitura deturpada que o meu olhar “viciado” me permite realizar.

Como esclarece Roy Wagner, a “definição e a extensão de uma palavra ou de outro elemento simbólico [a música por exemplo] constituem fundamentalmente uma mesma operação” (WAGNER, 2010, p. 80). Definimos algo a partir dos conhecimentos e saberes que possuímos e estendemos essa definição para interpretar outros conhecimentos e saberes. Assim interpretamos fenômenos a partir das definições que

somos capazes de utilizar por tal interpretação e não a partir das definições que lhe são peculiares. Portanto, a partir das ideias do autor, podemos inferir que qualquer realidade musical distinta daquela em que um sujeito se situa com mais propriedade é sempre e necessariamente decodificada por ele com base em percepções, padrões, “metáforas e analogias” capazes de traduzir o diferente a partir de referências que lhe são familiares.

Aqui reside mais um grande desafio para lidar e interagir com as diversidades humana, cultural e musical. Ser capaz de perceber e lidar com o diferente sem negá-lo, sem querer (re) conhecê-lo para, de alguma forma, torná-lo igual. Isso significa ser capaz de lidar com o confronto, com a condição de interagir e negociar, com a maturidade de entender que a percepção do outro e algo difícil para nós, mas é algo fundamental para lidar com o que o ser humano é: diferente. Nessa toada, apesar de eu já ter evocado e utilizado diversas vezes a noção e o conceito de diversidade, é hora de refletir mais detalhadamente sobre o que de fato estou evocando ao enunciar tal conceito. Me proponho a esse debate nas próximas incursões deste texto.

Diversidades humana, cultural e musical: implicações para a formação em música

O conceito de diversidade é pela sua própria natureza plural, portanto dispensa o “s” que intencionalmente acrescentei ao título deste artigo e, também, desta parte. A ideia de uma palavra no plural para representar um conceito já plural é didaticamente aqui utilizada para indicar que me refiro a manifestações da diversidade em diferentes dimensões. Assim, diversidades aqui congrega a conjunção de três dimensões da diversidade, inter-relacionadas e interdependentes. Dimensões que só podem ser separadas artificialmente, como faço neste texto, para facilitar a análise do que nos interessa mais diretamente, a diversidade musical como resultado da diversidade cultural que constituem, dando vida às dimensões físicas, a diversidade humana.

Desde muito cedo o ser humano, ao se perceber como gente,

entra em contato e confronto com múltiplas faces da diversidade que o rodeia. Assim percebe as diferenças de estatura, de cor, de sexo⁵, entre outras marcadas por traços biológicos. Essas diferenças “naturais” que nos conferem individualidade e identidade, com as quais o sujeito nasce com elas, constitui faces da diversidade humana que vão se intensificando, se transformando ou se estabilizando a depender de uma outra dimensão, mais definidora do que cada um de nós é, que vai se construindo a partir de processos de “enculturação”⁶ e que delinea a diversidade cultural. A diversidade humana é mais abrangente do que a diversidade cultural, mas essa última tem impacto direto, inclusive, em aspectos da diversidade que estão vinculadas a diferenças biológicas e geográficas, por exemplo. No âmbito da música, a diversidade cultural é definidora do que música é (conceitual, estética e simbolicamente) ao mesmo tempo em que também é definida pela própria música que defini.

Diversidade cultural, numa definição breve e simples, como tenho buscado lidar com os conceitos que aplico neste texto, é o conjunto plural de traços distintivos (conhecimento, saberes, comportamentos, valores e significados) definidos a partir de processos singulares de enculturação, que caracterizam as identidades de variados grupos sociais e que definem as nossas diferenças como humanos. Nesse cenário, a cor da pele do indivíduo, por exemplo, é uma característica biológica que pode se tornar um elemento de inclusão ou exclusão em determinado contexto a depender da dimensão cultural que é atribuída a tal elemento. As manifestações lamentáveis de racismo pelo mundo é um exemplo de como traços representativos da diversidade biológica ou geográfica (cor da pele e local de nascimento, por exemplo) podem se tornar fenômenos expressivos de preconceitos tecidos no âmbito da cultura. Todavia, o fortalecimento de movimentos em prol de conquistas

5 O fato de o sexo ser considerado um traço biológico é questionado atualmente por diversos autores, entre eles Judith Butler (BUTLER, 2011).

6 Processo de aquisição de cultura, constituído por meio da aprendizagem, da transmissão cultural.

para grupos étnicos definidos em função da cor, por exemplo, como é o caso do movimento negro no Brasil, tem também estabelecido positivamente traços da identidade e de inclusão que retratam dinâmicas constitutivas da diversidade cultural. Assim, é possível afirmar que as maneiras como nós lidamos com a diversidade de traços oriundos inclusive de dimensões biológicas e geográficas são resultantes da diversidade cultural, sendo essa a principal definidora das identidades distintas, construídas nas diferenças que marcam os seres humanos.

Essa percepção é hoje um mote importante nas discussões acerca de políticas públicas em distintos países que, por diversas motivações e perspectivas, têm pensado e discutido estratégias relacionadas ao reconhecimento à diferença e à diversidade cultural. Nesse contexto, documentos de abrangência mundial, como a *Declaração Universal da Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002), têm orientado ações de reconhecimento e promoção das diferenças e não mais da igualdade, como foi o cerne da luta pelos direitos humanos na modernidade até, aproximadamente, o início da década de 1970 (CANDAUI, 2008, p. 46-47; PIERUCCI, 1999, p. 7). Assim, estabeleceu-se, conforme destaca *Mattelart* (2005), bases importantes de um novo paradigma universalista, que migra do princípio e da perseguição da igualdade para o valor atribuído à diferença e à diversidade cultural. Conforme destaca Alves:

Em nome da defesa da diferença e da diversidade cultural foram criadas inúmeras instituições culturais e políticas (organizações nacionais ligadas a entidades da sociedade civil, organizações não-governamentais, locais, nacionais e transacionais, entidades de artistas, produtores culturais e governos em geral) empenhadas na luta pela defesa e promoção da *identidade cultural* e da *diversidade cultural* em âmbito local, nacional e transacional, desdobrada na luta pela defesa e promoção de diversas formas de reconhecimento identitário, como o sexual, étnico e racial. Essa extensa rede de organizações levou, na passagem do século XX para o

século XXI, à constituição de coalizões globais de luta em defesa e promoção da *identidade* e da *diversidade cultural* espalhadas por todo mundo (2010, p. 542).

Nessa realidade, etnia, raça, sexo, gênero, religião, classe social, em outras variadas manifestações da diferença humana, passaram a ocupar lugar de destaque como eixos transversais de lutas que buscam redefinir um mundo marcado por indiferenças. Indiferenças que fazem das diferenças, massacradas por paradigmas de igualdade embasados em perspectivas unilaterais de culturas dominantes, resultarem em desigualdades que desrespeitam, excluem, amedrontam, machucam, torturam, estupram e matam milhares de pessoas diariamente.

É nesse mundo que fazemos e ensinamos música! É nesse mundo que incluímos ou excluímos as músicas que serão vividas, praticadas e ensinadas. É nesse mundo que as nossas escolhas direcionarão o que somos como músicos e professores de música: ideólogos e ativistas que reconhecem e acreditam no poder dessa arte para formar, transformar e melhorar a vida das pessoas; ou individualistas preocupados com o seu próprio deleite, que serão complacentes, para não dizer cúmplices, dos desrespeitos, exclusões, amedrontamentos, machucões, torturas, estupros e assassinatos que, enquanto eu escrevia e enquanto você está lendo este texto, abalou ou destruiu a vida de muitos humanos. Se algum leitor escolher a segunda perspectiva, é chegado o momento de parar de ler este texto. Mas se a opção é pela primeira possibilidade, o que espero seja a opção de todos, vamos continuar um pouco mais, pois ainda há questões importantes para refletirmos aqui.

A conjuntura de conflitos que constitui o mundo e a realidade da vida humana é a mesma que marca a diversidade musical e que, como tal, está amalgamada a qualquer proposta de ensino de música. Pensar a diversidade em música, perspectiva recorrentemente utilizada em estudos da educação musical, da etnomusicologia, da musicologia e de diversos outros campos na contemporaneidade, implica mergulhar em dimensões

profundas da essência humana, pois a rede de tal diversidade é tecida na complexa e multifacetada dimensão que constitui as diferenças entranhadas na sociedade. Música, conforme analisado anteriormente, é diversa em suas formas sonoras, mas se concretiza de fato como expressão humana nas formas simbólicas que intrinsecamente estão vinculadas às já mencionadas diferenças de etnia, raça, sexo, gênero, religião, classe social, em outras demasiada amplas para serem listadas aqui. Cada música é um elemento da cultura que ora está mais próxima em distancia e velocidade do nosso trem, ora está mais distante. Assim, da mesma forma que retratado por Levy Strauss (1986), ora vemos culturas musicais mais nítidas e similares às nossas, ora vemos culturas musicais distorcidas e equivocadas frente ao nosso olhar. Como nos evidenciou o sábio antropólogo, a distorção não está na cultura olhada, mas no olhar que não dá conta de captá-la por estar em outra velocidade e direção. Como então perceber e lidar com a diversidade musical? Vou fazer minhas as palavras de Clifford Geertz para afirmar que:

A dificuldade nisso é enorme, e sempre foi. Compreender aquilo que é, e provavelmente continuará sendo, de alguma forma, estrangeiro para nós, sem suavizá-lo com vagos murmúrios de humanidade comum, desarmá-lo com a indiferença tipo cada-macaco-no-seu-galho, ou descartá-lo como lindo, adorável, mas inconsequente, é uma habilidade que temos de aprender a duras penas, e uma vez aprendida, imperfeitamente como sempre, temos de trabalhar sem cessar para mantê-la viva; não se trata de uma capacidade conatural, como a percepção de relações espaciais ou o senso de equilíbrio, da qual podemos depender com complacência. (GEERTZ, 1999, p. 33).

Parafraseando o autor, sinto que é no fortalecimento do poder de nossas imaginações para entender a música e as pessoas que estão na nossa frente, que se encontram os usos e o estudo da diversidade musical. Na riqueza do pensamento do “poetrólogo” Geertz (poeta e antropólogo), reside a minha convicção de que pensar, incorporar e trabalhar a diversidade que caracteriza

a música em qualquer proposta de educação musical implica ampliar o universo de relações, de olhares e de compromissos éticos que orientam pesquisas e ações no âmbito da formação musical. Pois música é diversa em sua dimensão estético-sonora (isso é notório na dimensão física desse fenômeno), mas principalmente, expressa a diversidade humana e cultural em suas dimensões vivas (valores, sentimentos, significados). Focar exclusivamente na dimensão física, como ainda é recorrente em uma ampla variedade de propostas de ensino da música, representa uma deturpação do que música é e, principalmente, uma limitação da multiplicidade de dimensões que a fazem diversa. Tal afirmação está conectada com a construção que venho tecendo neste texto desde a primeira linha e se aporta no pensamento de Bowman quanto explicita que:

Nossas decisões musicais e nossas escolhas como educadores musicais não são simplesmente ou talvez, mesmo, principalmente preocupadas com questões de valor estético ou de obtenção eficaz de resultados “musicais”. Elas são diretamente envolvidas com questões de economia política, de acesso a recursos, e com as questões éticas que essas implicam.⁷ (2007, p. 110, tradução minha).

Se reportarmos a qualquer noticiário diário de jornais televisivos, digitais ou impressos, encontraremos facilmente exemplos de atrocidades cometidas contra a vida humana e, certamente, muitas delas vinculadas a intolerâncias, visões reacionárias e fundamentalismos que estão na base de diversas realidades musicais. Mas diante de tal constatação outra questão importante para todos nós é: quais os diálogos e as interações do trabalho que temos realizado com a solução de problemas e mazelas do mundo? Se a sua resposta for música não tem nada a ver com isso, a única coisa que posso dizer é: você está fora do mundo! Mas se formos coerentes com nossa

7 “Our musical decisions and our choices as music educators are not simply or perhaps, even, primarily concerned with questions of aesthetic worth or the efficacious achievement of “musical” results. They are directly involved in issues of political economy, of access to resources, and in the ethical issues these implicate.”

realidade contemporânea, podemos parar e fazer o exercício que nos propõe Wayne Bowman:

Pense por um momento sobre as forças que estão incomodando e dividindo o mundo de hoje: pobreza, doença, fome, guerra, falta de moradia, terrorismo, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios demasiado numerosos para mencionar. Considere, também, a coragem e a convicção dos que dedicam suas vidas lutando contra essas coisas. Neste contexto, considere o que fazemos como músicos-educadores profissionais [...]”⁸ (BOWMAN, 2007, p. 113).

Essa é uma busca, uma atitude e um compromisso que precisamos ter rumo a uma educação musical intercultural. Uma educação musical que almeja formar o sujeito, integrando às ações educativas múltiplas faces que caracterizam a música em sua diversidade humana. Em suma, a síntese do que vimos refletindo até aqui evidencia que a diversidade musical na contemporaneidade representa um conjunto complexo de dimensões que se materializam fisicamente no som de forma amalgamada a traços de etnia, gênero, cor, religiosidade, inserção econômica, valores sociais e humanos, entre outros aspectos impossíveis de serem listados objetivamente, mas possíveis de serem compreendidos singularmente nas diferentes expressões da música na sociedade.

Diversidade musical na formação escolar: mais que uma possibilidade e um desafio, um compromisso humano

A educação no Brasil, em um plano mais geral, e também a educação musical, em dimensões mais específicas, incorporaram, principalmente a partir da década de 1990, a diversidade como conceito fundante tanto no âmbito da

⁸ “Think for a moment about the forces troubling and dividing today’s world: poverty, disease, starvation, war, terrorism, homelessness, pollution, global warming, misogyny, homophobia, xenophobia and other hatreds far too numerous to mention. Consider, too, the bravery and conviction of those who devote their lives to battling such things. Against that background, consider what we do as professional musician-educators [...].”

produção de conhecimento quanto no cenário da ação educativa. A chegada e a força do conceito de diversidade cultural no âmbito das políticas educacionais e das proposições de ensino no país são motivadas pelo peso que tal conceito ganhou no cenário mundial, conforme destacado anteriormente. Tal pressão internacional encontra no Brasil e em diversos outros países ressonâncias estabelecidas internamente, a partir de um contexto intenso de reivindicações de acesso e de novas ordens sociais e educacionais que considerem a realidade de grupos tradicionalmente excluídos por processos profundos de desigualdades.

No âmbito da educação musical, o debate sobre aspectos que permeiam a diversidade vem ganhando fôlego nas últimas décadas, sendo plantando ainda de forma embrionária em trabalhos pioneiros na década de 1980 (BISPO, 1984; CONDE; NEVES, 1984/1985), incorporado aos debates em evidência na área na década de 1990 (ARROYO, 1999; GOMES, 1998; PRASS, 1998; RIOS, 1997; SANTOS, 1991; STEIN, 1998), e ampliado quantitativa e qualitativamente a partir da década de 2000 (ARROYO, 2002; PENNA, 2005; QUEIROZ, 2004; 2005a; SOUZA, 2007, LAZZARIN, 2008). Na década seguinte, a partir dos anos de 2010, os enfoques sobre diversidade musical e ensino de música continuam ganhando projeção (ALMEIDA, 2010; QUEIROZ, 2010; 2011; 2013; 2015; 2017a; 2017b; 2020)⁹ e evidenciam a preocupação de estudiosos com o aprofundamento epistemológico acerca do conceito e suas implicações no cenário da educação musical na contemporaneidade. Assim, como no âmbito da educação e da área de música em geral, o debate sobre diversidade no contexto da educação musical tem se fortalecido a partir dos avanços nas reflexões sobre o tema na

9 Os trabalhos mencionados neste parágrafo ilustram tendências e perspectivas gerais que marcaram o debate relacionado à diversidade no cenário da educação musical brasileira a partir dos anos de 1980. Todavia, pelos limites de um texto como este, não há qualquer pretensão de, nesta simples síntese, analisar as múltiplas nuances que configuram tal discussão na área, nem de esgotar a lista dos muitos estudos que incorporaram essa perspectiva. É importante mencionar também que, para compreender e aprofundar a discussão acerca da diversidade musical, é preciso imergir em pesquisas e publicações de outros campos do conhecimento musical, como a musicologia e a etnomusicologia, e de áreas como antropologia, história e ciências sociais, que têm aprofundado consideravelmente abordagens sobre o tema.

cena científica, política e educacional, mundial e nacional.

Nesse universo, sinteticamente mencionado anteriormente, fica explícito que o estudo, análise e discussão das diversidades humana, cultural e musical são eixos fundamentais para pensar, conceber e promover a formação institucionalizada no âmbito da música e de qualquer outra área de conhecimento. Tal perspectiva está vinculada a necessidades que emergem das demandas sociais e das vozes que ecoam de distintos grupos, sobretudo os negligenciados por definições políticas e ideológicas dominantes na sociedade. Essas vozes anunciam, aclamam e exigem a promoção das, e o respeito às, diferenças. Diferenças constituídas a partir das singularidades dos indivíduos e dos grupos sociais, vinculadas aos processos complexos que compõem a identidade humana. Diferenças que dialogicamente, a partir da interação entre culturas e grupos culturais distintos, promovam a diversidade humana e cultural, e combatam as desigualdades.

É nessa perspectiva que entendemos a necessidade de uma educação musical intercultural, que considere, trabalhe, respeite, promova e estabeleça interações entre distintos mundos musicais. Como nos chama a atenção Carson e Westvall, essa busca “[...] envolve questões sobre participação e inclusão, não apenas sobre a presença e representação de diferenças”¹⁰. Abrange ainda (re) definições sobre como as instituições podem e precisam mudar para refletir a diversidade da sociedade em que vivemos hoje, contemplando um “conhecimento alargado” e um “interesse ampliado na música” (CARSON; WESTVALL, 2016, p. 39). Essa lente interpretativa evidencia, ainda na concepção dos autores, que é preciso desenvolver abordagens para engajamentos educativo-musicais que tanto refletem quanto transformam a sociedade na qual estamos mergulhados atualmente.

Apesar da perigosa interferência de órgãos internacionais no delineamento de políticas públicas locais e da visão por vezes modeladora que tais órgãos lançam sobre realidades marcadas por grandes diferenças culturais, é importante

10 “[...] involves questions about participation and inclusion, not merely about presence and representation of differences.”

reconhecer que eles desempenham um papel relevante na consolidação de tendências, debates e ações no âmbito da educação em diferentes países. Ao longo das últimas décadas, a UNESCO vem exercendo grande influência nas proposições internacionais para as políticas públicas vinculadas à produção de conhecimento e à formação humano-cultural nas diferentes esferas em que atua.

Nessa conjuntura, a diversidade cultural tem ganhado grande ênfase, conforme evidencia a *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002), Documento que tenho muitas ressalvas a serem feitas, que não caberão aqui neste texto, mas que, é evidente, tem impacto expressivo nas políticas públicas para educação e cultura no mundo. Entre os diversos aspectos de destaque na Declaração, a UNESCO afirma, no Artigo 4, que

a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones (UNESCO, 2002, p. 1).

Sob essa ótica, a defesa da diversidade cultural precisa se tornar uma luta de nações e não apenas de grupos minoritários isolados, uma luta constituída por um projeto coletivo e abrangente que, entre os muitos agentes e instâncias envolvidas, deve abranger a realidade fundamental de formação humana constituída no universo das escolas de educação básica, universidades, entre outros contextos formais de ensino. No âmbito da educação, entre as proposições que permeiam o debate internacional sobre o tema, a UNESCO tem destacado a educação intercultural como uma possibilidade e, mais que isso, uma necessidade para o fortalecimento da sociedade na contemporaneidade. Como evidencia o relatório *Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural*,

nas sociedades multiculturais, um dos principais problemas a que tem que fazer frente a educação durante toda a vida reside na nossa capacidade para aprender a conviver. Por esse motivo, a educação multicultural deve ser complementada com uma educação intercultural. O ensino das artes [e de forma mais específica o de música] e humanidades, as atividades multimídia, os museus e as viagens ajudam a desenvolver as capacidades críticas indispensáveis para contrapor pontos de vista unilaterais, facilitam a adaptação a um ambiente social culturalmente diversificado e oferecem uma resposta aos desafios do diálogo intercultural (UNESCO, 2009, p. 17).

Essa é uma perspectiva que transcende o debate de órgãos como a UNESCO, permeando, inclusive, as proposições de intelectuais e estudiosos que têm se debruçado sobre o tema e entendido que os esforços na promoção de diálogos interculturais precisam ser estabelecidos nas singularidades e no dinamismo que marcam as trajetórias e a inserção das diversas culturas na contemporaneidade (CANDAU, 2008; FLEURI, 2003; QUEIROZ, 2015; 2017b; RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). O diálogo intercultural só é possível a partir da ruptura com proposições e percepções que concebem culturas como fixas, fincadas em um único lugar, isoladas umas das outras, enraizadas de tal forma que não podem se locomover. Essa é uma visão reducionista e não aplicável, como já discutido anteriormente, ao dinamismo que cada vez é mais perceptível nas realidades das distintas culturas. Dentro desse panorama, refletirei a seguir, de forma mais específica, acerca das implicações de uma educação musical intercultural no contexto de formação em música nas instituições formais de ensino.

Considerando o conceito amplo de música que tenho utilizado, cunhado transversalmente a partir de estudos diversos de diferentes campos de abordagem musical (educação musical, etnomusicologia e musicologia), fica evidente que a música é um fenômeno de recorrência universal. Todas as sociedades que conhecemos expressam-se singularmente

por meios de organizações sonoras. Organizações essas que ganham denotação a partir de dimensões da cultura. Música, portanto, é um fenômeno singular, no sentido que cada sociedade e grupo social definem coletivamente as nuances de sua expressão musical, universalmente recorrente, já que de forma idiossincrática todas as sociedades que conhecemos têm música.

Todavia tal universalização se dá a partir de participações distintas na constituição cultural da linguagem musical. Como destaca Lucy Green, [...] apesar de o fazer musical ser uma característica universal da sociedade humana, isso não quer dizer que ele seja realizado universalmente por todos os indivíduos dentro de uma sociedade¹¹ (GREEN, 2003, p. 263). Conforme afirma a autora, o fato de a música se tornar socialmente uma atividade “altamente especializada” no mundo ocidental fez, conseqüentemente, com que ela se tornasse, uma prática especializada de produção artística: por um lado ouvida e apreciada por muitos, mas, por outro, praticada por poucos. Certamente ambas as dimensões implicam algum tipo de participação. Na primeira essa participação é “passiva”, no sentido de que o sujeito que participa não interfere diretamente no processo de expressão sonoro-musical. Claro, no plano simbólico, nenhuma participação é passiva. Na segunda dimensão, que segundo Green é realizada por poucos, e concordo com ela, a participação é ativa, pois o sujeito está envolvido diretamente no processo de produção e expressão da manifestação sonoro-musical.

Nesse cenário, há de se considerar a relação da música com diversas dimensões da vida e sua vinculação a distintas faces da identidade humana (sexualidade, etnia, religiosidade, entretenimento, entre outros) e, nesse sentido, uma participação ativa no fazer musical representa a incorporação de uma linguagem expressiva demasiadamente vinculada à inserção cultural do sujeito. Então, como algo tão vinculado à vida, como música é, e tão representativa das diversidades que fazem o ser

11 “[...] although music making is a universal feature of human society, it is by no means universally undertaken by every individual with a society.”

se tornar humano, pode ser praticado efetivamente por poucos?

Emerge dessa questão mais uma evidência explícita da importância de a música estar presente de maneira ativa no processo de formação do sujeito dentro de espaços culturalmente definidos como responsáveis por garantir que todos os indivíduos aprendam (sejam enculturados) elementos da cultura eleitos como fundamentais para a vida. Esses espaços estão constituídos em lugares que denominamos formalmente de “escolas”, o que inclui a educação básica, a educação superior, a educação profissional, entre outros níveis formais da educação brasileira.

Nessa construção, sendo a educação básica, por exemplo, “direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos” (BRASIL, 2010, p.2) e sendo a música um saber compartilhado que permeia a vida de todos sujeitos, acredito, que uma constatação é “óbvia”: a música é fundamental para a sociedade e, portanto, deveria estar inserida “curricularmente” na realidade escolar, sobretudo na base da formação das crianças e jovens do país. Tal constatação, aparentemente óbvia para quem se atém a refletir mais de perto acerca da formação humana, no Brasil precisou ser suportada por definições legais como a Lei 11.769/2008 e a Resolução CNE/CEB N. 02/2016 que estabelecem, respectivamente, a “música como conteúdo obrigatório” (BRASIL, 2008) e “Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016). O problema é que mesmo com o mencionado suporte legal, o ensino curricular de música ainda não faz parte da realidade de muitas escolas do país. Em outros cenários, como a educação superior, as dimensões unilaterais e a colonialidade que ainda imperam no ensino de música, mostram o quanto a formação musical institucionalizada ainda é refém de uma trajetória de exclusões e colonialidades construídas no país ao longo de mais de cinco séculos, o que torna o seu impacto social bastante limitado diante dos desafios que precisamos enfrentar e das transformações

necessárias para construirmos um Brasil melhor (QUEIROZ, 2017c; 1019; 2020). Precisamos mudar essa realidade!

A ênfase dada neste texto à diversidade musical e à importância de pensarmos e concebermos caminhos para uma educação musical intercultural nos leva a mais uma questão: de que música e de que ensino de música a educação brasileira precisa? Ufa! Sempre aparece uma nova questão! Que bom que é assim, são as questões que nos movem.

Então, mesmo que as muitas linhas já escritas até aqui possam ter gerado certo cansaço, lhes convido a continuar a reflexão de mais esse cativante problema apresentado. Voltando ao cerne do debate, entendo que a música e o ensino de música que precisamos para a educação brasileira devem propiciar a formação musical de sujeitos que, unidos por práticas interculturais de educação musical, se fortaleçam na diferença, pelas vias da justiça social e da igualdade de direitos, trabalhadas a partir de uma pluralidade de perspectivas e metodologias de ensino, com o intuito de combater as desigualdades e, coletivamente, promover a diversidade humana. E chegamos a mais questões, desta vez apresentadas pela voz ideóloga de Boaventura Santos:

Como realizar um diálogo multicultural [e, completo, intercultural] quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Estas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural [intercultural] (SANTOS, 2001, p. 30).

Esse diálogo intercultural do campo da música exige de nós o enfretamento de uma realidade que, posso afirmar, sendo intencionalmente absolutista, configura a grande maioria dos cursos de ensino de música no país: estamos formando musicalmente sujeitos a partir de modelos ultrapassados, engessados em gavetas disciplinares que, acredito, não tem a ver com a riqueza da música e com as complexas formas pelas

quais ela está conectada à vida. E, assim, não é que surge mais uma questão!

Como promover uma educação musical integradora para o mundo atual, capaz de dialogar com os desafios da contemporaneidade, sem reduzir o ser humano e a música a uma visão fragmentada de mundo, de formação, de arte e de cultura? Acredito que a resposta nos apontaria para denominadores incomuns, mas nos levaria também a uma constatação comum: é preciso caminhar por estradas que nos conduzam a novas direções, que nos façam seguir por trilhas diferentes dos modelos que têm subsidiado as práxis de educação musical no Brasil. Infelizmente, temos que constatar, modelos que contribuem para a promoção de uma “inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjunta, reducionista, [que] quebra o complexo mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional [...]” (MORIN, 2000, p. 208). Modelos, portanto, que nada tem a ver com a proposta de uma educação musical intercultural. Enquanto problematizamos, mas não conseguimos mudar as instituições de ensino como um todo, que tal começarmos a transformação pelas nossas aulas de música.

No âmbito da educação musical essa transformação passa por duas dimensões centrais: 1) O realinhamento de conceitos, conhecimentos e saberes musicais e 2) a descoberta de caminhos curriculares inter-relacionados à diversidade de formas que caracterizam a transmissão musical em diferentes contextos da música. No que concerne ao realinhamento de conceitos, conhecimentos e saberes musicais, considero que avançamos significativamente, pois temos produzido pesquisas, estudos e práxis relacionadas ao ensino de música que transcendem bases monoculturais que, de alguma forma, foram, e ainda são, dominantes nos espaços institucionalizados de formação em música (QUEIROZ, 2017c; 2019; 2020). As fronteiras entre erudito e popular, música boa ou música ruim (a partir de definições estético-sonoras muitas vezes definidas com bases referenciais

da música erudita ocidental), urbano e rural, entre muitas outras foram e estão sendo cada vez mais rompidas. Se ainda não temos uma educação musical intercultural, vimos abandonando, pelo menos em ideal, a ideia de uma educação musical monocultural, absoluta, inquestionável e dominante em todos os espaços institucionalizados de formação em música.

Mas, ao mesmo tempo em que transformamos e relativizamos conceitos, conhecimentos e saberes musicais, nos limitamos a repetição de estruturas de ensino desvinculadas da diversidade que caracteriza as distintas culturas musicais. Se acreditamos, com base no que tem discutido diversos autores ao longo das últimas décadas, e destaque entre eles Bruno Nettl, de que uma das coisas que determina os rumos das culturas musicais são as suas formas de transmissão (NETTL, 1997, p. 8), o que se tem praticado no ensino formal é uma inclusão parcial e limitada da diversidade que constitui os mundos musicais. Ao excluir das práticas de ensino da música, estratégias de transmissão de conhecimentos e saberes que são intrínsecos aos diferentes tipos de música, está se excluindo um elemento fundamental das manifestações musicais, algo que altera consideravelmente o que determinada música é em seu contexto cultural.

Em suma, de forma muito simplificada, nossa realidade no ensino de música é a seguinte: ampliamos os conceitos, os conhecimentos e saberes acerca das culturas musicais do mundo, mas limitamos o ensino desse vasto universo a formatos (ou melhor, a um formato) estabelecido para o ensino da música erudita ocidental do século XIX (QUEIROZ, 2017b; 2017c; 2019; 2020). Aqui está uma face da diversidade em música que ainda não fomos capazes de avançar, nem nas escolas de educação básica e nem nas demais instituições de ensino musical. É evidente que as formas de transmissão, as estratégias de ensino e os caminhos para aprendizagem de música são tão amplas quanto às músicas do mundo. Mas essa constatação ainda não implicou transformações profundas nos nossos sistemas de ensino.

É justo reconhecer que, mesmo nesse cenário, a diversidade,

em um sentido lato como o desenvolvido epistemologicamente neste texto, tem sido incorporada ao discurso, às definições políticas, às perspectivas investigativas e às ações pedagógicas de um número significativo de professores de música. Todavia, diversidade cultural e diferença ainda representam desafios de grandes proporções para educação musical brasileira. Vamos considerar que se a pluralidade de repertórios ainda é um tabu para a inclusão da ampla variedade de músicas que constituem a realidade social, a inclusão de fato da diversidade de aspectos que estão implícitos às práticas musicais (gênero, sexualidade, religiosidade, etnia, entre outros) e os dilemas sociais para lidar com tais diferenças do ser humano, ainda é algo embrionário na realidade do país.

É possível encontrar caminhos que estejam relacionados à multiplicidade de conhecimentos e saberes emergentes no mundo atual, à pluralidade de metodologias e processos educacionais, à diversidade de sujeitos e culturas e à promoção da igualdade de acesso e direitos? Certamente sim, é possível. Mas somente será possível se assumirmos o compromisso de romper com padrões, de propor novas diretrizes, de buscar múltiplos caminhos e de construir perspectivas dialógicas e interacionais para uma educação musical intercultural.

Um país que sofre com as muitas exclusões e com o desequilíbrio gerado pelas desigualdades construídas em centenas de anos precisa de uma educação musical ideologicamente comprometida com a igualdade de direitos e acesso. Uma educação musical que chegue a toda a população. Uma educação musical que chegue até a escola, às universidades e outros espaços de formação formal e os reconheçam como lugares de práticas interculturais de formação em música que sirva a fins humanos. Práticas de música que devem ser colocadas em “confronto” - não devemos ter medo dessa palavra pois ela é chave quando se trata do diálogo das diferenças - de forma crítica, inter-relacionada à diversidade humana e cultural que caracteriza a diversidade em música (QUEIROZ, 2017b).

Assim, a educação musical que, ousado dizer, precisamos para

a educação formal no país, está muito além do treinamento técnico-sonoro-expressivo-musical, ainda bastante enfatizado nas instituições de ensino de música. Precisamos de uma educação musical que incorpore uma pluralidade de práticas musicais e, conseqüentemente, de formas de expressão sonora, mas que faça isso a partir do entendimento de que música, como tratado ao longo desse texto, é um fenômeno constituído por dimensões que estão muito além do som e que, ganhando forma nesse, expressam diversidades representativas do que somos... como gente... como humanos.

Conclusão

A educação musical pensada a partir das lutas, dos debates e dos direcionamentos epistêmicos e metodológicos que constituem a diversidade humana na contemporaneidade nos move rumo a necessária construção de concepções e práticas educativo-musicais interculturais. Em uma época em que a sociedade continua marcada por exclusões, por preconceitos, por violências e por diversas atrocidades que atentam contra a humanidade, assumir uma educação musical comprometida com a formação humana, com o diálogo crítico entre culturas musicais, com a interação e o respeito entre diferentes deixou de ser uma possibilidade para se tornar uma responsabilidade, um compromisso ético.

A descoberta de que música é muito mais que som, nos fez atentar para o fato de que organização sonora, aspectos técnico-interpretativos, entre outros parâmetros estético-musicais, são elementos imprescindíveis, mas não suficientes para a expressão musical. Se ater enfática e exclusivamente às dimensões do treinamento estético-sonoro da música é não só uma proposta limitada de formação musical (talvez o melhor termo fosse “adestramento musical”) como também uma prática excludente e culturalmente descomprometida com a educação humana.

No mundo de hoje não podemos mais aceitar uma formação formal em música que conceba e desenvolva uma práxis educativa voltada para o deleite pessoal de manipular, criar

e interpretar estruturas sonoras, pois, a partir das bases que sustentam este texto, tal aspecto está longe de ser música. Quem pratica esse tipo de educação não só empobrece a riqueza da música como expressão humana, como também se isenta de lidar com problemas e dilemas que assombam a humanidade. Mas ora, como um texto centrado na diversidade cultural, pode ser tão taxativo sobre escolhas educativo-musicais? Isso não é um contrassenso?

Essa é a questão, a diversidade representa sim a manifestação das diferenças, mas não pode aceitar a proliferação da desigualdade... basta que cada um de nós faça a nossa parte e trabalhe sua proposta de ensino de música voltada para elementos exclusivos da expressão sonora e para objetivos restritos ao deleite musical para que ajudemos a destruir o mundo. É preciso que cada uma faça muito mais do que a sua parte, pois precisamos de uma educação musical que vise romper limites inaceitáveis que ainda separam indivíduos que convivem lado a lado. É preciso derrubar barreiras impostas a partir de dogmas e dominações culturais perversos, que são geradores de preconceito, intolerância, exclusão, violência e morte. Esses são males que estão inter-relacionados às culturas na contemporaneidade e que, portanto, estão diretamente vinculados aos universos culturais das músicas.

A perspectiva de uma educação musical intercultural para as educação musical brasileira, aqui perseguida, vislumbra um ensino de música pautado no compromisso de promover o diálogo e a interação entre culturas, participando ativamente do processo de construção, transformação e ressignificação social. Tal fato não implica, e não pode implicar, a renúncia do cuidado estético, do desenvolvimento de habilidades e técnicas expressivas da música, da exploração e manipulação sonoras, da inserção e experiência dos indivíduos no fazer musical ativo. Mas esses elementos precisam transcender o plano físico e, por tal razão, também não podem renunciar às dimensões simbólicas que permeiam a música. É preciso ter consciência e maturidade para que não coloquemos em confronto elementos que

representam faces diferentes, fundamentais e complementares do fenômeno musical. Sem qualquer uma dessas faces estaremos praticando algo que pode até ser parecido com música, mas que está longe da riqueza, da beleza, do significado e da expressão humana que música representa. Concluo aqui, de forma limitada, mas comprometida, essa discussão que, certamente, precisa de muitos outros desdobramentos.

Podemos ser que chegar ao fim deste texto gere certa frustração no leitor – confesso que quando termino um texto sempre me sinto de alguma forma frustrado – pois, de certa maneira, espero e até desejo que isso aconteça. A frustração se dá pelo fato de eu sempre apresentar muitas perguntas e, quase sempre, poucas tentativas de respostas. Mas as perguntas para mim são fundamentais, pois é motivado por elas que penso, escrevo e problematizo a música, a educação musical, a formação humana, a vida... Entendo que sem elaborar, mudar e apresentar perguntas/problemas jamais será possível chegar às respostas que precisamos. Termino evocando, mais uma vez, sábias palavras de Clarisse Lispector (1998, p. 11), pois compartilho com ela a convicção de que “enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever”.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 45-53, set. 2010.
- ALVES, Elder Patrick Maia. Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a Unesco e a construção de um universalismo global. *Sociedade e Estado*. v. 25, n. 3, p. 539-560. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.
- _____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e*

estudantes de música. 1999. 406f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BISPO, Alexandre. Possibilidades e limites de uma orientação musicológica à Educação Musical. *Art: Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, n. 10, p. 37-62, 1984.

BLACKING, John. *How musical is man?* London: University of Washington Press, 1973.

BLUM, David. *Casals and the art of Interpretation*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1980.

BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. v. 6, n. 4, p. 109-131, dez. 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf>. Acesso em 03 jan. 2016.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. London; New York: Routledge, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 30 maio 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, p. 45-57, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>: Acesso em: 23 jun. 2016.

CARSON, Charles; WESTVALL, Maria. Intercultural approaches and “diversified normality” in music teacher education: reflections from two angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. v. 15, n. 3, p. 37-52, jun. 2016. Disponível em: <act.maydaygroup.org/articles/CarsonWestvall15_3.pdf>. Acesso em 21 jun. 2016.

CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Richard (Ed.). *The cultural study of music: a critical introduction*. New York; London: Routledge, 2003.

CLIFFORD, James. *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

CLÍMACO, Magda de Miranda. *Alegres dias chorões: o choro como expressão musical do cotidiano de Brasília. Anos de 1960 - tempo presente*. 2008. 396f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Brasília, 2008.

CONDE, Cecília; NEVES, José M. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, v. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1985.

COOK, Nicholas. 2008. We are all (ethno)musicologists now. In: SOBART, Henry (Ed.). *The New (Ethno)musicologies*. Lanham: Scarecrow Press. p. 48-70.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso: 20 jun. 2016

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of culture*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.

_____. Os usos da diversidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999. Traduzido por José Fonseca. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v5n10/0104-7183-ha-5-10-0013.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

GOMES, Celson Henrique Sousa. *Formação e atuação dos músicos*

das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. 1998. 239f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GREEN, Lucy. Music education, cultural capital, and social group identity. In: CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Richard (Ed.). *The cultural study of music: a critical introduction.* New York; London: Routledge, 2003. p. 263-273.

HOOD, Mantle. *The ethnomusicologist.* Nova York: Mc Graw-Hill, 1971.

LAZZARIN, Luís Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, v. 16, n. 19, p. 121-128, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/266/197>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O olhar distanciado.* Lisboa: Edições 70, 1986.

LISPECTOR, Clarisse. *A hora da estrela.* Rocco: Rio de Janeiro, 1998.

_____. *A legião estrangeira: contos e crônicas.* Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

MATTELART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização.* São Paulo: Parábola, 2005.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music.* Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade.* Traduzido por Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NETTL, Bruno et al. *Excursions in world music.* New Jersey: Prentice Hall, 1997. (Acompanha CD).

NETTL, Bruno. *Theory and method in ethnomusicology.* New York: Collier Macmillan Publishers, 1964.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*. v. 13, n. 13, p. 7-16, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/320/250>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *Ciladas da diferença.* São Paulo: Editora

34, 1999.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005a. p. 49-66. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1CAeVEI4k9tnjsecqBdMT02NRehbe3hB4/view>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/index>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

_____. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2019. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. Diversidade musical e ensino de música, *Salto para o Futuro - Educação Musical Escolar*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 8, p. 17-23, jun. 2011. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/16075508-Edu.Musical.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, n. 18, p. 163-191, 2017a. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/6524>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*,

Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos, *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221/201>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Escola, cultura, diversidade e educação musical. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013a. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2363>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. *Per Musi*, no. 27, p. 7-18, 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992013000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017b. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2). Disponível em: <<http://educamusical.org/musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. *Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. 236 f. (Doutorado em Música - Área de concentração: Etnomusicologia) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005a. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9099>>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios

musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017c. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/726/501>>. Acesso em: 20 set. 2020.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*. [online]. v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002>. Acesso em 18 jun 2016.

RIOS, Marialva. *Educação musical e música da cultura popular: processos de ensino*. 1997. Dissertação (Mestrado e Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

SAHLINS, Marshall. *Culture and practical reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupo culturais diversos. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*, n. 2/3, p. 1-14, 1991.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. London: John Calder, 1977.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 18, p. 15-20, out. 2007. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/269/200>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

STEIN, Marília R. *Oficina de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

TYLOR, Edward Burnett. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray, 1871a. (Vol. 1).

_____. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray, 1871b. (Vol. 2).

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução de *Marcelo Coelho de Souza e Alexandre Morales*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

PROJETO MÚSICA PARA TODOS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Música é um bem presente no cotidiano de todas as pessoas. Apesar disso, o acesso à formação musical muitas das vezes se restringe a poucos, sobretudo àqueles de maior poder aquisitivo. Pensando nisso, esse artigo apresenta um relato de experiência acerca dos processos de criação, implementação, ampliação e reestruturação do Projeto Música para Todos, um projeto de extensão vinculado ao Curso de Música-Licenciatura e à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tanto, serão expostos os fatores que influenciaram o desenvolvimento da proposta em diferentes momentos de sua história, abordando os seus princípios pedagógicos estruturantes, os agentes colaboradores, os processos de criação musical e dos materiais pedagógicos. Dessa forma, a partir da exposição detalhada do percurso transcorrido nesses cinco anos de funcionamento, espera-se que esse trabalho possa fornecer informações relevantes para possíveis interessados em criar projetos similares, especialmente considerando o atual momento da história com o surgimento da COVID-19.

Música e Formação

A música está presente em todos os povos, se constituindo em um dos elementos primordiais para a manutenção da cultura, história e identidade social (ILARI, 2005). Diversos autores definem a música como uma linguagem, uma forma de comunicação e expressão humana (NORTH; HARGREAVES, 2008; QUEIROZ, 2004). Assim como acontece com a linguagem

oral e escrita, cada sociedade tem seus signos e significados musicais próprios, bem como sua compreensão do que é ou não considerado música, suas funcionalidades e os elementos que a constituem.

Considerado um elemento indispensável do nosso cotidiano, a música é frequentemente utilizada para a manutenção da nossa qualidade de vida (MACDONALD; KREUTZ; MITCHELL, 2012). Estudos afirmam que ela é uma ferramenta eficaz para a regulação emocional, atuando no combate aos sintomas de dor, estresse, ansiedade e depressão (DE WITTE et al., 2019; FINN; FANCOURT, 2018). Além disso, pesquisas apontam que a música pode induzir respostas orgânicas de forma involuntária, como mudanças na pressão sanguínea, nas frequências respiratórias e no ritmo cardíaco (BENEDITO, 2010; CUSTODIO; CANO-CAMPOS, 2017). Finalmente, existem evidências que indicam o poder da música na excitação fisiológica e na indução de prazer, com influência direta nos níveis de oxitocina, dopamina e endorfina (GRANOT, 2017; KOELSCH et al., 2016).

Outrossim, a música também é reconhecida pelo seu potencial de aproximar as pessoas, aumentar a sensação de coesão de grupo, promover sentimentos de empatia e de solidariedade, além de induzir comportamentos pró-sociais (MIU; VUOSKOSKI, 2017). Fazer música em conjunto contribui para a integração social, mas também favorece a identificação do sujeito com a sua cultura, desenvolvendo nele o sentimento de pertencimento. Por tudo isso, é possível afirmar que a música é um bem imprescindível para a sobrevivência do ser humano.

Apesar de todas essas evidências, o acesso à formação musical ainda é bastante restrito. De maneira geral, a instrução musical formal tem sido realizada através das disciplinas Música (sobretudo na rede particular de ensino) e Artes dentro da Educação Básica (SOARES-QUADROS JR. et al, 2017). Entretanto, no contexto da rede pública, grande parte dos docentes de Artes não possuem formação específica em Música, dificultando assim o acesso ao conteúdo próprio dessa

linguagem. Em estudo recente, Soares-Quadros Jr., Lorenzo-Quiles e Barros (2017) analisaram a formação de professores de Artes que atuavam na rede estadual de ensino de São Luís-MA e verificaram que 45,5% eram formados em Educação Artística e 32,5% em Licenciaturas não artísticas (ex.: Letras). Os impactos desses dados podem ser observados no tocante à oferta de conteúdo: 30,2% dos participantes afirmaram lecionar música conjuntamente às outras linguagens. Esse quantitativo torna-se irrisório quando comparado aos resultados referentes às Artes Visuais: 35,5% dos professores afirmaram lecioná-la de maneira exclusiva e 59,2% disseram que a ofertavam conjuntamente às outras linguagens.

A aprovação da Lei 11.769/2008 (e sua alteração para a Lei 13.278/2016) criou a expectativa de ampliação da oferta da música (seja enquanto disciplina ou conteúdo) dentro da Educação Básica. De fato, foi possível notar um aumento significativo no número de concursos para professores especialistas em Música, sobretudo na rede municipal de ensino. Entretanto, em nível estadual, as conquistas foram muito menos expressivas. A partir de 2016, o movimento em prol da música na escola reduziu bastante a sua força.

Outros importantes centros de formação musical são as Escolas de Música e/ou Conservatórios. Essas instituições oferecem uma capacitação mais direcionada ao conhecimento técnico da linguagem musical (ARROYO, 2001). Em geral, ofertam cursos de diferentes naturezas e modalidades, a depender do contexto de atuação. Como exemplo, podemos citar o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, situado em Montes Claros-MG, instituição vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Nesse centro, são oferecidos cursos em diferentes instrumentos, tanto de caráter mais popular (ex.: violão, bateria, teclado), quanto erudito (ex.: violino, piano, flauta) (PIMENTEL, 2017). Essas escolas geralmente possuem uma grande penetração social, uma vez que oportunizam ações musicais de diversas configurações (ex.: apresentações artísticas, cursos de curta duração, palestras) para

alunos, familiares, amigos e comunidade em geral. Entretanto, o acesso a essas instituições costumeiramente é feito a partir de um processo seletivo, restringindo assim o ingresso de uma parcela dos interessados.

Uma terceira via de acesso à formação musical bastante relevante no Brasil tem sido através de projetos (social, cultural, de ensino, de extensão universitária, etc.). Caracterizado como uma ação processual e contínua, os projetos em sua maioria são destinados a pessoas menos favorecidas da sociedade, ou, conforme ressalta Souza (2014), para aquelas que são menos visíveis, como idosos, crianças, negros e outros. Nesse sentido, as ações realizadas pelos projetos têm contribuído para a inclusão socioeducativo dos seus participantes (KLÉBER, 2014), para o desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal dos agentes educativos (KEBACH; HERZOG, 2013), bem como para a própria difusão e democratização da educação musical (URIARTE; NUNES, 2012). Um dos projetos de maior impacto dentro do contexto brasileiro é o Projeto Guri. Possuindo diversos pólos no Estado de São Paulo (388 no total), esse projeto oferta formação musical em complemento às atividades escolares, disponibilizando cursos nas modalidades canto coral, sopro, cordas (dedilhadas e friccionadas), percussão e teoria musical (MARTINEZ, 2014; PAULA, 2016).

Nesse contexto, vamos centrar nossa atenção dentro dos projetos de extensão universitária, mais especificamente no Projeto “Música para Todos”. Criado no ano de 2014, esse projeto está vinculado ao Curso de Música - Licenciatura e à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Na qualidade de idealizador e coordenador do projeto, pretendemos apresentar neste trabalho um histórico das atividades desenvolvidas dentro do Música para Todos, destacando os resultados obtidos durante os cinco anos de funcionamento ininterrupto.

Projeto Música para Todos: relatando uma experiência

O Música para Todos foi criado com o objetivo principal de

oferecer formação musical gratuita a moradores dos bairros circunvizinhos à UFMA. Essa região geográfica denominada Itaqui-Bacanga compreende aproximadamente 60 bairros de São Luís (especialmente Anjo da Guarda, Vila Maranhão, Vila Ariri, Vila Bacanga e Vila Embratel), com população total estimada em 200.000 pessoas. O interesse por essa região se deu em função do seu elevado índice de vulnerabilidade social. Segundo estudo realizado por Andrade (2008), grande parte da população pesquisada nessa região apresenta rendimento mensal de até dois salários mínimos, baixo nível de escolaridade e altos índices de violência, assaltos e homicídios. Com isso, o acesso a diversos serviços como saúde, cultura, esporte e lazer, tem se tornado cada vez mais difícil.

A partir de visitas à região, observamos a existência de várias atividades culturais, sobretudo pertinentes às Artes Cênicas. Como exemplo, podemos citar o Teatro Itapecuraíba e o grupo GRITA - Grupo Independente de Teatro Amador responsável pela realização do maior espetáculo ao ar livre do Maranhão, a via Sacra. Por outro lado, os relatos dos moradores e dos membros das associações dos bairros indicavam uma grande escassez de atividades relacionadas à linguagem musical. Além disso, as entrevistas apontaram também um alto grau de ociosidade entre os adolescentes e ausência de atividades direcionadas especialmente ao público infantil.

Baseado nesses dados, buscamos elaborar uma proposta que fosse altamente acessível ao público-alvo, mas que não implicasse um alto custo para a sua realização, tendo em vista a impossibilidade de financiamento por parte da UFMA. Assim, o projeto teve início com duas modalidades: musicalização infantil (atendendo crianças entre 1 a 11 anos de idade) e canto coral (para maiores de 12 anos). A proposta idealizada tinha como princípio oferecer uma formação de longo prazo que oportunizasse ao participante iniciar na musicalização e dar continuidade aos estudos musicais em algum instrumento. Para tanto, contamos com a concessão de duas bolsas por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFMA, o que

permitiu a contratação de dois instrutores com experiência nas modalidades escolhidas, sendo ambos estudantes do Curso de Música da própria instituição. Tal iniciativa tinha sustentação em um dos objetivos específicos do projeto: criar um espaço para o discente do Curso de Música da UFMA para implementar as metodologias de ensino aprendidas durante a graduação, contribuindo assim para uma formação pedagógica mais consistente e coerente com as necessidades atuais do mercado de trabalho.

Para o trabalho de divulgação do projeto, a UFMA disponibilizou o seu próprio site e um espaço na Rádio Universitária. Após essa primeira tentativa, avaliamos que a estratégia publicitária havia sido ineficiente, uma vez que não conseguimos atingir o público-alvo previsto, resultando em um quantitativo de inscrições muito aquém do esperado. Com isso, optamos por buscar novas alternativas. A primeira delas, bastante tradicional e que resultou relativamente eficiente, foi a confecção de cartazes e distribuição massiva dentro dos espaços da Universidade e também em importantes locais de circulação de pessoas (ex.: terminais de integração e pontos de ônibus). A segunda foi procurar as Associações dos bairros próximos à UFMA, em especial a ACIB - Associação Comunitária do Itaquí-Bacanga, conseguindo divulgar o projeto através da sua Rádio Comunitária. Todas as ações, em conjunto, resultaram na matrícula de 43 alunos para o canto coral e 48 para a musicalização infantil para o primeiro semestre de atividades, provenientes tanto de bairros próximos quanto de outras localidades.

As aulas do projeto funcionavam apenas no período matutino, duas vezes por semana, em salas do Curso de Música. A musicalização infantil era estruturada em quatro turmas, organizadas em função das idades dos participantes: A) 1 ano a 2 anos e meio; B) 2 anos e meio a 3 anos e 11 meses; C) 4 a 7 anos; D) 8 a 11 anos. Assim como em outros projetos dessa natureza desenvolvidos no Brasil, era obrigatória a participação de um responsável por cada criança para as

turmas menores (A e B). Essa determinação tinha como objetivo inicial promover atividades que possibilitassem o estreitamento dos laços afetivos entre pais/responsáveis e as crianças. Além disso, acreditávamos que, participando das aulas, os pais/responsáveis poderiam reforçá-las quando estivessem em casa. Com relação à carga horária, as turmas A e B tinham duração de 40 minutos, enquanto que as demais tinham 50 minutos.

Infelizmente, a UFMA não dispunha de estrutura e materiais pedagógicos específicos para o trabalho com crianças pequenas, sendo isso uma das maiores dificuldades no início do projeto. Tivemos que procurar na cidade alguns materiais que fossem adequados e efetivos para o desenvolvimento de múltiplas atividades pedagógicas, além de serem de baixo custo e interessantes para as crianças. Com isso, foram adquiridos bolas, buzinas, guizos, chocalhos, caxixis, pandeiros de brinquedo, dentre outros materiais, todos muito coloridos e chamativos. Também contamos com a doação de tapetes de EVA para garantir a proteção dos alunos em caso de quedas. Dos materiais pré-existentes no Curso, utilizamos violão, teclado e xilofones.

Com relação à modalidade canto coral, não foi necessário adquirir nenhum material novo, sendo utilizado o teclado e a sala próprios do Curso de Música. Superando a expectativa inicial, essa modalidade também despertou o interesse de algumas pessoas idosas, correspondendo a aproximadamente 20% dos participantes. A proposta planejada previamente tinha como foco um repertório mais direcionado à música popular, como baião, rock e pop, além de gêneros da cultura popular maranhense, como o bumba meu boi. Isso estava alinhado a um dos objetivos específicos do projeto: valorizar as preferências dos participantes e a cultura local como fontes primárias para o desenvolvimento musical.

O funcionamento do projeto seguiu uma estrutura similar para ambas modalidades. Fazíamos reuniões semanais para o planejamento das aulas e avaliação do ocorrido e das

atividades desenvolvidas na semana anterior. Com isso, era possível diagnosticar as necessidades, as dificuldades e os avanços para cada modalidade, realizando as adequações sempre que necessário.

A estrutura do trabalho com as crianças estava baseada em etapas com o propósito de oferecer atividades pedagogicamente mais adequadas para as idades, criando uma rotina para que a criança se sentisse mais segura e se adaptasse ao clima das aulas, favorecendo também uma melhor organização das atividades. Assim, a rotina sempre começava com uma música de recepção e o cumprimento das crianças, seguido de músicas folclóricas para quebrar o gelo inicial. A sequência do trabalho a partir desse ponto variava em função da faixa etária. Para as crianças menores, eram utilizadas atividades de exploração espacial, material e sonora, a partir de brincadeiras de deslocamento, manuseio de materiais e exploração de instrumentos musicais. Já para as crianças maiores, eram valorizadas atividades mais sistemáticas de exploração de instrumentos musicais, executando pequenas frases e ritmos mais simples, com introdução de leitura de partitura a partir dos 8 anos de idade. Isso facilitava o trabalho de prática musical coletiva, desenvolvendo nas crianças a autonomia da performance musical e o respeito pela execução musical do colega.

Como mecanismo para avaliação da proposta, eram realizadas rodas de conversas com os pais de forma frequente, principalmente ao término dos semestres, momento em que cada um indicava aspectos positivos e sugestões de melhoria para a musicalização infantil. Vários pais relatavam que seus filhos passaram a demonstrar um grande interesse pela música após o ingresso no curso, principalmente por tocar um instrumento musical e cantar, manifestando disposição e desejo de frequentar as aulas de música. Observamos que esse interesse motivava os pais e os responsáveis pelas crianças a procurem os instrutores e o coordenador para obter informações sobre compra de instrumentos musicais para

suas crianças.

Já para o canto coral, as aulas iniciavam sempre com a recepção dos alunos, realização da chamada e início de atividades de alongamento corporal e aquecimento vocal. Nesse momento, por vezes eram promovidos jogos de interação para tentar quebrar o gelo entre os participantes, bem como promover uma maior integração entre eles. Para a escolha do repertório, sempre no início do semestre, eram promovidas rodas de conversas para identificar as preferências musicais dos participantes e avaliar, de forma conjunta, as sugestões de canções a serem trabalhadas durante o semestre. O trabalho específico sobre o repertório tinha início com uma apresentação geral sobre a música selecionada, abordando o contexto cultural e histórico da composição, bem como a biografia do(s) compositor(es). Em seguida, era realizada uma breve exposição sobre questões musicais (forma, frase, respiração, etc.) e, finalmente, o estudo da letra da canção. A depender do gênero trabalhado, buscava-se introduzir movimentos corporais para facilitar a internalização da música, a memorização da letra e aumentar a sincronia do grupo.

Para avaliação do trabalho, frequentemente eram realizadas rodas de conversa com todos os participantes solicitando que expusessem sua opinião sobre o processo desenvolvido. Quando detectado algum problema ou dificuldade, a coordenação e o instrutor planejavam atividades ou propostas que permitissem a resolução da questão. Para a exposição dos resultados, eram promovidas apresentações públicas e gratuitas sempre ao final de cada semestre. Além de atividade avaliativa, as apresentações musicais serviam como uma motivação a mais para os participantes, uma vez que esses eram os momentos abertos para que seus familiares e a comunidade acadêmica prestigiassem o trabalho desenvolvido.

O desenvolvimento e a repercussão positiva do projeto fez com que houvesse a procura de estudantes do Curso de Música para colaborarem como bolsistas voluntários. Assim,

obtivemos um voluntário para atuar no canto coral e outros quatro na musicalização infantil. Para esses universitários, o Música para Todos foi a primeira experiência pedagógica como docentes, sendo muito útil para o seu desenvolvimento profissional.

A expansão da proposta

Após transcorrido o primeiro ano de experiência e tendo em mente todos os percalços e êxitos obtidos, achamos que a proposta se tornaria mais eficaz e abrangente com a expansão do projeto para novos espaços. Essa mudança ocorreu no segundo semestre de 2015 e foi motivada também pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa “Lei nº 11.769/2008: plano de ações para a inserção da música em escolas públicas de Ensino Médio no Maranhão”. Essa pesquisa visou introduzir a música enquanto disciplina e atividade em dez escolas públicas estaduais em São Luís (para maiores informações, ver SOARES-QUADROS et al., 2017). Nesse contexto, o Música para Todos atuou como responsável pela oferta das oficinas musicais, realizadas no contraturno das aulas escolares, adotando para isso uma nomenclatura especial: Música na Escola.

Em função do público-alvo estabelecido pelo projeto de pesquisa (estudantes de Ensino Médio), a musicalização infantil não participou dessa fase de ampliação, continuando a ser ofertada na UFMA, seguindo o mesmo planejamento exposto anteriormente. Além disso, decidimos ampliar o leque de modalidades oferecidas em função da infraestrutura e recursos materiais encontrados nas escolas participantes. Assim, foram ofertadas oficinas de canto coral, violão, banda fanfarra e banda musical.

A carga horária das oficinas realizadas nas escolas era de três horas semanais, com exceção da modalidade violão, que foi oferecida em um formato diferente: duas turmas de 90 minutos cada. Todas as oficinas utilizavam as dependências e os recursos didáticos (quadros, pincéis, equipamentos de som, data-show, computadores, Internet, partituras e estantes de

partituras) oferecidos pelas escolas participantes.

Para ministrar as aulas, foram contratados quatro estudantes do Curso de Música da UFMA, na modalidade bolsista, por meio do Edital Universidade para Todos, da FAPEMA. Os bolsistas contratados tinham experiência em canto, violão e fanfarra, cabendo ao coordenador do projeto a responsabilidade de ministrar as aulas de banda musical, contando com o apoio de um bolsista voluntário.

A proposta pedagógica dessas modalidades adotou alguns princípios comuns. O principal deles era que todo aluno deveria sair tocando o instrumento desde a primeira aula. Tal princípio levou o coordenador da proposta a realizar uma pesquisa bibliográfica sobre métodos para ensino de instrumentos musicais para iniciante e selecionar os repertórios e as atividades que mais se adequavam ao princípio metodológico estabelecido. Assim, após a pesquisa bibliográfica, optamos pelos seguintes materiais de suporte: o Método “Da Capo”, de Joel Barbosa, “O Despertar do Canto”, de Kathia Valéria, “Iniciação ao Violão”, de Henrique Pinto, e “Dicionário de Acordes Cifrados”, de Almir Chediak.

A criação do material didático resultou singular para cada uma das modalidades. Para o canto coral, foram utilizados inicialmente arranjos uníssonos e a duas vozes, havendo o aumento do nível de dificuldade do repertório à medida que os participantes melhoravam sua performance. Por outro lado, em função da proximidade do Natal, foram selecionadas algumas canções temáticas, as quais foram arranjadas para atender as tessituras vocais dos coristas.

Para o violão, foi elaborada uma coletânea de músicas tendo como base o seu quantitativo de acordes. Assim, o material organizado iniciou com músicas de um acorde (ex.: Sossego, de Tim Maia), avançando até músicas que utilizavam progressões harmônicas de três acordes (ex.: Chalana, de Mário Zan). Os alunos que apresentavam um desenvolvimento mais rápido ou que já tocavam o instrumento anteriormente tiveram a oportunidade de tocar músicas com um maior número de

acordes. Essa ideia se baseava no princípio de que as aulas deveriam dar suporte para que o aluno pudesse tocar um repertório relativamente amplo, mesmo que com pouca variação de acordes. Isso poderia influenciar significativamente na sua motivação e no seu desenvolvimento musical (SOARES-QUADROS JR; LORENZO; TOURINHO, 2009).

Para a modalidade fanfarra, buscamos criar arranjos baseados no quantitativo de notas e na dificuldade mecânica para executá-las. Assim, aqueles alunos que já tocavam um instrumento assumiram o papel de solistas, enquanto que os demais executavam músicas com adição progressiva de novas notas. Para os instrumentos graves, utilizamos baixos contínuos, notas longas em grau conjunto e notas executadas em uma mesma posição, porém com diferente embocadura. Para os instrumentos de percussão, utilizamos padrões rítmicos progressivos, especialmente criados a partir de figuras entre semibreve e semicolcheia.

Finalmente, a construção do repertório da banda musical teve como base as preferências musicais dos participantes, cabendo ao coordenador do projeto elaborar arranjos adequados ao nível de desenvolvimento musical de cada integrante. Essa foi a única modalidade em que boa parte dos alunos já tocavam seus instrumentos e, assim, o trabalho pode abordar questões musicais mais complexas, tais como concepções de harmonia, escalas, expressividade, etc.

Com relação aos resultados, podemos dizer que essa nova fase do projeto foi marcada por fatores que influenciaram diretamente a sua evolução. Em primeiro lugar, foi importante notar a grande receptividade das escolas e principalmente dos alunos com relação às propostas das oficinas de música. Foi observado, por parte das escolas, que a utilização de instrumentos musicais que se encontravam abandonados e em estado de deterioração contribuiu para revitalizar o ambiente escolar. Pelo lado dos estudantes, foi possível verificar que a oferta de aulas de música (sobretudo de instrumentos musicais) possibilitou o despertar para o estudo de algo que possui

grande relevância no meio adolescente: a música. Além disso, o repertório desenvolvido valorizou músicas do conhecimento dos alunos, potencializando a sua motivação natural para o estudo musical.

Com relação às questões estritamente musicais, observou-se uma grande evolução dos alunos participantes do projeto, possibilitando a realização da I Mostra do Projeto Música para Todos (versão Música na Escola), evento ocorrido em dezembro de 2015 no Auditório do Palácio Henrique De La Rocque (sede administrativa do Governo Estadual). Nela, foi possível congregiar os alunos de todas as escolas participantes em um momento intenso de troca de experiências, bem como foi oportunizado práticas musicais coletivas que contavam com a participação de alunos de diferentes escolas. Esse evento contou com a cobertura da TV Cidade e da TV Ascom (UFMA, 2015).

Com relação aos pontos negativos da experiência, a falta de uma sala estruturada para ensaios e aulas foi a primeira problemática. Como as escolas estavam recebendo o ensino de música pela primeira vez de forma regularizada e organizada, elas não tinham estrutura física adequada para o melhor desenvolvimento das atividades. Acreditamos que os resultados poderiam ser potencializados caso cada escola dispusesse de uma sala específica de música contendo quadro pautado, sistema de som, cadeiras adequadas e estantes de música.

Um segundo empecilho que acabou limitando parcialmente o trabalho foi o excesso de eventos que impediram o acontecimento de algumas aulas, tais como feriados prolongados, paralisações de professores, greves de ônibus, falta de água, etc. Além disso, o cronograma original de atividades teve que ser readequado para considerar os eventos previstos no calendário de cada escola, como semana de provas, feira de ciências, jogos escolares, etc. Baseado nesses acontecimentos e transpondo as reflexões para a educação em geral, podemos acreditar que tais eventos exercem uma influência negativa sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, exigindo que escolas e professores

busquem estratégias pedagógicas que permitam amenizar esses impactos.

Avaliando todas as questões que envolveram a experiência de ampliação do projeto, foi possível verificar que a proposta ganhou grande relevância nesse período, comprovando os benefícios de incorporar a música no contexto da Educação Básica. A relação Universidade-Escola-Comunidade pode ser estreitada, gerando resultados bastante valiosos. Um exemplo disso foram as diversas apresentações musicais realizadas em eventos das escolas, momentos que foram extremamente importantes para a continuidade do projeto e que mantiveram os participantes motivados para avançar nos estudos musicais. Outro exemplo é o fato de uma parcela dos alunos ter concluído o Ensino Médio e, mesmo assim, retornar à escola para continuar participando das oficinas. Além disso, vários adolescentes e alguns adultos moradores dos bairros atendidos pelas escolas se mostraram interessados em participar do projeto, o que motivou a decisão de permitir a inscrição de pessoas da comunidade. A propaganda positiva realizada pelos diretores das escolas durante as reuniões dentro da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão despertou o interesse de outras escolas, o que levou à ampliação do número de instituições de dez para treze. No contexto do Curso de Música da UFMA, a repercussão do projeto motivou outros estudantes a se inscreverem como voluntários para lecionar instrumentos que dominavam. Com isso, em 2016, o projeto ampliou o seu leque de modalidades, incluindo flauta-doce, teclado e cavaquinho. Entre o segundo semestre de 2015 e todo o ano de 2016, o Projeto Música para Todos conseguiu atender aproximadamente 600 estudantes, considerando os participantes da musicalização infantil e das oficinas de instrumentos.

O declínio e a retomada

O ano de 2017 marcou o período de redução das atividades do Projeto Música para Todos. Com o afastamento do coordenador para o Pós-Doutorado, tornou-se muito difícil realizar reuniões

frequentes para o acompanhamento e o planejamento das atividades desenvolvidas, bem como conseguir novos instrutores voluntários. Como resultado, tivemos que reduzir drasticamente o número de escolas atendidas (de treze para duas), bem como as modalidades oferecidas. Assim, mantivemos a musicalização infantil na UFMA, sendo a única modalidade que conservou o instrutor com bolsa de estudos custeada pela Universidade. Para potencializar o uso desse recurso, reestruturamos a carga horária do bolsista para conseguir ofertar também a modalidade flauta-doce na UFMA. Com isso, ambas modalidades passaram a ser ofertadas uma vez por semana. Com relação às escolas, as únicas modalidades que tiveram continuidade foram banda musical e violão, ambas com instrutores voluntários. Por outro lado, o projeto implementou uma unidade no Campus da UFMA na cidade de São Bernardo-MA (para maiores informações, ver ROSÁRIO *et al.*, 2018).

A maioria dos alunos participantes eram novatos, o que fez com que fossem retomados os planejamentos iniciais dos anos anteriores. A proposta pedagógica manteve a sua estrutura e os seus princípios, gerando novamente resultados satisfatórios. Entretanto, a dificuldade de acompanhamento das atividades fez com que a avaliação do processo e a detecção das necessidades do projeto não fossem realizadas com o mesmo rigor dos anos anteriores. Dessa maneira, observamos uma redução no número de participantes ao longo do ano, sobretudo no intervalo entre o primeiro e o segundo semestre, sem conseguir diagnosticar a causa. Mesmo com as dificuldades, foi possível realizar duas apresentações musicais, uma ao final de cada semestre, o que ajudou a motivar alunos e instrutores a continuar no projeto. No ano de 2017, o Música para Todos atendeu aproximadamente 100 estudantes.

Em 2018, com o retorno do coordenador, o trabalho voltou à sua normalidade. As reuniões presenciais foram retomadas e as ações promocionais de difusão do projeto também. Um impacto inicial observado desse novo momento pode ser observado no número de instrutores, sendo três bolsistas e

quatro instrutores voluntários atuando em cinco modalidades: musicalização infantil, flauta-doce, violão, canto coral e banda musical. Além disso, foi introduzida a modalidade flauta-doce em São Bernardo-MA.

O projeto manteve sua parceria com as duas escolas, com a oferta de aulas de canto coral, banda musical e violão. Na UFMA, por sua vez, as modalidades oferecidas foram musicalização infantil, flauta-doce e violão. A ampliação das modalidades resultou em um aumento expressivo no número de alunos participantes, um total aproximado de 170 estudantes nas cinco modalidades e em São Bernardo.

Assim como ocorrido em momentos anteriores, as apresentações musicais foram um elemento motivacional bastante utilizado durante esse ano. Para isso, foram articuladas algumas apresentações das modalidades desenvolvidas nas escolas para serem realizadas dentro da UFMA, sendo esta uma forma de aproximar a Universidade desses adolescentes. Essa estratégia se mostrou extremamente eficaz, trazendo uma consciência artística para aqueles participantes, não necessariamente relacionada ao fazer musical, mas sobretudo pelo status que acabaram ganhando, tanto para colegas e professores, quanto para seus familiares e amigos. Para encerrar o ano, foi promovido um encontro entre os participantes das várias modalidades que integravam o projeto, com cada grupo realizando uma pequena apresentação para os demais estudantes e para o público presente (familiares e demais convidados).

Últimos episódios e considerações finais

O ano de 2019 iniciou de maneira trágica. Uma das alunas mais antigas do projeto, que havia iniciado na musicalização em 2014 e que no último ano integrava a modalidade flauta-doce, faleceu de forma inesperada poucos dias após o concerto de encerramento anual. Isso deixou toda a equipe do projeto consternada e bastante desmotivada. Essa situação mostrou quão estreita e afetiva pode ser a relação entre alunos e professores dentro de um processo de ensino-aprendizagem.

Boa parte dos instrutores voluntários não puderam dar continuidade ao trabalho em virtude das suas atividades acadêmicas. Além disso, o projeto passou a não contar mais com os bolsistas remunerados em virtude da redução do número de bolsas dentro da UFMA. Também, a unidade de São Bernardo acabou encerrando suas atividades após a saída do professor colaborador. Esses acontecimentos levaram o projeto a um período de inativação, com a suspensão de novas inscrições em todas as modalidades, para dar início ao processo de reestruturação e retorno no ano seguinte.

Entretanto, 2020 iniciou de maneira inesperada. O advento do *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) deixou muitas pessoas imersas em um ambiente de grande preocupação, tristeza e insegurança. Essa pandemia provocou uma forte mudança nos panoramas sanitário, econômico e, conseqüentemente, social em todos os países, com maior impacto sobre aqueles indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade social (principal público atendido pelo projeto). A perda de entes queridos, do emprego ou mesmo o isolamento social tem causado um impacto psicológico negativo na população, inclusive naqueles mais jovens (WANG et al., 2020; WENJUAN; SIGING; XINQIAO, 2020).

Dentro desse contexto, a cidade de São Luís foi a primeira capital do Brasil a adotar o *lockdown*, uma medida extrema de isolamento social marcada pela restrição no trânsito em vias públicas e fechamento das fronteiras da cidade. Essa medida foi adotada em virtude do aumento progressivo do número de infectados e, conseqüentemente, de mortos pela doença, muito em função da saturação da capacidade dos leitos de UTI nos hospitais públicos e privados destinados ao tratamento da COVID-19.

Essa situação provocou a suspensão por tempo indeterminado de todas as atividades presenciais da UFMA a partir do mês de março. Como medida alternativa, a Universidade vem tentando retomar o calendário acadêmico a partir de atividades remotas, inclusive com empréstimo de tablets e concessão de pacotes de dados de Internet para estudantes em situação de

vulnerabilidade (UFMA, 2020). Porém, não se tem notícia de ações destinadas à extensão universitária. Nessa perspectiva, acreditamos que é necessário se buscar alternativas para sanar essa lacuna, porém, até que surja uma vacina contra esse vírus, não sabemos qual será o futuro não apenas do Música para Todos, mas também para todos os projetos de extensão que estejam estruturados a partir de encontros presenciais. Agora, nos resta aguardar os futuros acontecimentos para averiguar as soluções para essa questão.

Referências

- ANDRADE, M. *Mapeamento das unidades de paisagem, da sensibilidade ambiental e da vulnerabilidade social na área do Porto de Itaqui-Bacanga, Ilha de São Luís, MA*. Belém: UFPA, 2008.
- ARROYO, M. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 59-67, set. 2001.
- BENEDITO, M. C. Reflexiones en torno a la utilidad de la música en la terapia psicológica con adolescentes. *Revista Española de Pediatría*, v. 66, n. 2, p. 136-140, 2010.
- CUSTODIO, N.; CANO-CAMPOS, M. Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, v. 80, n. 1, p. 60-69, 2017. doi: 10.20453/rnp.v80i1.3060
- DE WITTE, M.; SPRUIT, A.; VAN HOOREN, S.; MOONEN, X.; STAMS, G. J. Effects of music interventions on stress-related outcomes: a systematic review and two meta-analyses. *Health Psychology Review*, v. 14, p. 1-31, 2019.
- FINN, S.; FAN COURT, D. The biological impact of listening to music in clinical and nonclinical settings: A systematic review. *Progress in Brain Research*, v. 237, p. 173-200, 2018.
- GRANOT, R. Music, Pleasure, and Social Affiliation: Hormones and Neurotransmitters. In: ASHLEY, R.; TIMMERS, R. (Eds.). *The Routledge Companion to Music Cognition*. Nova York: Routledge, 2017. p. 101-111.
- ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Revista Eletrônica de Musicologia*, Curitiba-PR, v. 9, p. 1-8, out. 2005.
- KEBACH, P. F.; HERZOG, A. Musicalização em projetos sociais no vale

do Paranhana, Rio Grande do Sul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro-RS, v. 13, n. 26, p. 104-121, 2013.

KLÉBER, M. Música e projetos sociais. In: SOUZA, J.; KLÉBER, M.; NASCIMENTO, A.; FREITAS, M.; WEILAND, R.; MACIEL, E.; FIALHO, V. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre-RS: Tomo Editorial, 2014. p. 27-50.

KOELSCH, S.; BOEHLIG, A.; HOHENADEL, M.; NITSCHKE, I.; BAUER, K.; SACK, U. The impact of acute stress on hormones and cytokines, and how their recovery is affected by music-evoked positive mood. *Scientific reports*, v. 6, 23008, 2016.

MACDONALD, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. What is music, health, and wellbeing and why is it important? In: MACDONALD, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. (Org.). *Music, health, and wellbeing*. Nova York: Oxford, 2012. p. 3-11.

MARTINEZ, E. C. *O projeto guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MIU, A. C.; VUOSKOSKI, J. The social side of music listening : Empathy and contagion in music-induced emotions. In: KING, E.; WADDINGTON, C. (Eds.). *Music and empathy*. Nova York: Routledge, 2017. p. 124-138.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. *The social & applied psychology of music*. New York: Oxford University Press, 2008.

PAULA, P. A. *Organizações sociais da cultura e formação em música na cidade de São Paulo: um estudo sobre o projeto guri* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

PIMENTEL, M. O. Fatores de inserção profissional em música: reflexões a partir de um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. *Debates*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 207-231, 2017.

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

ROSÁRIO, W.; FREIRE, K.; SILVA, V.; SANTOS, L. Projeto de Extensão Música Para todos na cidade de São Bernardo-MA: ensino coletivo de instrumento musical. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO, 1., 2018, São Luís. *Anais...* São Luís-MA:

EDIFMA, 2018. p. 51-54.

SOARES-QUADROS JR., J.; LORENZO, O.; BARROS, A. O professor de Arte no Ensino Médio: um estudo exploratório em escolas estaduais de São Luís-MA. In: ASSIS, A. et al. (Org.). *Conhecimentos, saberes e experiências na Educação Básica*. v. 1. São Luís-MA: EDUFMA, 2017. pp. 67-90.

SOARES-QUADROS JR., J.; LORENZO, O.; QUADROS, M.; BARROS, A. Música na escola: proposta de intervenção em escolas de Ensino Médio em São Luís-MA. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 2, p. 104-124, mai./ago. 2017.

SOARES-QUADROS JR., J.; LORENZO, O.; TOURINHO, A. C. *Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical: o caso da Escola Pracatum*. Montes Claros-MG: Editora Unimontes, 2009.

SOUZA, J. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: SOUZA, J.; KLÉBER, M.; NASCIMENTO, A.; FREITAS, M.; WEILAND, R.; MACIEL, E.; FIALHO, V. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre-RS: Tomo Editorial, 2014. p. 11-27.

UFMA. I Mostra do projeto Música na Escola. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7kuxy_j3aso. Acesso em: 31 de ago. 2020.

_____. Estudantes da UFMA receberão tablets e chips para ensino remoto. 2020. Disponível em: <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56682>>. Acesso em: 31 de ago. 2020.

URIARTE, M. Z.; NUNES, T. G. Aulas de música em projetos de assistência social. *Revista Nupeart*, v. 10, p. 88-104, 2012.

WANG, C.; PAN, R.; WAN, X.; TAN, Y.; XU, L.; HO, C. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 5, p. 1729, 2020.

WENJUAN, G.; SIQING, P.; XINQIAO, L. Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of Affective Disorders*, v. 263, n. 15, p. 292-300, 2020.

REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA

José Soares de Deus
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A formação do professor de música no Brasil para a educação básica e outros contextos educacionais tem sido objeto de discussão há vários anos. A literatura específica da área identificou nos cursos de licenciatura uma variedade de fatores que influenciam, direta e indiretamente, a autonomia didático-pedagógica, a construção da identidade profissional do futuro professor de música e as experiências musicais e pedagógicas do licenciando anteriores ao ingresso na universidade (e.g. MORATO, 2011; SOARES, SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; FIGUEIREDO; SOARES; SCHAMBECK, 2015; OLIVEIRA, 2019). Essas pesquisas, entretanto, pouco exploraram questões sobre como estudantes conectam/integram conhecimentos disciplinares na identificação e resolução de problemas pedagógico-musicais complexos enfrentados no momento da prática docente (disciplinas voltadas para atender à prática pedagógica e ao estágio curricular supervisionado)¹.

Recentemente, os cursos de formação de professores de música foram obrigados a produzir reformulações curriculares para cumprir a normatização vigente (e.g. BRASIL 2018, 2019). Tais reformulações tornam-se necessárias diante do esgotamento dos modelos mais conhecidos de formação do professor de música e da necessidade de se formar melhor para um mundo em transformação, complexo, conectado e desigual.

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2019 estabelecem a obrigatoriedade de 800 horas de prática pedagógica nos currículos das licenciaturas, organizadas em prática dos componentes curriculares do Grupo I (Art. 11, Inciso I) e Grupo II (Art. 11, Inciso II), distribuídas ao longo do curso, com 400 horas, e o estágio supervisionado em situação real de trabalho em escola com 400 horas.

Espera-se que as novas propostas formativas para os cursos de Licenciatura em Música realizem, entre outros aspectos, o equilíbrio entre teoria e prática, formação musical e pedagógica e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, qualificando, dessa forma, a prática docente. Nesse contexto, a interdisciplinaridade² assume um papel importante frente a uma possível fragmentação curricular, que traria prejuízos para o desenvolvimento contínuo da capacidade dos estudantes de identificar e buscar soluções para problemas pedagógico-musicais complexos enfrentados em diversos contextos educacionais (presenciais e virtuais)³, e da capacidade para produzir reflexões críticas consistentes sobre as realidades social, cultural, educacional, tecnológica e política.

Dessa forma, este artigo discute o lugar da interdisciplinaridade na formação inicial do professor de música e os desafios para a construção e implementação de propostas formativas voltadas para vivências e práticas interdisciplinares docentes frente à complexidade do fenômeno pedagógico-musical.

A legislação para a formação do professor de música no Brasil

A legislação educacional brasileira apresenta um conjunto de normatizações e diretrizes que orienta a elaboração de currículos para a formação do professor em geral e de música em particular (BRASIL, 1996, 2002, 2004a, 2004b, 2012a, 2012b, 2015, 2018, 2019). Em vários documentos, a legislação menciona o termo interdisciplinaridade, destacando as Resoluções nº 2/2004 (BRASIL, 2004a), nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e nº 7/2018 (BRASIL, 2018). A primeira instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Música. Em seu art. 2º, que trata da organização do curso, no § 1º, inciso IV, a resolução estabelece que o Projeto Pedagógico de Curso abranja, dentre outros elementos estruturais, formas de realização da

2 Para uma discussão sobre os elementos mais ou menos equivalentes: pluri, multi, inter e transdisciplinaridade, cf., por exemplo, Pombo (2005).

3 Currículos baseados na problematização e na aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*) vêm sendo explorados em cursos como, por exemplo, a Medicina (e.g., MEDEIROS, 2019).

interdisciplinaridade.

Por outro lado, a Resolução nº 2/2019,⁴ que define novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica, apresenta, no art. 7º, princípios norteadores para a organização curricular dos cursos voltados para a formação inicial de professores para a educação básica. Em seu inciso XII, traz como princípio o “aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares [...]” (BRASIL, 2019).

A Resolução nº 2/2019 destaca, ainda, em seu art. 8º, inciso II, como um dos fundamentos pedagógicos dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica,

o compromisso com as **metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas** que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao **desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas.** (BRASIL, 2019, grifos meus).

Temos aqui um elemento heurístico conectando metodologias inovadoras, resolução de problemas e processos investigativos. Pombo (2015), discutindo sobre a fertilização heurística, processo que alavancou o progresso da ciência na segunda metade do século XX, enfatiza como conceitos, problemas e métodos de disciplinas, transferidos entre elas, permitiram (e ainda permitem) o estudo das camadas mais profundas

4 Os cursos de formação de professores deveriam implantar essa Resolução no prazo de dois anos. Aquelas instituições de ensino superior que já implantaram o previsto na Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) terão o prazo de três anos para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta resolução.

da realidade. Essa interação dos conhecimentos aumentou, portanto, a possibilidade de transformações epistemológicas profundas.

Esse processo heurístico, próprio do pensamento analógico⁵, das ideias afins, e do pensamento complexo⁶, amplia a visão das realidades e das possibilidades de soluções práticas para os problemas e desafios da vida cotidiana e em sociedade. Um dos maiores desafios dos cursos de formação de professor de música talvez seja este: desenvolver nos estudantes os pensamentos analógico e complexo para que eles encontrem soluções teóricas e práticas para problemas pedagógico-musicais.

Com relação ao desenvolvimento da autonomia, vale a pena ressaltar que a literatura identificou a existência de uma relação entre autonomia e noção de identidade profissional. Essa complexa interação autonomia/identidade profissional como professor, em geral (e.g., KAGAN, 1992; LIPKA; BRINTHAUPT, 1999; CONWAY; CLARK, 2003; YEE FANG TANG, 2004; RIPPON; MARTIN, 2006), e professor de música, em particular (e.g., LOURO; SOUZA, 2004; DEL BEN, 2003), foi investigada no momento do estágio supervisionado. É nesse momento que o estudante pode desenvolver estilo próprio de ensino. Isso requer, do professor orientador e supervisor, capacidade e habilidade para identificar e estimular potencialidades no estudante para inovar.

Finalmente, a Resolução nº 7/2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, determina que 10% do total da carga horária curricular deve ser composta por atividades de extensão. Em seu art. 3º, a extensão é concebida como um “processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da

5 Sobre o pensamento analógico, cf., por exemplo, Santos (2014).

6 Sobre o pensamento complexo, cf., por exemplo, Morin (2015).

aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018). A resolução estabelece também, no art. 5º, aspectos que

Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - **a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular**; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, **interdisciplinar**, político educacional, cultural, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2018, grifos meus).

Percebe-se com isso como a interdisciplinaridade é um elemento importante para uma formação profissional docente que se espera ser consistente e coerente, que inclua componentes musicais, pedagógicos, culturais, éticos, sociológicos, tecnológicos e de pesquisa entrelaçados para concretizar uma prática pedagógico-musical de integralidade na relação com o eu indivíduo e com as comunidades local, regional, nacional e global.

As resoluções determinam rumos, sem deixar de lado a liberdade para que cada curso construa percursos formativos únicos. A literatura, inclusive, já apontava para a diversificação de caminhos percorridos e experiências vivenciadas pelos estudantes de Licenciatura em Música ao longo dessa preparação (e.g., AZEVEDO; ARAÚJO; HENTSCHKE, 2006; ALMEIDA, 2010; DEL BEN, 2010), incluindo a formação para atuação em diversos contextos (e.g., GOSS, 2009) e o equilíbrio entre a formação musical e pedagógica oferecida nos cursos de

licenciatura (e.g., MENDES, 2011; QUEIROZ; MARINHO, 2005). Assim, é importante olhar para experiências interdisciplinares na prática. A implementação é sempre desafiadora.

Abordagem interdisciplinar na formação do professor de música

Um importante desafio na implementação de propostas curriculares voltadas para formação inicial do professor de música é fazer com que estudantes entendam a complexidade do fenômeno pedagógico-musical e consigam intervir nas realidades educacionais contemporâneas, cada vez mais complexas. Diante desse desafio, espera-se que tais propostas curriculares fortaleçam a indissociabilidade entre pesquisa (o olhar investigativo transversal, o desvelar da complexidade dos objetos e processos de investigação, a produção do conhecimento), ensino (o aprender, o conhecer) e extensão (a relação com setores sociais, a ação transformadora do estudante e do outro). Isso significa valorizar e incentivar as práticas interdisciplinares no curso. Nesse sentido, o encontro de diferentes disciplinas surge como crítica aos modelos disciplinares fragmentados de currículos dos cursos.

O termo disciplina aqui pode ser entendido como um campo de estudo acadêmico, que constitui uma área de ensino ou pesquisa (WALLACE, 2015). O termo pode ser também entendido como um “conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira de um estabelecimento de ensino” (CUNHA, 2010, p.222). A ideia de que os conhecimentos ensinados sejam uma cópia dos saberes produzidos pela pesquisa pode ser questionada. As disciplinas (escolares) constituiriam um conjunto de conteúdos e procedimentos de ensino, articulados com objetivos específicos (BRUSTER; LOCHER, 2011).

Por outro lado, entender os processos de construção e organização dos conhecimentos, as lógicas internas e externas dessa produção, pode ajudar na compreensão de como acontece a articulação, fusão e interação de fronteiras disciplinares como forma de encontrar soluções para novos

problemas produzidos pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade ganharia destaque.

A interdisciplinaridade, diferente da especialização e da hiperespecialização, rompe com as rígidas fronteiras disciplinares, estabelecendo movimentos de aproximação, inter-relação e colaboração entre os conhecimentos científicos, uma integração dos saberes (POMBO, 2005). Ela amplia, portanto, conceitos como o de pesquisa e aprendizagem.

Pesquisadores da área têm procurado estabelecer conexões entre campos do conhecimento, ampliando o entendimento sobre a aquisição de novas habilidades por parte de estudantes da educação básica e de outros contextos. Por exemplo, Saunders *et al.* (2014) demonstraram que o envolvimento em atividades musicais apropriadamente estruturadas influenciava de forma positiva as habilidades de leitura das crianças participantes da pesquisa realizada por eles. Essa influência era estatisticamente significativa. Purves (2001) indicou a possibilidade de integrar música e matemática em um nível conceitual, permitindo aos estudantes transferir habilidades entre as áreas. Em outra pesquisa, evidências emergiram dos benefícios do fazer musical na alfabetização e no ensino da matemática em programa de larga escala, numa das áreas mais pobres do leste de Londres, onde dez mil crianças aprendiam instrumentos de orquestra (WELCH *et al.*, 2013, 2014).

Esses resultados reforçam a concepção de que a aprendizagem de determinada área do conhecimento pode influenciar a aprendizagem de outra área do conhecimento. É possível então questionar se (e como) professores de música em formação estariam sendo preparados para lidar com abordagens interdisciplinares com música na educação básica e em outros contextos educacionais.⁷ Outro questionamento possível de ser feito é se professores de música em formação seriam capazes de

7 Esperidião (2002, p. 72) nos lembra que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais previam seis temas a serem trabalhados sob uma abordagem interdisciplinar, “[...] desenvolvidos de forma reflexiva e dialógica: ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural”.

conectar conteúdos do currículo de formação como forma de: (i) ampliar a compreensão dos fenômenos pedagógico-musicais e de; (ii) identificar e resolver problemas pedagógico-musicais identificados no momento da prática docente.

O emprego de uma abordagem interdisciplinar nos cursos de Licenciatura em Música poderia ajudar estudantes a desenvolver uma visão sistêmica mais ampla dos fenômenos pedagógico-musicais. Por outro lado, uma visão restrita destes fenômenos seria um resultado de uma estrutura hermética dos currículos de formação. Essa estrutura faria com que professores de música em formação conhecessem muito pouco sobre como conectar conhecimentos. Importante lembrar que, normalmente, os cursos de formação de professor de música possuem uma estrutura curricular compartimentada em disciplinas. E, nesse processo de disciplinarização, como afirma Queiroz (2017), quanto mais disciplinas (isoladas) ofertadas, menor é a carga horária, e a visão do fenômeno musical (e educacional) torna-se fragmentada.

O autor vê na disciplina de estágio curricular supervisionado o espaço de formação menos propenso à fragmentação do conhecimento, como pode ser percebido em outras disciplinas do currículo. O estágio caracteriza-se então pela “atuação do licenciando em ações efetivas de docência em música, o que faz com que ele tenha que agregar a essas práticas conhecimentos e saberes técnico-musicais, pedagógicos musicais, educacionais, artísticos e culturais em geral” (QUEIROZ, 2017, p.152-153). O resultado desse processo seria uma vivência de atividades e práticas em música mais abrangente e integrada.

Muitas das questões sobre o uso de uma abordagem interdisciplinar na formação e, também, na atuação do professor de música, já foram refletidas na literatura. Por exemplo, Gerling (1995) defendia a utilização de uma abordagem multidimensional e interdisciplinar por educadores musicais brasileiros como forma de compreender a complexidade dos fenômenos musicais. A autora entendia que o uso dessa abordagem na preparação dos professores

de música atenderia às exigências e demandas do mercado de trabalho. Outros autores fizeram discussões sobre projetos pedagógicos de cursos de formação (e.g. RIBEIRO, 2003) e currículo de formação (e.g. PENNA, 2007). Nessas discussões, o termo interdisciplinaridade aparece sem que haja um maior aprofundamento analítico do assunto. Reflexões também foram feitas sobre o tipo de abordagem interdisciplinar adotada na educação básica (BEAUMONT, 2004), no ensino profissional (ESPERIDIÃO, 2002) e em outros espaços educacionais (KLEBER, 2003; CANÇADO, 2006). Especificamente, Beaumont (2004) e Cançado (2006) formularam questões interessantes sobre o assunto: “A Música pode ser considerada elemento articulador das demais áreas de conhecimento escolar, propiciando um trabalho interdisciplinar nesses níveis de ensino [educação infantil e do ensino fundamental], não deixando de ser contemplada enquanto área do conhecimento?” (BEAUMONT, 2004, p.48). “Seria a interdisciplinaridade uma grande saída para a educação musical neste século?” (CANÇADO, 2006, p. 22).

Embora os trabalhos citados olhem para projetos interdisciplinares com música e realizem uma breve discussão sobre a importância de uma abordagem interdisciplinar na formação e atuação do professor de música, nenhum deles explica ou demonstra: (i) como cursos de formação de professor de música concebem a prática interdisciplinar em seus Projetos Pedagógicos de Cursos; (ii) como professores formadores desenvolvem nos professores de música em formação um pensamento interdisciplinar mais amplo como forma de melhorar a compreensão destes fenômenos pedagógico-musicais e de desafiar-lhes a identificar e resolver problemas pedagógico-musicais emergidos no momento da prática docente; (iii) como professores de música em formação pensam a aplicação de modelos interdisciplinares com música na educação básica.

Todos esses questionamentos revelam desafios a serem perseguidos pelos cursos de Licenciatura em Música.

Alguns desafios finais

Este artigo procurou refletir sobre o lugar da interdisciplinaridade na formação inicial do professor de música. Foram identificados momentos cruciais para o emprego de uma abordagem interdisciplinar durante o percurso formativo do curso: 1. prática docente (disciplinas voltadas para atender à prática pedagógica e ao estágio curricular supervisionado); 2. atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foram também identificados alguns desafios para a implementação dessa abordagem: 1. desenvolvimento dos pensamentos analógico (heurístico e interdisciplinar) e complexo; 2. desenvolvimento da capacidade para identificar e resolver problemas complexos pedagógico-musicais. Outros desafios, listados em ordem crescente, podem ser destacados:

- (i) a busca constante por comparações, correlações e ampliações conceituais em todas as disciplinas teóricas e práticas do currículo;
- (ii) o desenvolvimento do pensamento complexo;
- (iii) a construção de testes confiáveis para avaliar a capacidade cognitiva de conexões conceituais dos estudantes;
- (iv) o desenvolvimento de atitudes interdisciplinares com a finalidade de conhecer mais e melhor os contextos presenciais e virtuais de ensino-aprendizagem de música;
- (v) a construção de novos sentidos para a prática docente;
- (vi) o estímulo constante pela busca por conhecimentos produzidos em diferentes áreas do conhecimento, para gerar reflexões aprofundadas sobre o fenômeno pedagógico-musical e ampliar a visão de conjunto dos objetos pesquisados.

Os desafios, portanto, são muitos, mas já é possível verificar que, em várias propostas formativas, a interdisciplinaridade é eixo fundamental das situações de aprendizagem e construção de conhecimentos. Essas ações propositivas sugerem que a formação do professor de música, no contexto brasileiro, é complexa. Modelos interdisciplinares teóricos e práticos são necessários para a preparação de profissionais habilitados

para transformar qualitativamente os contextos de ensino e aprendizagem de música.

Novos desafios surgirão. Isso faz parte do processo. Afinal de contas, a complexidade está aí para ser desafiada.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.

AZEVEDO, Maria Cristina; ARAÚJO, Rosane; HENTSCHKE, Liane. A natureza dos saberes profissionais de professores de música: dois relatos de pesquisa em educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006, p. 87-90.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da ABEM*, v.12, n.11, p. 47-54, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei n. 9394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXX XIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.626 /2002 (Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000), 2002.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 8 DE MARÇO DE 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004a.

BRASIL. Resolução nº 1/2004 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana). Brasília: MEC/CNE-CP, 17 de junho de 2004b.

BRASIL. Resolução nº 2/2012 (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental). Brasília: MEC/CNE-CP, de 15 de junho de 2012a.

BRASIL. Resolução nº 1/2012 (Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos). Brasília: MEC/CNE-CP, de 30 de maio de 2012b.

BRASIL. Resolução nº 2/2015 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e

para a formação continuada). Brasília: MEC/CNE-CP, 1º de julho de 2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 (Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRUSTER, Annie & LOCHER, Fabien. Disciplinas escolares. In: ZANTEN, Agnès Van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p239-242.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, v.14, n.14, p. 17-24, 2006.

CONWAY, Paul F.; CLARK, Christopher M. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller’s concerns-based model of teacher development, *Teaching and Teacher Education*, n. 19, p. 465-482, 2003.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e atu. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-38, 2003.

_____. Formar o professor/formar-se professor: ideias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20, 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010, p. 391-395.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, v.10, n.7, p. 69-74, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José, SCHAMBECK, Regina. *The preparation of music teachers: a global perspective*. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

GERLING, Cristina Capparelli. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da ABEM*, v.2, n.2, p. 21-26, 1995.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escolar livre de música*. 151f.

Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KAGAN, Dona M. Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, n. 27, p. 65-90, 1992.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, v.11, n.8, p. 57-62, 2003.

LIPKA, Richard P.; BRINTHAUPT, Thomas M. (Org) *The Role of Self in Teacher Development*. Albany, NY: State University of New York Press, 1999.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 1999, p. 1-11.

MEDEIROS, Sonaira Larissa Varela. *Metodologia da aprendizagem baseada em problemas: percepção da comunidade acadêmica*. 87f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Educação) - Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MENDES, Gabriele. *A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em música da UFPB*. 92f. Dissertação (Mestrado em Música)- Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MORATO, Cíntia. Aprendendo a ser professor de música da escola de educação básica: formando-se profissionalmente no trabalho e no curso de Graduação em Música. In: XX Congresso Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), 2011, Vitória - ES.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

OLIVEIRA, João Paulo de Rezende. *Experiências de aprender a dar aulas de música antes do ingresso em curso de licenciatura*. 117 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, v.15, n.16, p. 49-56, 2007.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15, 2005.

PURVES, Ross M. *A computer program for investigating Transformation Geometry*

concepts in Musical and Visual Form: From Theory to Realisation. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Curso de Pós-Graduação em Educação Musical. Universidade de Londres, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, 25, p. 132-159, 2017.

RIBEIRO, Sônia. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, v.11, n.8, p. 39-45, 2003.

RIPPON, Janice; MARTIN, Martin. Call me teacher: the quest of new teachers, *Teachers and Training: theory and practice*, n. 12, p. 305-324, 2006.

SANTOS, Isabel Pereira dos. *O pensamento analógico e afeto na atribuição de significados em Matemática*. 109f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAUNDERS, Jo, et al. *Literacy through Music: A multidisciplinary and multilayered creative collaboration*. In Barrett, M.S. (org.) Collaborative creative thought and practice in music. Surrey, England: Ashgate Publishing Ltd, 2014.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina; FIGUEIREDO, Sérgio. *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

WALLACE, Susan. *Dictionary of Education*. 2. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

WELCH, Graham F. et al. *Every Child a Musician: Project Evaluation 2012-2013*. A review of the second full year of Every Child a Musician (ECaM), London: London Borough of Newham/International Music Education Research Centre, IoE [pp73], 2014.

WELCH, Graham F. et al. *Every Child a Musician: Project Evaluation 2011-2012*. London: London Borough of Newham [pp47] [launched at the House of Lords, 21 January 2013], 2013.

YEE FAN TANG, Sylvia. The Dynamics of School-based learning in initial teacher education, *Research Papers in Education*, n. 19, p. 185-204, 2004.

LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE APROVADOS NO PNLD: INVESTIGANDO SUA UTILIZAÇÃO POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Luana Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Matheus de Sá Farias
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas nacionais voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo se iniciado, com outra denominação, em 1929. Há mais de nove décadas, o programa assumiu nomes e formas de execução diferenciadas e, atualmente, é voltado a toda a educação básica.

Seu objetivo principal, apresentado no site do Ministério da Educação na internet, é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. A cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. A partir do PNLD 2019, a educação infantil foi incluída nos editais. O formato do programa acontece em ciclos trienais alternando os níveis de ensino.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), em 1996, a primeira vez que o PNLD contemplou o componente curricular Arte foi no Edital 01/2013 - PNLD 2015, destinado à seleção de obras didáticas para o ensino médio. Desde então, o componente curricular Arte tem sido contemplado em editais destinados às diferentes etapas da educação básica.

O livro didático é uma importante ferramenta para o

professor, uma vez que apresenta a este uma seleção organizada de conteúdos, atividades e possibilidades metodológicas, contribuindo para a organização de seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, Sacristán (2017), ao pensar nos diferentes níveis da prática curricular, propõe compreender o livro didático como intermediário entre a prescrição oficial (legislativa) e os professores, funcionando como um currículo apresentado aos professores.

A partir deste entendimento, e em diálogo com as discussões que foram travadas a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demos início a um projeto de pesquisa que buscava tomar como fontes os livros didáticos de Arte aprovados nos editais do PNL D (a partir do edital de 2013), e investigar o que tem sido selecionado em termos de música para o trabalho nas escolas de educação básica brasileiras.

Na primeira fase do projeto, o objetivo foi mapear traços da configuração curricular do conteúdo Música nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país.

Nesta etapa, tomamos como fonte uma amostragem intencional de livros didáticos que foram adotados nos diferentes espaços temporais delimitados pela legislação referente ao ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras até 1996, ano de promulgação da atual LDB. A análise de traços da história do currículo identificados nesta primeira etapa buscou identificar possíveis marcas de uma tradição curricular em Música, bem como as mudanças engendradas em face das finalidades educativas assumidas pela escola e, por conseguinte, pela música, ao longo do tempo (PEREIRA, 2017, p. 168).

O estudo desses processos históricos de construção do currículo fundamentou-se no pensamento de Chervel (1990, p. 186), para o qual "(...) a história dos conteúdos é evidentemente seu componente central [da história das disciplinas escolares], o pivô ao redor do qual ela [a disciplina escolar] se constitui". Esse estudo, portanto, é fundamental para se compreender de maneira mais aprofundada a história dessa disciplina escolar:

tanto observando uma tradição seletiva e inventada (APPLE, 1996; GOODSON, 2013), quanto as influências dessa tradição nas práticas curriculares contemporâneas.

A tradição é “seletiva” porque é sempre o resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 1996, p. 59). E é “inventada” por ser um conjunto de práticas e ritos “que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado” (GOODSON, 2013, p. 27). Goodson (2013, p. 27) sublinha que não se trata de algo pronto de uma vez por todas, mas algo que é construído, defendido e, com o tempo “mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Tais reflexões nos conduziram na investigação de uma possível tradição inventada em música que vem sendo naturalizada nos diferentes espaços e níveis da educação musical: “Uma tradição inventada (institucionalizada) pelos conservatórios de música, com finalidades específicas, mas que vem sendo (re)produzida – atualizada – nos mais diferentes campos em que o ensino da música se faz presente” (ABREU; PEREIRA, 2018, p. 271).

Os resultados da primeira fase de pesquisa, apresentados em Pereira (2016), fortaleceram a hipótese inicial de que

(...) uma seleção e uma sistematização dos conteúdos foram efetuadas pelos conservatórios, quando da institucionalização do ensino de música no século XVIII, e transpostas para o ambiente escolar, sendo naturalizadas ao longo do tempo como seleção e sistematização oficiais para o ensino de música. Tal naturalização seria passível de ser observada nos diferentes livros didáticos e programas curriculares oficiais, testemunhas das várias lógicas escolhidas para legitimar a escolarização (PEREIRA, 2016, p. 20).

De fato, a análise das diversas seleções curriculares materializadas nos livros didáticos selecionados, em diálogo com as diferentes finalidades educacionais que a música assumiu na educação brasileira ao longo dos anos, mostrou

uma permanência significativa na seleção de princípios da teoria musical direcionados para seu posterior emprego na prática musical (em especial, canções cantatas coletivamente), bem como noções de história da música.

O estudo mostrou ainda que as mudanças nas finalidades educativas assumidas pela escola – e, portanto, pela música na escola –, não influenciaram na seleção de conhecimentos curriculares, mas, provavelmente, tiveram implicações mais visíveis nos repertórios e nas metodologias utilizadas pelos professores em suas aulas.

Essa tradição curricular contribui para a construção de uma crença sobre o que constitui a disciplina escolar música:

O conservatório institucionalizou o ensino da música, sistematizando, organizando e rotinizando – adequando à forma escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001) – as práticas das corporações de ofício. Ora, essa forma escolar privilegia um vínculo especial com o conhecimento a partir da linguagem escrita, o que irá refletir sobremaneira no trabalho com música no ambiente escolar. Logo, forja-se e dissemina-se a crença de que aprender música é aprender a ler partitura para poder tocar ou cantar e essa crença torna-se paradigma de organização da música como disciplina escolar (PEREIRA, 2016, p. 31).

Assim, passou-se à segunda etapa da pesquisa, que tomou como fontes para a análise os livros didáticos aprovados em editais recentes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que incluíram a área de Arte pós-LDB/1996.

Algumas pesquisas foram orientadas dentro dessa fase, envolvendo estudantes de iniciação científica (SANTOS; PEREIRA, 2017; NEVES, 2019) e mestrandos (FERREIRA, 2018). Esses estudos observaram tanto a presença das marcas da tradição curricular investigada na primeira etapa da pesquisa, quanto mudanças significativas em relação, por exemplo, o diálogo com a cultura juvenil no caso dos estudantes de ensino médio.

Outro aspecto revelado é que, embora a prática polivalente no ensino de Arte tenha sido legalmente superada com o fim

da Educação Artística, o mesmo não ocorreu no cotidiano das escolas de educação básica (PENNA, 2010), o que é fortalecido pela adoção de livros que contemplam todas as linguagens artísticas de maneira interdisciplinar.

Em muitos lugares do país o componente curricular se materializa como uma disciplina única: Arte, que acaba englobando todas as quatro linguagens artísticas obrigatórias por lei. Dessa forma, concursos são realizados com perspectivas polivalentes, exigindo conhecimentos de todas as linguagens artísticas mesmo que a formação do professor de Arte se dê de forma específica nas linguagens, a partir de 1996 – com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996).

As análises dos livros revelaram que Artes Visuais é a linguagem mais contemplada nos livros, sendo a Música a segunda linguagem mais abordada – porém com um número consideravelmente menor de conteúdos, imagens, artistas e atividades ao longo das obras. Percebe-se, em algumas obras, uma abordagem superficial da música (que se expressa na constante utilização de letras de música no decorrer do livro muitas vezes apenas para ilustrar o tema do capítulo, e, quando explorada, as questões giram em torno do texto, em detrimento de aspectos musicais); a presença de um pensamento tradicional em relação ao ensino de música (que destaca a sistematização feita pelo conservatório, valorizando questões como a notação musical e os parâmetros sonoros); a já citada dominância das artes visuais (outra tradição inventada – ou pelo menos promovida – pela Lei n. 5692/1971); e a aproximação do universo cultural dos jovens (entendida como uma mudança significativa diante do pensamento tradicional, ainda que de maneira breve e reduzida, deixando ao professor a tarefa de ampliar as possibilidades de trabalho com estes temas).

Diante desse panorama, uma terceira fase da pesquisa foi pensada, buscando conhecer a relação dos professores de Arte com esses livros. As inquietações que orientaram esta etapa foram: como os professores de arte utilizam um livro

didático que abrange todas as linguagens artísticas em sua prática docente? Que influências os livros didáticos exercem no planejamento do professor? O que pensam os professores sobre este formato de livro didático? Que sugestões os professores, que atuam diretamente com os livros, teriam?

Esse capítulo traz as primeiras aproximações desta última fase da pesquisa, com a análise das respostas de 34 professores de Arte de todo o país a um questionário online construído na plataforma *GoogleForms*, cujo link foi disponibilizado nas redes sociais durante o mês de junho de 2020.

O questionário foi estruturado a partir das questões norteadoras, sendo direcionado a professores de Arte que trabalhassem em redes públicas do país. O propósito inicial era o de realizar entrevistas com professores das redes públicas de Juiz de Fora - MG, mas a pandemia da COVID-19 trouxe a necessidade de distanciamento social, impedindo o contato presencial com os colaboradores. Decidimos transformar o roteiro de entrevista em um questionário online misto, ou seja, com questões objetivas e dissertativas, e divulgá-lo nas redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), ampliando a população para professores de Arte de todo o país.

Como comentam Faleiros *et al.* (2016, p. 2), o acesso crescente à internet em todo o mundo contribuiu para que as pesquisas com o uso do ambiente virtual se mostrassem como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. Segundo os autores, a taxa de uso da internet entre grupos etários mais jovens é maior, mas já se observa um aumento na adesão de pessoas de faixas etárias mais avançadas a esta ferramenta.

O questionário, segundo Parasuraman (1991) é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de uma investigação. Foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) virtual na primeira página do questionário online, contendo esclarecimentos sobre a pesquisa, a garantia do anonimato dos participantes e a solicitação de autorização para o uso dos

dados.

Como afirmado anteriormente, 34 professores de Arte de 13 estados brasileiros responderam o questionário, e a análise das contribuições é apresentada na seção a seguir.

Os professores de Arte, o ensino de Música e os livros didáticos do PNLD

O livro didático de Arte não tem sido objeto frequente das pesquisas no país. Numa busca no portal *Oasisbr*¹, utilizando os descritores “livro didático”+“arte”+“uso”, obteve-se 48 resultados. Contudo, poucos foram os estudos ligados efetivamente ao componente curricular Arte: a maioria trazia estudos sobre imagens e letras de música como recursos para o aprendizado de outros componentes curriculares. Por exemplo, 7 trabalhos tratavam do uso de imagens em livros didáticos de outras disciplinas como História, Filosofia, Matemática / Geometria Analítica, Química e Geografia.

Optou-se por refinar ainda mais os descritores. Assim, a partir da busca realizada com “livro didático”+“música”, 66 trabalhos foram encontrados. Desse total, 7 estudos tratavam especificamente de livros didáticos relacionados à Música: uma análise da representação da música brasileira em livros didáticos de música (SILVA, 2002); o ensino de música – incluindo o uso de livros didáticos – em escolas particulares de educação básica (ROCHA, 2014); a aprendizagem de música e inglês no canto coletivo (CARVALHO, 2018); um estudo da seleção curricular efetuada por livros didáticos aprovados no PNLD 2017 (FERREIRA, 2018), o estudo de práticas criativas nos livros didáticos para o ensino fundamental (RIBEIRO, 2018); uma investigação sobre o planejamento escolar e o ensino de música na educação básica (LIIDTKE, 2016); e um artigo a respeito de procedimentos e materiais didáticos referentes a

¹ O Oasisbr (oasisbr.ibict.br) é um portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto. Constitui-se de um mecanismo de pesquisa multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros, além de permitir a realização de buscas em bases de dados portuguesas. O portal localiza não somente teses e dissertações, mas também trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos.

músicas indígenas (FUSCALDO, 2014).

Os demais ou não estavam ligados ao componente curricular Arte, ou abordavam a música como ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos – especialmente a letra de música (LOPES, 2003; BARROS, 2014; MONTEIRO, 2013; ASSUNÇÃO, 2018; MIGUEL, 2017; CALISSI, 2003; ROZA, 2009; EZEQUIEL, 2014; ALVES, 2013; PEREIRA, 2006).

Percebe-se que há, de fato, uma lacuna nas pesquisas que abordem tanto o livro de Arte como objeto, quanto como fonte; e, no que se refere à música, é fundamental estudá-la como área de conhecimento, para além de suas potencialidades como ferramenta para o aprendizado de conhecimentos de outras disciplinas. É possível notar, ainda, que o estudo sobre o uso dos livros didáticos é comum em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, dentre outras; todavia, nenhuma pesquisa se debruçou sobre a utilização dos livros didáticos direcionados ao componente curricular Arte aprovados nos editais do PNLD pós LDB.

É nesse contexto que iniciamos esta terceira etapa da pesquisa, procurando conhecer um pouco a respeito das relações que são estabelecidas entre professores de Arte, formados ou não nas diferentes linguagens artísticas, e os livros avaliados e distribuídos por meio do PNLD: livros que englobam todas as linguagens artísticas, propondo um diálogo interdisciplinar.

Caracterização da amostra

O questionário que construímos para a coleta de dados dessa pesquisa não foi direcionado apenas a professores de Música, mas para professores de Arte – nomenclatura utilizada na maioria dos concursos públicos realizados por secretarias estaduais e municipais de Educação pelo país. Dessa forma, os professores com formação ou experiência nas diversas linguagens poderiam enviar contribuições para a pesquisa. Fala-se em “experiência” pois a LDB não exige formação específica para atuar nos componentes curriculares, o que faz com que professores com formação em outras áreas, mas com

alguma experiência nas linguagens artísticas, possa assumir a disciplina Arte.

É importante ressaltar que o número de respondentes não permite nenhum tipo de generalização, mas nos permitem uma aproximação das questões que permeiam o uso de livros didáticos de Arte nas escolas públicas brasileiras. Esta aproximação deverá ser aprofundada em contextos mais específicos, ou com uma amostra probabilística, caso o interesse seja construir um panorama da utilização dos livros didáticos de Arte no país.

Os 34 professores que responderam ao questionário estão assim distribuídos no território brasileiro:

Figura 1. Respondentes por estado.



Fonte: elaborado pelos autores

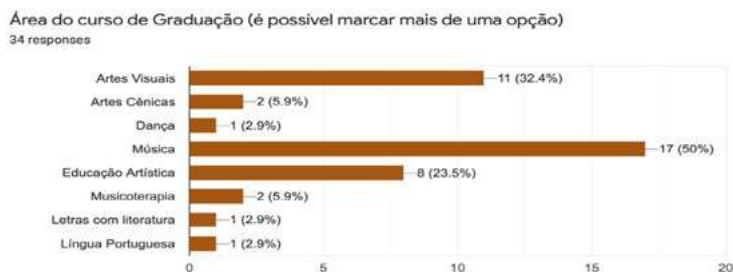
Ainda que haja participantes de todas as regiões (com uma pequena participação na região Norte), a amostra não se configura como representativa, não permitindo generalizações –

como afirmado anteriormente. Todavia, as respostas contribuem ao fornecer um retrato, ainda que pontual, de questões que vêm sendo enfrentadas em diferentes regiões do Brasil.

É interessante pontuar que os professores que responderam ao questionário não residem apenas em capitais dos estados (32,3%), mas houve uma significativa participação de professores residentes em cidades do interior (67,7%): Aquidauana (MS), Astorga (PR), Codó (MA), Guanambi (BA), Jaguari (RS), Jataí (GO), Lagoa da Prata (MG), Lins (SP), Maracás (BA), Paço do Lumiar (MA), Riacho Fundo II (região administrativa de Brasília - DF), Santa Rita (MA), Santos Dumont (MG), Sertãozinho (SP), Sobral (CE), São Mateus (ES), Uruaçu (GO).

São professores na faixa etária entre 23 e 60 anos de idade, atuantes nas redes municipal (50%), estadual (26,5%) e federal (26,5%) de educação - um professor indicou que atua nas redes municipal e estadual. Todos são formados em cursos de licenciatura, sendo que 6 deles (17,6%) possuem também o título de bacharéis. 4 professores (22,2%) declararam não possuir formação - em qualquer nível - na área de Arte. As áreas de formação estão representadas no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Áreas de formação dos respondentes



Fonte: elaborado pelos autores.

Os colaboradores desta pesquisa realizaram cursos de pós-graduação, o que demonstra a procura por formação continuada: 3 (12,5%) possuem doutorado, 13 (54,2%) são mestres e 11 (45,8%) concluíram a especialização. Os cursos de

pós-graduação se deram, principalmente, na área mais ampla da Educação (50%), ainda que 20,8% tenham se dado na área de Artes e 16,6% na área de Música. É interessante investigar e refletir se estão sendo oferecidos aos professores oportunidades de formação continuada, tanto em nível de pós-graduação, quanto em termos de cursos de capacitação nas redes públicas do país. Nascimento (2020, p. 71), por exemplo, ao entrevistar professores da rede municipal de Educação de Juiz de Fora, observou queixas a respeito da carência de oferta de cursos de formação continuada direcionados especificamente à educação musical.

Partindo da compreensão de que as experiências com Arte (e Música) enquanto alunos são formativas e influenciam nas atitudes como professores, uma vez que disposições são incorporadas ao longo deste que é um importante tempo de socialização na vida dos indivíduos (SETTON, 2012), procuramos investigar como foram essas experiências entre os colaboradores da pesquisa.

É importante observar que 44,4% não tiveram qualquer contato com Música em seu tempo de estudante na educação básica. O contato que alguns relataram ter tido, ocorreu a partir da participação em bandas, corais e fanfarras (11,7%), em escola particular (2,9%), cantando hinos (2,9%) e devido ao fato de o professor ser músico (2,9%). Alguns relataram ter sido uma experiência negativa, outros, por sua vez, lembram-se de ser essa disciplina muito voltada ao artesanato, às habilidades manuais, com caráter de passatempo e ligado às datas comemorativas.

Essas são as impressões que foram incorporadas nesses professores – e possivelmente em tantos outros – e que acabam por dificultar o processo de legitimação do componente curricular Arte nas escolas de educação básica. É possível pensar, a partir dessas informações, que precisamos propiciar aos nossos estudantes a incorporação de outras disposições no que se refere ao ensino de Artes e de Música, a partir de experiências que valorizem este componente curricular como importante área do conhecimento, como tempo significativo

de aprendizado. Agindo dessa maneira, pode-se supor que, paulatinamente, um novo consenso seja construído, novo acordo coletivo – *doxa*, para Bourdieu (2008) – sobre o lugar das artes no panteão das disciplinas escolares.

A atuação dos professores nas escolas

Em pesquisa anterior, realizada no âmbito do Grupo Mirada (UFJF) com professores das redes municipal e estadual de Juiz de Fora, uma das categorias que emergiram das entrevistas com os colaboradores foi a precarização do trabalho docente (CARVALHO; EGAS, 2019, p. 10). De acordo com as análises empreendidas, ficou claro que a falta de concursos para contratação de professores efetivos acaba reforçando a precarização do trabalho desses professores. Muitos precisam trocar de escolas a cada ano e, assim, não conseguem dar continuidade aos seus projetos. No caso da disciplina Arte, tal situação se agrava devido ao fato do pequeno número de aulas, fazendo com que os professores precisem se dividir entre diversas escolas de maneira a completar sua carga horária semanal.

Embora a maior parte dos colaboradores desta pesquisa seja de professores efetivos, 26,5% relataram mudar frequentemente de escola e indicaram que tal situação influencia em sua atuação. Um deles afirmou que “Não há um processo. Acaba sempre sendo uma iniciação”, e outro sente a “(...) falta de continuidade dos trabalhos realizados a cada ano. Não consigo ver a evolução do aprendizado ano a ano”. Logo, pensar na qualidade das condições de trabalho dos professores nas redes públicas é fundamental para a garantia da qualidade do processo educativo.

O componente curricular Arte se materializa nas escolas onde os professores participantes atuam principalmente como disciplina Arte (88,2%). Apenas 2 professores (5,9%) afirmaram haver disciplinas específicas para cada uma das linguagens artísticas, 1 (2,9%) atua na disciplina Música – sendo que só há música na escola em que atua, e 1 (2,9%) declarou que o

componente se materializa por meio de projetos.

Nesse contexto, 64,7% informaram que suas aulas abrangem todas as linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte, sendo que 32,4% relataram concentrar suas aulas apenas na linguagem específica de sua formação. Percebe-se que na maior parte das escolas os professores precisam atuar de maneira polivalente, o que indica a permanência de uma *doxa* escolar para o ensino de Arte consolidada a partir da década de 1970 com a Educação Artística – ainda que a LDB de 1996 tenha procurado resolver essa questão.

O livro didático

Os livros didáticos aprovados e distribuídos pelo PNLD corroboram com o panorama encontrado, uma vez que, como já descrito anteriormente, abrangem todas as linguagens artísticas. As coleções adotadas nas escolas onde os colaboradores da pesquisa atuam são variadas: Se liga na Arte, Ápis - Arte, Arte de Perto, Arte em interação, Arte por toda parte, Coleção Apoema Arte, Janelas da Arte, Novo Pitangá - Arte, Percursos da Arte, Projeto Arte, Teláris, Mosaico, Porta Aberta. É interessante destacar que um professor afirmou não adotar livro nenhum e dois disseram que não sabem qual livro é adotado na escola, um deles afirma que não sabe justamente por não utilizar.

A maior parte dos professores participou da escolha dos livros adotados. Relatos como os seguintes destacam problemas com os livros:

Ninguém se interessou. Ninguém estudou os livros pois todos os professores de Artes não usam.
Escolhemos em reunião, mas não tinham nenhum que contemplava nossa necessidade pedagógica e artística.
Meus colegas que gostam de trabalhar com livro escolheram.

Logo, percebe-se que a utilização dos livros não é unanimidade – pelo menos entre os participantes da pesquisa. Os professores foram convidados a expressar suas opiniões

sobre o livro, e, após a análise, reunimos as respostas nas seguintes categorias:

- » - atividades não condizentes com a realidade escolar brasileira;
- » - livro consistente, mas o professor de música utiliza muito mais outros materiais de áudio e vídeo encontrados na internet e/ou produzidos pelo próprio professor;
- » - utilização do livro como fonte de pesquisa;
- » - tentativa de integração das linguagens artísticas;
- » - importante para legitimar a disciplina arte, embora seja preciso ter livros condizentes com a formação dos professores;
- » - escolhido por apresentar mais conteúdos de música do que os demais;
- » - superficialidade no tratamento de conceitos;
- » - livro bom por trabalhar as linguagens de forma separada;
- » - livro dispensável por contribuir pouco ou nada para elaborar os planos de aula;
- » - exige formação da área para conseguir articular conhecimentos das linguagens sem esvaziar a ação educativa.

O fato de abranger todas as linguagens não desagradou a todos os professores participantes, ainda que a maioria tenha revelado certo desconforto. O livro, para 43,3% dos professores, contribuiu para seu planejamento. A maior parte o utiliza como material de apoio, aproveitando textos, imagens e atividades. Há os que afirmaram que o livro auxilia justamente por não possuírem formação em todas as linguagens, logo, o livro contribuiu para o planejamento nas áreas que não dominam.

Sacristán (2017) comenta que a debilidade na formação dos professores é uma importante causa da dependência que estes têm dos livros didáticos. Contudo, no caso específico do componente curricular Arte, não se trata de uma “debilidade de formação”. Trata-se, outrossim, de um descompasso entre a formação específica oferecida nos cursos de graduação e a falta de clareza da legislação acerca do componente curricular Arte

(PENNA, 2010). A formação específica frente à exigência de um trabalho com múltiplas linguagens artísticas faz com que o livro didático se torne uma muleta que suprirá, com precariedade, a falta de formação nas outras áreas artísticas para além daquela na qual o professor é formado. Isto é um fato grave e que precisa ser urgentemente debatido e resolvido, uma vez que se cria a ilusão de que todas as linguagens artísticas estão sendo trabalhadas, quando a realidade é bem outra, apesar do grande esforço empreendido pelos professores. Um professor com formação específica não tem condições de, sozinho, realizar um trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade exige o trabalho de uma equipe de professores que garanta a visão de cada disciplina sobre o objeto em questão. A combatida polivalência ocorre, por outro lado, justamente quando um professor assume sozinho essa tarefa.

É possível perceber várias críticas dos professores, principalmente pelo fato de o livro propor atividades não condizentes com a realidade das escolas:

O plano anual elaborado pela secretaria de educação é baseado nele, e meu planejamento se baseia no plano anual, em parte. Porém, na maioria das vezes, opto por utilizar atividades e práticas mais adequadas à realidade na qual atuo.

A realidade da nossa escola é bastante aquém do que é proposto nos livros. Nossa escola não tem estrutura e as salas superlotadas, não há recursos didáticos e nem tecnológicos. Mas devemos tentar e fazer a diferença e acreditar.

Alguns afirmam que o livro didático auxilia porque “economiza tempo”, porque possibilita construir aulas “com conteúdos mais aprofundados”, por oferecer referências de arte aos alunos, por facilitar no planejamento de aulas para grande quantidade de alunos em sala, por ser uma ferramenta de apoio, e por auxiliar na organização do planejamento. Enquanto muitos o consideram um material de apoio, outros atrelam seus planejamentos às proposições do livro, chegando a dividir as

aulas de acordo com os capítulos do livro. Nesse sentido, o livro cumpre o papel de apresentar o currículo aos professores, como discute Sacristán (2017), servindo como importante ferramenta de apoio ao trabalho pedagógico.

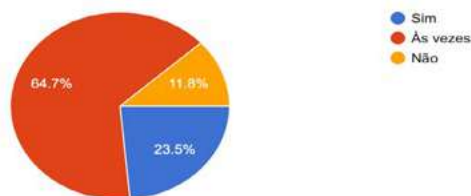
Há críticas ao fato de os alunos não chegarem ao ensino médio com uma base artística, uma vez que “passam o fundamental fazendo pinturas”. Há professores que encontram outros materiais mais “pertinentes e interativos” do que o livro didático adotado. Outros criticam uma imposição das secretarias em sua atuação, optando por não utilizar o livro didático como uma reação a essa situação: “Minhas aulas partem dos cotidianos dos alunos e das alunas e especificamente trabalho com Música”.

Os professores destacam que há poucos conteúdos relacionados à música, fazendo “um esforço para colocar o livro didático no planejamento porque defend[e] o direito dos estudantes terem acesso a ele”.

Com relação à utilização do livro com os alunos, o gráfico 2, revela que a maior parte não utiliza, ou o utiliza às vezes:

Gráfico 2. Utilização do livro didático com os estudantes

Você utiliza o livro didático adotado em sua escola com os seus alunos?
34 responses



Fonte: elaborado pelos autores

Com relação a como se dá esta utilização, 17,6% dos professores não orienta os alunos a ler o texto principal dos capítulos, enquanto que 38,2% o fazem às vezes, durante a aula. Alguns solicitam que os alunos façam a leitura prévia (17,6% sempre; 2,9% às vezes); outros 12% pedem que a leitura seja feita após à aula.

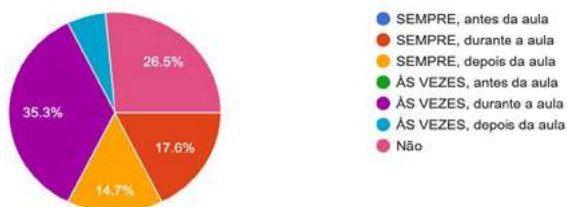
38,2% dos professores não orientam os alunos a fazer os exercícios e atividades presentes no livro didático. Outros o fazem sempre (14,7%) ou às vezes (26,5%) durante a aula (14,7%). Os que solicitam que os exercícios sejam feitos após a aula somam 2,9% (sempre) e 11,8% (às vezes). Poucos solicitam que as atividades sejam realizadas antes da aula (2,9% sempre solicitam e 2,9% às vezes).

Sobre o acesso aos links que os livros sugerem, novamente 38,2% não solicitam que os alunos os acessem. 29,4% o fazem às vezes, durante a aula. 14,7% orientam sempre o acesso depois das aulas, enquanto 8,8% às vezes o fazem.

O gráfico 3, abaixo, mostra o posicionamento dos professores quanto à orientação sobre o contato com as músicas e vídeos sugeridos pelo livro didático:

Gráfico 3. Contato com músicas e vídeos sugeridos pelo livro didático.

Você orienta os alunos a ouvir as músicas (e/ou a ver os vídeos) sugeridos no livro didático?
34 respostas



Fonte: elaborado pelos autores

Muitos o fazem às vezes durante a aula, e é expressivo também o número daqueles que não orientam os alunos a ouvirem e assistirem às músicas e vídeos sugeridos no livro. Ao serem solicitadas explicações sobre as respostas dadas, os professores relatam que: as atividades precisam ser alteradas tão radicalmente que a melhor opção acaba sendo propor outra atividade; que não sugerem o acesso aos links devido ao fato de os estudantes não possuírem acesso a tecnologias que possibilitem isso; porque o livro didático é utilizado muito pontualmente

e os exercícios escritos acabam por descaracterizar o caráter prático da disciplina.

A maior parte relata que o livro é utilizado como apoio. Há aqueles que não o utilizam e sugerem a leitura para os estudantes “se tiverem interesse”. Há, ainda, os que se esforçam para levar o conteúdo dos links de outra forma, tendo em vista a dificuldade de acesso dos estudantes. 76,5% declararam que o livro é utilizado esporadicamente, enquanto 11,8% não o utilizam. Apenas 11,8% (4 professores) declararam que utilizam o livro didático em toda a aula.

Entre os fatores que dificultam a utilização do livro didático, destacam-se: a falta de relação com a realidade dos alunos e da escola; o fato de ser um volume único para todas as séries do Ensino Médio; a falta de uma sequência adequada ao entendimento dos alunos; o fato de ser um volume único com todas as artes; o fato de não trabalhar com a produção artística, focando principalmente na apreciação/fruição; a dificuldade de encaixar o livro nos referenciais municipais e estaduais, bem como no planejamento da própria escola; muitos relatam que nem todos os alunos receberam exemplares do livro didático – o que causa estranhamento, uma vez que o PNLD preza justamente pelo contrário; o pouco hábito de leitura dos alunos; a falta dos livros na sala de aula, uma vez que os alunos frequentemente os esquecem em casa.

Por ser utilizado principalmente como apoio ao planejamento, 64,7% dos professores não seguem a sequência de assuntos apresentada no livro didático. 82,4% dos participantes afirmaram que não há uma orientação por parte da equipe diretiva e/ou pedagógica acerca das formas de utilização do livro.

É interessante perceber, pelo menos neste universo amostral, diferenças importantes do que é apontado na literatura acerca do livro didático. Lajolo (1996, p. 4) afirma que a importância do livro didático aumenta em países como Brasil, “(...) onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de

ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

A partir das falas dos professores, nota-se que o livro didático não determina os conteúdos e as estratégias de ensino. Ele tem atuado como um apoio, um material a mais – nem sempre o mais consultado – que o professor dispõe para elaborar sua ação pedagógica. Como afirma Sacristán (2017, p. 148):

O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde zero. De algum modo, acode a “pré-elaborações” que “pré-planejam” sua atuação.

Logo, o livro didático é uma destas pré-elaborações que auxiliam na moldagem do currículo que será colocado em ação. Esse mesmo autor afirma que os guias didáticos e livros-texto são “[...] os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores”. Alguns participantes da pesquisa declararam justamente o contrário: que os livros didáticos adotados divergem, em muitos casos, dos referenciais curriculares de seus municípios e/ou estados. Será preciso realizar uma investigação mais aprofundada e direcionada a esta questão para compreender como se dá essa relação entre o currículo prescrito nesses locais e o currículo apresentado aos professores nas obras didáticas distribuídas pelo governo.

A grande maioria (82,4%) afirma ter lido o Manual do Professor do livro didático adotado em sua escola. Sobre esse manual, as opiniões são variadas: há os quem nem sabiam que existia um manual do professor, ou não o encontraram; outros consideram ser um manual bem embasado, mas com orientações pouco práticas; e muitos consideram que o manual é bem elaborado e contribui para a compreensão do livro didático.

O livro didático não é a única fonte para o planejamento das aulas dos professores participantes: 100% deles afirmaram utilizar outros materiais na preparação das aulas. Os materiais utilizados são variados: projetor, caixa de som, computador, celular, instrumentos musicais, livros, jornais, revistas, vídeos, textos de sites educativos, livros de história da arte, *YouTube*, referenciais curriculares estaduais e municipais, documentários, visitas a museus e exposições, entre outros.

70,6% dos professores declara preferir livros didáticos específicos para cada linguagem artística. As sugestões apresentadas são diversas: maior conhecimento da realidade escolar brasileira; livros voltados apenas para o professor; livros mais adequados à reduzida carga horária da disciplina Arte nas escolas; focar nas diferenças, buscando fugir de uma “matriz eurocêntrica, branca, heterossexual, cisgênero e para classes altas”; contemplarem mais artistas regionais. A maior parte das sugestões se destina à produção de livros específicos, mas, por outro lado, um professor acha interessante o diálogo entre as artes: “Não como polivalência, mas a partir de um ‘tema gerador’ e os estudantes apreenderem o olhar das diferentes artes sobre”. Nesse sentido, alguns professores apontam que o problema não é do livro didático em si, sendo um problema estrutural, curricular, na forma como o componente Arte se materializa nos currículos escolares:

Eu gostaria sim que existissem livros didáticos específicos para cada linguagem artística, mas para que isso funcionasse de maneira efetiva, haveria que ter uma mudança curricular. Por mais que o parecer CNE/CEB 22/2005 seja claro em não reforçar a polivalência e afirmar que cada linguagem utilizará seus conhecimentos específico, quando chegamos na escola encontramos uma realidade totalmente diferente, um currículo conteudista, muito mais focado nas artes visuais, diga-se de passagem (o reflexo disso são as provas de concurso público para os cargos de artes), onde o professor tem que se virar pra ensinar algo que não aprendeu. Seria o ideal que se aplicasse o disposto no parecer acima citado e os livros didáticos fossem específicos para cada área,

mas enquanto essa não é a nossa realidade, que seja da forma como o Por Toda Parte é organizado. Ou seja, pra contribuir com a qualidade dos livros didáticos deveria mudar EFETIVAMENTE a estrutura do ensino de arte nas escolas.

Na minha opinião o problema das aulas de Arte não é o livro e sim o formato estrutural. Ou seja, muitas turmas com poucas aulas semanais e salas lotadas dificultam aulas mais dinâmicas e práticas.

Há, por fim, um comentário sobre o alto volume de verba dispendido com a compra dos livros didáticos, que poderia ser investido diretamente na escola, em materiais que o próprio professor pudesse elaborar.

Notas finais

É fato que os livros didáticos de Arte são um importante material de apoio para a prática pedagógica dos professores, e um avanço na legitimação do componente curricular na escola de educação básica. A opinião sobre essas coleções não é unânime, como também são diferentes os modos de utilização dos livros em sala de aula. O que se percebe é que os livros, em geral, poderiam ser melhor aproveitados: (i) se fossem específicos para cada linguagem; ou (ii) se fossem trabalhados em conjunto por professores com formações específicas em cada uma das linguagens artísticas.

Muitas atividades são distantes da realidade dos estudantes e da escola, e, como era de se esperar, o livro não consegue dialogar com as características específicas de cada região. Contudo, é possível que os livros instiguem a pesquisa a essas características, propondo atividades que incentivem o diálogo com as produções artísticas locais.

A falta de acesso à internet é um fator que impossibilita o acesso aos links sugeridos nos livros. É preciso cuidar da estrutura das escolas, bem como das condições de atuação dos docentes.

O componente curricular Arte permanece se materializando nas escolas brasileiras como uma disciplina única, Arte. Tal situação é corroborada por livros didáticos que buscam contemplar todas as linguagens artísticas, o que pode incentivar a cobrança de que todos os conteúdos sejam trabalhados por professores que não possuem formação para tal. Essa situação acaba por esbarrar, ainda, nos concursos públicos pensados desconsiderando a formação específica oferecida no ensino superior.

Estas questões dialogam com os resultados das outras etapas da pesquisa, embora entrevistas de aprofundamento, observações e/ou questionários com questões mais específicas sejam necessários para investigar a seleção curricular efetuada nos livros – o que não foi o objetivo aqui delineado.

Conhecer de maneira mais aprofundada a utilização do livro didático no cotidiano das escolas brasileiras é fundamental para contribuir para a sua produção e, conseqüentemente, para o ensino de Arte nas escolas. Sem dúvidas, é preciso ainda um trabalho de campo mais detalhado, acompanhando o dia a dia dos professores e alunos, para que essa contribuição se dê de maneira mais efetiva.

Ainda assim, o estudo permitiu uma aproximação dessa realidade, uma vez que poucas pesquisas se debruçaram sobre o tema, no campo das artes. É essencial ouvir os professores, e também os estudantes, para aprimorar a escrita de obras que são destinadas a eles, e que são pensadas para subsidiar seu trabalho pedagógico.

Fica claro que o ensino de Arte nas escolas permanece como uma questão a ser mais seriamente enfrentada no país, desde o Ministério da Educação até a realidade de cada escola. Existem divergências sérias entre os documentos normativos, os livros produzidos, e a formação e atuação dos professores.

Nessa perspectiva, aproximar das escolas, trabalhar *com* os professores, em parceria com eles, é fundamental para construirmos um futuro melhor para a educação brasileira. Essa parceria entre universidade e escola; entre formação e

contexto de atuação; entre pesquisadores, escritores de livros e professores precisa ser cada vez mais incentivada e consolidada em nosso país.

É urgente, pois, investir na educação básica brasileira: tanto nas estruturas físicas das escolas, quanto na qualidade de vida de professores e estudantes por todo o Brasil. O livro didático pode contribuir para essa realidade, e pesquisas como esta colaboram para o aprimoramento desses materiais. Mas é fundamental ter em mente que ele é apenas uma engrenagem no interior de uma grande máquina carente da atenção devida, dada a importância que a instituição escolar representa.

Referências

- ABREU, Delmary Vasconcelos de; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Tradições seletivas e inventadas em educação musical: reflexões a partir das pesquisas desenvolvidas na UnB. In: SILVA, Fabiany Tavares; CARVALHO, Carlos Henrique de. *Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste* – volume 3. Campo Grande: Editora Oeste, 2018, p. 267 – 296.
- ALVES, Daniel Berg Cirilo. *Música como estratégia de ensino de Fle no Livro Écho Méthode de Français*. 2013. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras – Francês) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez, 9.ed, 1996, p. 39 – 58.
- ASSUNÇÃO, Elaine Aparecida de Oliveira. *Poesia e música como aprimoramento da leitura no ensino fundamental*. 2018. 310 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. *O uso da música popular brasileira como estratégia para o ensino de ciências*. 2014. 203 f. Tese (Doutorado Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. São Paulo: Papyrus, 2008.
- CALISSI, Luciana. *A música popular brasileira no livro didático de História*

(*décadas de 1980 e 1990*). 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CARVALHO, Antônio Victor Almada. Aprendizagem de música e inglês no canto coletivo. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CARVALHO, Francione Oliveira; EGAS, Olga Maria Botelho. Experiências de dentro e de fora – o que a universidade pode aprender com a escola? In: CONFAEB, 29, 2019, Manaus – AM. *Anais...* Manaus: FAEB, 2019.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

EZEQUIEL, Erica Dal Poz. *Rapsódia Brasileira: as citações musicais nos livros didáticos de história do Brasil (1970 – 1990)*. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; RAMOS PONTES, Fernando Augusto; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto & Contexto Enfermagem*, vol. 25, n. 4, 2016, p. 1-6.

FERREIRA, Elisângela Cordeiro. *Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017*. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral. Etnomusicologia e educação: reflexões sobre procedimentos e materiais didáticos referentes a músicas indígenas. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 10253-10265 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141697>>.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francishetti; apresentação de

Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Revista Em Aberto (INEP)*. Brasília, v. 16, n. 69, p. 2 – 9, 1996.

LIIDTKE, Maria Ebinger Moraes. *Planejamento escolar e o ensino de música na educação básica*. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

LOPES, Abilene de Brito. *O lugar da letra de música no livro didático*. 2003. Sem numeração. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

MONTEIRO, João Francisco Marques. *As letras de canções Brasileiras nas apostilas e nos livros didáticos*. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

MIGUEL, Ely Alves; SILVA, Alvina Pereira de Pinho; SCRIMIM, Polyana Sampaio. Letra de canção/música Rap em proposta de livro didático: compartilhando uma experiência sobre práticas de letramentos. *Acta Semiotica et Linguística*, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 58 - 75, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/32559/17078>>.

NASCIMENTO, Luiz Roberto do. *Aplicativos móveis no ensino de música: possibilidades para a educação musical na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora – MG*. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

NEVES, Paula Beghelli. *Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD para o Ensino Médio*. 2019. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto de Artes e Design, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar.

- Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.37, p. 17-34, jul.dez. 2016.
- PEREIRA, Marcus V. M. *Música, Currículo e Educação do Campo: Uma análise de livros didáticos de Arte aprovados no PNLD Campo* 2016. *Intermeio*, Campo Grande, v. 23, n. 45, jan.jun 2017.
- PEREIRA, Nielsen de Lima e Silva. *Música e texto: um estudo comparativo da aquisição de vocabulário em língua estrangeira*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- RIBEIRO, Ariane da Silva Escórcio. *Práticas criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental*. 2018. 114 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. *Música na escola particular de educação básica: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical*. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade de Goiás, Goiânia, 2014.
- ROZA, Luciano Magela. *Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático de história afro-brasileira*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- SANTOS, Daniel da Silva dos; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. “Por toda Parte”: um estudo do currículo apresentado aos professores de Arte do Ensino Médio. *Semana de Educação Musical, VII; Colóquio de Pesquisa em Educação Musical das Vertentes, I; Seminário Música na Escola – PIBID/UFSJ, I. Anais...* São João Del Rei: UFSJ, 2017, p. 1 – 11.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e Cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.
- SILVA, Nisiane Flanklin da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE¹

Nair Pires

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o Projeto Didático, fruto da experiência desenvolvida no âmbito do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no primeiro semestre do ano de 2019. A experiência como professora do estágio supervisionado, ao longo de 15 anos, me fez refletir sobre a necessidade de potencializar a formação profissional do professor de música para o ensino em escolas de educação básica. Apesar de este curso ter alguns espaços de interlocução com escolas de educação básica - projetos de extensão e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - o estágio supervisionado configura-se, por excelência, espaço de aprendizagem da docência.

No estágio supervisionado, a formação docente se dá por meio da interação com a cultura escolar e com os professores em ação, da observação, análise, organização, realização e reflexão de práticas de ensino de música, orientadas por professores da universidade e da escola de educação básica. Apesar de haver atividades de observação do espaço escolar e da sala de aula, os licenciandos apresentam dificuldade de problematizar e relacionar a estrutura ao funcionamento da escola, ou o projeto pedagógico da escola às propostas de ensino de música. Isso porque, existem crenças cristalizadas de que: ensinar música é ensinar tocar um instrumento, ou ensinar parâmetros do som - duração, altura, timbre, intensidade; para ensinar música basta saber música; aula de música é improvisação pedagógica; os elementos da linguagem musical são os únicos conteúdos

¹ Esse texto foi publicado originalmente por Pires (2020), na Revista Triângulo.

a serem ensinados na aula de música em escolas de educação básica.

Além disso, a maioria dos licenciandos nunca elaborou um plano de aula, ordenou atividades do simples para o complexo, elegeu estratégias e materiais didáticos, construiu atividades de verificação e fixação dos aprendizados. Ou seja, há um desconhecimento sobre a construção dos processos de ensino e de aprendizagem, de estratégias de gestão da classe e gestão dos aprendizados. Ensinar música parece ser uma atividade sem saberes pedagógicos, em que a prática é pensada somente pelo ensino do conteúdo musical, com alguma metodologia e sem tecnologia própria. Algumas pesquisas reafirmam essa questão, quando apontam as dificuldades dos licenciandos na operacionalização do ensino: planejamento das aulas, ordenação das tarefas, ações e procedimentos didáticos, seleção dos conteúdos, formas de organização do ensino e das aprendizagens dos alunos (DEL-BEN, 2011; SILVA, 2013; NARITA, 2015; PIRES, 2015a).

Dentre outros fatores, a fragilidade da formação didático-pedagógica no âmbito desse curso pode estar associada à ausência da disciplina Didática da Música. Isso porque, o currículo se limita à oferta de disciplinas de Metodologia da Educação Musical (I e II), com foco nas contribuições pedagógicas de autores da área de música, a exemplo de Dalcroze, Orff, Willems, Schafer, Self, Paynter, Swanwick, dentre outros. De fato, o conhecimento metodológico é importante para conhecer propostas pedagógicas produzidas em contextos e momentos históricos distintos, compreender diferentes concepções e abordagens de ensino de música. Porém, esse conhecimento não pode ser tomado como estático para subsidiar práticas a serem replicadas nos diferentes espaços sociais. Ao contrário, o conhecimento metodológico precisa ser transformado e utilizado como matéria-prima para a construção de práticas situadas de ensino de música.

Isso mostra que o conhecimento metodológico, *per si*, não garante ao professor a *expertise* necessária para organizar

o ensino de música, seja nos momentos de planejamento, interação ou de avaliação dos aprendizados. Para tanto, o professor precisa mobilizar outros conhecimentos que, de maneira simbiótica, o ajude a tomar decisões éticas, políticas e pedagógicas, considerando-se: a cultura escolar e o projeto pedagógico; a faixa etária das crianças, seus conhecimentos, expectativas e interesses; a finalidade educativa da música na formação geral do aluno, em cada etapa da educação básica; o conteúdo musical pertinente aos conteúdos escolares em construção.

Em pesquisa recente sobre a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Pibid Música, PIREs (2015a) aponta a presença de diferentes formas de organização do ensino de música em escolas de educação básica – por conteúdos, por assunto, por atividades e por projetos temáticos. Os resultados desta pesquisa apontam os projetos temáticos como um conhecimento curricular que permite administrar o conteúdo a ser ensinado, preparando-o em função das particularidades dos contextos escolares, das características socioculturais dos alunos, dos diferentes níveis de ensino e dos objetivos da ação educativa. Além disso, a mesma pesquisa reforça a ideia da necessidade de reflexão sobre as práticas observadas e desenvolvidas, como forma de construção do conhecimento profissional e da profissionalidade docente, e aponta o conhecimento ético da realidade em que se vive como fundamental ao repertório de conhecimentos profissionais do professor de música.

Como observa Nóvoa (2002), construir e reconstruir o conhecimento profissional pressupõe uma reflexão prática e deliberativa, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. Daí a ideia do “saber analisar e saber analisar-se” como sendo um dilema do conhecimento, o que significa admitir a impossibilidade de que ele não se construa a partir da reflexão sobre a prática. Com base nos achados da pesquisa de PIREs (2015a) e tomando a profissionalidade como

eixo da formação docente, foi desenvolvido o Projeto Didático com o objetivo de construir a profissionalidade dos estagiários em música, considerando-se as dimensões teórica, prática e da reflexão ética.

A profissionalidade como eixo da formação docente

A formação profissional do professor se constrói mediante o contato com experiências diversificadas que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz na prática pedagógica na sala de aula. Essa aprendizagem docente relaciona-se com a construção da profissionalidade docente, que pode ser entendida como aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTÁN, 1995, p. 64). Segundo esse autor, o debate sobre a profissionalidade passa pela discussão sobre os fins e as práticas do sistema escolar, o que remete a um tipo de conhecimento e desempenho específicos da profissão docente.

A profissionalidade é concebida como algo que se constitui de maneira processual e que está em permanente elaboração, e sua análise, portanto, se dá de acordo com o contexto em que encerra. O conjunto de aspectos relacionados a valores, currículos, práticas metodológicas e avaliação configura o que Sacristán (1995) chama de profissionalidade ideal. Ancorada a um pensamento pragmático, a profissionalidade relaciona ideias, intenções e ações à avaliação das condições de aplicação. Ou seja, ela desempenha a função de aplicar princípios gerais a situações particulares que se relacionam com a atividade desenvolvida. Assim, a profissionalidade pode ser designada como tudo o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber, sua capacidade de utilizá-la em uma situação dada e seu modo de cumprir as tarefas.

De caráter instável e processual, a profissionalidade se constitui no próprio ato do trabalho e requer adaptação a um

contexto em movimento e aprendizagem permanente e coletiva de novos saberes. É por meio da profissionalidade que o professor adquire as competências necessárias ao desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Portanto, ela está intimamente ligada aos componentes dos processos de apropriação da base de conhecimentos da docência como profissão, tais como: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, entre outros. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Apesar de ser um conceito polissêmico, um princípio geral considerado por todos os autores é pensar a profissionalidade como

processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1406).

Nesse sentido, a profissionalidade se constrói a partir da experiência e da prática no campo de trabalho, apoiada em saberes teóricos (saber), saberes da ação (saber-fazer) e saberes sobre a reflexão ética (saber-ser). O processo de construção da profissionalidade requer a presença de mediadores no processo de ensino e de aprendizagem, que facilitem a tomada de consciência e colaborem com a análise e organização de práticas de ensino. Portanto, a forma de organização do ensino no estágio supervisionado e as estratégias didáticas utilizadas são fundamentais para potencializar a construção de conhecimentos profissionais dos futuros professores.

O projeto didático no estágio supervisionado

O estágio supervisionado na UFOP tem carga horária total de 405 horas, distribuídas em quatro semestres (90, 105, 105, 105),

com início no 5º período do curso. Para esse capítulo, vou me limitar ao trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado A, no 5º período do curso de Licenciatura em Música, no primeiro semestre do ano de 2019. Com uma turma de 19 alunos, a experiência teve duração de 18 semanas e carga horária de 90 horas. Os licenciandos, agrupados em duplas ou trios, desenvolveram atividades em escolas de educação básica nas esferas municipal, estadual e federal, da cidade de Ouro Preto (MG). A carga horária semestral de 90 horas foi distribuída em 30 horas presenciais, com a professora coordenadora da universidade; 40 horas no espaço escolar, junto ao professor(a) supervisor(a) da escola de educação básica; 10 horas para análise e organização dos dados; 10 horas para confecção de relatório, estudos teóricos, preenchimento das Pautas didáticas (dispositivos de formação construídos no âmbito do pós-doutorado, realizado na *Université Laval* (Québec, CA), sob a supervisão do professor Clermont Gauthier).

As Pautas didáticas² foram elaboradas com o objetivo de proporcionar aos futuros professores maior compreensão do fenômeno educativo (impasses, desafios, possibilidades, formas de ser e de estar na profissão) a partir da observação, de processos de reflexão (antes, durante e depois da ação pedagógica), da problematização, elaboração e realização de práticas de ensino. Ou seja, é um conjunto de dispositivos de formação que possibilita aos alunos ultrapassar “os limites do senso comum pedagógico e do meramente observável”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 103). Nesse sentido, surge a possibilidade de construir alternativas didáticas mais contextualizadas, por meio de pistas que emergem do processo de reflexão sobre os dados coletados.

O Projeto Didático foi idealizado como estratégia formativa para potencializar a construção da profissionalidade docente, nas suas dimensões teórica, prática e ética. A dimensão teórica tem como objetivo iluminar a apropriação da realidade escolar, para analisá-la e questioná-la criticamente, e subsidiar a reflexão de ações práticas do professor da escola de educação básica e

2 Para obter a descrição das Pautas Didáticas, consultar o artigo “Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente”, de Pires e Gauthier (2020).

aquelas desenvolvidas pelos licenciandos. A dimensão prática é o momento do desenvolvimento de ações planejadas no campo de trabalho articulado aos conhecimentos teóricos (saber-fazer). A dimensão ética enfatiza questões, opções, dilemas e dúvidas que surgem sobre o caráter problemático das situações do campo de trabalho, estimulando nos sujeitos a reflexão e as decisões deliberadas. Essa dimensão se relaciona, portanto, ao desenvolvimento da compreensão da prática pedagógica, por meio da observação, diagnósticos da realidade, do raciocínio sobre a ação e para a ação (saber-ser), da construção do pensamento profissional.

Desenvolvido ao longo de um semestre letivo, o Projeto Didático se estruturou em 04 fases, articuladas entre si: 1-Preparação; 2- Interação com a escola (observação da escola e da sala de aula); 3- Intervenções (planejamento, realização, avaliação); 4- avaliação (seminários, relatório final).

Preparação

A etapa de Preparação tem como finalidade apresentar aos licenciandos a estrutura, objetivos, cronograma de trabalho e as formas de avaliação do processo de estágio; institucionalizar as relações entre universidade e escolas de educação básica por meio de documentação própria; explicitar os sujeitos do processo de formação docente - licenciando mediado pelo professor universitário e professor supervisor da escola de educação básica - e o papel a ser desempenhado por cada um deles, ao longo do estágio supervisionado; distribuir os licenciandos em pequenos grupos de estágio.

Nessa etapa é que se dá o primeiro contato dos licenciandos com o cenário profissional real, e isso requer planejamento cuidadoso das ações a serem desenvolvidas. Ao chegar no campo profissional, é necessário mobilizar posturas, habilidades, comportamentos, atitudes e saberes para a obtenção do aceite da instituição escolar, que se configuram conteúdos requeridos da profissionalidade docente. A dimensão teórica desse conteúdo

pode ser trabalhada a partir de temas sobre a profissionalidade docente e sua importância para a profissionalização do ensino; o estágio como *locus* de aprendizado da docência e sua centralidade no processo de formação profissional do professor de música; a ética profissional e o estar na profissão docente. Junto ao embasamento teórico, a dimensão ética é abordada, explicitamente, a partir de reflexões e análises de valores, comportamentos, atitudes e posturas adequadas (ou não) ao bom convívio socioprofissional. Assim como Farias *et al.* (2011, p. 88), entendemos que a dimensão ética tem um conteúdo que é cultural, que se traduz em formas de agir, de se comportar, de estar no mundo. Portanto, existem formas de se relacionar com os outros que se dão de acordo com cada cultura e momento histórico.

Para abordar a dimensão ética, foi construída a Pauta de formação da ética profissional, um dispositivo formativo que permite a discussão, análise e reflexão de valores, comportamentos, atitudes, posturas, dilemas e tensões, de formas de ser e de agir profissionalmente. A cada aula, um novo conteúdo da dimensão ética da profissionalidade pode ser trabalhado por meio de reflexões em pequenos ou grandes grupos, análises de fragmentos de filmes, textos, relatos pessoais ou de situações descritas no diário de campo. A Pauta de formação da ética profissional contém o conteúdo ético da profissionalidade docente (valor, comportamento, atitude, postura), espaço para registro de significados, de exemplos e contraexemplos de formas de agir no espaço escolar.

A avaliação da primeira etapa é feita por meio da Pauta de reconhecimento dos aprendizados, que apresenta síntese do processo vivenciado e, em seguida, solicita aos alunos uma narrativa do que reconhecem como aprendizados adquiridos. Somente ao trazer à consciência os aprendizados - impressões, dificuldades e formas de lidar com elas, reflexões sobre comportamentos, valores, atitudes e posturas - é que se inicia o processo de construção dos conhecimentos profissionais. Os aprendizados reconhecidos são, posteriormente, socializados

e discutidos como forma de significar as experiências vividas, estimulando a construção da profissionalidade docente. Como afirmam Oliveira e Kikuchi (2018, p. 811), “leituras e atividades que propiciam a reflexão levam os licenciandos a mudarem suas concepções ao longo do tempo”.

Interação com a Escola

A Interação com a escola campo de estágio é a etapa em que o licenciando tem contato com os professores em ação, em um espaço real de trabalho, com suas complexidades, dilemas e singularidades. Esse é o momento do “encontro”, em que “os estudantes saem das aulas [universitárias] para se encontrar com a realidade viva de um cenário profissional [...] real, e conhecer e participar *in situ* da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão” (ZABALZA, 2014, p. 116). É o encontro com o outro (outros colegas, professores, profissionais da educação, alunos, pais); com a instituição escolar (estrutura, funcionamento, currículo, cultura); consigo mesmo (capacidade de enfrentar frustrações, de envolver-se pessoalmente, de identificar pontos fortes e fracos); com a ética da profissão professor (individual e coletiva). Daí o caráter interativo dessa etapa, pois exige o encontro com o outro, sua participação e seu consentimento.

O encontro com a instituição campo de estágio permite desenvolver o olhar crítico sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, tanto do ponto de vista macro (a escola) quanto do micro (a sala de aula). Assim, essa etapa se divide em duas fases, tendo como instrumento de coleta de dados, a observação não participante. Primeiro, por meio da Pauta de observação da escola, são realizadas 10 horas de observação da instituição escolar, buscando identificar, relacionar e problematizar elementos da estrutura (física, material, recursos humanos, condições do ambiente), do funcionamento (rotinas e regras), e do projeto pedagógico (arte no currículo, relações interpessoais).

Caso haja necessidade de esclarecimento de alguma situação

observada, os licenciandos realizam conversas informais com o professor supervisor, diretor, coordenador pedagógico, ou outro profissional da educação que possa contribuir com sua formação. O processo de coleta de dados é também orientado pelo professor supervisor da escola campo de estágio, que se reúne com os estagiários, organiza os horários e atividades a serem desenvolvidas. Como coformador dos futuros professores, o professor supervisor tem papel fundamental na construção da profissionalidade docente, na inserção do estagiário na cultura e no aprendizado dos gestos profissionais.

Após a coleta, os dados são analisados à luz de questões norteadoras como: de que maneira a estrutura interfere no funcionamento, e vice-versa? Que lugar a arte ou a música ocupa na cultura escolar e no projeto pedagógico? Que elementos caracterizam a cultura escolar? Ao longo dessa etapa, leituras e reflexões teóricas subsidiam a coleta e análise dos dados, nos momentos presenciais na universidade. A dimensão ética também é abordada por meio de atividades como: identificar e descrever uma situação observada e apresentar análise crítica com base em valores, comportamentos, atitudes ou posturas adotadas.

Na segunda fase dessa etapa, os licenciandos realizam 20 horas de observação do trabalho docente, em sala de aula. De acordo vários autores, ao desempenhar a principal atividade docente - o ensino - os professores desempenham duas funções articuladas e complementares: gestão da classe e gestão dos aprendizados (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2011; ALTET, 2012; GAUTHIER *et al*, 2013; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013). Nesse sentido, o exercício da prática docente consiste justamente em fazer convergir essas duas funções da melhor maneira possível, uma vez que elas se constituem as dimensões centrais da profissão professor. A gestão da classe diz respeito a um conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos, que se define em relação às variáveis do contexto de trabalho (atividades, tempo disponível,

organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas). A gestão dos aprendizados engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino (planejamento, estratégias de interação com os alunos e de avaliação dos aprendizados).

Com base nas funções pedagógicas da atividade de ensino, a coleta de dados é feita por meio da Pauta de observação da sala de aula, instrumento didático que foca elementos da gestão da classe (características do espaço, regras de funcionamento e formas de interação) e da gestão dos aprendizados (estratégias didáticas utilizadas na abertura, desenvolvimento e fechamento da aula). Como salienta Altet (2012, p. 54), os instrumentos de análise e reflexão de práticas permitem construir a profissionalidade docente pelo desenvolvimento de “uma metacompetência: o saber analisar”. A partir deles, é possível ler práticas e situações, explicitar saberes da prática e formalizar saberes sobre a prática.

Em se tratando da gestão da classe, os licenciandos são despertados a identificar, por exemplo, estratégias didáticas utilizadas para despertar o interesse e motivar os alunos; formas de solucionar um conflito ou de expor a matéria, fixar e avaliar os aprendizados; maneiras de organizar o ambiente da sala de aula, de se comunicar com os alunos, de estabelecer acordos e regras. Quanto à gestão da sala de aula, são analisadas estratégias didáticas utilizadas na abertura da aula (objetivos de aprendizagem e sua relação com os conhecimentos prévios dos alunos), no desenvolvimento (tipos de atividades e sequenciamento, organização do tempo em relação ao objetivo de ensino, materiais didáticos, formas de avaliação), e no fechamento (deveres, estratégias de fixação). Ao desempenhar essas duas funções pedagógicas, aspectos éticos como respeito, compromisso, envolvimento e seriedade interferem positivamente na relação pedagógica, o que contribui para a construção de uma relação de confiança e de valorização da ação educativa. A postura do professor, a forma

como ele se relaciona com o conhecimento e com os alunos interfere em todo o processo pedagógico. Numa palavra, “a relação ética com o conhecimento gera interesse, disposição para aprender, participação e envolvimento”. (PIRES, 2015b, p.58). E a compreensão crítica da relação ética do professor com os alunos e com o conhecimento é fundamental à formação dessa dimensão da profissionalidade docente.

Os dados coletados são registrados no diário de campo e cada grupo analisa, sistematiza e divulga, publicamente, os resultados. No momento de socialização dos resultados, o grupo destaca estratégias, problematizações e hipóteses que apontem pistas para a proposta de intervenção didática. Ao compartilhar as experiências, fica evidente a singularidade dos contextos escolares, das práticas pedagógicas, das formas de agir e de estar na profissão professor. Entretanto, apesar da incerteza e da complexidade do trabalho docente, é possível identificar uma estrutura de base dotada de certa estabilidade. Nem tudo é contingência na atividade de ensino, existe um contexto geral que se repete e que precisa ser compreendido naquilo que possui de generalidade. De certa forma, aquilo que escapa ao contingente é exatamente “o que tende a ser identificado e analisado por um repertório de conhecimentos”. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 293).

Como finalização dessa etapa, os licenciandos preenchem a Pauta de reconhecimento dos aprendizados, registrando o que eles reconhecem como aprendizado adquirido ao longo da etapa de Interação com a escola (seja teórico, prático e/ou ético).

Intervenção Didática

A etapa da Intervenção Didática é o momento em que o licenciando - a partir dos conhecimentos prévios sobre a escola e seu projeto pedagógico, o ambiente da sala de aula e os conteúdos trabalhados pelo professor regente, os alunos e suas características, a rotina e a cultura escolar, as finalidades educativas do ensino de música e as dificuldades e possibilidades de atuação - planeja, executa e reflete, criticamente, sobre o

processo de ensino. Para essa etapa, são reservadas 10 horas e o número de intervenções é, previamente, acordado com o professor supervisor, de acordo com as possibilidades do contexto escolar.

Para a organização da proposta de ensino de música foi construído um referencial teórico que considera: 1- a adoção do trabalho por projetos de ensino como alternativa possível à prática musical nas escolas de educação básica (PIRES, 2015a; DEL-BEN, 2011); 2- a composição, apreciação e *performance* (cotejadas pela literatura e a técnica) como as principais atividades para o ensino e aprendizagem da música (SWANWICK, 1979); 3- a abordagem de diferentes tipos de conteúdos a partir de um tema fio condutor – procedimentais, factuais, conceituais e atitudinais (ZABALA, 2010); 4- a organização da gestão da classe e da gestão dos aprendizados nos momentos de planejamento, interação e avaliação dos aprendizados (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013).

A perspectiva teórica adotada permite reflexões e (des) construções de crenças como: o ensino de música como o ensino do instrumento (a atividade de *performance* ou o conteúdo procedimental configura-se uma possibilidade de abordagem); o ensino de música como coletânea de atividades “criativas”, desconectadas e sem objetivo educativo claro (as atividades são escolhidas a partir dos objetivos de ensino e sequenciadas do simples para o complexo); o ensino de música como prática improvisada (a necessidade de organização da gestão da classe e da gestão dos aprendizados em função da aprendizagem requerida); os parâmetros sonoros como conteúdo privilegiado do ensino de música (os conteúdos são amplos, contextualizados e emergem do tema, fio condutor).

O projeto de ensino de música é estruturado em torno de três ou mais aulas, dependendo do acordo com o professor supervisor. O planejamento inicia-se com a escolha do tema, fio condutor, considerando-se os dados coletados na fase anterior - conhecimentos prévios e interesse dos alunos, necessidades educativas e/ou sugestões apontadas pelo professor da escola.

Após a escolha do tema, é feito o exercício de identificação dos conteúdos de aprendizagem implícitos no tema e dos produtos a serem desenvolvidos (sonorização de histórias ou poemas, arranjo, performance, musicogramas). Em função disso, as atividades de aprendizagem são definidas, ordenadas do simples para o complexo e distribuídas ao longo das aulas previstas. Relacionadas a elas, são elaboradas as estratégias de ensino e os materiais didáticos necessários à aprendizagem musical. Para subsidiar o processo de planejamento, a *Pauta de Planejamento do Projeto de Intervenção Didática* é disponibilizada aos licenciandos, com o objetivo de orientá-los no “passo a passo” da organização da prática pedagógica.

Na fase de realização do projeto de ensino de música, o planejamento, por seu caráter flexível, passa por ajustes realizados com o apoio do professor orientador e do supervisor. A cada aula ministrada, os licenciandos são motivados a refletir sobre a relação entre a ação planejada e a ação executada, tendo o diário de campo como lugar de registro de todo o processo de ensino e de aprendizagem: o que eu fiz, como eu fiz, por que eu fiz como eu fiz, como eu me senti fazendo o que eu fiz (emoções, sentimentos, angústias, dilemas, dificuldades, dúvidas, acertos, percepções).

Na fase de avaliação final, os licenciandos elaboram um texto sobre a experiência de planejar e executar projetos de ensino de música em escolas de educação básica. Algumas questões norteadoras são apontadas para iluminar a reflexão: Como foi o envolvimento dos alunos durante a aula? As atividades escolhidas foram adequadas aos alunos? Elas foram bem encadeadas? Que estratégias didáticas foram mais eficientes e quais não funcionaram? Por quê? O tempo utilizado para cada atividade foi suficiente para o aprendizado do conteúdo? O ritmo da aula foi mantido entre as atividades desenvolvidas? Como os alunos responderam aos comportamentos e/ou atitudes solicitadas a eles? Como você lidou com a gestão da classe e a gestão dos aprendizados dos alunos? Como você se sentiu? Quais as dificuldades enfrentadas? Por quê? Que

aprendizados você reconhece que foram adquiridos a partir dessa experiência formativa?

Avaliação

O estágio finaliza com a socialização das experiências nos Seminários, em que cada grupo destaca aspectos importantes do processo de aprender a ser professor de música em escolas de educação básica. A partir do que eles reconhecem como aprendizados - conhecimentos, saberes, atitudes, comportamentos, valores, habilidades - torna-se possível, ao professor orientador, perceber indícios da profissionalidade emergente, observar quais elementos se apresentam mais ou menos estáveis e que pistas se colocam para a continuidade do processo formativo, nos próximos semestres do estágio supervisionado.

Como síntese do processo semestral de estágio, os licenciandos elaboram um relatório final que é entregue ao professor orientador, tendo nos anexos, toda a documentação assinada e carimbada. Os relatórios contêm elementos importantes para avaliar o processo de aprendizagem da docência com foco nas dimensões da profissionalidade - teórica, prática e ética. No início de cada semestre, os relatórios são retomados para subsidiar discussões acerca de componentes da profissionalidade docente, que emergem dos registros escritos - Pautas de reconhecimento, diário de campo e relatório final. Pequenos excertos desses relatos são distribuídos e analisados em pequenos grupos, o que possibilita perceber diferentes olhares, escutas e encontros, que se traduzem em formas distintas de perceber e narrar o vivido.

A formação do professor de música que tem como eixo a construção da profissionalidade permite pensar o processo de profissionalização do ensino de forma mais articulada. Ao desenvolver, simultaneamente, o conhecimento teórico e o prático e, a partir da reflexão e da tomada de consciência das escolhas pedagógicas, incorporar o agir ético e responsável ao

fazer docente, a profissionalidade docente vai se modelando e se fortalecendo a cada nova experiência. Mas, não é por meio de qualquer experiência, mas antes, daquela que possibilita “que algo nos aconteça ou nos toque” (LARROSA, 2002). E esse exercício de “cultivar a arte do encontro” precisa ser desenvolvido no interior dos diferentes espaços curriculares, em que a escuta, o olhar, a percepção de si e do outro sejam alargados e tomados como fundamentais à construção daquilo que é específico na ação docente – a profissionalidade.

Ao se deparar com as próprias decisões a respeito da prática que cada um realiza, a dimensão ética é colocada em evidência; ao desenvolver a capacidade de ler o real, a percepção é ampliada e os saberes passam a apoiar a compreensão. O desenvolvimento do projeto didático de construção da profissionalidade apoiado nas *Pautas Didáticas* potencializou o processo de organização, análise, reflexão e sistematização dos dados coletados. Isso permitiu aos alunos a tomada de consciência sobre a importância da reflexão no processo de aprendizagem da profissão docente.

A experiência de elaborar e executar projetos contextualizados de ensino propiciou aos licenciandos repensar crenças sobre o quê e como ensinar música nas escolas de educação básica. O fato de poder vivenciar o ensino de música como um processo que contém início, meio e fim, e de se ter um tema que funcione como um fio condutor do ensino, vinculado às necessidades dos alunos e suas experiências, impõe outro sentido e significado ao aprendizado da música em escolas de educação básica. Além disso, o movimento de aprender a planejar, executar, avaliar, refletir e reelaborar práticas provoca um deslocamento de posturas, valores, atitudes e comportamentos relativos à profissão professor.

Referências

ALTET, M. Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: PAQUAY, L. et al. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*

Bruxelles: De Boeck, 2012.

DEL BEN, L. M. Música nas escolas. *Salto para o futuro*. Série Educação Musical Escolar, v. Boletim 08, p. 24-33, ANO XXI, jun. 2011.

FARIAS, I. M. S. et al. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2011.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Québec: Pearson, 2013.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1396-1413, out./dez., 2017.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr., 2002.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 62-75, jul. dez, 2015.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, n. 9, p. 1-13, 2008.

OLIVEIRA, Zaqueu Vieira; KIKUCHI, Luzia Maya. O laboratório de matemática como espaço de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.48, n.169, p.802-829, jul./set., 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São

Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015a.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da Abem*, Londrina, v.23, n.35, p. 49-61, jul. dez. 2015b.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, p.61-92, 1995.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, february 1986.

SILVA, Rafael Rodrigues. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, p. 63-76, jul. dez, 2013.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

TERCEIRA PARTE
TEATRO



#2 - IMPLICAÇÕES DO CORPO NA PESQUISA EM ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO

Narciso Telles

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Dickson Duarte Pires

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Clara Angélica Contreras

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Esse tecido textual foi se enredando a partir do encontro entre três artistas-investigadores da área de Artes Cênicas e Educação durante o Curso de Doutorado no PPGED-UFU. Tal como um tecido retalhado as escritas aqui presentes estão configuradas em 4 (quatro) movimentos dissonantes e é dessa forma que queremos nos aproximar ao leitor práticas de pesquisa efêmeras e irrepetíveis. Não apresentamos aqui um método de como realizamos nossas pesquisas para que seguidores possam fazer o mesmo trajeto, mas compartilhamos experiências com idas e vindas que resultaram as teses de doutorado de Dickson Duarte Pires e Clara Angélica Contreras sob a orientação de Narciso Telles.

Movimento 1, do orientador. [Encarnando a pesquisa]

Tarde de inverno em Uberlândia durante o período de confinamento.

Remoto aqui ideias e partes de um texto que publiquei no Livro Se Oriente quando meus primeiros orientandos de doutorado finalizaram suas teses no PPGAC-UNIRIO. Nesta versão, estabeleço um diálogo com dois ex-orientandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU sobre as formas de implicação do corpo em suas pesquisas.

Na minha trajetória como artista-investigador, meu ponto de vista sobre as práticas de pesquisa e os modos de textualizar

as pesquisas em Artes Cênicas e Educação mudaram muito no decorrer de minhas atividades de pesquisa. Porém, algumas perguntas permanecem me assombrando quando inicio um trabalho de pesquisa e/ou de orientação: o que é uma tese em Teatro, Artes Cênicas ou Arte-Educação? Como produzimos saberes/conhecimentos nestes campos de estudos? Quais os parâmetros e as especificidades dessa produção no âmbito acadêmico?

Este texto não pretende respondê-las, mas configura-se como uma possibilidade de compartilhar percursos que desenvolvemos em relação a elas. Modos de pesquisar e existir.

Um primeiro aspecto a mencionar são as relações de saber-poder presentes no campo acadêmico. Para Oscar Cornago “[...] no se trata aquí, por tanto, de un debate sobre espacios de conocimiento u objetos de estudio, sino sobre formas de saber que, [...] tiene algo que ver con las formas de poder” (2013, p. 07).

A legitimação de modos de pesquisar e suas formas textuais estão vinculados às relações de saber-poder presentes historicamente nos espaços de produção do conhecimento. E como observa Cornago (2013), esses modos de saber-poder se desenvolvem entre tensões e modos de compreender outras formas de apreensão do mundo e como o conhecimento da prática como pesquisa é reconhecido pela área.

Acredito que existem especificidades nas investigações em artes e são ontológicas às práticas artísticas e não aos protocolos de pesquisa científica que as academias, como instituições tradicionais que são, tanto querem preservar.

A prática artístico-pedagógica se desenvolve a partir de um trajeto de pesquisa implícita ou explícita. Implícita quando o artista desenvolve um processo criativo a partir de seu estar-no-mundo, sem a necessidade de explicitar para além da própria obra; e explícita, como a que desenvolvemos nos espaços universitários, quando realizamos além da obra (em seus diversos formatos) uma reflexão do processo, ou seja, a situamos dentro do contexto maior de produção de conhecimento e em

diálogos com outros saberes. Muitas vezes estamos tratando de um conhecimento co-disciplinar ou in-disciplinar que configuram as práticas como pesquisa.

Encontrei nos estudos etnográficos, auto-etnográficos e cartográficos um lugar prazeroso para meus anseios metodológicos. Neles consegui estabelecer contato direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa, podendo inclusive ser eu-próprio este sujeito. Atuando por meio de um trabalho de campo intenso, minucioso e atento e, adotando a experiência como atitude metodológica fui conduzido a etnografia pós-moderna que aciona estes mesmos pressupostos re-formulando a escrita etnográfica clássica numa gradativa diluição das fronteiras que separam o 'sujeito' do 'objeto' de pesquisa, o que possibilita a construção de um discurso dialógico e polifônico na análise dos sujeitos em questão, assim como uma mistura entre a escrita antropológica e literária ou a própria dissolução delas em outras textualidades.

Assim, eu nos meus escritos e meus orientandos no PPGED/PROF-ARTES/PPGAC - UFU em suas investigações, quase sempre utilizamos desses estudos em nossas reflexões. Encontro nessas práticas uma certa proximidade com os fenômenos artísticos-pedagógicos que me interessam como campo investigativo. A possibilidade de investigar os fenômenos artísticos em suas complexidades cognitivas e afetivas abrem novas perspectivas, me permitindo realizar reflexões acerca das percepções do humano nos processos de criação e formação em Artes Cênicas.

Neste sentido novas perguntas foram surgindo: como refletir sobre a experiência vivida na criação artística? Qual a metodologia de trabalho e os procedimentos de registros? Como textualizar as experiências sensíveis e perceptivas? É possível tex-corporalizar uma investigação artística? Não tenho respostas para elas, nem quero tê-las em definitivo, são perguntas em devir. Perguntas que afetam e que compartilhamos em nossos estudos.

Continuando minhas inquietações encontrei, recentemente,

a pesquisa narrativa como outro modo de abarcar os diversos e complexos processos de criação. A pesquisa narrativa, segundo Dilma Mello tem a importância de “entender a maneira como as pessoas narram e compõem os sentidos de experiência que viveram” (2016, p.84). São as próprias narrativas da experiência seus espaços de reflexão e análise. Efetivando uma investigação subjetiva de modo consciente com vistas a construir novos contextos de enunciação.

Mesmo já trilhado um bom caminho com essas metodologias sempre me deparo com outros pesquisadores críticos a elas. Argumentam que existe uma ausência na formulação teórica e, apenas uma ‘naturalização’ da prática como dado empírico. Percebo que as críticas são movidas pela dificuldade de aproximação de outro território de investigação, de uma outra formulação discursiva que parte da prática. Para Oscar Cornago devemos

[...] hacer visible el lugar de las prácticas con relación a la teoría, expornelas abiertamente como um espacio de saber y de no saber, de inestabilidad y confrontación com los limites de lo que está exponiendo.[...] Iría en contra del principio de autoridad que mueve la teoría (2015, p. 63).

Busco a artisticidade das metodologias que uso, de forma antropofágica, como o anarquista metodológico de Feyerabend¹, e o mais importante: que me proporcionem prazer como pesquisador. Não desejo construir teoria como um saber que se desincorpora ou que se deslocaliza ou que pretende assumir um discurso de poder sobre outros modos de conhecimento. Mas procuro uma discursividade própria, que emerja da prática e que dialogicamente estabeleça contatos com outros saberes. Que não ordene um discurso sobre, mas que o corporifique e o contextualize.

E tendo o prazer como ponto de partida é que inicio meu diálogo com os orientandos, percebendo em primeiro lugar

1 Cf. https://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Feyerabend

onde está seu tesão de pesquisa. Sem imposições bibliográficas ou artísticas. Um estudante de pós-graduação deve ter como meta sua autonomia de pesquisa sem estabelecer a relação mestre-discípulo, ou ter que utilizar as referências do orientador. Sempre proponho aos orientandos que procurem seu modo de investigar estabelecendo comigo e com os estudos já realizados espaços contínuos de interlocução.

Uma pesquisa em Artes Cênicas constrói, desse modo, teses (ou textualidades) da impossibilidade, da inconclusão, da experiência. A impossibilidade ontológica de ter a clareza científica sobre o fenômeno. A perspectiva inconclusa e histórica das reflexões e o ser do pesquisador na experiência da pesquisa. Aqui não trabalhamos com a idéia de distanciamento analítico, mas de aproximação amorosa ao(s) seu(s) sujeitos/companheiros de pesquisa. Não vamos em busca de resposta a uma hipótese científica seja euro, afro ou decolonial, no entanto somos acompanhados por questões artísticas, poéticas que nos lançam ao abismo, a um não saber.

No caso das teses de Dickson Duarte Pires e Clara Angélica Contreras a premissa que aproximava suas pesquisas era a necessidade metodológica de implicação e envolvimento do corpo no percurso reflexivo. Considero que ambas teses defendidas no PPGED/UFU sob minha orientação, configuraram-se como investigações em Educação ou mesmo em Arte-Educação que colaboram para a reflexão sobre as metodologias de pesquisa nesses campos de estudos, de modo a não tratar, apenas, de uma implicação do corpo do pesquisador como sujeito social, mas, e também, como lugar de produção de saberes/conhecimentos e [não] saberes. Este outro modo de corporalizar ou encarnar a pesquisa demanda mestiçar métodos já consagrados, reinventar escritas pessoais e partilhadas e tecer textualidades que possuam caminhos corpóreos de leitura, com momentos de vazio, de acaso, de caos e de não-dito.

Tanto Dickson, com o(S) corpo(S) negro(S), quanto Clara, com os corpos das diretoras teatrais em seus bri-currículos, assumiram o risco, inerente a toda investigação, de implicar e,

também, explicar seus e outros corpos como lugares de saberes e de produção de conhecimento.

Eu, mestre-ignorante que sou, continuo meus diálogos com esses jovens doutores e os outros que virão, assumindo como metodologia a prática artística, da experiência, do afeto, do encontro e do Tesão.

Movimento 2. [as danças dos corpos Negros]

Na tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia em 2019 denominada “Por uma pedagogia dos corpos negros: o Grupo TerraCotta e o Projeto Dançando a Nossa Cor no contexto da Arte-educação em Uberlândia” a perspectiva do corpo localiza-se no campo epistemológico das interrelações entre arte e educação com vistas a ressaltar aspectos do fazer educativo. Nesse estudo buscou estabelecer investigação acerca do corpo negro com objetivo de contribuir para o desenvolvimento científico e artístico, que trate das ideias de corpo por meio da expressividade do gesto e da musicalidade a partir da experiência no contexto escolar da educação básica. Buscando borrar os limites das metodologias e ações presentes nos espaços formais e informais da educação, o estudo visou observar, sensoriar e documentar experiências e referências que corroboram com os debates sobre os saberes e práticas educacionais, com especial interesse para a dimensão dos corpos físicos, simbólicos e afetivo, presentes nesses processos.

O recorte metodológico se fez no bojo do projeto *Dançando a Nossa Cor*, sublinhando a proposta da 3ª temporada em 2013 que articulou ações afirmativas em escolas da rede pública municipal e estadual de Uberlândia/MG protagonizadas pelos corpos pretos do elenco do grupo TerraCotta Dança AfroContemporânea. Por meio de apresentações artísticas, cursos e palestras, objetivou contribuir com a formação de docentes para o trato com a cultura negra frente aos processos de discriminação racial, subjetiva e institucional, além de

estabelecer caminhos para a discussão e implementação da Lei Federal 10.639/03. Agenciada pelas subjetividades da arte a pesquisa problematizou as violências imputadas aos corpos negros, sobretudo nas dimensões: física, simbólica, afetiva e social. As análises estabelecidas nos campos artístico e educacional articularam a natureza da cultura negra que se (re)constrói pela musicalidade, dança e iconografias para a reterritorialização dos corpos negros no contexto da escola.

O Terra Cotta Dança Afro Contemporânea é uma Associação Sociocultural de Educação, Arte e Pesquisa, legalmente constituída em 2007 com o intuito de promover e resguardar, por meio da arte-educação, valores ligados à cultura negra e afrodescendente. Com foco na juventude negra, o TerraCotta tem a missão de evidenciar o protagonismo nas culturas de tradição, além de fomentar ações afirmativas por meio da arte e da cultura, com enfoque na dança e na música. Busca promover olhares contemporâneos aos corpos e às estéticas da cultura negra, construindo caminhos esquivados do apelo folclorizado e exótico inferidos à percepção dos corpos negros, sobretudo nas diferentes linguagens artísticas e no contexto escolar. Assim em 2008 o TerraCotta criou o *Projeto Dançando a Nossa Cor* com intuito de articular no ambiente escolar a pluralidade da cultura a partir dos elementos de referência acerca da musicalidade e da corporalidade negra nas quais o elenco performava livres releituras de canções do universo popular negro. A Capoeira, as Congadas e as Folias de Reis compunham o universo poético e sonoro da pesquisa, além das religiões de matriz africana com ênfase para a Umbanda e o Candomblé. Essas manifestações possuem larga representatividade em Uberlândia/MG e enquanto campo híbrido da cultura carregam, em suas atuais formas de expressão, o trajeto de interlocução e transformações inerentes às culturas populares negras que, para se manterem vivas, estabelecem fluídos diálogos com as questões culturais, sociais e estéticas de cada tempo-espço.

Nesse contexto é fundamental considerar que imbricado

nos processos metodológicos nos quais estão estabelecidos o corpo como objeto, as análises não podem estar desvinculadas de todas as narrativas e construções simbólicas pelas quais são atravessados esses corpos. Nem tão pouco podem ser desconsiderados os aspectos sociais que compõem cada uma dessas manifestações e os elementos fundantes da cultura popular afro-brasileira. Para essa pesquisa, o corpo como materialidade da ancestralidade foi amplamente entendido como porta de entrada do debate - corpo negro, arte e educação - que é, além de um tema complexo, sobretudo na contemporaneidade, uma pauta de emergência para a efetivação das propostas da educação antirracista e para a construção de políticas públicas afirmativas para as populações negras.

Dessa forma majoritariamente colados à matriz da ancestralidade, os dados basilares da “estética negra caracterizam-se pela complexidade das combinações de símbolos e de códigos estéticos que se entrelaçam na dinâmica ritual”. (LUZ, 2010, p.387). Os corpos e a cultura negra, no campo da educação, são objetos de olhares multidisciplinares, o que requer reflexões que estabeleçam práticas equânimes nos processos de arte-educação considerando a origem e a natureza das linguagens artísticas afrodescendentes. Sobretudo quando se observam os corpos negros em formação no ambiente escolar, faz-se necessário estabelecer pensamentos pedagógicos que analise a arte em suas especificidades e amplitudes, com recortes efetivos nas artes do corpo ou que consideram a corporalidade. Conforme aponta Ligiéro em 2011, o corpo negro é, fundamentalmente, um corpo que pulsa, que se movimenta e que se identifica na movência da fisicalidade, da sonoridade e da ancestralidade.

O amálgama das pontuações e as bases teóricas que possibilitam relacionar o corpo aos conceitos de “negritude”, “homem-mercadoria” e “condição negra pós-colonial”, nessa investigação, figura como vetor para o desenvolvimento do pensamento sobre corpo, arte e educação numa perspectiva emancipatória descolado do constructo eurocentrado. Esse

impulso, considera a dimensão estrutural que o debate acerca das questões antirracistas que vem alcançando novos patamares sobretudo a partir da década de 2010, motivadas especialmente pela militância dos grupos e coletivos que lutam pelos direitos da comunidade negra. É fundamental perceber também que esse movimento é acompanhado pelo trabalho científico e a visibilidade de determinados pesquisadores que se debruçam sobre densas investigações que pautam a natureza dos corpos negros nos diferentes campos do saber. Considerando que o corpo enquanto veículo metodológico e saber científico específico é recente no ambiente acadêmico, os estudos são ainda mais tímidos ao se pensar que os corpos negros que historicamente são alijados de todos os processos sociais, incluindo nesse panorama a natureza da pesquisa em arte e educação.

Nessa tese correntes epistemológicas que buscam refletir sobre os corpos negros, as culturas de tradição e a produção científica negra derivam da perspectiva de Frantz Fanon que apresenta diretrizes fundamentais para a superação da dicotomia das políticas antirracistas que esbarram no campo das “identidades” e do “reconhecimento das diferenças” (FANON, 2008). Ele reitera que as estruturas sociais coloniais estão incorporadas, irrevogavelmente, na subjetividade dos corpos colonizados e que, qualquer perspectiva de superação dessa condição inferiorizada, precederia de uma transformação radical das estruturas da sociedade, principalmente nos campos intelectual e econômico. Seu discurso apresenta potentes ecos na luta pela visibilidade das questões negras, sobretudo quando expõe os corpos negros na perspectiva das singularidades e subjetividades, ampliando o senso de humanidade na individualidade, considerando que a alienação do negro, muito mais que um processo coletivo, é um abismo particular. A partir de sua formação em psiquiatria Fanon apresenta o debate sobre os corpos negros pelos filtros da subjetividade, da individualidade e do sofrimento psíquico numa dinâmica que busca pensar os corpos da pele para dentro, ou seja, de se buscar

o sentimento individual e particular de ser negro ou de se estar numa condição agenciada de corpos enegrecidos nos diferentes contextos para além de estabelecer propostas descolonizadas nas metodologias de observação desses corpos.

Para além dessa operacionalização teórica O projeto *Dançando a Nossa Cor* também estabeleceu o corpo em sua expressividade cênica, propondo reflexões acerca da dança no contexto das africanidades e afro-brasilidades, considerando os aspectos simbólicos, ancestrais, afetivos, celebrativos e filosóficos, que precedem uma análise da dança negra enquanto linguagem artística performativa.

Propriamente enquanto construção artística *De Angola ao Gueto* era o primeiro contato coreográfico da plateia com elementos estéticos do referencial negro e que prospectava a necessidade da abordagem continuada de aspectos da religiosidade afro-brasileira, das violências do tráfico negreiro além do drama das diásporas de África. Operava-se, fundamentalmente, com informações estéticas da capoeira e da dança afro, com destaque para a dança dos Orixás, buscando, sobretudo, apresentá-la em seus contextos arquetípicos descritos na mitologia africana. Assim, sublinhando a necessidade de contribuir para o desmonte de determinados conceitos pejorativos que cercam esses referenciais culturais. Contudo, procurou-se estabelecer essa abordagem com fios de sutileza para que um possível estranhamento inicial não causasse distanciamento do público em relação ao enredo da coreografia. Aliás, tratar de temáticas do corpo correlatas às religiões de matriz africana ainda é um árduo desafio metodológico, sobretudo no contexto da escola que é um território repleto de preconceitos, equívocos epistemológicos e heranças históricas que cerceiam uma percepção crítica e libertadora. No percurso dessa coreografia que agencia o gesto sagrado no chão da escola esforçou-se em construir um arranjo de movimentos (re)contextualizados para a abordagem da dança dos Orixás no contexto educacional, estabelecendo uma percepção estritamente antropológica e cultural, distanciada

de uma leitura distorcida que pudesse sugerir um possível proselitismo religioso.

Um dos pilares - e talvez seja o mais importante - do epistemicídio das culturas negras se construiu desde o processo de dominação dos negros escravizados em África a partir do massacre imposto ao conjunto de crenças e referências míticas, polissêmicas e simbólicas que embasou no Brasil a ecologia das memórias e da religiosidade de matriz africana. Para Fanon, essas violências que estão para muito além das infligidas aos corpos físicos atingiram irrevogavelmente a dimensão coletiva inerentes ao debate dos conceitos de raça, comunidade, poluição, povo e busca trazer à tona o sentido desse corpo a partir dos aspectos subjetivos, psicológicos, individuais e afetivos. Nesse percurso, a abordagem fanoniana colabora sobretudo para a desconstrução da naturalização dos corpos negros circunscritos no “estado de natureza” (ROUSSEAU, 1983), ou seja, corpos desprovidos de cultura aos quais seriam legítimos toda sorte de violências conforme prerrogativas dos de determinados discursos eurocentrados.

Na abordagem que considera os corpos em suas implicações identitárias é importante ratificar que a metodologia de pesquisa empregada neste trabalho de doutoramento também se configurou como um processo eminentemente afetivo considerando dois principais aspectos. O primeiro refere-se ao processo de revisitação de memórias, imagens, sensações e percepções, pinçadas nas experiências de um percurso artístico, enquanto coreógrafo do grupo TerraCotta, como professor da rede pública em atuação na educação básica e da experiência na gestão pública da cultura. Perceber a si mesmo e recorrer às artimanhas de um pensamento discursivo como aporte para desenvolver a escrita é, sem dúvida, um privilégio e uma responsabilidade daqueles que pertencem ou se movem no mundo pelos mecanismos da arte. Assim o meu próprio corpo enquanto pesquisador preto se atualiza e se re-implica como direcionamento metodológico na construção dos discursos. O segundo refere-se à implicação mútua, empática e altruísta

estabelecida entre os corpos dos dançarinos e os corpos dos estudantes e professores no momento da articulação do projeto. A cada nova escola, um novo público formado, majoritariamente, por crianças e adolescentes do ensino fundamental. A cada nova apresentação, um novo olhar sobre os temas que o projeto trazia para a plateia, nunca menor que 100 pessoas, pois o turno era interrompido e toda a escola participava, tanto das ações formativas, quanto das ações artísticas. Nesse sentido o discurso do projeto inqueria também a esses corpos um reposicionamento conceitual e uma possível transformação de valores socialmente construindo na perspectiva de traçar outros caminhos para as diferentes formas de atravessamentos identitários desses corpos em construção social para além da questão racial.

Por fim na perspectiva de se pensar o corpo negro nos diferentes recontextos sobretudo no campo da arte há que se refletir com mais densidade os encaminhamentos pedagógicos possíveis para a valorização as questões do imaginário, da simbologia, dos arquétipos e das estéticas que tangenciam esses corpos negros. Todavia essa construção metodológica de observação, interação e interlocução com esses componentes da cultura negra devem ser compreendidos para fora do bojo das questões celebrativas, ritualísticas e sagradas da cultura. Há que se ser signatário da concepção que esses elementos percebidos no senso comum podem interromper análises sócio-políticas que discutam os corpos negros pelos aspectos da violência, das interrupções e dos apagamentos.

Movimento 3. [Corpo, Experiência, BRI-Currículo]

Quando iniciei minha pesquisa de doutorado em Educação/UFU sobre a formação em direção teatral na América Latina, o tema e as noções de corpo foram aparecendo e se tornando fundamentais para argumentar grande parte de minha proposta do bri-currículo como uma perspectiva de refletir os processos de formação em direção teatral.

Já que tudo acontece no corpo, com o corpo, a partir do

corpo; o corpo está presente na experiência, nele passa e fica o conhecimento. O bri-currículo entendido como a relação do ser com um conhecimento estruturado, organizado, representado no currículo e desta relação se gera uma experiência, como acontecimento, que fica guardada no corpo e é ele quem vai reagir na prática profissional. Nossos corpos vão nos falar ao longo do tempo. Nas narrativas das encenadoras que colaboraram com esta pesquisa, se evidencio que o corpo fica sempre presente, elas não sabem por que, mas sabem que ele tem uma linguagem própria que é fundamental para a criação. Então porque os cursos e seus planos de ensino ficam separando o corpo da razão? A continuação de um recorte de minha tese que acho interessante trazer para pensar o tema do corpo.

Segundo Julie Barnsley (2017), o corpo tem sido mutilado pela filosofia, religião, ciências biológicas, físicas, psicológicas, etc. (...). A razão é o lugar privilegiado do conhecimento.

O homem ocidental tem optado por definir a razão como as capacidades do raciocínio existentes em sua mente [...] ao longo da história vemos que estas faculdades são manipuladas e utilizadas dentro de novos contextos para criar supostas leis e dogmas, que, embora afirmem basear-se na razão objetiva e universal, realmente se fundamentam em processos pessoais. Paradoxalmente a ciência tem-se negado a incorporar critérios subjetivos dentro de seus métodos, por considerá-los irracionais e pouco confiáveis, ainda que seja com base nesta subjetividade e irracionalidade que se tem definido critérios e regras para razão e para a mesma ciência (BARNSELEY, 2017, p. 26).

O corpo ficou por fora da essência da razão, da realidade, e, portanto, do conhecimento. “O corpo foi violentado, subordinado, manipulado por homens, masculinos, brancos, europeus, educados, privilegiados” (BARNSELEY, 2017, p. 15). Esse foi o pensamento instaurado que ainda resiste a se transformar.

O corpo dividido, segmentando, privilegiou o reconhecimento

de algumas de suas partes, instaurando a ideia de que umas são mais importantes que outras. Além disso, para as ciências biológicas, físicas e matemáticas, a cabeça - onde ficam os pensamentos, razão e consciência - é a parte mais importante do corpo. Mesmo nas artes o discurso do corpo dividido também foi instalado e apropriado, deixando como artes de segunda mão aquelas que tinham que ver com o corpo. A dança e o teatro foram tratados por muitos anos como artes de segunda; arte de primeira eram as que tinham relação com a razão e que foram privilegiadas por alguns setores intelectuais, sendo a música o exemplo destacável. Porém, foi nas artes cênicas que se criou a curiosidade pela observação do corpo integral.

As leituras sobre a *fenomenologia da percepção* de Maurice Merleau-Ponty, alimentaram esta ideia do corpo, um corpo que gera uma visão do mundo, da realidade, da essência humana:

Procurar a essência do mundo não é procurar o que este é em ideia, uma vez reduzido ao tema do discurso, senão o que é de fato, antes de toda tematização. A realidade é um tecido sólido, não aguarda nossos julgamentos para anexar os fenômenos mais surpreendentes, nem para rejeitar nossas imaginações mais credíveis. A percepção não é uma ciência do mundo, nem sequer um ato, uma tomada de posição deliberada, é o pano de fundo sobre o qual se destacam todos os atos e que todos os atos pressupõem. O mundo não é um objeto cuja construção eu teria em meu poder, é o meio natural e o campo de todos meus pensamentos e de todas minhas percepções explícitas. A verdade não habita unicamente no homem interior, melhor ainda, não há homem interior, o homem fica no mundo e é o mundo que se conhece. Quando volto para mim a partir do dogmatismo do sentido comum ou do dogmatismo da ciência, o que acho não é um foco de verdade intrínseca, senão um sujeito pulando no mundo (MERLEAU-PONTY 1994, p. 10. tradução nossa).

A realidade percebida a partir dos sentidos. O mundo não é o que eu penso dele, senão o que eu vivo dele, nele, com ele. O corpo segundo Merleau-Ponty não é só compilado de

órgãos e tecidos do olhar científico; o corpo é vivente, atuante, experiente, gestual, expressivo, comunicativo e simbólico. Para nossa pesquisa, o tema relacionado com a fenomenologia da percepção e sua materialização no corpo é de sumo interesse. O autor nos coloca uma questão importante que permite esclarecer a ideia do *bri-currículo* nos termos da sensação. A princípio, poder-se-ia afirmar, que, a sensação é a maneira como o mundo me afeta, a vivência de um estado em mim. “O <algo> perceptivo se acha sempre no contexto de algo mais; sempre forma parte de um <campo>” (MERLAU-PONTY, 1994, p. 26). A percepção no sentido do autor vai mais além da impressão, já que a percepção permite refletir sobre a sensação, enquanto a impressão fica na mera sensação.

Ver é possuir cores ou luzes, ouvir é possuir sons, sentir é possuir qualidades e, para saber o que é sentir, não é suficiente ter visto a cor vermelha ou ter escutado um lá - o vermelho ou verde não são sensações, a qualidade não é um elemento da consciência. Em vez de oferecer um meio simples para delimitar as sensações, se a pegamos da experiência que a revela, a qualidade é tão rica e obscura como o objeto ou espetáculo perceptivo total. A mancha vermelha no tapete, é apenas vermelha na relação da luz-sombra. Assim a análise coloca a descoberto em cada qualidade as significações que a habitam (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 26).

A percepção não acontece no vazio, vai acontecer no corpo e com o corpo. Então o corpo não é só movimento, o corpo é o objeto com o que se percebe o mundo. Neste sentido Merleau-Ponty vai criticar duramente o dualismo cartesiano “corpo e razão”, apresentando um homem dividido, desdobrado, incompleto. Ele vai aprofundar uma ideia de corpo vivo, enquanto corpo sujeito, como vemos nas palavras do filósofo:

Eu comprometo meu corpo entre as coisas, estas coexistem comigo como sujeito encarnado, e essa vida dentro das coisas não tem nada em comum com a construção dos objetos científicos, já que é pelo meu corpo que eu compreendo o

outro e é pelo meu corpo que eu percebo coisas” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 33).

Assim, o que se pretende destacar aqui é que só a partir do próprio corpo, “de uma subjetividade encarnada em um corpo vivo” (FIRENZE, 2017), se pode aceder ao mundo. Segundo Mario Teodoro Ramírez (2014), Merleau-Ponty sempre olha para corpo como lugar da aparição da consciência, e, a partir dos parâmetros de uma filosofia da consciência, logra visualizar e apresentar uma descrição da vida corporal que nunca perde sua concretude:

O desenvolvimento do pensamento de Merleau-Ponty foi-se movendo em direção a uma compreensão menos subjetivada e menos fenomenológica-vivencial da corporalidade como claramente se evidencia em seu livro póstumo “O visível e invisível”. Poder-se-ia dizer que sua obra descreve um trajeto que vai de um corpo intencional a um corpo correlato do mundo (RAMÍREZ, 2014, p. 11. Trad. Nossa).

Jean-Luc Nancy, pretende pensar para além da consciência do sujeito, do homem, o que, segundo Ramírez (2014), sai dos cânones da filosofia da modernidade. Ele apresenta o estudo do corpo de Nancy, não como corpo de um indivíduo, um sujeito, uma consciência,

“O ponto de partida de Nancy é oposto ao de Merleau-Ponty “não temos outra evidencia que a de o corpo, a partir deste ponto de vista “corpo” (*Corpus*), não se pode declarar, “meu corpo” ou “o” corpo, maneiras de segurá-lo ou de sustenta-lo” [...] “o corpo dá lugar a existência” não é uma totalidade, uma unidade efetivamente formada: remete ao aberto, desorganizado, fragmentado, disperso.” (Ramírez, 2014, p. 17. Trad. Nossa).

Tanto a ideia do corpo de Merleau-Ponty, como a de Jean-Luc Nancy, dão uma relevância ao corpo, colocando-o como objeto de análise e de observação, o que para nós é fundamental

é que o lugar que ocupa o corpo seja o de ser de percepção ou como lugar da existência, pois é com esse corpo que se recebe a experiência e onde acontece o bri-curriculum. Najmanovich (2001).

Propõe um sujeito encarnado com um corpo não só biológico ou fisiológico, senão um corpo sensível, que participa da dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio, o sujeito encarnado não pode dar conta de tudo ao mesmo tempo, portanto só pode conhecer em um contexto especificado (NAJMANOVICH, 2001, p. 23).

Em consequência, o bri-curriculum é uma somatória dos “saberes disciplinares, curriculares e saberes experiências” que propõe Tardif (2004), mas não uma adição de conhecimentos ordenada com objetivos concretos, senão como um relacionamento de todos os saberes, com uma ordem própria, não estabelecida pelas regras curriculares, que é adotada, guardada, segurada pelo corpo, um corpo sensível, criativo, pensante.

O bri-curriculum se encontra na experiência curricular, entendendo como experiência isso que fica em nós, o que nos acontece. O que nos acontece com o saber curricular? O que fica em nós do saber disciplinar? E como se acha essa soma de acontecimentos e atravessamentos em nossa prática profissional? São as perguntas que o bri-curriculum poderia responder.

O corpo cênico é um corpo sensível, expressivo, gestual, comunicativo, simbólico; como diz Lecoq (2014), “é um corpo poético” que se pode criar, ajustar, modificar. Na arte da direção teatral ou cênica, o corpo cênico é a soma de vários elementos que se colocam presentes: o figurino, a cenografia, a iluminação, música e atuação configuram esse corpo cênico que comunica, que cria uma linguagem.

As fronteiras entre atuação e direção são determinadas pelas funções que cada uma delas exerce. A função da interpretação diz respeito à procura de uma criação mais particular, enquanto que a função da direção é coletiva; a diretora não consegue

criar sozinha, ao passo que o ator pode criar na solidão. Neste sentido, o corpo na atuação não é igual ao corpo na direção, ainda que sua relação seja forte e uma seja constituinte da outra.

O corpo da direção é um corpo que fica fora do sujeito diretor; ele é externo. Mas no processo de aprendizagem em direção, o corpo é individual. Na formação² em direção teatral existe um componente curricular voltado para a exploração corporal. Assim, os aprendizes de direção recebem aulas de corpo que vão determinar certos gostos e desejos simbólicos, expressivos, comunicativos que, na sua prática artística, vão se destacar. O bri-curriculo, neste sentido, vai determinar as escolhas feitas pelo diretor na estruturação da cena.

O corpo também é um “lugar político, social, ético e estético” (ARAQUE, 2018) e se prepara para se colocar em cena, à medida que alguns artistas e pesquisadores cênicos têm se preocupado com essa questão.

Na atuação o corpo representa e se apresenta e é essa consciência do corpo que nos diferencia de outras espécies, já que é nosso corpo e a ideia que formamos dele o que nos transforma em seres culturais. O corpo vincula o sujeito a seu entorno social, adquire sentido de pertencimento e permite identificar-se ou reagir ao núcleo social no qual se formou e vive, convive, compartilha, recebe e oferece. Tudo acontece no corpo; as revoluções e transformações sociais, ainda que se afirmem por meio de ideologias, todas elas acontecem no corpo (ARAQUE, 2018, p. 6. Trad. Nossa).

Durante a formação em direção cênica nem sempre é abordado o tema do corpo social e todas suas arestas; isso o diretor apreende do mundo da prática. Esse saber experiencial fica na memória e vai se evidenciar no bri-curriculo da diretora. Mas é importante destacar que os elementos corpóreos com

2 É importante esclarecer que na formação acadêmica cênica o corpo, voz e razão são assumidos como elementos diferenciais que se trabalham no separado e depois se juntam na criação. Isto é uma metodologia que se evidencia em todos os cursos de direção teatral na América Latina. Colocamos esta nota, para que a leitora saiba que somos cientes desta dicotomia, a qual criticamos, mas também reconhecemos que é uma forma de apreender diversas técnicas.

os quais se trabalha, no processo criativo da direção, são corpos diversos e preparados, são corpos extra cotidianos, corpos igualmente simbólicos, expressivos, metafóricos, mas especialmente intencionados. Quer dizer, eles se colocam com um objetivo claro e esse objetivo sai da observação especializada da direção.

Provavelmente, nas aulas de direção não se tem exploração corporal de forma direta, mas com certeza a observação foi a ênfase na formação. Na direção, se aprende a observar não só com os olhos, como mera percepção; se aprende a observar com o corpo todo, com o corpo experiente, com o corpo br-curricular.

Movimento final. [Caminho investigativo e afetivo de palavras soltas]

PESQUISA - CORPO - **TESÃO** - PERGUNTAS -
EXPANDIDO -
ENCONTRO - OLHAR - PELE - MOVIMENTO -
COMPOSIÇÃO - CULTURA - SABERES - **AFETO** -
TRANSGRESSOR - ARTE
ANCESTRAL - PERFORMANCE - METÁFORA -
DANÇA - MEMÓRIA - PERCEPÇÃO - EXPERIÊNCIA
- PRAZER - **TEATRO** - SENSÍVEL - PEDAGÓGICO -
DIFERENÇA - TRANSFORMAÇÃO - **ERÓTICO** - ARTES
- PRÁTICA - POLÍTICO - EFÊMERO - DECOLONIAL
- **DESEJO** - NEGRO - CENA - ÉTICA - **POÉTICA** -
ETNOGRAFIA - SIMBÓLICO - SUBJETIVIDADES -
IDENTIDADES - **ARTISTICIDADES** - VISIBILIDADE
[.....AFINAL.....O.....QUE.....
.....É.....A.....
PESQUISA.....EM.....ARTES.....
CÊNICAS.....E.....EDUCAÇÃO.....?!]

Referências

ARAQUE, OSORIO, Carlos. Poéticas de la actuación: Máscara, cuerpo, ritual. *CALLE 14, revista de investigación en el campo del arte*, Vol. 14, n. 26. Editorial Universidad Distrital: Bogotá 2019. Disponível em:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1500>
Acesso em: 6 de jul 2020.

BARNESLEY, Julie. *El cuerpo como território de rebeldia*. Buenos Aires: Unearte Ediciones, 2017.

CAMACHO, Clara Angélica Contreras. *A direção teatral na América Latina: narrativas da formação na Universidade pública*. 2019. 233 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24492>

_____. Teatro y Pedagogía, Recontextualización curricular de un programa de artes escénicas. *CALLE 14, revista de investigación en el campo del arte*, v. 8, n. 12, p. 80-94, abril 2014. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/5766/8955>. Acesso em: 15 de fev.2017

CORNAGO, Óscar. *Ensayos de teoría escênica*. Sobre teatralidade, público y democracia. Madri; Abada, 2015.

_____. La práctica artística como alegoría de la investigación. *Artes y Humanidades: una cuestión de formas (de hacer)*. *Conceição/Conception*, Campinas, v.02 n. 01, p. 02-20, 2013. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647708/14587>. Acesso em 10/10/2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FIRENZE, Antonino. El cuerpo en la filosofía de Marleu-Ponty. *Daimon Revista internacional de filosofía*. Suplemento 5. 2017, p. 99-108. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/daimon/270031>. Acesso em: 16 de out. 2018.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LECOQ, Jacques. *El cuerpo poético*. España: Alba editorial. 2014.

LIGIÉRO, Zeca. Batucar-cantar-dançar: Desenho das Performances Africanas no Brasil. *Aletria: Revista de Estudos Literários*. Belo Horizonte, v.21, n. 1, p. 133-146, jan./abr. 2011.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Agadá: abrindo caminhos para a afirmação da epistemologia africano-brasileira*. Cad. CRH. Salvador, v. 24, n. 62, p. 449-450, 2011.

MELLO, Dilma. *Etnografia, Pesquisa Narrativa e Fenomenologia:*

entendendo espaços de fronteiras entre três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, R.; KIND, Luciana (orgs). *Narrativas, genero e políticas*. Curitiba: CRV, 2016. Capítulo I, 17-48.

MERLAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

NAJMANOVICH, Denise. Del “cuerpo a máquina” al “cuerpo entramado”. *Revista Campo Grupal*, n. 30, Buenos Aires: diciembre, 2001, p. 23. Disponível em: <https://denisenajmanovich.com.ar/?p=1659>. Acesso em: 6 de jul. 2020.

PIRES, Dickson Duarte. *Por uma pedagogia dos corpos negros: o Grupo Terracotta e o projeto dançando a nossa cor no contexto da arte-educação em Uberlândia*. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2427>

RAMÍREZ, Mario Teodoro. Pensar desde el cuerpo: De Merlau-Ponty a Jean- Luc Nancy y el nuevo realismo. *Eidos [online]*. 2014, n.21, p.221-236. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572014000200012 Acesso em: 2 de Out. 2018.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes S. Machado. São Paulo: Abril, 1983.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2004.

TELLES, Narciso; BELLINAZZI, Bruna; SIQUEIRA, Jarbas. Implicações do corpo na pesquisa em Artes Cênicas. In: TELLES, Narciso; MERISIO, Paulo (orgs). *Se Oriente*. Percursos compartilhados na construção de teses em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. Capítulo 4, 73 – 94.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE ARTE PARA ESCOLAS PÚBLICAS.¹

Mariana de Lima e Muniz
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Maurilio Andrade Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Nosso trabalho destina-se à pesquisa e produção de material didático de Arte para as Escolas Públicas brasileiras do Ensino Fundamental e Médio. Nosso principal objetivo é a produção de material didático em Arte de qualidade e que contemple de forma equilibrada as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) para a Educação Básica. Como objetivos específicos temos:

- a) Contribuição para a constituição da arte como área de conhecimento na Escola Básica;
- b) Estudo propositivo das legislações pertinentes e atuação com associações brasileiras como a ABRACE, ANPAP, FAEB e ABRALÉ no âmbito do Ministério da Educação;
- c) Proposição de um pensamento interartes entre as quatro linguagens artísticas contempladas na legislação como parte do componente curricular Arte (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) e dessas com outras áreas do conhecimento;
- d) Construção de um arcabouço teórico e metodológico fundamentado que sustente a produção de livro didáticos de Arte para a Educação Básica;
- e) Articulação da produção acadêmica à experiência

¹ Uma versão reduzida desse texto foi publicado originalmente nos Anais da IX Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas – ABRACE em 2019. Para esta publicação, fizemos uma atualização levando em consideração o Edital do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2021 que já contempla a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular para esse segmento.

docente em sala de aula na Educação Básica;
f) Acompanhamento do desenvolvimento dos livros adotados na prática de sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário um estudo das políticas públicas e legislações pertinentes, tais como Editais do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e suas leis complementares, Base Curricular Nacional Comum Curricular - BNCC, Lei do Ensino Médio, entre outras. Além disso, analisamos os materiais didáticos já produzidos para essa finalidade aprovados pelo PNLD e também outros materiais utilizados em escolas privadas, bem como realizamos uma revisão bibliográfica extensa sobre o ensino de artes visuais, dança, música e teatro no contexto escolar. A partir desse estudo, elaboramos uma estrutura que permita o desenvolvimento dos objetos de conhecimento previstos na BNCC e sua seriação de acordo com cada etapa do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Essa estrutura é submetida à aprovação da Editora parceira e procedemos a escrita do livro que contém livro do aluno, manual do professor, CD de música e Objetos Digitais de Aprendizagem como vídeos, jogos e descrição de práticas pedagógicas.

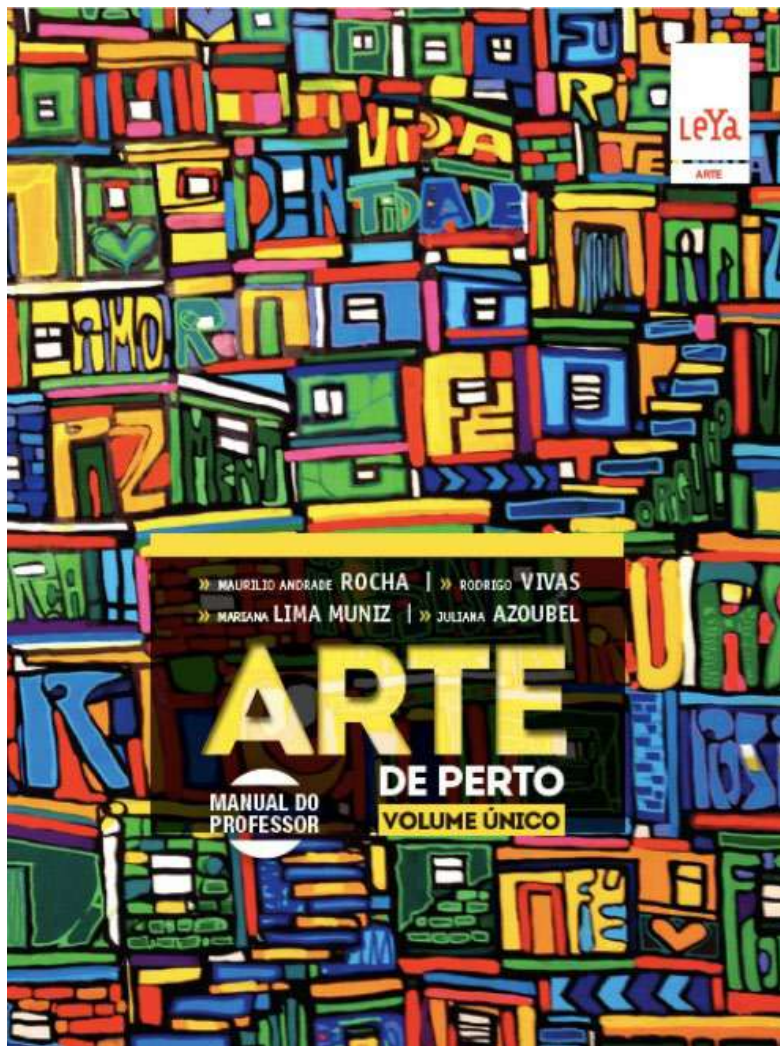
Com o material aprovado, visitamos pessoalmente escolas em diferentes estados brasileiros, conhecendo suas instalações e seus professores de arte e tendo um contato direto com os mesmos e com suas realidades, o que é de grande importância para a constante adaptação dos materiais por nós produzidos. Após a seleção dos nossos materiais por parte dos professores, mantemos contato sobre seu desenvolvimento em sala de aula por meio de docentes parceiros, bem como de eventos da área que possibilitam um retorno importante sobre sua aplicação na realidade escolar. Esse retorno nos permite avaliar e repensar estratégias para a elaboração de novos materiais.

Essa pesquisa, ainda que em andamento, já possui alguns produtos finalizados que apresentamos a seguir:

Arte de Perto - livro didático do Ensino Médio aprovado no

PNLD 2018 e adotados por várias Escolas Públicas de todo o país para o quadriênio 2018 - 2021.

Figura 1: Imagem de capa do Livro Didático Arte de Perto: Manual do Professor.



Fonte: Acervo Pessoal.

O Arte de Perto é composto por livro do aluno, livro do professor e CD de música. Essa obra foi descrita pelo Guia do PNLD, escrito pelo Ministério da Educação, da seguinte forma, destacando suas principais escolhas epistemológicas e metodológicas: “A obra contempla os quatros campos artísticos da disciplina Arte (artes visuais, dança, música e teatro), que integram outras linguagens artísticas, tais como o circo, a performance e as intervenções urbanas” BRASIL (2018)².

Sobre o Manual do Professor e sua função como condutor da relação do docente com a obra, a análise afirma que:

O Manual do Professor apresenta diversas experiências artísticas de forma sincrônica, anacrônica e interativa, com foco na arte contemporânea, caracterizada como uma arte comumente interdisciplinar, plural, e que engloba grande variedade de temáticas históricas, políticas, sociais, culturais etc. Contudo, para a compreensão e experimentação da arte contemporânea, é imperativo que haja um diálogo com outras perspectivas históricas dentro do campo da arte, sendo assim, a obra propõe olhares em temas geradores que propiciam a abertura de um diálogo entre a prática docente, a experiência do estudante, com a própria obra (*Ibidem*).

A respeito do projeto gráfico, elemento importante da feitura do material didático, o Guia ressalta que:

O projeto gráfico da obra contempla as diversas visualidades do mundo contemporâneo e dos jovens: são apresentadas múltiplas imagens que se relacionam com a diversidade de linguagens artísticas presentes na obra” (*Ibidem*).

Por fim, o Guia reconhece nossa preocupação de inter-relacionar as diversas áreas do conhecimento humano, bem como propostas interartes. Observe que usamos essa nomenclatura antes de sua inclusão na última versão da BNCC

2 BRASIL, MEC. GUIA PNLD 2018. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/pnld-2018-arte/index.html>> Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

no Ensino Médio. Isso foi decorrente da nossa experiência junto ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID da Faculdade de Educação – FAE da Universidade Federal de Minas Gerais quando ficamos à frente da equipe Interartes entre 2012 e 2018. Segundo o Guia PNLD 2018, o Arte de Perto:

Ao propor uma inter-relação entre diversos assuntos de outras disciplinas, oferece também um diálogo interessante entre as artes, chamado pelos autores de *interartes*. O foco é no fazer artístico com propostas de atividades que englobem mais de um campo artístico, sendo estes explorados de maneira interdisciplinar, revelando possíveis conexões entre as diversas práticas artísticas (*Ibidem*).

Rumos da Arte – A coleção é composta por quatro livros do aluno, quatro livros do professor, CDs de música e material digital complementar. A coleção foi adotada em escolas públicas para o quadriênio 2020 a 2023.

Figura 2: *Flyer* virtual de divulgação da Coleção Rumos da Arte.



Fonte: Acervo Pessoal.

A obra Rumos da Arte foi descrita no Guia do PNLD 2020, elaborado pelo Ministério da Educação, da seguinte forma, destacando suas características epistemológicas e didáticas:

A proposta metodológica do ensino de Arte adotada na coleção está fortemente baseada na Abordagem Triangular, em uma perspectiva dialógica com as diversas linguagens artísticas: Artes visuais, Música, Dança, Teatro e Artes integradas. Articulada a esta proposta, estão as seis dimensões do conhecimento em Arte estabelecidas pela BNCC, a saber: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. É possível identificar as conexões entre temas, conteúdos e atividades, principalmente entre as unidades de cada volume, o que é possibilitado pelo tema atravessador e pelo objeto de conhecimento definido para cada ano de escolaridade (BRASIL, 2020)³.

Sobre o Manual do Professor - MP em relação ao Livro do Estudante - LE, a análise afirma que:

O MP faz menção direta ao LE para realizar algum tipo de desdobramento, ampliação de discussão ou elucidação dos conhecimentos. A interdisciplinaridade se dá na articulação dos temas tratados com outras áreas de conhecimento, como a História, a Língua Portuguesa, a Geografia e Ciências e entre as linguagens artísticas em si. Nesse sentido, destaca-se principalmente o espaço dedicado a artistas mulheres, a negros e aos povos indígenas, fazendo da transdisciplinaridade um traço marcante na obra. As informações apresentadas, bem como os conceitos e procedimentos empregados, estão alinhados às perspectivas atuais do ensino de Arte, explícito na utilização de vídeos, filmes e tecnologias da informação e comunicação, além da reapropriação e ocupação mais consciente, do espaço escolar e do entorno da escola (*Ibidem*).

Especificamente sobre o Material do Professor Digital,

3 BRASIL. MEC. GUIA PNLD 2020. Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-arte>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

novidade no PNLD 2020 e que conta com seqüências didáticas, práticas pedagógicas, vídeos e CD de áudio, o Guia PNLD 2020 destaca que:

O Material do Professor Digital proporciona ao docente propostas de ações educativas que auxiliam no pleno desenvolvimento dos objetivos de conhecimento e de suas respectivas habilidades estabelecidos pela BNCC. O Material Audiovisual que acompanha a coleção complementa os demais materiais. E os áudios são um ponto positivo na coleção, uma vez que são constituídos por gravações de qualidade e variedade (*Ibidem*).

Considerações finais

Este trabalho pretende dar a conhecer uma pesquisa que gera uma ação efetiva junto às escolas por meio do material didático. Sabemos que os livros didáticos da área de Arte são ainda uma novidade para muitos professores, uma vez que o primeiro PNLD a contemplar Arte foi o do Ensino Médio de 2015. Isso faz com que parte dos professores que já tenham suas próprias metodologias, o que é extremamente positivo, algumas vezes não estejam abertos a outras propostas. Ainda assim, acreditamos que esse aspecto possa ser melhorado com a presença constante do livro nas escolas ao longo dos anos, por isso a importância para a manutenção do componente curricular Arte nos próximos Editais do PNLD. Também sabemos das diferentes realidades das escolas brasileiras e de como é difícil encontrar temáticas e procedimentos representativos dessa diversidade. Acrescenta-se a isso a dificuldade de plasmar a complexidade da área em um material físico como o livro, mesmo que acompanhado de CD e OEDs. No entanto, acreditamos que essas dificuldades representam desafios interessantes para nossa área. Por isso, tentamos aprimorar nossas respostas a esses desafios a cada novo projeto, sempre atentos aos retornos recebidos de docentes que utilizam nosso material. Consideramos fundamental esse diálogo entre Universidade e Escola Básica e sempre procuramos que seja

uma via de mão dupla.

Esse diálogo se torna efetivo, principalmente, por meio da orientação de professores da Educação Básica nos cursos de Graduação e nos Programas de Pós-graduação que participamos, bem como no Programa de Iniciação à Docência (PIBID FAE/UFMG) do qual fizemos parte nos últimos anos. Além desses contatos mais sistematizados, mantemos um diálogo com vários professores que conhecemos durante nossas visitas, bem como com docentes que nos procuram nas redes sociais. Isso nos dá a oportunidade de conhecer o relato desses profissionais sobre os procedimentos didáticos propostos. Um dos retornos mais satisfatórios são as gravações dos resultados práticos realizados pelos alunos que os professores nos enviam. Esses retornos, que também contém críticas pertinentes ao material, nos permitem uma avaliação constante do mesmo e o ajuste de propostas e estratégias para os próximos trabalhos.

Acreditamos que a presença do material didático de Arte nas escolas é, ainda, um gesto simbólico de grande importância que contribui para a valorização da Arte como área de conhecimento específica frente a outros componentes curriculares.

Com a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC desse segmento, a Arte tem o desafio de reafirmar sua existência na escola. A citada reforma causou um profundo e negativo impacto no ensino de Arte no Ensino Médio, de proporções ainda em avaliação. As Artes deixaram de ser uma disciplina obrigatória para se tornar componente curricular incluído em estudos e práticas em Artes, dentro da grande área de Linguagens e suas Tecnologias.

O primeiro reflexo prático dessa reforma foi a não existência de livros específicos de Artes no Edital PNL D 2021. O edital contempla, entre outros objetos, Cadernos de Projetos Integradores que apresentam de maneira interdisciplinar a Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Prevê também livros da área de Linguagens e suas Tecnologias, reunindo novamente estudos e práticas em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

Acreditamos que a integração das Artes com outras áreas pode ser bastante instigante, aproximando o conhecimento da vida cotidiana e suas demandas reais. No entanto, a manutenção de livros específicos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e a exclusão dos livros de Arte no novo edital de livros didáticos para o Ensino Médio nos dá uma clara ideia da importância (ou melhor, da falta de importância) que a Arte como área de conhecimento parece ter para os atuais governantes.

Mais um motivo para buscarmos ocupar esse lugar de maneira vigilante e crítica, reafirmando a importância da Arte como área de conhecimento e o direito de todos os estudantes a terem acesso a esse conhecimento na escola básica.

Referências

BRASIL: MEC. *Guia PNLD 2018*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018-arte/index.html>> Acesso 20 de dezembro de 2019.

BRASIL: MEC. *Guia PNLD 2020*. Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-arte> Acesso 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n.º 9.394/1996 e demais alterações*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. MEC. *Edital de Convocação 4/2015-CGPLI*. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: < <http://abre.ai/bvuJ>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Disponível em: < <http://abre.ai/bvuL>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*. Disponível em: <<http://abre.ai/bvuN>>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MUNIZ, Mariana; ROCHA, Maurilio; VIVAS, Rodrigo; PEREIRA, Ana Cristina. *Rumos da Arte*. São Paulo: Editora SM, 2018.

ROCHA, Maurilio; MUNIZ, Mariana; VIVAS, Rodrigo; AZOUBEL, Juliana. *Arte de Perto*. São Paulo: Editora Leya, 2016.

PESQUISA EM ARTES, ECOLOGIA DE SABERES E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O CAMPO ARTÍSTICO E A PESQUISA ACADÊMICA

Jarbas Siqueira Ramos
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Ao falarmos de pesquisa acadêmica em artes é recorrente ouvirmos que se trata de uma área muito recente, ainda em construção e que busca em outros campos mais consolidados, como História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Linguística, Psicologia, Educação, entre outros, os procedimentos metodológicos para organizar as suas propostas investigativas. Outra afirmação recorrente é a de que a pesquisa em arte é pouco fomentada porque não apresenta cientificidade e racionalidade capazes de produzir efeitos e desdobramentos generalizantes e universais. Ainda, é comum ouvir que a produção acadêmica desse campo não é capaz de fundamentar e consolidar a área como campo de conhecimento autônomo, sendo necessário buscar argumentos e conceitos, inclusive epistemológicos, em outros campos de conhecimento para que suas pesquisas tenham a validade científica.

Para aqueles que ainda se prendem a essas questões iniciais, só tenho a dizer que elas já foram minimamente superadas e que devemos abandonar esse discurso. A pesquisa em artes já é, em si, um campo¹ próprio e particular, constituído de metodologias, procedimentos, instrumentos e práticas peculiares à sua perspectiva de atuação e que o distinguem de outros campos acadêmicos. E hoje, em pleno século XXI, ainda que haja uma interlocução e uso de procedimentos criados e elaborados por e para outros campos científicos, já é possível perceber a construção de propostas metodológicas que delineiam o que é a pesquisa em artes e fundamentam

1 Quando falamos em campo, evocamos aqui a proposta de Pierre Bourdieu (2004) sobre a constituição do campo científico, em sua obra *Os Usos Sociais da Ciência*.

as perspectivas, inclusive epistemológicas, que constituem e organizam esse campo de atuação.

Uma das questões que determinam essa dimensão da pesquisa em artes como campo próprio é, sem dúvida, a revisão epistemológica sobre o que é e como se realizar uma pesquisa acadêmica que admita a percepção e não apenas a razão, a prática e não apenas a teoria, o sujeito e não apenas a ideia. Outro fator fundamental é o reconhecimento de que hoje é imprescindível perceber a importância do corpo (e quando falo sobre corpo é em referência à inseparabilidade das noções de corpomente) na construção dos saberes/conhecimentos no tempo atual. Entretanto, é fundamental também problematizarmos essas questões que envolvem a cientificidade a partir dos novos horizontes epistemológicos e, principalmente, no processo de desconstrução das normatividades e discursos coloniais, em busca de práticas de pesquisa que sustentem uma dimensão decolonial do pensamento.

Nesse texto faremos um deslocamento triplo. O primeiro se dará em direção a refletir sobre como a pesquisa em artes se constituiu como campo de pesquisa, enfocando, para tanto, a perspectiva do corpo². Depois, nos deslocaremos em direção a apontar a necessidade do reconhecimento da diversidade de saberes e corpos na construção do conhecimento por meio da noção de ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2005; 2010). Por fim, nos deslocaremos na direção da busca por apontar as dimensões epistemológicas pós-coloniais e decoloniais como caminhos inevitáveis e imprescindíveis para a pesquisa em artes no contexto nacional. Nesse caminho será necessário ao leitor estar aberto a abandonar conceitos muito enraizados e se lançar em novas searas da pesquisa, saindo da segurança de nossas cavernas e buscando outras possibilidades investigativas, mantendo a dois aspectos fundamentais para a pesquisa: a curiosidade e a capacidade de problematizar aquilo

2 Faço isso por dois motivos: primeiro por entender que a revisão epistemológica se deu pelo reconhecimento do corpo nos processos investigativos; segundo porque o campo da minha atuação como pesquisador é o das Artes Cênicas e com enfoque especial nos processos que buscam perceber o corpo e os seus saberes.

que é apresentado com o conhecimento.

Primeiro Deslocamento

A construção de uma ideia de ciência pautada exclusivamente nas perspectivas racionalistas e positivistas ainda hoje se apresentam como elemento constituinte dos processos educacionais em nossas sociedades, inclusive no ensino superior e também no campo artístico. A evocação das ideias cartesianas sobre a ciência, especialmente aquelas referentes à elaboração metodológica para a construção de uma pesquisa (baseada nos processos de dúvida, análise, divisão, ordenação, generalização), apontando que estas devem se pautar em aspectos científicos de objetividade, neutralidade, originalidade e universalidade para garantirem a sua condição de cientificidade, persistem como modelos muito bem definidos sobre o tipo de pesquisa que é reconhecida tanto pelo campo científico como pelas agências de fomento à pesquisa.

Uma das principais questões sustentada pelas ideias cartesianas e positivistas é a cisão entre teoria e prática, marcadamente percebida na relação entre razão e emoção. Foram exatamente essas perspectivas epistemológicas racionalistas e positivistas que, durante séculos, elegeram a razão como única forma de construção de conhecimentos e que determinaram que a pesquisa científica devesse desconsiderar as emoções, sentimentos, sensações e percepções (dimensões essas que dizem respeito ao corpo) do investigador, uma vez que elas poderiam levar ao “erro”, pois impedem o pleno uso da razão para a construção de um conhecimento único e capaz de ser generalizado. A razão aqui era vista como uma capacidade única e exclusivamente mental e a lógica a perspectiva que permitiria o uso “correto” da razão para a construção de conhecimentos.

Segundo Edgar Morin (2011), a virada epistemológica que possibilitou a superação das noções exclusivamente racionais se deu por meio do reconhecimento e admissão da complexidade nos processos de construção de conhecimento, ainda no século XIX. Para o autor, a complexidade

compreende as relações com o acaso, com as incertezas, com as indeterminações e com os fenômenos aleatórios, que eram impensáveis nas perspectivas racionalistas e positivistas nos séculos anteriores. A complexidade está ligada a um sistema de ordem e desordem que deve reconhecer as interferências da liberdade e da criatividade, assim como a necessária implicação da auto-organização e, portanto, da autorreferência como potencialidade epistemológica. Há nessa proposta, portanto, uma necessária implicação do corpo (emoções, sentimento, sensações, percepções, vozes) dos sujeitos na construção dos conhecimentos.

Se por um lado o “pensamento” tornou-se complexo e admitiu o “corpo³” nos processos investigativos, de outro é necessário problematizarmos que tipo de corpo era admitido nessa construção de conhecimento e as maneiras pelas quais a colonialidade do poder, para nos aproximar das questões apresentadas por Aníbal Quijano (2009), não permitiram outras formas de construção do conhecimento diferentes daquelas impetradas pelo saber colonial hegemônico. Chamo a atenção aqui para que possamos entender que todo conhecimento dito “puro” ou toda produção de saberes se resumiu, quase que exclusivamente, àquele que era produzido pelo norte colonial, numa perspectiva de universalização do pensamento euro-estaduniense. A centralidade do conhecimento que se dava no corpo branco, masculino, heteronormativo e nativo da Europa ou dos Estados Unidos formou a base da ciência moderna e estabeleceu os parâmetros do que seria a cientificidade. Corpos de sujeitos que não se enquadravam nesse perfil não eram compreendidos como produtores de conhecimento e serviam apenas como elemento/objeto de estudo.

Nessa direção, o olhar sobre e para o corpo não englobava

3 Aqui faço essa provocação de separação entre pensamento e corpo para que possamos refletir que o discurso da inseparabilidade de mente-corpo não é, necessariamente, a realidade da produção de conhecimentos. Ainda hoje, o que vemos no campo científico é uma grande dificuldade de se articular essas duas esferas e de reconhecer a capacidade de produção de conhecimento que se dá fora da dimensão racional e da teoria. Isso pode ser percebido em todas as esferas de construção de conhecimento que ainda insistem em separar corpo e mente, prática e teoria, apesar dos discursos inter e transdisciplinares nos sugerirem outra postura.

a diversidade, multiplicidade e pluriversalidade dos corpos/ sujeitos e a pesquisa sobre a cultura, o saber e as atividades dos outros corpos (nesse caso sempre se tratando do corpo colonizado) se dava num universo de simplificação de suas práticas e processos existenciais, limitados a um tipo de olhar que o via como exótico e que, quase sempre, limitava a analisar de modo estereotipado os saberes/conhecimentos ali produzidos.

Se pensarmos na pesquisa em artes no Brasil, é possível verificarmos essas questões nos processos de investigação em cinco perspectivas:

1. **A universalização da história da arte ocidental**, marcadamente europeia e estaduniense, como se fosse a única e imprescindível história da arte. A esse respeito ouvimos e reproduzimos, por exemplo, que o teatro teria nascido na Grécia, sem perceber que, como nos disse Ariano Suassuna em sua aula espetáculo, o que nasceu na Grécia foi o teatro grego, porque o teatro japonês nasceu no Japão e o teatro brasileiro só poderia ter nascido no Brasil. O que vemos é um apagamento da história produzida em outros lugares do mundo, em detrimento a uma única, universal e generalizante história da arte.
2. **A determinação da arte e pensamento europeu e estadunidense como a base de conhecimento artístico na modernidade**, baseada na ideia de que os artistas e pensadores euro-estadunienses produziram um pensamento complexo, dada a suas capacidades de serem objetivos. Isso não leva em consideração as dimensões coloniais do poder econômico, que escolheu o que publicar e o que esconder, além do processo de silenciamento de autores e obras. Na perspectiva colonial, todas as obras artísticas e todas as pesquisas em arte possuem como

referência essa arte e esse pensamento euro-estaduniense como basilares para qualquer concepção de pesquisa/ estudo.

3. **A construção de práticas investigativas sobre outras culturas**, que se baseavam em processos de busca de fontes “primitivas” para a construção de uma arte contemporânea com “acabamento/qualidade superior”. Nesses processos os pesquisadores euro-estaduniense, que se julgavam capazes de manter a neutralidade em campo, iam ao encontro de outros povos (do Oriente, da África e da América Latina, principalmente) e, num processo de aculturação, utilizava daquele material coletado para construir obras artísticas, literárias e bibliográficas que falavam sobre o outro e, quase nunca, com o outro.
4. **A delimitação do discurso artístico e acadêmico àquele produzido no eixo euro-estadunidense**, fundamentada principalmente no não reconhecimento dos sujeitos colonizados como potenciais produtores de saberes/conhecimentos. Isso ainda foi marcado por uma limitação em termos acadêmicos de publicações e cursos de formação superior (mestrados e doutorados) exclusivamente em países europeus e nos Estados Unidos, por um mercado editorial que privilegiava as vozes euro-estadunidenses, e pela dificuldade em se acessar as publicações de autores e artistas dos países asiáticos, africanos ou latino-americanos.
5. **A recorrência por uma pesquisa histórica e racionalista**, com direcionamentos voltados para trabalhos acadêmicos e artísticos que privilegiavam as perspectivas e metodologias de trabalho partir da produção de

conhecimento euro-estadunidense, inclusive em relação a o que se pretendia mostrar como história e pensamento nacional. De um lado, privilegiando a história dos grandes centros e apagando aquela produzida no interior do país; de outro, privilegiando a aproximação com as teorias europeias, num primeiro momento, e estadunidenses, num segundo momento. É por esse motivo que hoje sabemos mais sobre os artistas franceses e suas produções do que sobre artistas e produções do nordeste e do norte do Brasil.

A superação dessas questões no campo da pesquisa em artes requer um passo decisivo em duas direções: uma mudança epistemológica que tenha como orientação o reconhecimento dos saberes produzidos no, pelo e desde o Sul do mundo; a compreensão de que todo saber tem a sua validade no contexto de sua produção; e o reconhecimento de que é fundamental assumirmos a ecologia de saberes existente no mundo, a fim de que os saberes/conhecimentos sejam reconhecidos como fundamentais para a construção de novas perspectivas de conhecimento, especialmente no que se refere à implicação do corpo no contexto investigativo.

Segundo Deslocamento

As Epistemologias do Sul, organizada por Boaventura de Sousa Santos (2005; 2010), se coloca como uma possibilidade de revisão para uma mudança epistemológica do campo científico e, conseqüentemente, da pesquisa em artes. Vale ressaltar que essa é uma proposta que ainda tem sua produção conceitual no centro europeu, mas que já ocorre por um processo de deslocamento do pensamento em direção aos locais historicamente esquecidos e apagados, pois é produzida em Portugal e na relação com pensadores de África e América Latina. Nessa direção, Santos (2010) nos propõe pensar na

emergente necessidade de superação da lógica da monocultura do saber e do rigor científico sugerindo, para tanto, a necessária compreensão e adoção de novas propostas epistemológicas que consideram a pluralidade de conhecimentos no contexto social e acadêmico, o que ele tem chamado de “ecologia de saberes”.

Para Santos (2005), a ecologia é uma prática de articulação da diversidade, que se dá por meio da promoção de interações sustentáveis entre entidades e saberes heterogêneos. O ponto de partida para essa compreensão está na identificação e reconhecimento de que existe no mundo uma quantidade de saberes e ignorâncias que possuem suas próprias regras e critérios de rigor, dando credibilidade para sua existência em seu contexto social. A ecologia de saberes reconhece que há uma diversidade de conhecimentos pelo mundo afora e que os mesmos constituem um interconhecimento capaz de agregar os novos saberes aos saberes já preconizados, constituindo uma prática dialógica que entende a necessidade da alteridade na consolidação desses novos saberes, tornando-se uma espécie de contra-epistemologia a favor da pluralidade de saberes.

Há, nessa direção, três ideias principais: 1) não há ignorância em geral e nem conhecimento em geral, uma vez que toda ignorância somente o é a partir de uma perspectiva específica, assim como todo conhecimento é, em si, a superação de uma ignorância particular; 2) a credibilidade de um conhecimento é sempre contextual, e por assim ser é condição suficiente para que qualquer conhecimento possa ter legitimidade no debate com outros conhecimentos; 3) saberes não científicos são alternativas ao saber científico.

Essas ideias sustentam a proposição fundamental da ecologia de saberes: ser uma contraposição à credibilidade exclusiva das práticas de validade de conhecimentos hegemônicos. É nessa perspectiva que a ecologia de saberes se coloca como um procedimento para a descolonização epistemológica seja criando novas formas de relação com/entre os saberes científicos e os saberes não-científicos, seja possibilitando a discussão pragmática de critérios de validade alternativos,

permitindo que todos os modos de produção de conhecimento e tipos de saberes possam ser reconhecidos pela ciência moderna em termos de sua validade e credibilidade.

Santos (2005) admite a ideia de que na ecologia de saberes processos e conteúdos não se distinguem, tanto por serem constituídos na relação com a vida (ordinária ou extemporânea) como por não estarem circunscritos a uma única condição de produção. A ecologia de saberes é uma construção democrática de conhecimentos, que garante a multiplicidade de pensamentos e a diversidade de proposições, o que exige certa paciência para a sua consolidação. Para o autor, ela é uma alternativa contra-hegemônica aos conhecimentos desenvolvidos no espectro colonial. Ainda, reconhece que os conhecimentos e experiências sociais devem ser compreendidos, cada um em sua peculiaridade, conforme as particularidades apresentadas no discurso de cada realidade social. Assim, a pluralidade epistemológica se coloca como uma dimensão singular na produção de novos conhecimentos.

Aqui quero recuperar uma questão importante para pensarmos a relação entre a pesquisa em artes e a ecologia de saberes: a inevitável dimensão do corpo nos processos de investigação. Mais do que pensar na relação corpórea e nas emoções, sensações, sentimentos e percepções do sujeito/pesquisador, o que é preciso ressaltar é a dimensão que as corporalidades ganham quando passam a ser reconhecidas no contexto das ecologias de saberes como um lugar próprio de construção do conhecimento, um conhecimento que se dá na experiência que somente pode acontecer na relação entre aquele que pesquisa e a sua própria vida. Trata-se, portanto, de uma nova postura epistemológica que não descarta a razão e o discurso científico, mas que reconhece a constituição de uma epistemologia da experiência, ou como sugerido por Larrosa

(2014), um saber da experiência⁴.

Nessa direção, a mudança de foco da produção de conhecimento da razão para o corpo, ou como aponta Taylor (2013) do discursivo para o performático, requer uma necessária mudança metodológica e, para isso, uma mudança dos cânones e parâmetros de observação, análise e organização das práticas investigativas com o intuito de ampliar os horizontes em torno do reconhecimento das dimensões epistemológicas ligadas ao que podemos chamar de “saberes incorporados”. Trata-se de provocar um descentramento do papel histórico do corpo e das culturas de incorporação, elevando-os às categorias de um saber com validade e credibilidade específicas, fundamentais para a construção dos conhecimentos/saberes no lugar em que são produzidos.

Nessa perspectiva, Taylor (2013) também nos chama a atenção para a diferença entre os saberes “oficiais” e os “não-oficiais” que, para ela, está em seu modo de organização: enquanto o primeiro está baseado nas escrituras, documentos e registros, assim como no modo de preservação e divulgação desse conhecimento por meio de livros e congêneres, constituindo uma memória formal (modo de organização dos colonizadores), o segundo se estabelece nos processos não ágrafos de registro das memórias sociais e nos processos de transmissão desses conhecimentos, que se dão exclusivamente pelos diversos modos de incorporações dos saberes, chamados pela autora de “memórias incorporadas” (maneira própria dos povos colonizados).

O que quero apontar é que os saberes incorporados congregam uma série de práticas sociais baseadas em performances,

4 Jorge Larrosa Bondia aponta que “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingencial, pessoal” (LARROSA, 2014, p. 32).

gestos, oralidades, cantos, danças, rituais e todas as práticas que são mais efêmeras, subjetivas, particulares e que possuem um tempo finito para o seu acontecimento. A esse saber que congrega a memória incorporada e é constituído e sustentado pelos saberes-fazeres da experiência de cada sujeito/grupo/comunidade/sociedade, Diana Taylor (2013) tem chamado de repertório.

Uma das características do saber incorporado é que ele se dá no momento presente, no aqui-agora. Assim, é no momento instantâneo do acontecimento que o corpo captura, seleciona, memoriza, incorpora e produz o significado da experiência. As que fizerem sentido para o sujeito permanecerão grafadas no corpo e constituirão a sua memória; as que não fizerem sentido são processadas e transformadas em sensações/percepções que podem ser acessadas em algum momento específico de outra experiência ou em momentos da vida extracotidiana em que alguns acontecimentos são revividos, ou duplamente exercidos, como sugere Richard Shechner (2003) quando delimita a noção de performance. O saber incorporado cria, memoriza, transmite e restaura todo o conhecimento da experiência individual e coletiva.

Quando falamos de pesquisa em artes, estamos falando de um saber que se grafa na própria prática dos artistas; de um saber que é o resultado dos processos de constituição de uma memória incorporada; de um saber que se constitui como um repertório; de um saber que diz respeito a uma experiência e, como sugere John Dewey (2010), uma experiência que é em si estética. Portanto, a pesquisa em artes somente pode dar conta de uma realidade, de uma perspectiva, de uma experiência. Ela nunca será generalizante e universal, ainda que possa ser repetida em lugares diferentes. Uma mesma partitura musical, um mesmo texto teatral, uma mesma coreografia, uma mesma obra visual criará processos únicos em cada local, seja para o artista que executa ou para o pesquisador que dela se apropria para sua leitura de mundo.

Desse modo, e por produzir procedimentos que a distanciam

daquela noção primeira de cientificidade, a pesquisa em artes se articula com a ideia de ecologia de saberes e abre uma possibilidade de pensarmos e produzirmos outros caminhos para uma pesquisa da prática artística, que considera a implicação do corpo em todas as suas esferas e se consolida por parâmetros acadêmicos que são próprios do campo artístico. Nessa direção, a pesquisa em artes pode projetar uma perspectiva decolonial, se assumindo como produtora de um discurso político, poético e estético, sem deixar de ser acadêmico e científico.

Terceiro Deslocamento

Falar da pesquisa em artes no contexto atual, especialmente no Brasil, é um exercício que requer vários processos de desconstrução. O primeiro deles é em relação a assumir que cada pesquisa em artes demandará a construção de parâmetros acadêmicos que, ainda que possa auxiliar outros processos investigativos, só será capaz de responder à questão inicialmente apresentada para aquela pesquisa. Segundo, que o objeto de pesquisa em artes pode ser exclusivamente a arte, não sendo necessário um desdobramento para encontrar em outros campos objetos ou respostas para aquilo que somente a arte é capaz de responder. Terceiro, que é fundamental saber quem é o sujeito da fala na pesquisa (qual o seu lugar de fala, para pensarmos na contribuição de Djamila Ribeiro (2019) para uma revisão epistêmica no Brasil) e reconhecer qual o seu lugar no contexto daquela experiência, pois o seu discurso deve estar interconectado à sua vivência. Quarto, que a diversidade de conhecimento produzido é equivalente à diversidade de sujeitos produtores de conhecimento. Por fim, que é fundamental entender a mobilidade dos conceitos conforme cada experiência e os seus atravessamentos, que se processa exatamente na relação incorporada que os/as pesquisadores/as terão no contexto da produção desse conhecimento.

Todas essas questões se articulam às dimensões da decolonialidade como processo de revisão histórica da produção de conhecimento no contexto dos países secularmente

colonizados pelo norte do conhecimento (aqui temos falado da Europa e dos Estados Unidos). É importante ressaltar, como bem faz Mignolo (2014) que o pensamento decolonial é uma superação do pensamento pós-colonial por duas perspectivas: por se tratar de uma teoria elaborada por pensadoras e pensadores dos países latinoamericanos e, por isso mesmo, inserir em suas dimensões epistemológicas as perspectivas ameríndias e afro-diaspóricas; e por estimular a produção de conhecimento numa íntima ligação com as perspectivas das lutas sociais contra a dominação hegemônica e em favor da libertação humana, inclusive nos aspectos epistemológicos.

Ao assumir a perspectiva decolonial, a pesquisa em artes se coloca “deste lado do pensamento abissal”, parafraseando SANTOS, 2010, e colabora fundamentalmente para a construção de procedimentos que redefinem a própria pesquisa no campo científico. Nessa direção, a pesquisa em arte também reconfigura e redefine propostas metodológicas de pesquisa acadêmica que se constituem a partir do cruzamento entre as práticas artísticas e as teorizações decoloniais. Assim, gostaria de chamar atenção para duas propostas metodológicas surgidas nesse contexto e que nos ajudam a compreender a pesquisa em artes na atualidade: a autoetnografia e a desmontagem.

A autoetnografia se distingue da etnografia tradicional não apenas pela perspectiva de ser um processo de observação de si mesmo, mas principalmente por possibilitar ao/à pesquisador/pesquisadora uma revisão do papel de autoridade e o reconhecimento dos limites de sua participação/interferência no contexto de produção de sentidos para a própria experiência. Visto dessa maneira, Fortin (2009) nos sugere que a autoetnografia refere-se a uma postura epistemológica que se caracteriza como uma escrita do “eu” mais próxima da autobiografia, dos relatórios de si, das histórias de vida, que “permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (p. 83).

Como uma perspectiva metodológica, a autoetnografia

pode ser percebida como um procedimento próprio da prática artística, pois ela evoca a comunicação de uma consciência da experiência sensível e singular, como nos sugere Fortin (2009). Ainda, ela desloca os saberes em direção a uma atitude mais decolonial na medida em que visibiliza a existência de múltiplas realidades a partir das vozes individuais dos/as sujeitos/as construtores de conhecimento (ecologia de saberes) e dá vazão ao caráter liminar, misto, descontínuo e fragmentário da prática artística e da prática de criação.

Já a desmontagem é um procedimento de trabalho desenvolvido no contexto latinoamericano, especialmente por grupos de teatro em Cuba, Peru, Equador e México, e organizadas conceitualmente por autores e autoras de diversos países, dentre os quais pode ser destacado o nome de Ileana Diéguez (2014). Ela se constitui como uma prática de desvelamento dos processos de criação, semelhante às demonstrações técnicas de trabalhos desenvolvidas pelo Odin Teatret desde a década de 1980. Entretanto, mais do que demonstrações, a desmontagem vai se caracterizar como uma construção e desconstrução de processos investigativos da prática artística, com múltiplas ressonâncias em outros campos do conhecimento que não apenas o das artes.

Na desmontagem, o compartilhamento de processos criativos, pesquisas estéticas, investigações e experimentações assumem um caráter político, ético e estético. Político, na medida em que desestabiliza a própria noção de obra artística (ainda pautada pelas noções coloniais) e coloca artista e espectador no mesmo processo de percepção dos espectros formativos da obra. Ético, na medida em que estabelece uma relação de olhar que garante aos agentes presentes no momento da desmontagem os acordos necessários sobre os aspectos que movem aquela prática investigativa. Estético, porque a desmontagem recria uma obra artística e, a cada apresentação, constitui um novo trabalho artístico no tempo real da interação entre o artista e o público.

Nessa direção, a desmontagem surge como uma proposta

metodológica na medida em que aciona aspectos da prática artística e as redimensiona no contexto da pesquisa em artes. Trata-se, portanto, de uma metodologia que se dá na experiência da prática artística e que organiza os sentidos dos processos investigativos dos/as sujeitos/as implicados no ato de criação artística. Ela se coloca como uma dimensão decolonial por se tratar de uma construção latinoamericana (e somente isso já é suficiente para colocá-la no contexto das práticas investigativas decoloniais); por colocar em discussão o sistema estrutural colonial e subjugar-lo em favor de um sistema aberto e diverso; por dar voz tanto à diversidade de pensamento quanto de sujeitos/as, especialmente daqueles que se encontram no cruzamento das práticas culturais e artísticas ameríndias, afro-diaspóricas e contemporâneas; por não pretender totalizar os conhecimentos produzidos no contexto das imersões investigativas; e por se tratar de uma experiência particular e intransferível.

Quais Caminhos Estão Por Vir?

Até aqui falamos muito sobre os aspectos metodológicos e epistemológicos da pesquisa em artes buscando fazer uma apologia à necessária revisão desse campo de conhecimento em busca de consolidá-lo como uma dimensão da decolonialidade. Nessa direção, gostaria de fazer um último deslocamento para pensar os caminhos que ainda estão por vir: o de perceber a importância da experiência e da prática artística na construção da pesquisa em artes.

A experiência a qual me refiro é, assim como sugere Larrosa (2014), algo que nos passa, que nos atravessa e que dá sentido ao que nos acontece e à nossa própria existência. É um processo de significação singular, que coloca o sujeito como resultado das experiências que vive, seja de forma intencional ou não. Ela se constitui como um saber que está relacionado com a quantidade e a qualidade das experiências vividas e que demanda um deslocamento que permita problematizar a própria experiência em termos de sua exposição, receptividade, transformação e paixão. O “sujeito da experiência”, como cita Larrosa (2014), é

aquele capaz de organizar e de construir o saber da experiência por meio de uma prática e por parâmetros que o distinguem daqueles da técnica, da ciência e do trabalho.

Se pensarmos que o saber da experiência está ligado à própria existência do sujeito, uma vez que sua constituição está ancorada no processo de estabelecimento dos sentidos ou sem-sentidos àquilo que lhe acontece, é inevitável pensar que se trata de um saber que consolida uma produção encarnada, ou seja, ela se dá exclusivamente na relação do sujeito com a sua existência corporal. Ao colocar o corpo como centro de sua proposição, o saber da experiência produz uma lógica epistemológica contra-hegemônica e, como tenho apontado até aqui, decolonial.

Mas o que abordamos aqui não é qualquer experiência, e sim a experiência artística que, como já apontamos neste texto, refere-se a uma experiência estética. No contexto decolonial, a experiência artística evoca a desconstrução da ideia clássica da estética e conduz o “sujeito da experiência” à produção de novos sentidos e sem-sentidos a partir dos parâmetros particulares da arte em seu contexto local e, notadamente, a partir das perspectivas contra-hegemônicas. Assim, o que temos é que a experiência artística encarna uma estética local e produz um saber que somente pode ser conhecido por aqueles/aquelas que se colocam disponíveis para vivenciar essa experiência. Ainda, que o saber da experiência artística é um lugar de poder contra-hegemônico que permite dar voz aos artistas de diferentes lugares para a consolidação de seus saberes como saberes decoloniais.

É impossível traçar quais são os caminhos que se seguirão para a pesquisa em artes, mas podemos projetar que as dimensões dos saberes incorporados e encarnados nos/as sujeitos/as da experiência são, sem dúvida, elementos que estarão presentes nos processos investigativos nesse campo. Também podemos imaginar que a pesquisa em artes se dará em direção às práticas artísticas e às experiências decorridas delas, seja para os artistas ou para os espectadores. Por fim, é também perceptível que essa pesquisa em artes que diz respeito às experiências e práticas

artísticas poderá recorrer a metodologias ativas do próprio campo artístico (ou reinventadas pelo campo artístico), como as aqui mencionadas autoetnografia e desmontagem.

Compreendendo que a pesquisa em artes se coloca no campo da ecologia de saberes e da decolonialidade, é inevitável pensar que o processo de sua construção seja um tanto quanto anárquico na mesma medida em que se coloca como democrático. Assim, é preciso entender e assumir as diversas formas de saberes que estão presentes na realidade do campo de pesquisa em artes, assim como a necessária implicação nos processos de fundamentação e validação desses procedimentos como um saber inscrito na ecologia de saberes. É fundamental reconhecer que a pesquisa em artes não distingue processos de conteúdos e, dessa maneira, sustenta a ideia de que se trata de um saber que se dá na medida em que ele acontece, bem como entender que sua produção não se limita a uma única e irrefutável ideia, mas apenas à superação de nossa própria ignorância em relação ao campo da pesquisa em artes.

Por fim, é imprescindível que percebamos a necessidade de não desistirmos de construir “outro mundo possível” para a pesquisa em artes, buscando a sua reorganização a partir de critérios de rigor e validade que contrapõem a perspectiva hegemônica de ciência, seja por suscitar a eminente necessidade de debater e apresentar novas práticas de pesquisa que não apenas falem do Sul, mas que sejam devidamente produzidas como um saber do/no/pelo/desde o Sul, um saber que se faz decolonial.

Referências

- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARBA, E. & SAVARESE, Nicola. *A Arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. Campinas – SP: Ed. Hucitec Unicamp, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- DIÉGUEZ, I. Desmontagem Cênica. *Revista Rascunhos – Caminhos*

Da Pesquisa Em Artes Cênicas. Volume 1, número 1, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/RR-v1n1a2014-01>>. Acessado em: 10/09/2020.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista Cena*, número 7. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961/7154>>. Acessado em: 10/09/2020.

LARROSA, Jorge. *Tremores: ensaios sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MIGNOLO, Walter (et. al.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo*. Neuquén: EDUCO – Universidad del Camahue, 2014.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder e des/colonialidad del poder*. Conferência no XXVII Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia, realizada em 4 de Setembro de 2009.

RIBEIRO, Djamil. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O fórum social mundial: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? *O Percevejo* – Revista de Teatro, Crítica e Estética da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2003, ano 11, nº. 12, p. 25-50.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Trad. Eliana Lourenço Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

PROFESSOR-ARTISTA: FORMAR O ARTISTA, FORMAR O HUMANO

Ricardo Carvalho de Figueiredo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Essa pesquisa resulta de uma investigação de pós-doutorado realizada no ano de 2019 sob a supervisão da Professora Dra. Ester Trozzo, na *Universidad Nacional de Cuyo* – Argentina. Busquei compreender a trajetória de dois professores-artistas que estavam na condição de professores de teatro na universidade e na condição de artista cênico em um espetáculo teatral. A ideia de encontrar profissionais de teatro que exerciam ambos os papéis, ensino e encenação, tem a ver com a intenção de mapear, até que ponto, aqueles professores-artistas constituíram habilidades que são acessadas quando estão no papel de professores e quando estão em cena, como criadores. Metodologicamente recorri à história formativa dos pesquisados para entender até que ponto há uma aproximação dos seus trabalhos na sala de aula e no grupo de teatro. Os dois professores-artistas investigados têm diferentes carreiras artísticas e formativas. Foi realizada uma Entrevista Narrativa com cada um deles, a fim de compreender as habilidades construídas ao longo de sua carreira profissional e as conexões feitas por cada um no exercício da docência em teatro. Espera-se contribuir para o campo da Pedagogia Teatral e aprofundar a discussão sobre a formação do professor-artista que lida com as esferas da produção do conhecimento teatral tanto na profissão docente quanto na criação cênica.

Na ocasião de minha pesquisa de doutorado “Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente”, concluída em 2014, busquei entender como o futuro professor, estudante de teatro, imerso em uma comunidade de prática, aprende o ofício de ensinar teatro, participando de toda

a dinâmica da escola.

Para isso, utilizei a abordagem (auto)biográfica (JOSSO, 2004) que me permitiu retrabalhar minha trajetória pessoal, procurando entender até que ponto, como professor universitário, ainda jovem na profissão, eu estava conduzindo processos de ensino-aprendizagem no teatro a partir da imersão dos professores de teatro em formação na vida cotidiana da escola. Descobri que minha formação acadêmica durante a graduação, ocorrida entre 2000 e 2003, foi a base teórico-metodológica para pensar a formação de professores, e que a prática extensionista, sempre presente em minha formação inicial, foi decisiva para que eu pudesse construir, junto com os alunos coordenados por mim em um projeto de extensão, mantinham uma formação em teatro baseada na experiência no contexto do aprendizado.

Assim, minhas experiências de formação no campo do ensino de teatro tiveram uma nova configuração quando eu tive a oportunidade de ser professor substituto no mesmo curso em que me formei, durante o período de 2004-2007. Além de procurar fortalecer a área de Pedagogia Teatral, ainda incipiente naquela universidade, pude aproximar dos alunos de graduação da comunidade de Ouro Preto para buscar desenvolver processos de criação e experimentação teatral baseados na aproximação entre a história de vida dos envolvidos e o conhecimento teatral dos professores em formação. A prática artística estava, portanto, aliada à prática pedagógica. O professor de teatro não era um artista quando praticava a criação teatral em seu grupo. Ele estava na condição de artista porque se colocava no encontro com o outro, ainda desconhecido, e se propunha a desvelar-se, criando a partir do material apresentado, combinado com sua experiência teatral com a riqueza do que era apresentado a ele no aqui-agora.

Na tese de doutorado, os conhecimentos derivados da profissão docente no teatro provaram ser dinâmicos e pertencentes ao contexto em que era requeridos, ou seja, os conhecimentos não estavam localizados no professor ou no

outro, mas foram apresentados a partir do momento em que a situação artístico-pedagógica surgia da própria criação cênica.

Entretanto, outra questão apontada naquela pesquisa, mas não desenvolvida, se mostrou inquietante para mim: a experiência artística do futuro professor de teatro nem sempre se aproxima de seu trabalho docente. Fiquei interessado em compreender como um professor-artista, desempenhante de ambas funções, professor de teatro e artista da cena, constrói habilidades em ambos os campos e constrói um repertório teatral que o favorece tanto no campo da docência quanto no exercício da cena.

Entendo também que o professor de teatro é um criador em seu ofício. Portanto, ao dirigir processos de ensino-aprendizagem teatral, seja na educação formal ou não formal, propõe a criação/experimentação teatral junto dos seus alunos.

A escolha de fazer o pós-doutorado na Argentina, especificamente na Universidade Nacional de Cuyo (UNCuyo), com a professora Ester Trozzo como supervisora, tem a ver com minha aproximação com a pesquisadora, desde 2015, quando participei do programa Escala Docente da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) quando permaneci por doze dias acompanhando o trabalho da referida docente. Naquela época, o que chamou minha atenção na estrutura universitária daquela universidade foi o fato de que os professores não tinham um regime de dedicação inclusiva, como é o meu regime de trabalho da maioria dos professores universitários nas universidades públicas brasileiras. A não exclusividade em trabalhar somente na universidade mostrou outras conjugações profissionais, já que a própria professora Ester Trozzo trabalhava no governo estadual de Mendoza concomitantemente com sua carreira universitária na UNCuyo. Este trânsito entre as diferentes esferas sociais, políticas e culturais me levou na aproximação de professores-artistas daquela cidade para entender como se configurava esse trânsito das esferas artística e docente, no trabalho daqueles docentes universitários.

Nesta perspectiva, as pesquisadoras Jociele Lampert e Carolina Nunes (2014), com base no trabalho de Lois Hetland, prepararam um estudo no qual encontraram procedimentos metodológicos similares no processo de criação em artes visuais na sala de aula e no estúdio. De acordo com as autoras:

A Arte e Arte Educação ancoram-se sobre conjuntos de práticas que envolvem o saber fazer, a auto-reflexão, o contexto sociocultural e abordagens históricas, refletidas nas práticas pedagógicas e artísticas, como desdobramento de um processo criativo evidenciado pela construção sistemática de experiências (LAMPERT; NUNES, 2014, p. 101).

Logo, interessava-me compreender em que medida há procedimentos metodológicos semelhantes e distintos do professor-artista quando aciona habilidades requeridas quando está na condição de professor e de artista da cena.

Estas questões têm a ver com a área de Pedagogia do próprio Teatro, e parece haver um consenso de que o professor de teatro é, ou deveria ser, um professor-artista. No entanto, muitos profissionais que se formam em teatro não vêm a escola como um espaço de trabalho interessante para a criação artística, já que as regulamentações curriculares exigidas pela educação formal contribuem, em várias ocasiões, para tornar estas instituições pouco atraentes para as práticas artísticas. Por outro lado, muitas instituições educacionais não reconhecem o sentido de desenvolvimento das práticas artísticas como essencial na formação dos alunos, não fortalecendo assim os laços com as produções artísticas que acontecem fora da escola, como verificado por Maria Lúcia Pupo:

Ao examinar o quadro preciso da situação brasileira, podemos constatar que significativos passos vêm sendo dados na ação cultural em teatro. Em contextos os mais variados, iniciativas de entidades públicas e privadas, com diferentes graus de fundamentação, valendo-se de princípios metodológicos os mais diversos, vêm sendo responsáveis pela oferta de processos de trabalho teatral

voltados aos vários segmentos - etários, sociais - da população. (...) Infelizmente a intensidade dessa ebulição não se faz presente em outro âmbito, o da instituição escolar. A crescente perplexidade em torno das carências e disfunções do sistema educacional brasileiro parece girar sobre si mesma e acarretar dificuldades consideráveis para o enfrentamento do cotidiano escolar, cada vez mais complexo e desafiador (PUPO, 2006, p.15).

O ambiente escolar não foi projetado desde o início para acomodar o teatro e seu caráter dionisíaco e transgressivo, que já de antemão precisa que os alunos sejam protagonistas que fazem uso de seu próprio corpo e do espaço da sala de aula.

Porém, não basta ser artista para estar na condição de professor-artista na escola. Muitos professores de teatro mantêm atividades teatrais fora do âmbito escolar, onde se dizem “verdadeiramente artistas”, estabelecendo criações com seus grupos de teatro, apresentam-se em palcos etc. O que chamo de professor-artista aqui é a capacidade de o professor ser criador no espaço da sala de aula, não deixando esmaecer a chama artística pertencente ao teatro dentro do estabelecimento escolar. Para tanto, é preciso proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem do professor-artista.

Parto do pressuposto de que há um processo formativo no interior dos grupos de teatro (TELLES, 2007; TROTTA, 1995), ao pensar o vínculo desse professor-artista com um grupo de teatro, visto que a prática artística traz em si uma proposição pedagógica (DESGRANGES, 2006).

Elegi o conceito de aprendizagem, trazido por Jean Lave e Etienne Wenger (2003) para buscar compreender como se processou a aprendizagem do professor-artista a partir do próprio ofício. Para aqueles autores, a aprendizagem se dá em atividades situadas, onde o aprendiz, imerso na prática, elabora conhecimento acerca das situações vivenciadas. Nesse sentido a aprendizagem se dá “como um aspecto inseparável e integral da prática social” (2003, p.12) e para esse estudo, elegerei dois professores-artistas, que estejam na condição de professor de teatro e artista da cena, como espaços privilegiados para a

observação de situações de aprendizagem.

É fato que o teatro, enquanto prática artística e cultural da humanidade existe muito antes do teatro, enquanto conteúdo a ser ensinado na educação formal e não-formal. Para tanto, interessa-nos compreender como um saber específico, o teatro, é incorporado por práticas educativas e sociais.

Pressupomos que o caráter do teatro enquanto jogo pode se fazer presente nos modos como a aprendizagem teatral se processa nas modalidades eleitas. Cotejamos o jogo por permitir e incentivar o aprendiz a evitar a cópia irrefletida, já que há criação e ressignificação do sujeito ao jogar e ao descobrir, por si mesmo, características das situações teatrais experimentadas através da expressão e comunicação dentro do coletivo.

Situar este projeto no campo da Pedagogia do Teatro é um modo de organizar o estudo dentro de premissas da própria área teatral em diálogo com os campos da educação, sociologia, antropologia, estética etc. Nesse sentido, a supervisão da professora Dra. Ester Trozzo, da Universidad de Cuyo, na Argentina, foi de grande contribuição, já que a pesquisadora é referência no campo da Pedagogia do Teatro na América Latina.

A formação de professores de Teatro e o meu trabalho na Universidade Federal de Minas Gerais

Estar atento às propostas nos caminhos da criação teatral é fundamental para o estabelecimento do teatro na escola, dada a ausência do mesmo em nossas escolas brasileiras. Aposto que o professor de teatro atua nas áreas de aprendizagem artística e pedagógica e que, através do ensino e da criação cênica, ele ou ela conquista habilidades nestas áreas para que, quando inserido no processo escolar do teatro, ele ou ela tenha uma base para construir, junto com os alunos, propostas significativas no espaço escolar, ampliando o repertório cultural e o conhecimento teatral dos alunos.

Entendo que esta proposta deve ser feita de forma coletivizada, com os participantes podendo colaborar efetivamente nas decisões da etapa e na construção do texto da

etapa. O professor de teatro deve promover que o aluno tenha espaço para emitir seu discurso teatral, através da realização artística, bem como para apreciar propostas cênicas vindas de colegas. Jean-Pierre Ryngaert (2009) chama a atenção para este binômio: a assistência ao jogo que, segundo o autor, é a combinação essencial para a eficácia do aprendizado teatral. Neste sentido, a referência ao teatro torna-se o próprio teatro. É isso aí,

Não se trata mais de pensar de modo estanque o teatro na escola, na formação profissional ou em outras situações ou modalidades de organização. Trata-se sim, de maneira mais ampla, de *refletir sobre as finalidades e procedimentos vinculados a processos de ensino/aprendizagem da cena*, processos esses que se manifestam de modo diverso em função dos variados contextos em que podem ocorrer. (PUPO, 2010, p. 43) (Grifos meus).

Corroborando com a autora, se queremos formar professores de teatro relacionados com os princípios da criação teatral, tendo o aluno como protagonista da criação teatral, precisamos investir na união dos aspectos artísticos e pedagógicos.

Portanto, tensiono a formação de um professor de teatro que também é artista e entendo que sua prática artística possa dialogar, portanto, com sua prática pedagógica, permitindo que um processo alimente o outro e contribua para uma renovação da prática teatral na escola.

Neste sentido, foi após observar, através das observações feitas pelos estagiários de teatro das escolas públicas e privadas do município de Belo Horizonte/MG, coordenadas por mim durante as disciplinas do estágio curricular, que o ensino do teatro na escola ainda traz vestígios de uma educação tradicional, com ênfase no produto final para as apresentações nas comemorações, a escolha do texto teatral pronto e a construção da cena a partir do modelo realista.

Desse modo, tenho buscado desenvolver no ensino da graduação em Teatro a indissociabilidade da extensão com a pesquisa e com o ensino, contrapondo-me à pedagogia

aplicacionista na formação de professores. O modelo aplicacionista é fundamentado a partir do método disciplinar, como na pedagogia tradicional. As disciplinas não têm relação entre si, constituindo-se como unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração.

A lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo no modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. (TARDIF, 2011, p. 271 - 272).

Deflagrador de uma dinâmica que tem acontecido no âmbito da formação docente universitária, Luciano Mendes Faria Filho (2012) aponta que o modelo aplicacionista coloca de forma estanque as áreas de pesquisa (pesquisadores), formação (formadores) e prática (professores), pois os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente “aplicados na escola”. Cada um desses grupos é submetido às exigências e às trajetórias profissionais conforme os tipos de carreiras. De um modo geral os pesquisadores tendem a diminuir sua atuação nos espaços de formação para o magistério e a distanciarem-se dos campos da prática porque estão lotados numa cultura acadêmica que consagra a área científico-acadêmica como prioritária na disputa entre pares em âmbito nacional e internacional. Ou seja, “os critérios de reconhecimento da excelência acadêmica dizem respeito, quase todos, à pesquisa, à produção de conhecimento novo e à formação de pesquisadores.” (FARIA FILHO, 2012, p. 02).

Ao contrário da lógica aplicacionista venho procurando compreender o ensino, para imprimir uma atitude

investigativa e questionadora por parte do graduando, expandindo e desenvolvendo uma capacidade de aprender por si mesmo e de refletir sobre sua própria prática profissional, ou seja, “criar condições para que ele [o estudante] possa continuar aprendendo permanentemente”. (FORPROEX, 2006, p.43) (minha ênfase).

Por esta razão, a inseparabilidade entre ensino-pesquisa e extensão é indispensável na formação do estudante de graduação em teatro, pois lhe permite, através da prática artístico-pedagógica, ter uma prática docente e a partir dela fazer observações próprias de seu campo de pesquisa, em diálogo com a realidade, procurando compreendê-la e transformá-la. O desejo é que este professor em formação, conquistando sua autonomia profissional durante seu período de formação acadêmica, possa criar sua carreira profissional a partir de motivações pessoais e autorais, sendo o protagonista dos processos de criação teatral na escola.

Depois de ingressar no curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e atuar diretamente na área de formação de professores de teatro, coordenei projetos de ensino, pesquisa e extensão que se concentram na criação de teatro na escola. Coordenei o subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação ao Ensino (PIBID) Teatro da UFMG durante os anos de 2011 a 2018 e procurei também incentivar os professores em formação a trazer seu repertório artístico para compartilhá-lo com os alunos da escola pública, revelando os processos que constituem a criação, sistematizando o aprendizado teatral a partir do potencial do ambiente escolar. Outro projeto coordenado por mim na área de extensão universitária durante os anos 2010 a 2017 foi “Teatro-Educação: Experiências Teatrais na Educação Infantil”, que aborda a produção de conhecimento no ensino de teatro, desenvolvido no ambiente acadêmico, juntamente com a produção teatral produzida na escola de educação básica. Estou interessado neste diálogo porque ele visa garantir que a formação de professores ocorra na ligação entre universidade e escola e porque prevê

a gestão de um projeto para questionar a fragmentação do conhecimento disciplinar, buscando a integração dentro do próprio teatro. Em outras palavras, se durante as disciplinas da carreira teatral, o aluno tem disciplinas que priorizam ou o trabalho do ator, ou o trabalho do diretor e assim por diante, na escola de educação básica, o professor de teatro precisa fazer teatro com seus alunos tendo como foco o próprio ato de conceber e ensinar teatro.

A aproximação da universidade à comunidade, essencial para a formação de um professor-artista, visa permitir e incentivar a inserção de estudantes de graduação no ambiente escolar, o que pode contribuir para aprofundar sua formação como professores de teatro, já que eles estão aprendendo a profissão na própria prática do ensino do teatro. O professor está se formando em e através da prática do ensino.

O trabalho de campo

Meu deslocamento cultural, dado meu status de estrangeiro em Mendoza/Argentina, me ajudou a me situar e procurar compreender o interior do fenômeno observado através de uma participação efetiva durante as aulas de teatro e ensaios em um grupo de teatro no qual os professores-artistas estão inseridos. Incluindo, procurando compreender a formação ética e estética e o senso teatral de cada um dos professores-artistas observados.

Para o trabalho com a entrevista narrativa, me apoiiei no trabalho de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002) que apresentam a Entrevista Narrativa como um método específico para gerar dados em pesquisa qualitativa e a partir do estudo da narrativa. Visando uma coerência metodológica trabalhei com a Entrevista Narrativa porque é um método adequado para entender as associações percebidas pelos atores da pesquisa ao longo de suas vidas na constituição de como eles se apresentam hoje.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram

possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91).

A narrativa é interessante porque se refere à experiência pessoal do sujeito narrado e, devido à sua tendência a ser detalhada, pode levar a um foco nos eventos e ações que constituíram a personalidade dos entrevistados nesta pesquisa. Na entrevista narrativa “a perspectiva do entrevistado é melhor revelada em histórias em que o informante usa sua própria linguagem espontânea na narração dos eventos”. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 95).

Algumas descobertas durante o período de observação

Acompanhei de forma sistemática dois professores do curso de Teatro da Universidade Nacional de Cuyo. Cheguei a esses professores através da supervisora do pós-doutorado, já que necessitava de voluntários que estavam na docência em teatro além de estarem em cena, como artistas. Sem contar a dose de generosidade das pessoas que deixam um pesquisador, estrangeiro, observar suas classes e ensaios.

A professora Julia¹, de quarenta e cinco anos de idade, é docente na área de técnicas corporais e atriz. Pude assistir a dois de seus espetáculos que estavam em cartaz naquele momento e assistir às suas aulas na universidade com estudantes do primeiro ano de curso, durante o primeiro semestre de 2019.

É possível identificar que sua prática artística e o impulso de seu trabalho, passam por sua prática de ensino com estudantes que acabaram de entrar para a carreira acadêmica.

O outro professor observado, Santiago², é um homem de quarenta e sete anos de idade que trabalha com improvisação

1 O nome foi alterado para resguardar a identidade da pesquisada.

2 O nome foi alterado para resguardar a identidade do pesquisado.

teatral. Acompanhei os ensaios de seu grupo de teatro improvisacional, além de observar suas classes na universidade.

Ambos professores-artistas destacaram durante a entrevista que “demoraram muito tempo em sua formação acadêmica”, já que aquela universidade permitia a permanência de seus estudantes por mais de uma década durante o período de formação. Ao mesmo tempo em que cursavam a graduação de teatro, na mesma universidade em que são professores, participavam de coletivos teatrais fora da universidade e realizaram diversos cursos com outros profissionais da área.

A professora Júlia tem clareza de que o que ensina é algo que pratica em sua carreira como atriz. “Os estudantes, quando vêm meu espetáculo, podem reconhecer e identificar em meu corpo o que eu ensino a eles. Eu ensino teatro fazendo. Ensinar é fazer.”³ (Em entrevista ao pesquisador). Trago essa fala da professora por corroborar com o que ela diz, já que ao observar suas classes percebia que o que propunha era mais do que apenas um conteúdo de teatro. Ela dava demonstração, propunha a experimentação, a criação corporal nas técnicas que vinha desenvolvendo naquele momento. Ao assistir seu trabalho como atriz, eu pude constatar os princípios ensinados por ela aos jovens, na construção de sua personagem. Ela fisicalizava o que ensinava, enquanto estava em cena. Seu conhecimento era corpo. Um corpo encarnado de saberes sedimentados ao longo de sua prática artística e docente.

Segundo a docente, além de uma formação profissional do artista da cena, quando pensa sobre o que ensina na universidade, é preciso pensar na formação ética do artista da cena. Afinal, “onde se aprende a ética profissional quando ainda não se está na profissão?”⁴ Indagou.

E novamente eu percebia que seus ensinamentos passavam por uma experiência que para ela era pele. Não precisava de esforço ou se recordar do que precisava ensinar. Era como se decupasse, em sala de aula, o que vivencia cotidianamente em

3 Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na *Universidad Nacional de Cuyo*, Argentina, em 22 de maio de 2019.

4 *Idem*.

seu trabalho como atriz.

Em seus dois espetáculos que vi como atriz, pude perceber um vigor e uma pulsação de vida em sua atuação, assim como o corpo expandido recomendado por Eugenio Barba.

Ao mesmo tempo em que ela exigia de seus alunos uma rigorosa disciplina com o treinamento corporal em sala de aula, pude perceber a mesma disciplina praticada por ela em seu treinamento e preparação de suas personagens. “A cena e o ensaio, como no teatro oriental, devem ser considerados com o mesmo respeito”. (Em entrevista ao pesquisador).

Já o professor Santiago deixou claro que há uma distinção entre seu trabalho na universidade e em seu trabalho no grupo de teatro, do qual é diretor. “Na universidade há um conteúdo para ser ensinado e um programa a ser cumprido. Os autores de referência já estão selecionados e as aulas preparadas ao longo do ano.⁵” (Em entrevista ao pesquisador). Em contraponto, no grupo de teatro, ao dar início a um novo processo de criação, é necessário pensar em todos os elementos do espetáculo, como o trabalho de produção, quantas apresentações, qual tema pode ter mais adesão do público, os direitos do dramaturgo etc.

Como seu grupo é composto de estudantes universitários e ex-alunos, às vezes ele se sente como um diretor-professor, pois precisa trabalhar a criação pedagogicamente, já que observei Santiago parando os ensaios para explicar noções estruturais da improvisação teatral.

Após acompanhar os ensaios de seu grupo de teatro, ao entrevistá-lo, ficou explicitado que há *feedback* de seu trabalho pedagógico em sala de aula, assim como de seu trabalho como diretor de teatro. Nesse sentido, ambos os papéis se complementam, o de diretor e o de professor.

Considerações Finais

Para além do deslocamento geográfico do pesquisador, da fase de estranhamento socio-político-cultural, essa pesquisa foi

5 Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na *Universidad Nacional de Cuyo*, Argentina, em 04 de junho de 2019.

um momento de muito aprendizado. A relação de construção de conhecimentos e saberes da prática docente e artística se mostraram em uma via de mão dupla, já que os docentes acompanhados exercitavam seus saberes tanto em um espaço quanto em outro.

Se para a professora Júlia há uma coerência nos dois espaços de trabalho, isso se mostrou diferente para o professor Santiago, já que para ele a sala de aula tem uma prescrição maior. Enquanto que para Júlia a criação está nos dois campos.

Entendo a partir desta imersão que para pensarmos em uma formação do professor-artista é preciso também pensar em outra formação do humano, envolvendo a ética e a sensibilidade necessárias a vida em uma sociedade democrática.

Referências

- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A universidade e a formação de professores: uma discussão necessária. In: *Boletim UFMG*. Nº 1.772. ano 38. 23 de abril de 2012.
- FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente*. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, 2014.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER Martin; A Entrevista Narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAVE, Jean & WENGER, Etienne. *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Universidad Nacional Autónoma de México. Estado de México, México, 2003.

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina. Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação. *Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.3, - set./dez.2014* (p. 100 - 112).

PUPO, Maria Lúcia. Prefácio: Abraçar e ser abraçado. In: DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006. (p. 11 - 16).

PUPO, Maria Lúcia. Formação de formadores em cena. In: *Lamparina: Revista de ensino de teatro*. v. 1, n.1. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2010. (p.43 - 49).

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. SP: Cosac Naify, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TELLES, Narciso. *Teatro de Rua: dos grupos à sala de aula*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Teatro, 2007.

TROTTA, Rosyane. *O paradoxo do teatro de grupo*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes / Unirio, Rio de Janeiro.

AS TEATRALITURAS E SEU PROCESSO DE DESLOCAMENTO PARA POÉTICAS HÍBRIDAS DE CENA¹.

Ricardo Ribeiro Malveira
Universidade Federal de Tocantins (UFT)

O estudo apresenta os resultados da tese intitulada *Teatralituras: escrituras (en) cena do Catopê*. Propomos um diálogo entre as práticas populares e os espaços físicos e ideológicos do teatro, hoje entendido como o campo das poéticas híbridas da cena. Buscamos experimentar e exercitar um olhar cada vez mais descolonizado para essas manifestações.

Nesse caminho, o estudo destaca as práticas dos Catopês de São Benedito em Montes Claros/MG. A pesquisa perseguiu a hipótese da *Teatralitura* por meio de um exercício cênico com base numa descrição crítico-analítica da espetacularidade do Congado no norte mineiro, seus rastros e as suas escrituras expressas em suas manifestações. Discutimos os procedimentos e as estratégias cênicas próprias dos Catopês, que são capazes de promover o deslocamento da cena da rua (Festa de Agosto) para a cena do espaço cênico/palco (experimento), por meio da criação e da performance dos próprios Catopês em um processo colaborativo.

Esse processo tem como base o conceito de *Teatralitura*, neologismo inaugurado nesta tese. Desse saber-fazer, inscrito na teatralidade, resulta um conhecimento novo, a Teatralitura, trazido para o espaço da pesquisa por meio de uma discussão teórico-conceitual crítica sobre a cultura popular, com destaque para as características das manifestações cênicas brasileiras,

¹ Este texto foi apresentado no GT Mito, Imagem e Cena – Hibridismos, Interdisciplinaridades e Práticas Interculturais na Cena Expandida, e compõe as atividades do IX Congresso da ABRACE, com o tema Poéticas e Estéticas Decoloniais: Artes Cênicas em Campo Expandido, que aconteceu dos dias 11 a 16 de novembro de 2016, na cidade de Uberlândia. Anais ABRACE, v. 17, n. 1 (2016). Sendo editado para esta publicação.

que, no caso, são exemplificadas pela tradição do Congado no norte mineiro. Esse diálogo se estabelece na atualidade como campo expandido e sempre híbrido das artes cênicas, no qual são apresentados os princípios norteadores e indicadores que balizaram o experimento performático intitulado *A cena Catopê: uma Teatralitura do terno de São Benedito/MG*. Este experimento se inscreve na cena norte-mineira, enquanto processo e poética híbrida. A tese inaugura o conceito de Teatralitura como uma perspectiva performativa nos estudos etnocenológicos, insere-se nas pesquisas da tradição nas artes cênicas e contribui para a valorização das ações dos Catopês.

Este texto foi apresentado no GT Mito, Imagem e Cena - Hibridismos, Interdisciplinaridades e Práticas Interculturais na Cena Expandida, e compõe as atividades do IX Congresso da ABRACE, com o tema Poéticas e Estéticas Decoloniais: Artes Cênicas em Campo Expandido, que aconteceu dos dias 11 a 16 de novembro de 2016, na cidade de Uberlândia. Anais ABRACE, v. 17, n. 1 (2016). e foi editado para esta publicação.

Na experiência humana, ao longo da história cultural, são notáveis as marcas e as contribuições das expressões da cena. Nesse percurso, as tradições cênicas e as manifestações populares estabeleceram alguns cânones importantes que marcaram a cena como expressão da alma humana. Em tempos contemporâneos, as conquistas canônicas, isto é, dentro de padrões geralmente clássicos, passaram a conviver com a diversidade e cada vez mais são conhecidas e reconhecidas em uma nova dimensão social, que se reconhece sem os limites das territorialidades que impediam a consciência planetária, como desabafa Edgar Morin (2005, p. 39):

Eu me senti possuído pela mesma necessidade evidente de transubstanciação pela qual a aranha guarda seu filhote e tece sua teia. Eu me senti ligado ao patrimônio planetário, animado pela religião daquilo que reúne, a rejeição que rejeita, uma solidariedade infinita; o que Tao chama de Espírito do vale” recebe todas as águas que derramam nele.

Vivemos em meio a múltiplos discursos e, como apontam Gilles Deleuze e Felix Gattari (1995, p. 18), nos tempos do “discurso indireto e, sobretudo, do discurso indireto livre”. Nesse sentido, a Cultura Popular Brasileira sempre promoveu, em nossa sociedade, ainda que indiretamente, legítimos espaços de cena, tanto nos eventos cotidianos como nos extracotidianos/extraordinários. Por isso, somos levados a ampliar o entendimento do que seja *skéné-scena* da tradição grega e romana. Para tanto, é preciso reconhecer as forças que sempre operaram na cena e que são reconhecidas na contemporaneidade como um fenômeno, a teatralidade. Os espaços populares escrevem e se inscrevem no imaginário plural do povo brasileiro, que ressignifica, constantemente, as suas tradições e heranças culturais étnicas revividas em Performances Populares.

Torna-se importante lembrar dos estudos da Performance Arte. O termo, no campo artístico, mantém e amplia essa concretização e suas atuações. A performance ampliou o espaço das artes, possibilitando maior contato e comunicação. Consequentemente, fortaleceu a informação com base no elemento corpo. Isso significou uma volta às origens da atividade artística, pois, como admite Goldberg (2006, p. 11), “a origem dessa ideia do uso do corpo humano sujeito e força motriz do ritual retoma tempos antigos”. O termo Performance, bem como as suas práticas, exige um olhar atento. De acordo com Zumthor (2007, p. 30), “a performance é para esses etnólogos uma noção central no estudo da comunicação oral”. Ainda segundo Zumthor (2007, p. 30), “se um fato observado em performance é, por esse motivo prático, transmitido, como objeto científico, por impressão ou conferência, então de maneira indireta e segunda, a forma se quebra”. Isso explica a profusão do termo na Linguística, principalmente nos Estados Unidos, no início dos anos 1950. O autor nos alerta que a palavra *performance* não é inocente; o seu estudo e emprego deve vir atento às suas características híbridas, o que facilitou o trânsito em muitas áreas do conhecimento:

A performance é outra coisa. Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da recepção, por outro, performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. Ela as faz “passar ao ato”, fora de toda consideração pelo tempo. Por isso mesmo, a performance é a única que realiza aquilo que os autores alemães, a propósito da recepção, chamam de “concretização” (ZUMTHOR, 2007, p. 50).

A Performance é compreendida, nesta pesquisa, tal como na definição do professor Ligiéro (2011, p. 68): “sinônimo de apresentação e representação de folguedo e brinquedo”. As manifestações populares, tema desta pesquisa, sempre chamaram a atenção das tradições cênicas, que muitas vezes se inspiraram em suas possibilidades estéticas sem considerar a legitimidade de sua teatralidade, aqui entendida, inicialmente, como a capacidade instintiva de autotransfiguração, segundo Nicolás Evreinov (1956). Assim, a cena popular se revela como o lócus em que se desvela a teatralidade.

A essa teatralidade se somam as transformações e as transmutações comuns no espaço cultural pós-colonial. No caso em estudo, destaco a ameríndia, entendida por Ligiéro (2011) como a Performance Ameríndia e sua teatralidade absoluta, pois é capaz de nos revelar nossa cena genuína. Ao observar as produções populares regionais que registram parte da história da formação da cultura brasileira, percebo, principalmente, a sua polifonia, policromia e a força do corpo expressivo. Diante da potência e da riqueza dessas práticas, somos surpreendidos e afetados por tudo que se manifesta. Compreendo as singularidades como rastros - *trace* em inglês, conforme proposto por Jacques Derrida. Para Paulo Cesar Duque-Estrada, Derrida, no lugar de signo, usa o termo rastro, aqui, tratado como “estrutura de significação pensada agora mais

radicalmente em função do sistema de diferenças” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 25). Esse sistema, contingencialmente, ganha matizes nas culturas que têm como característica a força dos processos híbridos.

Estamos no lugar-tempo-campo das pesquisas que investigam as possibilidades metodológicas para compreender os significados dos acontecimentos enquanto fenômenos únicos, que se manifestam para além dos signos falados e escritos. Foi com base nesses fundamentos que cheguei aos argumentos para verificar o fenômeno híbrido-artístico que conceituo e me permito, ousadamente, inaugurar na tese de doutorado como Teatralituras. O argumento que apresentei tem como base o conceito de escrituras, entendido também com base nas proposições de Derrida (2006 apud DUQUE-ESTRADA, 2004). Segundo ele, “o conceito de escritura ultrapassa a extensão da linguagem” (DERRIDA, 2006, p. 8). As escrituras se revelam nos fenômenos quase sempre repletos da “instantaneidade da palavra de ordem” (DELEUZE, GATTARI, 1995, p. 21). Apropriei-me dessas escrituras para observar, enquanto pesquisador, as performances populares brasileiras, em especial os Catopês de São Benedito, em Montes Claros/MG, que constituíram o objeto de estudo para a minha tese de doutorado.

Para compreender a escritura dos Catopês, captada por uma ótica derridiana, precisei borrar a imagem que eles representavam na manifestação e que já estava consagrada em minha mente. Iniciei a pesquisa apresentando os sujeitos das nossas discussões, procedendo a uma desconstrução das imagens para reconhecer, com novos filtros, os outros parâmetros dos Catopês² do Congado³ de Montes Claros/MG.

Meu propósito, na tese de doutorado, foi ampliar o

2 Catopês: manifestação popular que representa o negro no Congado das Festas de Agosto em Montes Claros/MG (MALVEIRA, 2011).

3 Congado é o folguedo de ocorrência em Minas Gerais, que configura uma festa de devoção com reinado, embaixadas e guardas, que fazem os seus rituais e louvam os santos, como Nossa Senhora do Rosário e São Benedito (MALVEIRA, 2011).

conhecimento e os limites do discurso e das relações de significado/significante que reconheço presentes nas manifestações populares, tanto no seu cotidiano como no seu extracotidiano. Minha intenção foi compreender as especificidades dessa forma de teatralidade brasileira e mineira e exercitar as possibilidades da cena teatral contemporânea com os atores sociais a partir de suas próprias narrativas⁴. Defendo que esse exercício de criação pode ser extraído do universo dos momentos populares vividos pelo próprio grupo social nos seus comportamentos alterados, nas suas manifestações rituais e religiosas e nas rupturas artísticas, que, entre outros aspectos, marcam, na contemporaneidade, a presença forte de uma teatralidade tradicional observada na cultura popular mineira.

Recentemente, alguns estudos das Artes e Humanidades, registrados em dissertações de mestrado e doutorado, buscam entender as características, a amplitude estética, as diferentes formas, as potências internas, os elementos constitutivos matriciais e a pluralidade dos procedimentos das manifestações populares. A tentativa é percebê-las e reconhecê-las enquanto elementos constitutivos de culturas diferentes e complexas, que operam por meio da cena com sobrevida, apesar do processo de colonização. Ouso até dizer que a maioria dos trabalhos artístico-acadêmicos produzidos atualmente nas linhas de pesquisas que se debruçam sobre os fenômenos e manifestações das culturas populares dos programas de pós-graduação em Artes Cênicas tem como objetivo desconstruir o modelo ocidental-cristão-colonizador. A sua intenção é redescobrir as dimensões das diferentes culturas até então perdidas em um processo civilizatório perverso e homogeneizador. Esses atuais estudos pós-coloniais, em última análise, procuram compreender o que manteve vivo e fez sobreviverem em latência os fragmentos das culturas matriciais, apesar de seus processos colonizadores predatórios.

Na história de nossa colonização, a tradição europeia chegou até a estabelecer uma relação com a cultura popular,

4 “A narrativa propriamente dita emerge em algum lugar de uma série contínua de fatos de cultura” (ZUMTHOR, 2010, p. 52).

à revelia da classe dominante. Isso fazia parte das estratégias de aproximação da colonização. Não é possível negar a contribuição e a sua intervenção transformadora na construção e, até mesmo, na reconstrução de nossa cultura. Por isso, sempre houve uma tensão entre as tradições europeias e os outros universos culturais que constituíam nossas etnias. Isso significa que tínhamos uma multiplicidade de manifestações culturais oriundas de nossas ancestralidades indígenas e negras. Elas, no entanto, por outro lado, eram minimizadas, pouco consideradas e estigmatizadas como “primitivas” pelo poder euro-colonizador.

Essas manifestações, porém, por sua capacidade de resistência, de negociação e de troca, sobreviveram ao processo da colonização e se mantêm atuantes em nossa sociedade, influenciando e promovendo a sua cultura e os seus símbolos. A Antropologia, a Filosofia, a História Oral, a Sociologia, a Teoria Teatral e disciplinas mais recentes, como, por exemplo, a Etnomusicologia⁵, os Estudos da Performance e a Etnocologia⁶, reconhecendo o seu valor, têm-se aproximado dessas práticas culturais, atentando-se para as suas estruturas, particularidades e, principalmente, ao seu discurso narrativo.

O objetivo do estudo do doutorado consistiu em uma contribuição que busca ir para além da Etnocologia e apresentar a possibilidade da relação entre procedimentos cênicos e a transposição do espaço festivo da rua para o palco. Enfim, é considerar a possibilidade das manifestações populares, por meio de uma dramaturgia própria e arraigada à sua escritura, apresentar-se para além da rua e subir aos palcos sem perder as suas identificações, a sua espontaneidade e a sua espetacularidade tribal. Aponto que essa possibilidade pode estar fora dos padrões colonizadores da cultura, para além das

5 Etnomusicologia: é tradicionalmente entendida como “o estudo da música em uma cultura”. Alan P. Cheeger, in Leonardo V. Boccia apud BIÃO (2007, p. 109).

6 Etnocologia: “o termo ‘Etnocologia’ é um neologismo constituído sobre o modelo corrente da terminologia científica para identificar uma nova disciplina (PRADIER, 1995). O seu surgimento/ nascimento ocorreu com um ato de fundação na sede da Unesco, em Paris, em 3 de maio de 1995, seguido de um colóquio internacional na tarde do mesmo dia e, no dia seguinte, na *Maison des Cultures Du Monde*, cofundadora do movimento” (PRADIER, 1997, p. 1).

manipulações dos modelos.

Portanto, a investigação partiu do problema da transposição das cenas da tradição popular da rua para a performance cênica dos atores sociais, sem a perda da autenticidade da sua escritura. O estudo se ancorou na hipótese da Teatralitura, que consiste em uma especificidade da cena teatral, que busca a desierarquização das teatralidades por meio da narrativa cênica, das escrituras sociais e do próprio ator social. Apresento as Teatralituras, ou seja, tipos de escrituras em cena agora observadas à luz da transposição das práticas espetaculares da rua - no caso dos Catopês - para o espaço do palco pelos próprios atores brincantes.

A conversão semiótica

Com a proposta da Teatralitura, pretendo articular a experiência performativa com a teatralidade dos Catopês a partir da força dos rastros, do vivido na ancestralidade, do espetacular no presente em forma de escritura. Assim, para propor o termo Teatralitura, foi preciso encontrar uma ferramenta teórica que tratasse da transposição de signos. Encontrei no conceito da conversão semiótica, proposto pelo professor João Paes Loureiro (2007), o instrumento eficaz para o meu labor investigativo.

No deslocamento proposto pela conversão semiótica, as funções do fenômeno cultural se reordenam e vão exprimir outra situação impossível de ter sido prevista ou ordenada no momento anterior à conversão. Isso significa que o sistema simbólico advindo da conversão não poderia ter sido previsto ou ressignificado anteriormente pelo artista-pesquisador, porque ele não vem de suas próprias concepções, mas de outro sistema simbólico, que estabelece uma significação a partir da escritura do outro. Para compreendê-la, não basta a comunicação; deve haver um sentimento profundo de desierarquização e alteridade. Segundo Paes Loureiro (2007, p. 11),

Esse ajustamento se dá pela re-hierarquização de seu

significado simbólico, quando ocorre uma alteração da hierarquia das funções neles contidas, modificando a posição da dominante. A função dominante representa, em cada momento dessa relação, aquilo que define o sentido cultural e emotivo do jogo intercorrente entre o homem e a realidade.

Portanto, para haver a conversão semiótica, é fundamental que o pesquisador se proponha e se arrisque ao jogo emotivo para se aproximar e compreender o fenômeno, a partir de seu constante dinamismo e de sua lógica contraditória. Segundo Paes Loureiro (2007, p. 16),

A conversão semiótica resulta em um modo de compreender a realidade de forma dinâmica e concernente ao seu sistema processual de mudanças. Trata-se, inicialmente, de uma forma de recepção compreensiva e, só depois, transforma-se em condição explicativa. Está vinculada intrinsecamente à práxis vivencial transformadora do homem e da sua realidade.

Esse processo leva necessariamente ao fenômeno da transfiguração, que, significa uma mudança de qualidade do signo, ou seja,

converte o objeto no outro de si mesmo [...]. A conversão semiótica também é possibilitada por esse estado de pensamento simbólico, veículo de recepção da realidade através de significações que são decorrências da recepção dos objetos e sua transformação em formas compreensivas para o pensamento humano. Essa capacidade humana de elaboração e reelaboração de símbolos a partir da realidade do mundo permite que algo percebido simbolicamente sob uma determinada função passe a ser recebido de uma outra forma e por novo estímulo, evidenciando uma outra função, se for modificada sua inserção cultural, uma vez que as funções são qualidades percebidas/atribuídas aos objetos (LOUREIRO, 2007, p. 15).

Isso significa que houve uma passagem para outra dimensão

simbólica. Essa condição de passagem está assegurada pela capacidade cada vez mais desenvolvida de perceber e dialogar com as diferentes dimensões que se estabelecem, principalmente na atualidade. Assim, o homem se percebe estando no mundo, compreendendo que “ser homem do lugar significa participar de um vasto universo, de um cosmo que a tudo integra numa unidade real e imaginária” (LOUREIRO, 2007, p. 12). Essa unidade real e imaginária sofre uma ruptura quando operacionalizada a conversão semiótica. Ela realiza uma quebra na operacionalidade racional do homem acostumado a tentar organizar a vida e controlar o imaginário. Isso é o acontecimento que causa o instantâneo, o imprevisível e não há como prevê-lo, e sim vivê-lo.

Nesse momento, a base do deslocamento simbólico é transfigurada e se configura na condição/significação do símbolo, que transita de um lugar para outro. É exatamente desse fenômeno que trata a Teatralitura proposta na tese. Nela, os símbolos culturais dos Catopês, por meio dessa operacionalidade artística, transitam da dimensão da rua, o lócus de sua origem festiva predominantemente dionisíaca, para o espaço formal apolíneo do palco, na dimensão simbólica teatral da razão ocidental.

Na Teatralitura, para realizar a transposição, precisei desenvolver a capacidade de apreender o universo dos símbolos/significados Catopês para além de mim. Como eles se relacionam com o seu espaço cotidiano e extracotidiano? Quais as propriedades, características e forças que os regem? Como pode acontecer a sua transposição para um lugar de seu estranhamento? Que lugar é esse?

No orbe das manifestações populares brasileiras, destacamos as manifestações do Congado, nas quais recortamos os Catopês, um dos seus representantes. As manifestações do Congado, de acordo com Queiroz (2005, p. 28), estão em muitas regiões do Brasil:

O Congado é uma importante manifestação da cultura popular brasileira, tendo em vista o amplo número

de grupos existentes pelo país, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Santa Catarina, Goiás e Minas Gerais. Os grupos de congado realizam seus festejos durante quase todo o ano em grande parte do território brasileiro, dando vida e forma a suas diferentes expressões rituais através de músicas, danças e coreografias diversas que constituem a manifestação.

No estado de Minas Gerais, o Congado manifesta-se por meio de suas guardas, que podem ser Congo, Moçambique, Marujo, Catupés⁷, Candombes, Vilão, Caboclos (MARTINS, 1997, p. 36). O espaço geográfico-social do Congado inscreve-se no ritual ao culto dos Santos, nos Festejos, no Reisado/Reinado, no Império e no cultivo da fé, os quais merecem um estudo atento, tendo em vista as suas características complexas e singulares. Para Leda Martins (1997, p. 44),

Os festejos do Reisado apresentam uma estrutura organizacional complexa, disseminada em uma tessitura ritual que desafia e ilude qualquer interpretação apressada de toda a sua simbologia e significância. Levantação de mastros, novenas, cortejos solenes, coroação de reis, e rainhas, cumprimentos de promessas, folguedos, leilões, cantos, danças, banquetes coletivos, são alguns dos muitos elementos que compõem as celebrações dramatizadas em toda Minas Gerais.

Podemos dizer que as Festas se tornaram o lócus de práticas populares tradicionais organizadas na cidade e nos seus arredores, como no caso de Montes Claros, com as festas do Congado. Nos dias oficiais das festas, as manifestações tradicionais ganham notoriedade, pois os brincantes mudam a rotina do centro da cidade, que se prepara para recebê-los. As Festas e o Festival Folclórico acontecem nas proximidades da Igreja do Rosário de Montes Claros, mas o espaço festivo se

7 No município do Serro, há a guarda de Catopés de Milho Verde, com componentes das comunidades do Baú e do Ausente. Há também a Guarda de Catupé de Pinhões em Santa Luzia e na cidade de Montes Claros (SANTOS; CAMARGO, 2008, p. 68).

estende pela região, em alguns anos se estendendo até a Praça da Matriz.

Com essas questões, compreendi que esse lugar do estranhamento – no caso, o palco – não poderia ser o meu lugar de estranhamento. É possível correr riscos, mas o propositor não pode se eximir da sua responsabilidade. Com isso, ser um homem de teatro foi o eixo fundamental para instrumentalizar os laboratórios e o processo de criação da Teatralitura, apresentada no formato de uma performance cultural.

Teatralitura: o neologismo

Batizar novas terminologias para novos saberes tem sido pauta de muitas disciplinas, como a Etnocenologia. Eis que novos fenômenos, ainda desconhecidos, devem ter traduções textuais precisas para sua compreensão, e inúmeras vezes as palavras existentes não dão conta do conceito, por isso é preciso criar palavras. Assim, me deparei com a necessidade de cunhar minha ousadia, começando a experimentar diversas conjugações de palavras e/ou radicais, para chegar a algum neologismo que informasse o conceito que inaugurei.

Parti do teatral, porque remete à qualidade do que é teatralidade, mas muitas vezes generaliza e/ou reduz o termo apenas à linguagem artística do teatro. Apesar desse receio, preferi manter o termo teatral, entendendo-o como qualidade daquilo que tem condições de representar, de espetacularizar. Depois, experimentei o radical *litura*, que significa a parte escrita que é ilegível porque foi apagada, raspada ou mesmo riscada. Ela está para além da palavra. Essa qualidade borrada da inelegibilidade pode dizer muito sobre as escrituras, as narrativas corporais, a transmissão oral, as memórias, as ancestralidades, a teatralidade/espetacularidade e os elos perdidos. Essas foram conexões que me levaram a criar a palavra Teatralitura.

Resolvida a palavra, veio a missão muito mais confortável para mim de formular o conceito. Teatralitura consiste numa especificidade da cena teatral que busca a desieraquização

das diferentes teatralidades por meio da representação das narrativas corporais e das escrituras sociais, a partir do próprio ator social desterritorializado do seu lócus de origem.

A Teatralitura é um espaço para a dialógica das distintas estéticas, uma ação artística de resistência aos limites do lócus de origem; ela desconstrói e transforma aquilo que rega a fronteira. Nesse sentido, não se propõe a diluir ou mesmo excluir as noções antagônicas; ao contrário, abraça-as, pois considera que elas são indissociáveis. Opõe-se às oposições binárias e amplia a coexistência das distintas teatralidades, sem o julgamento hierarquizado, abrindo infinitas possibilidades de criações cênicas culturais híbridas.

A proposta da Teatralitura é deslocar as culturas motriciais restritas aos seus lócus para realizar o afastamento necessário para revelar as diferentes memórias esquecidas no seio mesmo da representação da cultura hegemônica. A sua especificidade consiste em o autor ser o próprio ator de uma escritura étnico-grupal. Ele não representa somente a si, mas encarna símbolos de uma memória e um sentimento encarnado através de gerações e gerações envolvidas no *estar-junto-com*, sendo, desse modo, um testemunho.

No caso do estudo em questão, os Catopês, que desfilam nas ruas do centro da cidade de Montes Claros em Minas Gerais e estão acostumados ao espaço de origem da sua ação espetacular, são convidados a levar a sua teatralidade a outro espaço. O lugar do desejo para o deslocamento é o palco. Inicialmente, os experimentos e a apresentação foram realizados no Centro Cultural Hermes de Paula.

Considerando esse lugar de relevos, de desvios, estruturei a proposta artístico-metodológica da pesquisa, buscando reconhecer, na Teatralitura, alguns princípios norteadores: 1º princípio - o autodiscurso corporal étnico como competência única; 2º princípio - deslocamento/desterritorialização; 3º princípio - inversão da ordem da estética hegemônica; 4º princípio - corpos-atores-testemunhos *versus* brincantes; e 5º princípio - performances culturais híbridas.

Nos procedimentos dos rituais-processos, precisei criar ferramentas próprias, como rastros-estímulos, atos-biográficos, jogo-tarefa e jogo-escritura. Para cada um dos princípios apresentados acima, aponto os indicadores correspondentes que me serviram de pontos de apoio para o processo de investigação deste estudo. No presente estudo destaco o 1º princípio, onde optei pelas narrativas Catopês como possibilidade de construção corporal cênica. Nesse caso, o princípio do autodiscurso potencializou a revelação dos rastros, das memórias e dos não ditos. A construção das narrativas, por meio dos métodos da oralidade, forneceu um material fundamental para a revelação do corpo testemunho. Por outro lado, deu ao corpo-ator-testemunho um discurso autêntico e etnicamente reapropriado.

A cena híbrida e sua espetacularidade

Desse saber-fazer inscrito na teatralidade, resulta um conhecimento novo, a Teatralitura. Para propor uma metodologia de investigação empírico-teórica entre a cena formal teatral e a cultura aqui representada pela performance dos Catopês de São Benedito na cidade de Montes Claros, precisei fazer negociações. Destaco a palavra “negociação” com base no pensamento de Homi Bhabha, pois, para ele, a respeito das culturas, não deve existir negação, e sim a negociação. Segundo o autor, a negociação cria “uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios” (BHABHA, 2005, p. 51). Bhabha (2005, p. 68) ainda pontua que esse “novo lugar de enunciação político e histórico transforma os significados da herança colonial nos signos libertários de um povo livre e do futuro”. Assim, os espaços fronteiros das culturas e/ou os entre-lugares produzem terceiros e novos espaços percebidos nas colônias - e posteriormente nas pós-colônias -, que, revelados, despertam para o entendimento dos entre-lugares e dos fenômenos híbridos.

Essa foi a fase final do processo da observação de campo, na qual foi experimentado o 5º princípio, por mim denominado

de performance cultural híbrida. Terminadas todas as etapas anteriores, foi possível fazer a primeira performance cultural dos Catopês, frente à proposta da Teatralitura, que veio a acontecer no Centro Cultural Hermes de Paula. Alguns momentos dessa apresentação estão no DVD 2 que acompanha a tese. No preparo do ato performativo, e como mais um registro dessa proposta de conversão semiótica, organizamos, a partir dos encontros rituais-processos, um roteiro com algumas marcações dos princípios, indicadores e ferramentas presentes na cena híbrida, a Cena Catopê. A performance cênica apresentada nos mostrou a importância das discussões em torno da Teatralitura, agora inscrita no campo das artes cênicas a partir deste trabalho.

Destacamos, nessa etapa, a participação da plateia. Tanto na cena da rua, como na cena do palco, a plateia sempre teve um papel importante. O ato de ver as práticas espetaculares completa as práticas cênicas, que têm, como elemento determinante, a presença e as trocas oriundas do encontro de quem faz a cena e de quem assiste.

Considerações

O mergulho na proposta artístico-metodológica, a partir da criação dos princípios, dos indicadores e das ferramentas, estabeleceu uma coerência com o recorte filosófico, tendo, com ressonância, um experimento coeso, que deve ser ampliado. A fase de imersão e dos rituais-processos – com as ferramentas iniciais, rastros-estímulos, atos-biográficos, corpos-atores-testemunhos – ampliou-se no roteiro, ancorado nas minhas leituras e práticas de educador em teatro. Tudo se tornou eficaz e sintonizado com o ritmo e as características dos brincantes/atores. Essa proposta, ao assumir-se enquanto uma conversão semiótica, não criou fenômeno novo algum, pois a conversão semiótica sempre aconteceu, principalmente nos espaços híbridos e cênicos.

Esta tese e a hipótese da Teatralitura tiveram o mérito de se constituírem em um novo diálogo entre as manifestações cênicas

tradicionais populares e as manifestações cênicas hegemônicas. Com esta pesquisa, inaugurei a Teatralitura no campo das artes cênicas por meio de uma linha inicial de argumentos, que serão ampliados nos meus próximos estudos. Essa terminologia indica o dever de trânsito e trocas mais orgânicas entre os fenômenos cênicos, abolindo ou buscando abolir a subjugação, a hierarquização, a territorialização e a sobreposição de saberes, fazeres e técnicas da cena.

O registro experimento Cena Catopê, bem como os esforços técnicos empregados para dar dignidade a esses brincantes-atores fora do seu espaço espetacular tribal, são rastros que devem estimular novas experimentações. Essa proposta não substitui o estar presente na apresentação teatral, bem como o experimento não substitui os dias de festa. São todos desdobramentos de uma prática singular, que tem muito a revelar e abrir discussões sobre o universo das performances populares brasileiras.

O experimento teve como objetivo exemplificar o lugar dos princípios, indicadores e ferramentas metodológicas; por esse motivo, não foram feitas análises sobre o experimento. Em outro momento, daremos foco aos elementos e resultados culturais, poéticos, estéticos e técnicos dessa performance cultural híbrida.

Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BIÃO, Armindo. *As artes do corpo e do espetáculo: questões de Etnocologia*. Salvador: P&A Editora, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 3. ed. São Paulo: Editoria 34, 1995. (Coleção Trans, v. 2).
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

- DUQUE-ESTRA, Paulo Cesar. *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ; Loyola, 2002.
- DUQUE-ESTRA, Paulo Cesar. *Desconstrução e ética: ecos de Derrida*. Rio de Janeiro: Editora PUC; São Paulo: Loyola, 2004.
- EVREINOV, Nicolas. *El teatro en la vida*. Buenos Aires: Ediciones Leviatan, 1956.
- GOLDBERG, Rose Lee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Percival Panzoldo de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LIGIÉRO, Zeca. *Corpo a corpo: estudos das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *A conversão semiótica: na arte e na cultura*. Belém: EDUFPA, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. *Conhecimento comum: introdução à Sociologia Compreensiva*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.
- MALVEIRA, Ricardo Ribeiro. *Os Catopês de São Benedito em Montes Claros: rastros de uma ancestralidade mineira negra e festiva*. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- MALVEIRA, Ricardo Ribeiro. *Teatralituras: escrituras (en) cena do Catopê*. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória*. São Paulo; Belo Horizonte: Perspectiva; Mazza Edições, 1997.
- MORIN, Edgar. *O Método I: a natureza da natureza*. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- PRADIER, J. M. *Etnocenologia: A carne e o espírito*. Trad. Armindo Bião. Salvador: *Repertório Teatro & Dança* ano 1, n.1, UFBA, 1997.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Performance musical nos ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS, Maria Elisabete Gontijo dos; CAMARGO, Pablo Matos. *Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no Século XXI*. Belo Horizonte:

Autêntica; CEDEFES, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.
ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Mae Barbosa

Professora Titular aposentada da Universidade de São Paulo (USP), atuando no Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Arte que implantou na Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP) e no Mestrado/Doutorado em *Design* da Universidade Anhembi Morumbi. Fez Mestrado e Doutorado nos Estados Unidos. Foi Presidenta da *International Society of Education through Art* (1990-1993) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e também Diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP). Publicou 23 livros sobre Arte e Arte/Educação. Recebeu vários prêmios, entre eles a Ordem Nacional do Mérito Científico (Brasil, 2004) e o Prêmio Internacional Herbert Read. Proferiu palestras em cerca de 30 países das Américas, Europa, Ásia e África. Foi Curadora de exposições de Christo, Barbara Kruger, Oswald de Andrade e Alex Flemming.

Clara Angélica Contreras

Diretora de Teatro. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Distrital, Faculdade de Artes-ASAB/Colômbia. Atualmente é docente e coordena a área de pesquisa na *Universidad El Bosque*, Bogotá -Colômbia. Membro do Vendimia Teatro/ Colômbia.

Dickson Duarte Pires

Artista Cênico e Arte/Educador. Doutor em Educação, Mestre em Artes e Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Presidente do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e Docente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) Campus Uberlândia Centro.

Edgar Franco

É o Ciberpajé, Artista Transmídia, um dos pioneiros brasileiros do gênero poético-filosófico de quadrinhos e mentor da banda performática Posthuman Tantra. Pesquisador de quadrinhos expandidos e criador do termo HQtrônicas, Autor de 4 livros acadêmicos e inúmeros artigos. Pós-doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (Unesp), Pós-doutor em Arte e Tecnociência pela Universidade de Brasília (UnB), Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Multimeios pela Universidade de Campinas (Unicamp) e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia.

Eduardo Junio Santos Moura

Arte/Educador, Pesquisador e Artista Visual. Doutor em Educação (Doutorado Latino-americano DLA/FAE/UFMG) com período sanduíche na *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) sede Bogotá (Colômbia). Professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes (Unimontes). Interessa-se pelo pensamento decolonial latino-americano e sua relação com as áreas da Arte, da Educação e da Arte/Educação, especialmente na formação inicial docente em Arte na América Latina. Coordena a área de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Unimontes desde o ano de 2010. É Membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd - GT 24), da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação Mineira de Arte/Educação (AMARTE).

Jarbas Siqueira Ramos

Dançarino, Ator, Produtor cultural e Pesquisador da improvisação e das culturas brasileiras. Doutor em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UNIRIO), Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPPAC/UFBA), Mestre em

Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS/Unimontes), Graduado em Artes/Teatro (Unimontes). Professor do Curso de Dança, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É líder do Núcleo de Estudos em Improvisação em Dança (NEID/UFU/CNPQ). É membro do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares para Artes e Performances Culturais – (UFU/CNPQ). Sócio efetivo da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Artista vinculado ao Substantivo Coletivo e ao Coletivo Artesania.

João Fortunato Soares Quadros Junior

Possui Pós-doutorado pela *Universidad de Granada* (Espanha). Doutorado Internacional e Mestrado em Educação Musical pela *Universidad de Granada*. Mestrado em Música (UFBA). Licenciatura em Artes/ Ênfase em Música (Unimontes). Professor Adjunto do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor colaborador do Mestrado Oficial em Educação Musical da *Universidad de Granada*. Coordenador de Convênios e Parcerias Internacionais da Diretoria de Internacionalização da AGE/UFMA. Coordena desde 2016 o Grupo de Estudos e Pesquisa Arte, Cultura e Educação (GEPACE). Coordena e integra projetos de cooperação internacional com Universidades da Espanha, Estados Unidos, Colômbia, Equador e Israel. Autor de diversos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais indexadas nas bases de dados SSCI, Scopus, Scielo e Latindex, além de livros e capítulos de livros. É membro do conselho assessor internacional da *Revista Eufonía* (Espanha). Tem atuado como revisor de importantes periódicos nacionais e internacionais, tais como *Psychology of Music*, *Društvena istraživanja*, *Latin American Research Review*, Revista da ABEM e OPUS.

José Soares de Deus

Possui Doutorado em Educação Musical pelo Instituto de Educação, Universidade de Londres. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e integra o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMU/UFU). É líder do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação em Educação Musical (FAMUSE/UFU) e membro do Grupo de Pesquisa Música e Educação (MUSE/UDESC), onde atua como pesquisador na área de educação musical. Desenvolve pesquisas sobre a formação inicial e continuada do Professor de Música.

Luana Oliveira

Mestre em Música - Educação Musical (UFMG) e cursa o doutorado em Educação (UFJF). É professora do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde coordena o curso de Bacharelado em Música e o Projeto Musicalização Infantil UFJF na Escola de Artes Pró-Música.

Luís Ricardo Silva Queiróz

Doutor em Música (área de Etnomusicologia) (UFBA). Professor Associado do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenou o Curso de Licenciatura em Música, Chefioou o Departamento de Educação Musical e Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado). Atuou como membro das Comissões Assessoras, do INEP/MEC, da Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente e do ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Tem atuado como consultor de processos de avaliação dos programas de pós-graduação da área de Artes/Música da CAPES. Foi professor visitante da *University of Texas at Austin* (EUA), tendo realizado pesquisa de pós-doutorado nessa Instituição. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2013 e autor de diversos artigos na área de

música, sobretudo nos campos da Etnomusicologia e da Educação Musical, publicados nacional e internacionalmente em livros, revistas especializadas e anais de congressos. Foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Magali Oliveira Kleber

Professora Associada aposentada na Universidade Estadual de Londrina tendo atuado nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Música. Graduada e Especialista em Piano (EMBAP). Doutora em Educação Musical (UFRGS). Pós-doutorado em Etnomusicologia (UFRJ). Realizou pesquisas de relevância internacional como líder do grupo de pesquisa cadastro no CNPq Educação Musical e Movimentos Sociais, com a proposta de investigar as práticas musicais contextos da periferia urbana nas esferas da educação formal e informal envolvendo políticas públicas e o Terceiro Setor. Coordenou a área de Música no PIBID/UEL. É autora de relevantes publicações no contexto nacional e internacional na área. Foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical. Coordenou o Conselho Internacional da *Community Music Activity da ISME – International Society for Music Education* (2008-2012). Membro do Conselho Diretor da ISME. Foi Presidente da Associação de Amigos do Festival de Música de Londrina e Diretora Pedagógica do referido Festival.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Doutor em Educação (UFMS) e mestre em Música – Práticas Interpretativas (UFMG). É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua, também, como docente no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Seus interesses de pesquisa são o currículo e as práticas de ensino de música na Educação Básica e Superior. Atualmente é o presidente da Associação Brasileira de Educação Musical.

Mariana de Lima e Muniz

Atriz e diretora teatral. Professora Titular do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na Graduação em Teatro e na Pós-Graduação em Artes da UFMG. Autora de livros didáticos de Arte.

Martha Tupinambá de Ulhôa

Diplomada em Piano, pelo Conservatório Brasileiro de Música, *Master of Fine Arts* em piano performance pela *University of Florida* e PhD em *Musicology* pela *Cornell University*, onde desenvolveu uma tese sobre Música Popular em Montes Claros (MG), na década de 1980. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM-UNIRIO) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq). Seus projetos de pesquisa e publicações compreendem o estudo dos principais gêneros musicais da música brasileira popular (MPB, Música romântica, Música sertaneja e Rock); A modinha e lundu nos séculos XIX e XX (em partitura e gravações discográficas); A transmissão oral, escrita e audível (possível através de mídias tecnológicas, como discos e, também realejos e caixas de música) da música no Brasil; A música de entretenimento (especialmente a valsa) em periódicos do século XIX.

Matheus de Sá Farias

Acadêmico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo atuado como bolsista de Iniciação Científica (BIC - UFJF) nos anos de 2019-2020 sob orientação do Professor Dr. Marcus Medeiros.

Maurílio Andrade Rocha

Músico e Compositor. Professor Associado do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na Graduação em Teatro e na Pós-Graduação em Artes

da UFMG. Autor de livros didáticos de Arte.

Nair Aparecida Rodrigues Pires

Pós-Doutora em Educação (2019) pela *Université Laval* (Québec/ Canadá), Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com período sanduíche na Universidade de Lisboa (Portugal). Mestre em Educação (2003), Especialista em Educação Musical (1997) e Bacharel em Música - Piano (1988) pela UFMG. Recebeu o Prêmio UFMG de Teses 2016, conferido à melhor Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Professora Associada aposentada da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) com experiência nas áreas de Ensino, Teclado em Grupo, Metodologia da Educação Musical, Políticas Públicas e Estágio Supervisionado.

Narciso Telles

Teatreiro, Ator e Diretor. Pós-Doutor em Teatro (UDESC, 2012), (UAM/ *Universidad Castilla de la Mancha*, 2017). É professor do Curso de Teatro (licenciatura e bacharelado), do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisador do CNPq e do GEAC/UFU. Membro do Núcleo 2 Coletivo de Teatro - Uberlândia-MG.

Ricardo Carvalho de Figueiredo

Licenciado em Artes Cênicas, Mestre e Doutor em Artes. É Professor do Curso de Graduação em Teatro e da Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Editor-chefe da Revista PÓS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG (2019-2021) e Coordenador do Curso de Graduação em Teatro (2020-2022).

Ricardo Ribeiro Malveira

Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT/ Palmas) no Curso de Licenciatura em Teatro. Doutor e Mestre em Artes Cênicas no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC - UFBA). Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Graduando em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás (UFG). Integrante do Grupo de Pesquisa Transver e Coordenador do Projeto Rastros: Visualidades, Imaginários e Teatralituras na Cena.

Sebastião Gomes Pedrosa

Arte/Educador e Artista Plástico, Doutor pela *Birmingham City University* na Inglaterra (1993). Lecionou no Departamento de Arte e Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no período de 1978 a 1985. A partir de 1985 lecionou no Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Exerceu o cargo de Coordenador da Licenciatura em Educação Artística, Artes Plásticas na mesma universidade entre 1994 e 2010. De 1995 a 1999 colaborou com a Escolinha de Arte do Recife como presidente. Em março de 2011 se aposentou das funções acadêmicas na UFPE para dedicar-se inteiramente a sua produção de artes plásticas. É membro sócio da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Sérgio Figueiredo

Bacharel em Composição e Regência pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (SP), Mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutor (PhD) em Educação Musical pelo *Royal Melbourne Institute of Technology* (Austrália). Pós-doutorado realizado no Centro de Investigação em Psicologia da Música e da Educação Musical (CIPEM), no Instituto Politécnico do Porto (Portugal). É professor aposentado da Universidade do

Estado de Santa Catarina (UDESC), atuando como professor voluntário nos Programas de Pós-Graduação em Música, em Educação e no Mestrado Profissional em Artes. Foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM / 2005-2009). Integrou a diretoria da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Música (ANPPOM / 2011-2015) e a diretoria da *International Society for Music Education* (ISME / 2012-2016). Atualmente atua como Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB).

Sicília Calado Freitas

Doutora em Artes Visuais (UFRJ), Mestre em Artes Visuais (UFBA), Especialista em Arte-Educação e Graduada em Educação Artística, Habilitação em Artes Visuais, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Concluiu Pós-doutorado na *University of Texas at Austin*. Professora Adjunta do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) onde foi coordenadora dos Cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado. Coordenou o Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFPB de 2014 a 2018. Tem atuado e publicado na área de artes visuais, com foco na teoria e ensino das artes visuais, arte contemporânea e política na América Latina.

A Coletânea intitulada “10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes” que ora apresentamos aos leitores interessados e às leitoras interessadas na pesquisa na grande área de Artes e, nesta, nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro, é fruto do desejo dos Professores e das Professoras do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) em compartilhar alguns dos temas e problemas debatidos nos últimos anos de realização do Seminário de Pesquisa em Artes. Evento este, fruto da profícua parceria entre o Departamento de Artes e as Coordenações Didáticas dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Artes/Música e Artes/Teatro da Unimontes. Aqui reúnem-se relatos de pesquisas, problematizações e debates através de dezoito artigos produzidos por alguns e algumas palestrantes (e seus pares de investigação), que participaram das dez edições do Seminário de Pesquisa em Artes realizadas entre os anos de 2009 e 2019. Nossa imensa gratidão a cada um dos pesquisadores e cada uma das pesquisadoras que, gentilmente, aceitaram o nosso convite e contribuíram para que esta Coletânea se consolidasse. Ao leitor e à leitora, desejamos que desfrutem!



ISBN: 978-65-86467-19-2



DEPARTAMENTO DE ARTES

