

**FLADEM**  
**FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

# **REVISTA FLADEM BRASIL**

**VOL. 1, N. 1, JAN 2020**



## Sumário

### **Apresentação**

Sobre esta nueva revista.....	3
Pedagogías Musicales abiertas: Un concepto en construcción .....	4
<i>Violeta Hemsy de Gainza</i>	

### **Artigos**

Música e políticas públicas na educação básica.....	6
<i>Marisa Trench de Oliveira Fonterrada</i>	
Escuta, conduta estética e educação musical .....	21
<i>André Luiz Gonçalves de Oliveira</i>	
O racismo contra o negro no Brasil:o que pode fazer a educação musical escolar?.....	32
<i>Thaís Lobosque Aquino</i>	

### **Relatos de Experiência**

Cantando povos indígenas e não sobre povos indígenas:Uma experiência com Música Indígena em sala de aula.....	49
<i>Marcelo Saldanha das Neves</i>	
O RAP como recurso de musicalização e reflexão sobre educação étnico-racial na escola regular.....	59
<i>Djenane Vieira</i>	
A Mangueira na sala de aula: deu samba!.....	73
<i>Patrícia Bley de Oliveira</i>	

### **Entrevista**

Política Educacional/Curricular para a Educação Musical .....	80
<i>Glauber Resende Domingues e Rosanne Evangelista</i>	

### **Resenha**

Resenha do livro “Sons & expressões: a música na Educação Básica”.....	85
<i>Luciana Pires de Sá Requião</i>	

## Sobre esta nueva revista...

La presente publicación a cargo de los compañeros del FLADEM Brasil es algo que nos interesa y estimula profundamente. Editar una revista seria, profesional, es comprometerse desde el punto de vista cultural y musical; es conectarse con el pensamiento propio, de cada uno y el que rige / orienta / da identidad a un grupo, a una institución. Implica además el interés y la curiosidad por profundizar en los valores de la educación musical, en nuestro caso. Esta publicación muestra la riqueza del Brasil: la trayectoria histórica y el momento actual de la educación musical.

En la primera revista del FLADEM Brasil, la Dra. Patrícia Mertzig Gonçalves de Oliveira tiene a su cargo la organización general, la selección de los autores y de las problemáticas específicas. A través de su *Editorial*, el lector se familiariza con los temas que se abordan en la publicación: artículos de carácter pedagógico y a continuación ejemplos de carácter didáctico. Debemos destacar que, en ambos casos, se han incluido pedagogos y pedagogas de destacada trayectoria, así como un conjunto de trabajos de interés general.

En la revista se ofrecen al lector una amplia sugerencia de actividades. Se intercambian materiales de calidad e ideas motivadoras para profesores y estudiantes de música con el objeto de fomentar la lectura y el pensamiento crítico e intercambio productivo.

El período por el que transita actualmente la educación musical en nuestros países requiere de profesores y estudiantes interesados en informarse a través de la lectura y el conocimiento, de los desarrollos históricos en la segunda mitad del siglo XX y del siglo actual, tanto de los procesos pedagógicos como de las características de la enseñanza actual de artes y música; esto es necesario para llegar a tener un diagnóstico de la situación actual, y proceder en consecuencia.

La música nos pertenece, es de todos. Estimular el juego con la música y con los sonidos es algo natural, necesario y saludable. Se ha escrito mucho acerca del poder de la música sobre la persona humana, y la calidad de su desarrollo desde el punto de vista artístico y ético, pero todavía es bastante lo que nos falta para que esto se transforme en una verdadera realidad en nuestra educación pública.

Deseo que esta iniciativa tan positiva se continúe en el tiempo y se constituya en un recurso importante para la formación pedagógica de nuestros pueblos.

Violeta Hemsy de Gainza

Abril 2019

## Equipe editorial

Editores: *Glauber Resende Domingues e Patrícia Mertzig*

Comissão editorial: *Glauber Resende Domingues, Patrícia Mertzig, Ana Carolina Nunes do Couto, Leonardo Borne, Rosangela Duarte.*

Conselho editorial: *Glauber Resende Domingues, Patrícia Mertzig, Ana Carolina Nunes do Couto, Leonardo Borne, Rosangela Duarte.*

Editora de layout e arte da capa: *Eliza Rebeca S. N. Vazquez*

## Pedagogías Musicales abiertas: Un concepto en construcción

*Violeta Hemsy de Gainza*

Aprender y enseñar de una manera abierta, pedagógicamente hablando, requiere una dosis necesaria de libertad, flexibilidad y apertura, tanto en el que transmite como en el que aprende.

En esta auspiciosa ocasión -el nacimiento de una revista centrada en la pedagogía musical-, los compañeros del FLADEM Brasil me han pedido que comparta con los lectores algunas ideas pedagógicas personales.

Cada una de las experiencias y habilidades que los seres humanos incorporan desde su nacimiento presupone el deseo, la necesidad de absorber algo, a través de la apertura, o sea de la disponibilidad integral de sus posibilidades expresivas.

Los niños, desde muy pequeños, imitan naturalmente todo aquello que los atrae del mundo externo: acciones, palabras, gestos, sonidos, movimientos, etc. Absorben la música que escuchan sus padres, sobre todo aquellas canciones, que, a modo de un alimento nutritivo les son especialmente dedicadas. Por el contrario, muchos adultos que han recibido una instrucción basada en la teoría, tienen dificultad para incorporar experiencias y conocimientos por simple contacto o aproximación. (A menudo, de una frase musical de cuatro compases que escuchan, sólo logran recordar y repetir la mitad o el comienzo de la misma).

Las Pedagogías Musicales Abiertas, de **calidad** en la acción y la expresión musical, son por definición, innumerables, y no el producto de la aplicación de ciertas reglas u ordenamientos estereotipados, de carácter didáctico o pedagógico.

En este caso, el término **Calidad** no es sinónimo de perfección sino de verdad, necesidad, naturalidad, profundidad. Lo que hace o produce un bebé -de pocos años -o meses- que juega con un objeto o un instrumento sonoro puede tener más calidad (expresividad musical o artística) que una pieza correctamente ejecutada por un músico profesional, “culto” o popular.

**Abierto** es aquello que fluye, tanto en el interior de la persona como lo que emerge de ella. Una música que suena tensa -agarrada- o fragmentada en su concepción -produce tensión o aburrimiento (corporal o espiritual) y puede, incluso, llegar a percibirse como “ruido” o polución sonora.

Cuando aprendemos a enseñar, a transmitir nuestra propia musicalidad a otros, tratamos de proceder, en el manejo del lenguaje musical, de un modo abierto, integrado. Por lo tanto -salvo si fuera para profundizar algún aspecto parcial- no lo hacemos en lecciones o capítulos fragmentados, sino enlazados de una manera natural, que no proceden solamente desde lo simple a lo compuesto, sino a una experiencia profunda que, como tal, va pasando desde lo fácil a lo difícil, de lo primario a lo sutil, en todos los aspectos de las prácticas musicales.

Una enseñanza tradicional, que va de las partes al todo, comienza presentando, analizando ordenadamente los elementos de cierto lenguaje (sonoro o cualquiera). Se

entrena cada parte y luego se las va sumando. (En el caso de la música, suelen presentarse específicamente las notas, el ritmo, la lectoescritura, la armonía, etc.).

Apoyo totalmente esta feliz iniciativa, que refleja el nivel de madurez artística, musical y educativa de un gran país latinoamericano como Brasil. Así mismo, quiero expresar nuestra sincera admiración por la profundidad y el óptimo nivel de desarrollo del pensamiento y la experiencia de sus líderes pedagógicos.

## Música e políticas públicas na educação básica

*Marisa Trench de Oliveira Fonterrada<sup>1</sup>*

**Resumo:** Neste artigo discute-se a questão do ensino e aprendizagem de Música na educação básica, mostrando os problemas que se enfrenta ao se tentar conferir qualidade a esse ensino. As dificuldades pelas quais passa o ensino de Música nas instituições de ensino básico se dá em decorrência da implantação de diferentes modelos de educação na escola brasileira, muitas vezes, devido ao distanciamento existente entre o papel da Música para o desenvolvimento humano e o entendimento dessa linguagem como entretenimento e lazer. Faz-se uma revisão das Leis que regeram e regem a educação no Brasil e mostram-se as concepções de educação subjacentes a elas. Esse exame deixa claro o desconhecimento e o afastamento de governantes e legisladores às questões ligadas a concepções humanistas de educação e do papel da Música no desenvolvimento da sensibilidade, do movimento, das percepções. Apontam-se, no artigo, maneiras alternativas para lidar com os reveses causados pela implantação de muitas das políticas públicas no Brasil, a partir de trocas de informação e compartilhamento de ideias. Sugere-se que esse movimento possa ser encabeçado pelo FLADEM Brasil, braço do FLADEM internacional, a partir dos Princípios lançados por essa instituição em 2008, que são muito próximos e dialogam com os valores e posturas de muitos educadores musicais brasileiros.

**Palavras-chave:** Educação musical, educação básica, políticas públicas, princípios do FLADEM, FLADEM Brasil.

**Resumen:** En este artículo se discute el tema de la enseñanza y aprendizaje de la música en la educación básica brasileña, trayendo los problemas que uno enfrenta al tentar imprimir cualidad a la enseñanza. Las dificultades por que pasa la enseñanza de Música en la escuela se dan en consecuencia de la implantación de diferentes modelos de educación en Brasil, muchas veces debido al distanciamiento entre el conocimiento del rol de la Música para el desarrollo humano y su entendimiento como entretenimiento. Se ha hecho una revisión de las leyes que han regido o gobiernan la educación en Brasil y se muestran las concepciones de educación a ellas subyacentes. Ese examen deja claro el desconocimiento y el apartamiento de los gobernantes y legisladores a las cuestiones ligadas a concepciones humanistas de educación y del rol de la Música en el desarrollo de la sensibilidad, del movimiento y de las percepciones. En el artículo se apuntan maneras alternativas para tratar de los reveses ocasionados por la implantación de muchas de esas políticas públicas, trocando informaciones y compartiendo ideas. Se propone también que ese movimiento pueda ser liderado por FLADEM Brasil, un brazo de FLADEM internacional, a partir de los Principios escogidos por esa institución en 2008, una vez que estos Principios se acercan a y dialogan con los valores y las posturas de muchos educadores musicales brasileños.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Música – habilitação em piano pela Universidade São Judas Tadeu (1977), mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), e doutora em Antropologia pela mesma universidade (1996). Professora Livre-Docente em Técnicas de Musicalização pelo Instituto de Artes da UNESP. Atualmente é aposentada do Instituto de Artes da UNESP, trabalhando como voluntária no Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado.

**Palabras clave** – Educación musical, educación básica, políticas públicas, FLADEM, FLADEM Brasil.

**Abstract:** This article is about teaching and learning Music in regular schools and the problems one has to deal with when he or she wishes to provide quality to this teaching. The difficulties faced by the Music learning process in the schools is a consequence of the adoption of different educational models in Brazil. These models deal with the gap between two different conceptions: the role of Music in human development and the understanding of Music as entertainment and leisure. The underlying educational models of different proposals on Music teaching over the years clearly show that governors and legislators frequently are not concerned about humanistic concepts of education and the role of Music in the development of sensibility, movement and perception. This article also discusses options to deal with the negative effects of a number of public policies in Brazil, including by exchanging information and sharing ideas. The suggestion is that this movement should be led by FLADEM Brazil, an arm of the international FLADEM, according to Principles that were prepared by it in 2008. These Principles are very close to and are in line with the ideas of Brazilian music educators.

**Keywords** – music education, basic education, public policies, FLADEM, FLADEM Brazil.

### **Introdução – dúvidas e inquições**

A temática escolhida para o primeiro número da Revista do FLADEM – Música e Políticas Públicas –, a ser discutida pelos articulistas a partir de diferentes ângulos e visões, mobiliza o interesse desta autora, mas, ao mesmo tempo, deixa transparecer inquietudes e inseguranças, aliadas, porém, à eterna teimosia característica de muitos de nós, educadores musicais e artistas brasileiros, que se recusam a perder a esperança na força da Arte e da Música para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, ser professor de música, ser educador musical aponta para fatores positivos de crença no valor da música para a vida de todos nós.

O tempo em que atualmente vivemos, porém, não facilita a existência de um espaço adequado à reflexão acerca dessa temática, que alia o ensino de música à implantação de políticas públicas. E, logo, emerge a questão: como falar de políticas públicas, se nos foge completamente o entendimento a respeito de como as coisas são e serão conduzidas no Brasil? O que sabemos hoje a respeito do País, ou, mesmo, de outros países, que nos permita fazer vaticínios e procurar receitas que garantam a presença do ensino e da aprendizagem de Música nos espaços escolares, nas escolas especializadas, livres, de ensino técnico e ensino superior, nas igrejas, nos projetos sociais? De que nos valeria ditar regras a respeito de como devem se conduzir os líderes atuantes, de modo a beneficiar

variados setores da população por meio de exercícios e práticas musicais, se não conseguimos prever como será o dia de amanhã?

O ensino de Música pode dar-se em várias frentes, formal ou informalmente, em escolas especializadas, em igrejas e projetos sociais, como formação profissional, ou como recreação e passatempo, sem se esquecer de inúmeros depoimentos de pessoas que se dizem iniciadas por parentes, vizinhos ou amigos. A temática é ampla e complexa, pois cada um dos segmentos mencionados tem características e modos de conduta específicos, de modo que seria impossível discutir a Música em todas as suas modalidades e formas de ação, e, ainda, aliá-la a políticas públicas. Desse modo, neste artigo, embora se reconheça a importância desse estudo amplo e abrangente, pretende-se fazer um recorte e, prioritariamente, conversar a respeito da Música na educação básica brasileira.

### **Vagando pela rota do ensino de Música**

Em meio a tantos questionamentos e dúvidas, talvez, seja oportuno lembrar algumas características do ensino de Música em diferentes períodos no Brasil, determinado por Leis federais, que tinham por meta organizar o ensino em todo o território nacional. Essa rápida revisão não deve ser tomada como um estudo histórico da presença da Música na educação mas, apenas, uma rápida menção a algumas das legislações que afetaram – e ainda afetam – o ensino de Música no Brasil, para que se tome consciência de como algumas Leis, quando de sua aplicação, podem trazer consequências não esperadas, pois nem sempre os legisladores têm condições de avaliar a real importância da Arte e da Música para a vida humana, pelo fato de esse tipo de preocupação não fazer parte, necessariamente, de sua experiência de vida, ou de sua formação pessoal ou profissional.

Por esse motivo, ao tomarem decisões em âmbito nacional, podem se equivocar, como, por exemplo, ao decidirem ser necessário priorizar certas disciplinas escolares em detrimento de outras, ou considerar que, entre as disciplinas curriculares, algumas são mais importantes do que outras. No caso do ensino e aprendizagem de Música, cabe ao músico educador, consciente da importância dessa arte para todos, pensar em alternativas que possam “driblar o sistema”, sempre que ele se mostrar inadequado a atender às reais expectativas da sociedade em geral e, especificamente, daqueles que consideram a Música como algo mais do que entretenimento, e sim, importante fator de desenvolvimento humano.

Em 1996, com a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - no. 9394/96 (Brasil, 1996), a Música voltou a ser reconhecida como área do conhecimento e a fazer parte dos componentes curriculares, não de maneira autônoma, como fora no



passado, mas integrada a outras linguagens expressivas – Artes Visuais, Teatro e Dança, no conteúdo curricular Arte. Esse reconhecimento pode ser considerado uma grande vitória, pois a legislação brasileira, finalmente, passou a reconhecer a linguagem da Música como área importante do conhecimento humano. Afinal, desde 1971, com a legislação anterior – Lei 5692/71 (Brasil, 1971) –, a Música perdera seu *status* de *disciplina* escolar e passara a ser considerada mera *atividade*, alinhando-se às outras linguagens expressivas de maneira polivalente, uma postura que muito enfraqueceu a Música na escola. Essa medida, inclusive, gerara, em 1973, os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, que tinham a pretensão de formar professores de Arte, habilitados a ministrá-la nas modalidades previstas pela Lei, que adotava uma configuração curricular um pouco diferente do que a Legislação atual prevê: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico e Música (FONTERRADA, 2008, BARBOSA, 1982).

Durante os vinte e cinco anos que separam as duas legislações, a tradição de ensino de música nas escolas de educação básica foi, pouco a pouco, se enfraquecendo. Os professores de Música dos tempos do Canto Orfeônico, criado por um decreto que funcionou da década de 1930 até meados de 1960 (BRASIL, 1932) e da Educação Musical, de meados de 1960 a 1971 (BRASIL, 1961) foram, pouco a pouco escasseando nas escolas, por aposentadoria, doença ou morte. Os que chegaram ativos ao período posterior à implantação da legislação de 1971 tiveram que passar por adaptações, para poder incorporar, em suas aulas, outras atividades artísticas às práticas já dominadas por eles, isto é, aquelas costumeiramente utilizadas no seu fazer pedagógico/musical, que levava em consideração o conhecimento musical advindo da formação em Canto Orfeônico. Lembre-se que durante a vigência do Canto Orfeônico, a Música era fortemente valorizada, em especial, na modalidade do canto coral (*Orfeon*), no bojo das ideias modernistas e nacionalistas que, ao mesmo tempo, valorizavam a música brasileira e a arte contemporânea. E na época da Educação Musical, a presença da Música na escola pouco se alterou, perdendo, só, talvez, a grandiosidade das apresentações do Canto Orfeônico.

No entanto, a partir da Lei de 1971, na maior parte dos casos, a Música nem sequer estava mais presente em grande parte das escolas, pois poucos eram os professores de Música habilitados para a nova forma de ensinar Arte; muitos dos professores dessa atividade provinham da nova modalidade de ensino superior de Artes, a Educação Artística, que previa que os alunos trabalhassem com quatro linguagens: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico e Música. Desse conjunto, como a Música requeria que o aluno aprendesse e dominasse conhecimentos técnicos específicos, era muito difícil que seu ensino fosse, realmente, efetivado nessa modalidade de curso, que previa dois anos

para o aluno aprender quatro linguagens (licenciatura curta) e a possibilidade de fazer mais um ou dois, na linguagem específica que escolhesse (licenciatura longa).

Em 1996, com a nova LDBEN, embora a Música fosse reconhecida como área de conhecimento e não mais como atividade – fato celebrado por muitos, que viam na nova legislação a oportunidade de redenção dessa linguagem – continuou a dividir o espaço de Arte com as outras linguagens artísticas. A essa altura, a tradição de ensino de Música nas escolas já estava muito enfraquecida, o que desestruturou sua presença no currículo e legou ao esquecimento os possíveis modos de fomentar a sua prática, diante das condições que se apresentavam.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1996 tenha reconhecido as linguagens artísticas como áreas de conhecimento, o que deu origem às atuais licenciaturas específicas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e se mostrado aberta a novas proposituras de cursos ligados à Arte e à Comunicação, a maneira como se implantou a nova modalidade, mantendo as quatro linguagens num horário único da grade curricular, seguiu o modelo da antiga legislação. Desse modo, o currículo proposto não sofreu grandes alterações em relação ao antigo, tanto é que se prosseguiu na tendência anterior, que determinava que as quatro linguagens continuassem a ser ministradas em horário comum, com um único professor, habilitado em uma das linguagens artísticas, e de quem se continuou a esperar que se responsabilizasse por todas elas. Para resumir, pode-se dizer que o que ocorreu na prática, em grande parte das escolas, é que se deu prosseguimento à prática da polivalência, embora o discurso pedagógico insistisse em defini-la como prática interdisciplinar...

No entanto, havia outra circunstância dificultadora: o número de professores de Música habilitados a assumirem essas aulas, muito inferior ao de professores habilitados em Artes Visuais. Apenas a título de exemplo, sabe-se que, no ano de 2015, na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, havia cerca de 2.000 professores de Artes Visuais efetivos, 40 habilitados em Teatro, 10 em Música e 4 em Dança<sup>2</sup>...

Apesar desses números, havia vontade política de valorizar as Artes. Por esse motivo, durante os anos de 2015 e 2016, reuniu-se a equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com docentes universitários convidados, para elaborar o currículo do ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, concebidos em forma de diálogo. Dessa conjunção, nasceu um Projeto – *Componentes Curricularres em Diálogos Interdisciplinares*

---

<sup>2</sup> N.R. Esses números foram mencionados informalmente em reunião da SME a que esta autora compareceu, mas não foi explicitada a fonte. Mesmo que os números sejam aproximados, pelo contato com a Secretaria da Educação, Delegacias de Ensino, além de escolas de todas as regiões da cidade de S. Paulo, e por informações colhidas com professores da Rede, sabe-se que a situação relatada é verdadeira.

a *Caminho da Autoria* que, ao final do Processo, resultou numa Coleção de livros de nome idêntico ao do Projeto. Desse estudo decorreu um amplo fortalecimento da atuação docente, com a equipe multidisciplinar visitando, durante um semestre, as 13 Delegacias Regionais de Ensino da cidade e discutindo com professores de todas as disciplinas o currículo que nascia (São Paulo, SME/COPED, 2016). No entanto, mesmo finalizada e publicada, essa Coleção não foi adotada nas escolas municipais da cidade, por força da mudança de orientação da Secretaria Municipal de Educação com a nova gestão da cidade, iniciada em 2017.

Em 2008, com a Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que, em virtude de um forte movimento de músicos e educadores musicais, tornara a Música componente obrigatório, embora não exclusivo, no currículo da Educação Básica, havia se acendido uma esperança de, afinal, propiciar a crianças e jovens brasileiros a aproximação com essa linguagem. A Lei previa um período de três anos para sua implantação, portanto, em 2012, ela afinal, poderia estar presente nas escolas. Na verdade, a mudança não era tão grande, pois a Música continuava dividindo espaço com as outras áreas artísticas, mas o fato de ser considerada conteúdo curricular obrigatório, parecia apontar para soluções positivas à sua presença na escola.

Mas... essa história não acaba aí. Representantes das demais linguagens artísticas, ao verem o que a música havia conseguido, se mobilizaram para garantir que elas, também, ornassem obrigatórias, o que foi conseguido com a assinatura da Lei Federal número 13. 278/ 2016 (Brasil, 2016), embora não se tenha explicitado, em nenhuma dessas leis, como isso se daria.

E, finalmente, a história de suspense até aí construída, viu-se às voltas com a Medida Provisória no. 746, aprovada em setembro de 2016, que retirou, não apenas a Música, mas as demais Artes, acompanhadas da Filosofia e da Sociologia, do currículo do Ensino Médio. A Presidência da República voltou atrás no dia seguinte, após protestos, mas não foi explicitado, no texto, mais uma vez, como isso se daria.

É interessante que, se alguém quiser saber dessa Medida Provisória e de sua revogação, se decepcionará. Em uma consulta às BNCC, no site do MEC, averiguou-se que a informação não consta. A partir de agosto de 2016, a comunicação se interrompeu e só retornou em 2017, quando se informou que, em abril do mesmo ano, o texto final da BNCC fora entregue ao Conselho Nacional de Educação, que o aprovou, tendo sido homologado pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro. Dois dias depois, a 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou, finalmente, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A história prosseguiu no ano seguinte: em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre “a parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira” (BRASIL, 2018).

Em 02 de abril do mesmo ano, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Nessa data, iniciou-se um processo de audiências públicas para debatê-la. Como apoio a essa medida, em 5 de abril foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC e, em 02 de agosto, iniciou-se o processo de mobilização das escolas de todo o Brasil, para discutir a BNCC e contribuir para a reformulação da etapa do Ensino Médio. O que se viu foi uma ampla mobilização da parte de professores, gestores e técnicos da educação, que criaram seus próprios comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. No site do MEC consta: “Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica”. Mas, como se sabe, a mobilização e os documentos não duraram. Não se sabe até agora, como será conduzida a política de incentivo à Arte, disciplina que contém as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Uma busca no site do MEC mostra um vídeo de esclarecimento do que se fará na área de Linguagens. Nenhuma das linguagens artísticas é mencionada, a não ser a Dança, acoplada, porém, à Educação Física como, aliás, ocorria na década de 1950... Parece que os atuais responsáveis pelo MEC desconhecem a Lei no. 9394/96, que garantiu que as linguagens artísticas – inclusive a Dança - voltassem a ocupar, como componentes da disciplina Arte, a grade curricular, a partir do Fundamental II e curso Médio.

### **O que nos (des)espera?**

No que se refere à presença da Música na educação básica, qualquer que seja a Lei vigente, acredita-se que a situação seja difícil de ser corrigida, entre outros motivos, pelo pequeno número de professores habilitados nessa especialidade, isto é, músicos graduados em cursos superiores de Licenciatura em Música e, portanto, aptos a lecionar a

partir do 6º. ano do Ensino Fundamental, legalmente, o período a partir do qual é obrigatório haver professores especialistas.

Embora algumas escolas particulares contratem professores de Música para lecionar nos cursos de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental I, isso raramente ocorre na escola pública, e os poucos casos que se conhece são considerados exceções. Portanto, crianças que frequentam esses cursos, via de regra, não têm aulas de Música. Perde-se, com isso, a melhor época da vida de uma criança para expô-la à experiência do fazer musical, época em que ela está aberta ao mundo e plenamente capaz de assimilar, de maneira lúdica e agradável, o que lhe for dado experienciar. Perde-se, também, a oportunidade de fazer que ela viva uma experiência transformadora, a partir de seu envolvimento com a música, bem como o desenvolvimento de suas capacidades de criação, de aperfeiçoamento da escuta, do de socialização e de conquista da autonomia.

Assegurar a presença da Música na educação básica é o ideal que os educadores musicais perseguem. Mas, pelo que foi atrás mencionado - a não obrigatoriedade da presença do especialista antes do 6º. ano do ensino fundamental -, o número escasso de educadores musicais no País, bem inferior à demanda e o fato de, nos primeiros anos escolares, essa linguagem, quando oferecida, ficar a cargo de um professor que, na maior parte das vezes, não tem formação ou experiência na área específica, e nem orientação de um professor licenciado em Música a busca por soluções é desafiadora.

Embora haja exceções nesse quadro, elas são poucas e em número insuficiente para garantir que haja aulas de Música nos primeiros anos escolares. É importante, portanto, investir na formação e na especialização de educadores musicais, para que eles possam contribuir para o fortalecimento da música na educação básica. E, também, oferecer cursos de aperfeiçoamento e formação a professores de Educação Infantil e Fundamental I, para que eles, com isso, possam garantir a presença da música nos primeiros anos escolares (educação infantil e nos anos iniciais), por meio de jogos de ação e movimento, canto, construção de instrumentos, atividades de práticas criativas, exercícios de percepção sonora e conscientização do som ambiental.

### **Em busca de um porto seguro**

Não se podem desconsiderar os avanços conquistados quando se trata da compreensão do homem, de seu desenvolvimento e do surgimento de concepções renovadas a respeito de criança, jovem, adulto, professor, bem como de novas maneiras de ensinar e aprender. Essas concepções, advindas de várias áreas do conhecimento,

como a educação, a psicologia, a antropologia, a filosofia, têm exercido positiva influência no ensino e aprendizado em geral mas, também no de Música.

Tais concepções de educação e os novos modos de compreender a criança têm influenciado, também, a educação musical, de modo que, além de se ensinar a tocar um instrumento ou cantar, passou-se a valorizar o jogo, o movimento, as percepções e práticas criativas, e a compreender que essa forma de ensino pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento do estudante de música.

Não se pode esquecer que as metas a serem atingidas pelo ensino de música têm a ver com os valores de cada época, de cada sociedade, de cada local e cultura e mostram-se diferentes em cada período e espaço da civilização humana. Esse, talvez, seja o diferencial para a reflexão dos educadores musicais a respeito dessas questões, na época atual. Quais são realmente, as nossas metas? Qual é a posição das autoridades máximas da Educação, para que elas sejam atingidas? Como fazer que as autoridades responsáveis pelo Ensino reconheçam a importância da Música na formação das pessoas? E como garantir a presença da música nos currículos escolares do primeiro ano da Educação Infantil ao último do ensino médio?

Embora esse fenômeno de grandes alterações na forma de ensinar Música já pudesse ser observado desde o início do século XX, foi a partir da década de 1960, em várias partes do mundo e, também, no Brasil, que o interesse pela educação musical manifestou-se em compositores. Esse foi um fato importantíssimo para que a transformação das concepções a respeito da educação musical se concretizasse e se fortalecesse. Nessa época, entre esses educadores/compositores, o foco deslocou-se da formação do intérprete, via instrumento musical, para a de seres musicais pensantes, sensíveis e criadores. Essa tendência acompanhou posturas pedagógicas e psicológicas que, também, trabalhavam, em suas respectivas áreas, para a consolidação de atividades criativas entre os alunos, e a afirmação do foco adotado, em maior ou menor grau, por muitos deles: a consideração do ser humano como agente de seu próprio desenvolvimento.

Essas reflexões são necessárias para que se fortaleça a formação e a especialização do educador musical contemporâneo, a solidez de seu preparo musical e pedagógico, o refinamento da sensibilidade, o fortalecimento do espírito de equipe, e o amor pelo que se faz, por si mesmo, pelo outro e pelo ambiente em que se vive e trabalha.

Para que se encontrem soluções para a questão da Música na escola, é preciso refletir acerca das condições que a instituição oferece a alunos e professores. Já se observou que não há professores de Música em número suficiente para atender à demanda. Mas há outras razões; nos últimos anos, muitos cursos de Licenciatura em

Música foram criados, colocando no mercado de trabalho centenas de jovens aptos a assumirem cargos em escolas públicas e privadas. No entanto, muitos deles, embora com formação necessária para assumir classes de Música, optam por não seguir a carreira para a qual se prepararam. São muitas as razões para que isso se dê e, aqui, apenas enumeramos algumas: falta de incentivo à carreira de professor; má remuneração; pouco reconhecimento do trabalho do educador musical, o que gera má compreensão acerca da importância da formação individual, falha na compreensão do papel da Música para o desenvolvimento humano... A música, em geral, na sociedade urbana, vem no formato que a mídia se encarrega de difundir – música para divertir, passatempo... música de fácil assimilação.

Os alunos já veem para a escola com uma ideia de música na cabeça. Em geral, é a mesma música anteriormente mencionada – música difundida por veículos de comunicação, música para entreter ou divertir. É claro que, sempre, há exceções, mas estas não são em número suficiente para modificar o quadro geral.

A compreensão do papel da Música para o ser humano parece ter sido esquecida, muito embora, em certos momentos do passado este fosse amplamente considerado. Na escola, além de raramente haver professores de Música, faltam espaços e atitudes adequados, pois a aula de música demanda locais amplos e confortáveis para que se façam movimentos; ambientes silenciosos, para que se possa exercitar a escuta consciente; visão interdisciplinar, para que professores de diferentes áreas planejem projetos nos quais prevaleçam atitudes de cumplicidade e cooperação, na busca pelo desenvolvimento humano, e ampliação da sensibilidade.

O Brasil, presentemente, encontra-se às voltas com propostas de reforma de ensino que impressionam, por não levarem em consideração nem condutas educativas, nem a importância da arte para a vida humana. Estas propostas são veiculadas ao público como algo construído coletivamente, mediante voto popular conjugado à opinião de especialistas. Mas seu foco é a produção de técnicos, e não a formação humana. Artes, Música, Ética, Filosofia não parecem importantes, num mundo em que se valorizam, predominantemente, recursos materiais e a tecnocracia.

### **Se não do todo para a parte, por que não da parte para o todo?**

Esta fala, que, talvez, possa ser considerada pessimista, na verdade, não é. O que se quer é conscientizar os músicos, os educadores musicais, os professores, as famílias, os jovens e as crianças de que a **Música é um direito de todos**. Não existe cultura, atual ou antiga, que não cultive sua expressão musical. Nas culturas orais, a música faz parte da

vida e está presente, tanto nas atividades cotidianas, quanto nas festividades, comemorações, nos cultos e nas invocações divinas. Não é o que se encontra no mundo civilizado da contemporaneidade, pois é típico da época atual que o poder da música tenha se enfraquecido na escola e ela seja vista por muitos segmentos da sociedade, apenas, como entretenimento, aonde, aliás, seu poder mercadológico é imenso.

Se cada professor, seja ele especialista em Música ou, simplesmente, alguém que goste de cantar ou trabalhar jogos musicais com seus alunos, começar a compartilhar com colegas, amigos, ou outros professores, por meio de encontros ou pelas redes sociais, é possível criar grupos de apoio, em que problemas comuns sejam discutidos, atividades comparadas, repertórios compartilhados, problemas específicos e/ou soluções conhecidos e assumidos.

Uma alternativa para tornar o ensino e a aprendizagem de Música significativos e eficientes é a união desses profissionais em Associações de classe, ou em fóruns de discussão e aperfeiçoamento profissional. A outra é tomar consciência de que o quadro aqui descrito não é único. Embora, até aqui, estivéssemos falando da situação da Educação Musical no Brasil, não se pode esquecer que outros países latino-americanos passam por situações semelhantes às apontadas, que afetam, tanto quanto aqui, a relação ser humano/música. No decorrer dos últimos vinte anos, paulatinamente, vários países da América Latina viram-se às voltas com situações de políticas públicas bastante semelhantes às descritas aqui. E a grande luta dos educadores musicais nesses países é bastante semelhante à nossa e demanda, também, como foi dito, que seus educadores se unam em associações e dialoguem.

Foi a consciência de que a identidade de problemas referentes ao ensino e aprendizagem da Música merecia ser estudada e que os educadores musicais iriam se fortalecer se se conscientizassem de suas semelhanças e diferenças e unissem forças para se reunir e pensar em conjunto, que fez nascer, no ano de 1995, em San José da Costa Rica, o Foro Latino-americano de Educação Musical – FLADEM, sob a Presidência da eminente educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza.

Essa é uma das importantes missões desse Fórum, existente e ativo em muitos países latino-americanos, como sessões nacionais. No País, quem ocupa esse espaço é o Fladem Brasil, que tem intensa atuação em várias regiões brasileiras. É a esse conjunto de ações e propostas que se referiu anteriormente, quando se falou em alternativas que os músicos e educadores musicais poderiam fazer uso para “driblar o sistema”.

A trajetória do FLADEM desde a sua fundação já foi contada por vários educadores e está presente em muitas publicações, que podem ser acessadas pelos interessados, pois



não se dispõe aqui neste artigo do espaço necessário para lembrar toda a sua história. Mas é interessante lembrar aqui, ao menos, os seus Princípios, elaborados no ano de 2002, na Cidade do México, durante o VIII Seminário Latino-americano de Educação Musical que, aliás, a professora Teca Alencar de Brito se encarregou de difundir no Brasil, num artigo a respeito do FLADEM publicado em um número da Revista da ABEM (2012, p. 105-17), e que pode ser visto no Quadro apresentado a seguir.

1) A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. E que a música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.
2) A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, o que a torna prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação da identidade latino-americana.
3) A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos.
4) Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.
5) A educação musical, por meio da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
6) Integrando os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino-americano, o FLADEM é uma instituição independente que propõe preservar as raízes musicais e validar projetos educativos que emergem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.
7) O FLADEM é uma instituição com bases artísticas e humanas amplas, integrando educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que abrace esta Declaração de Princípios, sem restringir sua participação em outras organizações.
8) O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.
9) O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.
10) O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais favoráveis à realização plena destes princípios.

#### Quadro 1 - Princípios do FLADEM. (BRITO, 2012).

Embora esses Princípios já tenham sido difundidos em várias ocasiões, julga-se necessário trazê-los de novo a este espaço, para que se perceba o quanto nós, educadores musicais brasileiros, podemos nos identificar com eles e perceber que, malgrado diferentes

situações políticas e econômicas em cada país, abraçamos os mesmos princípios e comungamos dos mesmos valores.

De fato, lutamos para que se reconheça que a Música é um direito de todos, transmissora de cultura, linguagem expressiva, elemento importante na formação de nossa identidade e a serviço da integração sociocultural e da solidariedade.

Também, acreditamos que a Música possa atuar no desenvolvimento da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura das diferentes regiões do Brasil, assim como dos países latino-americanos, acolhendo a todos em sua integridade e diferenças, contribuindo para que se adotem, na educação musical, modelos flexíveis, abertos e sem fronteiras, que a façam fortalecer a partir de ideais democráticos, sem barreiras e com acolhimento de diferenças.

Nós, educadores musicais brasileiros, membros ou simpatizantes do FLADEM Brasil temos o ideal de que este braço do FLADEM se caracterize por assentar seu trabalho em bases artísticas e humanas, integrando os vários elementos que compõem a sociedade musical brasileira. Este grupo, constituído e forte – o FLADEM Brasil –, vê-se, do mesmo modo que o FLADEM internacional, como rede de serviço e pesquisa e busca operar na formação de redes solidárias, buscando capacitar e integrar educadores musicais de todo o País.

Por fim e, ainda, espelhando-se no modelo do FLADEM internacional, os educadores musicais brasileiros que compõem a rede FLADEM Brasil empenham-se no aperfeiçoamento da ideia de educação pela arte, com o objetivo de promover, por meio das linguagens expressivas e, especialmente, da Música, o desenvolvimento humano. Para isso, aliam-se a outros músicos e educadores, pertencentes a outras redes, regiões, localidades, associações, e que se identificam com esses ideais, para que a luta em prol de políticas públicas pertinentes, competentes e sensíveis e capazes de resistir às instabilidades que diferentes anseios político-governamentais seja assumida.

É preciso ter em mente que essas mudanças de legislação conduzidas por não especialistas se encarregam de fragmentar, enfraquecer ou, mesmo, extinguir boas iniciativas e proposições, – não pelo fato de estas não serem pertinentes, exequíveis e de qualidade – mas, simplesmente, porque os legisladores nem sempre conhecem e se debruçam sobre a questão do ensino e aprendizagem da Música, ou por não quererem herdar ideias e atos criados por opositores, mas firmar suas próprias ideias e ações, nem sempre próprias e de acordo com o que os profissionais do ensino propõem. É quase como uma brincadeira infantil, em que as regras do jogo mudam, a cada vez que muda o dono da bola...

O compromisso dos educadores musicais do FLADEM Brasil é trabalhar para garantir o fortalecimento e a estabilização dos princípios do FLADEM internacional na prática de cada um e, o quanto seja possível, exercer influência nos mentores das políticas públicas brasileiras, no sentido de estender os princípios aqui discutidos e os valores a eles inerentes, à efetiva implantação do ensino e aprendizagem da Música em todo o País.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem* – a influência de John Dewey no ensino das artes no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

Brasil. Medida Provisória no. 746, de 22 de setembro de 2016.

(\_\_\_\_). Lei no. 13. 278/2016

(\_\_\_\_). Lei no. 11.769/2008.

(\_\_\_\_). Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96.

(\_\_\_\_). Lei no. 5692/71.

(\_\_\_\_). Lei de Diretrizes e Bases no. 4024/1961.

(\_\_\_\_). Decreto. 890 nº 18, de 18 de abril de 1932.

(\_\_\_\_). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. 22 de dezembro de 2017. [www.basenacionalcurricular.gov.br](http://www.basenacionalcurricular.gov.br).

Acesso em 12 de julho de 2019

(\_\_\_\_). Base Nacional de Currículo Comum. Acesso em 12 de julho de 2019 .

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – *Fórum Latino-americano de Educação Musical: por uma educação musical latino-americana*. In: *Revista da ABEM*, número especial – 20 anos. Londrina: v. 20, no. 28, 2012. P. 105-117.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta e LARA, Ângela Mara de Barros. *A Legislação brasileira para o ensino de artes e de música* – 1920 a 1996. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos.

FONTEERRADA, Marisa. *Ciranda de sons* – práticas criativas em educação musical. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

(\_). *De tramas e fios* – um ensaio sobre música e educação. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Unesp; Rfio de Janeiro. Funarte, 2008.

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio . *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Arte* -: São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho de Autorial). Assessores do Componente Arte: Isabel

Maria Meirelles de Azevedo Marques (Arte/Dança), Joaquim Cesar Moreira Gama (Arte/teatro), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Arte/Música), Sonia Regina Fernandes (Arte/Artes Visuais).

## Escuta, conduta estética e educação musical

André Luiz Gonçalves de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** A música do sistema tonal tem íntima relação com a ética das sociedades modernas e capitalistas nas quais vivemos. Uma educação musical centrada no sistema tonal e adjacências acaba por ser pouco transformadora dos hábitos de exclusão, violência, obediência, aos quais se vincula eticamente. A desvalorização da escuta como ação corporal no mundo é causa e sintoma dessa realidade. Nesse sentido esse ensaio espera refletir sobre pressupostos fenomenológicos, como a noção de conduta estética (*conduite esthetique*), e suas implicações para ações em educação musical que sejam alternativas àquelas da música tonal e seus valores éticos de origem.

**Palavras-chave:** Estudos de escuta; educação auditiva, educação musical e fenomenologia.

**Resumen:** La música del sistema tonal está íntimamente relacionada con las sociedades modernas y capitalistas en las que vivimos. Una educación musical centrada en el sistema tonal y en las adyacencias se revela una pequeña transformación de los hábitos de exclusión, violencia, obediencia, la que está vinculada éticamente. La desvalorización de la escucha como acción corporal en el mundo es la causa y el síntoma de esta realidad. En este sentido, este ensayo espera reflexionar sobre supuestos fenomenológicos, como la noción de conducta estética y sus implicaciones para acciones en la educación musical que son alternativas a las de la música tonal y sus valores éticos de origen.

**Palabras clave:** Estudios de escucha; Educación auditiva, educación musical y fenomenología.

**Abstract:** The music of the tonal system is closely related to the modern and capitalist societies in which we live. A musical education centered on the tonal system and adjacencies turns out to be little transforming of the habits of exclusion, violence, obedience, to which it is linked ethically. The devaluation of listening as bodily action in the world is the cause and symptom of this reality. In this sense, this essay hopes to reflect on phenomenological presuppositions, such as the notion of *conduite esthetique*, and its implications for actions in musical education that are alternatives to those of tonal music and its ethical values of origin.

**Keywords:** Listening studies; Auditory education, music education and phenomenology.

### Introdução

Os estudos em educação musical vêm crescendo nas últimas décadas. A área vem se estruturando em todo o mundo, em nosso continente e país. Nesse período temos assistido um processo de legitimação da presença da educação musical na escola brasileira

---

<sup>3</sup> Possui Graduação em Música (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Londrina (1997), Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), Doutorado em Arte pela Universidade de Brasília (2013) e Pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, (2017) ministrando disciplina (Processos Criativos) para o doutorado em Música. É professor do DELART da Faculdade de Educação da UNICAMP.

um tanto diferente do que ocorreu até então. A produção de pesquisa na área de educação musical também tem sido crescente e mais vigorosa nos últimos anos. Mas na contramão desse crescimento, mesmo sem dados cientificamente tomados, é possível notar que a maioria esmagadora dos estudos e práticas desenvolvidas e crescentes no Brasil lidam especificamente com música tonal. A despeito de todo o desenvolvimento da história da música a partir do fim do século XIX, é impressionante vivenciar um mundo tão carregado pela experiência de um sistema musical tão restrito e tão próprio de outra época. A ampliação do escopo de abrangência da educação musical nos últimos 30 anos, e mesmo o crescente volume de produção científica na área, não tem me mostrado uma grande alteração na realidade experimentada enquanto professor em cursos de Licenciatura em Música.

No presente ensaio espero refletir sobre minha trajetória como educador musical e pesquisador na área de música e percepção, por cerca de duas décadas de magistério em música, a partir de fundamentos conceituais filosóficos especialmente próximos à fenomenologia. Não tenho nenhuma intenção de realizar um estudo de caso específico com algum tipo de rigor científico. O texto que apresento é mais um ensaio, fruto de relacionamentos entre diferentes estudos em percepção, estética e educação musical.

Em minhas passagens por universidades de três regiões do Brasil (Sul, Sudeste e Centro-Oeste) não vi efetivamente nenhuma experiência em educação musical, que privilegiasse, ou mesmo, oferecesse a possibilidade de familiarização com outro sistema musical, com outras músicas, além da música tonal. Muitas vezes ouvi como argumento o fato de que a educação musical precisa estar ligada à vida das pessoas. No entanto esse princípio não pode funcionar para restringir, encolher o universo de experiências, uma vez que a própria educação necessita dessa expansão. Então, por que somos tão auto-referentes? Por que nossa educação musical é tão voltada para um subproduto de uma cultura, mesmo em uma sociedade que percebe cada vez mais a necessidade de multiculturalidade, de diversidade?

Uma hipótese para encaminhar a reflexão com as perguntas acima, é a de que o sistema tonal é produto e produtor, é parte íntima, uma espécie de correlato estético de todo o paradigma moderno fundado sobre premissas de pensadores como R. Descartes, I. Newton e I. Kant. O sistema tonal compartilha em muito a valorização de determinados hábitos com o paradigma newtoniano-cartesiano, que orienta a mentalidade da cultura ocidental. Esse modelo de sociedade desenvolvido após o século XVI tem no sistema tonal seu conjunto máximo e legítimo de possibilidades simbólicas com o som e de possibilidades estéticas por meio da música. O sistema tonal orienta a formação dos hábitos de escuta da

sociedade ocidental moderna e tais hábitos são mesmo um importante fundamento do modo de ser, de experimentar e de fazer o mundo. Ainda depois do século XX, mesmo sociedades orientais tiveram suas culturas completamente arrasadas por conta dos novos hábitos advindos da cultura ocidental, uma indústria cultural produzindo cultura de massas.

### **A ética do sistema tonal**

Preciso começar essa seção dizendo que escrevo esse texto ouvindo samba. As experiências estéticas ocorrem profundamente mesmo com a música tonal. A rigor elas podem ocorrer com qualquer música. A modernidade<sup>4</sup> é, em amplo sentido, fundada em processos recheados de contradição. As dualidades, as explicações binárias, os dualismos, enfim, a modernidade, via de regra, é um processo que tem como marca a contradição, o dualismo conflituoso, como parte de sua dinâmica.<sup>5</sup> O processo histórico de dominação cultural empreendido pela associação dos valores filosóficos do paradigma moderno com os valores do capitalismo, enquanto sistema econômico também produto/produtor nesse contexto, é devastador. Enquanto sistema responsável pelo desenvolvimento e fortalecimento de determinados hábitos de escuta (em detrimento de outros), o sistema tonal é um poderoso meio de manipulação emocional, através do controle (formação de gosto) das condutas de escuta estética oferecidas. Sem sair de um universo controlado de hábitos de escuta estética, sem realizar outras experiências estéticas como condutas de escuta, ocorre um empobrecimento da escuta, um empobrecimento da experiência de escuta estética. Um texto já clássico na musicologia, “O fetichismo na música e a regressão da audição”, de T. Adorno (1999/1938), aborda dimensões sociais de encurtamento experiencial.

Mas, se por um lado são explícitos os problemas com o modelo de sociedade que vivemos hoje em nossa cultura Ocidental: miséria, violência, sofrimento, desigualdade, injustiça, por outro, parece mesmo um tanto velada a relação da arte dessa cultura com tais problemas. Muitas vezes a produção artística e sua experiência, independente de poéticas e estilos (como se fosse possível arte independente de poética e estilo) é apresentada como lugar de experiências opostas às mazelas da sociedade. À luz da leitura de J. Dewey (2010/1934), parece que a condição de sofrimento na sociedade contemporânea é tamanha, que qualquer experiência estética, independente de oferecer possibilidades de libertação, é sempre já um alento. Uma vez que a experiência estética, por natureza própria,

---

<sup>4</sup> Por modernidade durante o texto todo vou me referir à Idade Moderna. Com início após a Idade Média e final ainda indeterminado.

<sup>5</sup> Mesmo sem citar J. Habermas eu acompanho seu pensamento aqui, sobretudo HABERMAS, (2000).

tende a ser vivenciada como uma saída de situações de dominação, utilizá-la como um meio desse processo de dominação é mesmo uma armadilha difícil de escapar.

Segundo J. Dewey a conduta estética nas sociedades contemporâneas configura-se como um conjunto de experiências distintas daquelas da vida comum, do dia-a-dia. Ocorre que a sociedade moderna aliena a experiência estética da experiência do dia-a-dia, local próprio da experiência estética, de acordo com o pensador estadunidense. As sociedades de mercado operam bens de consumo, e a arte passa a ser tratada como tal. Esse tratamento envolve um conjunto de procedimentos, tais como: o processo de formação do gosto, a diminuição da complexidade do material produzido, a alta redundância, alta previsibilidade e baixa permanência, ou, superficialidade desse material. Nada distinto do que explicou Adorno no texto citado acima.

A música tonal é o modelo de experiência de escuta estética da sociedade que se moldou a partir de hábitos formados em torno do século XVII e que, em muitos aspectos, experimentamos ainda hoje. O sistema tonal nasce intimamente ligado à mentalidade de dominação, submissão, obediência e baixíssima, ou nenhuma possibilidade de imprevisibilidade. A experiência estética possível e acentuada em nossa mentalidade ocidental, por meio das experiências oferecidas pelo sistema musical tonal, é diametralmente oposta à perspectiva proposta por J. Dewey (1934/2010). Muito da artificialidade das essências modernas encontra-se na experiência estética possível na escuta da música tonal. Para esse paradigma a explicação sobre a música tonal é toda fundada nessa busca por essências, própria da modernidade, e seu contraste com a aparência. Essas essências são sempre metafísicas e esvaziadas de seus vínculos de origem, forma pura, que aceita qualquer conteúdo. A essência (verdade que é velada pela aparência) é idéia máxima do *Cógito* cartesiano e do idealismo iluminista. Ao fechar uma seção do livro na qual ele descreve o que entende por experiência estética, Dewey afirma:

Procurei mostrar, nesses capítulos, que o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. (DEWEY, 2010, p. 125).

No dia-a-dia, em nosso modelo de sociedade, as experiências tendem a ser interrompidas por novas possibilidades de experiências. Assim elas nunca se completam, nunca se aprofundam e com isso, perdem a dimensão estética que sempre têm quando completadas. De acordo com Dewey, o mundo moderno retira das experiências sua dimensão estética, tratando tal dimensão como uma experiência a parte, distante do dia-a-dia, da vida. Como um produto à venda em uma prateleira de mercado.



A crítica deweyana (e adorniana) atinge diretamente o modo de produção capitalista, por tratar a experiência estética como um produto desligado da vida, em princípio esvaziado de significados originais e depois preenchido pelos interesses momentâneos de alguma marca. Essa descrição crítica é bem própria para o que ocorre com a música tonal. Já na seleção do material a ser utilizado as regras do sistema tonal determinam a exclusão de sons (padrões de escuta) que não têm altura e duração definidas. Mesmo assim, apenas um conjunto específico de alturas e durações serão consideradas próprias para o uso na produção da experiência estética. A partir disso as regras de elaboração das sonoridades (hábitos de escuta) são extremamente restritivas e excludentes, a ponto de sobrar uma possibilidade de escuta muito reduzida, com alto grau de previsibilidade e com pouquíssimo, ou mesmo nenhum, espaço para a diferença ou surpresa. A dimensão estética da dominação, mais uma contradição do mundo moderno. Por vezes vemos essa conduta com o material sonoro reproduzida também nas condutas com o “material humano”. Quantas pessoas não são excluídas da possibilidade de vivenciar (fazer e escutar) música por condições de classe social, de etnia e dos diversos preconceitos próprios de nossos hábitos modernos.

A chamada “dinâmica tonal”, essa metáfora de movimento entre as funções tonais (Repouso, Tensão e Afastamento), é basicamente um jogo de resolução ou não de expectativas. Ansiedade e frustração são emoções frequentes e, de certa forma, enfatizadas. Também a confirmação da expectativa, com alto grau de previsibilidade, é valorizada. Nesse contexto, o próprio ensino dessa música, dessa conduta de escuta estética, reflete, e é parte, de um conjunto maior de condutas de toda a sociedade.

A exclusão daqueles que não afinam, ou não mantêm a regularidade dos ritmos e pulsos; a violência e o sofrimento presentes no isolamento para concentração e repetição extenuante para “automatização” das técnicas de execução musical; ou ainda, o autoritarismo exacerbado nos diretores de grupos para a apresentação perfeita, são situações frequentes na vida de estudantes e professores de música tonal. A ética desse sistema musical, por conta dos hábitos aí envolvidos e valorizado, é irmã da ética do sistema econômico (capitalista) e político (burguês-aristocrático) que forma essa sociedade, não há como dissociá-las.

### **Valorização da escuta**

Mesmo a música contemporânea, entre outras possibilidades de escuta estética, por vezes também não consegue oferecer outra possibilidade ética de escuta. No caso específico da música computacional, por exemplo, os vínculos entre hábitos de exclusão,

alienação e autoritarismo permeiam as dimensões estética e poética de forma tão marcante a ponto de se criar um abismo entre compositores e público em geral. Mas no contexto das artes sonoras já se encontra alguma possibilidade de uma outra ética para os hábitos de escuta estética.

Criador do termo paisagem sonora, o compositor M. Schafer (1977), sempre muito ocupado também com aspectos éticos, afirma que a humanidade parece estar ficando surda, na medida em que não se preocupa com o nível de ruído que vem produzindo e vivenciando. Com seus dois escritos no fim do século XX, Schafer redimensiona as possibilidades éticas dos hábitos de escuta estética. Encaminha a possibilidade de experiência estética na experiência da vida, como algo orgânico. Ele oferece uma alternativa que distancia a prática musical de seus fundamentos no sistema tonal. Por mais que Schafer seja ocidental e pense música ainda em muitos aspectos de acordo com a tradição ocidental, ele consegue propor um caminho que escapa desse esquema ético dominador e violento. Schafer basicamente tira o sistema tonal de sua redoma e o coloca no mundo, em um mundo repleto de sons, de outras possibilidades de escuta. De alguma maneira ele confronta a ética das essências e exclusões do sistema tonal com o mundo da diversidade de hábitos de escuta.

Um caminho na mesma direção, porém um pouco diferente, é proposto pela compositora Pauline Oliveros. Voltando-se para a vida do músico tradicional, ela nota que os músicos (especialmente aqueles treinados na tradição da música ocidental) estão perdendo suas capacidades auditivas, na medida em que pouco se importam com elas em sua rotina de treinamentos desde sua época de formação. Ela critica o pouco espaço que a escuta ocupa, tanto no processo de educação do músico como em sua prática de músico no dia-a-dia. Oliveros (2005) traz uma outra ética na medida em que sugere um aprofundamento da escuta, uma escuta profunda, uma reflexão sobre a ação de escutar, em suas múltiplas dimensões. Com essa expressão, escuta profunda (*deep listening*) ela configura todo um conjunto de hábitos de escuta suportados por valores e atitudes opostas àquelas do sistema tonal. A própria sonoridade da música que ela compõe sob o título *Deep Listening* é muito mais, ora modal, ora espectral, do que tonal.

Mas o que distancia as práticas de *deep listening* das práticas da música tonal são especificamente aspectos poéticos e mesmo éticos. Oliveros (2005) propõe uma outra forma de escutar o mundo e os sons que produzem nossas músicas, o que acaba por produzir uma música completamente diferente daquela inicial a qual se começou a prestar atenção. Sintoma nítido de que a música tonal é basicamente feita (vivenciada) com baixíssima importância dada à escuta. Uma música com um nível de abstração tão grande

que poderia ser mesmo música para surdos, muito mais para ser vista, escrita e lida do que escutada.

O que traz à memória o caso de um dos maiores nomes de toda a música tonal, L. van Beethoven, que independente dos muitos problemas de audição, cria, em tais condições, quase sem escuta, boa parte de sua melhor música. É o império da metafísica, de tomar a experiência como consequência de um plano em um mundo das ideias realizado em outro tempo, em outro lugar e por outro corpo, distinto daquele que viverá a experiência. É um ponto alto do *Cogito* cartesiano que substitui o mundo pela representação do mundo.

Esse contexto de críticas ao caminho de diminuição da escuta e por consequência das capacidades e possibilidades estéticas e poéticas encaminha um movimento de resistência. Encaminha ações em direção a valorização da escuta e de uma escuta estética relacionada à hábitos inclusivos, de libertação, de criatividade, que aceitem a diversidade e imprevisibilidade, enquanto valores e condutas fundamentais para um processo de educação. Um projeto da valorização do papel da escuta nas atividades musicais e educacionais parece apresentar condições para reconfigurar relações éticas muito mais amplas do que as que aparecem nas produções realizadas. A compreensão da escuta como ação intencional, como dinâmica de acoplamento com um mundo específico, que se faz nesse próprio acoplamento, parece muito potente para as ações em educação musical.

### **Escuta estética e educação musical**

Distinguir o comportamento de escutar daquele de escutar esteticamente, por mais complicado que isso possa parecer, é relevante para seguir com a argumentação. O artista francês E. Couchot traz em obra recente um caminho que tem sido útil nesse sentido. A noção de *conduta estética* é apresentada por Couchot (2012) como sendo inicialmente uma característica do que ele denomina por um tipo de atenção cognitiva. A atenção, como ação cognitiva, tem duas funções básicas que podem ser designadas não apenas enquanto características humanas, mas de agentes percebedores em geral (cf. tabela em COUCHOT, 2012, p. 50), a saber, um [...] *faisceau exploratoire dirigé vers une cible* [...] e um *Mécanisme d'anticipation qui prépare à agir e qui configure le monde* [...].<sup>6</sup> A semelhança com a descrição das *invariantes* e *affordances* na teoria da percepção direta de J. J. Gibson (1979) é notável. Para a escuta, o alvo desse feixe exploratório do sistema auditivo é a dinâmica dos arranjos acústicos que se estabelecem em um meio específico, os eventos sonoros da

<sup>6</sup> [...] feixe exploratório dirigido para um alvo [...] e um mecanismo de antecipação que prepara um ato que define o mundo [...]. Tradução nossa.

experiência de estar escutando um determinado lugar. Esse “alvo” é revelado em uma ação intencional e essa intencionalidade é dada por um arranjo corporal. Na medida em que quero escutar esse ou aquele evento sonoro no meio de tudo o que ouço, me concentro nele e esse concentrar-me é uma conduta específica de meu corpo para ajustes que vão desde a posição dos meus pés, passando pelo giro de quadril e de pescoço para posicionar as orelhas adequadamente para a fonte do tal evento, até os ajustes finos da própria membrana timpânica, pelo músculo tensor do tímpano e do músculo estapédico. Essa preparação do ato define um mundo na medida em que o encontra.

Nesse encontro (dirá Merleau-Ponty) surge o mundo, seus nomes e qualidades. Nesse encontro entre um corpo treinado para escutar “sol-si-re-fa-re-si-sol” é que surge o acorde maior com sétima. No contexto desse encontro surgem todas as significações possíveis. E seus limites serão os limites alcançados pelos hábitos da recorrência e da consensualidade sobre a recorrência desses encontros. Mas o que a música tonal e nossa educação musical ocidental e ocidentalizadora estamos historicamente e sistematicamente fazendo é esvaziar esse processo de significação, tirando dele a necessidade do encontro em contexto próprio entre o corpo em ação e os padrões de vibração de moléculas produzidos por outros corpos. Tiramos a importância dos corpos agindo no mundo e encontrando outros corpos e negociando suas possibilidades de significação. Simplificamos o processo de significação eliminando o corpo e os lugares nos quais esses corpos interagem. Buscamos a essência, a música na idéia pura.

Em caminho contrário a essa perspectiva acima descrita o professor francês E. Couchot coloca a percepção, como centro da explicação sobre “conduta estética”, enunciando que toda conduta estética é um tipo de percepção, mas não qualquer percepção. Para caracterizar a noção de atenção estética, Couchot (2012) utiliza dois termos específicos, afirma que ela é [...] *morphotrope*. *Elle se porte sur des gestalts et non sur des concepts*.<sup>7</sup> (COUCHOT, 2012, p. 39). E também afirma que a atenção estética é autoteleológica. Conforme o artista francês indica, esse tipo de atenção (estética) nutre-se dela mesma [...] *au sens où elle fonctionne en boucle sous l'impulsion de l'indice de satisfaction qu'elle génère*.<sup>8</sup> (COUCHOT, 2012, p. 41). O fato do autor descrever a atenção estética como morfotrópica tem íntima relação com fundamentos da fenomenologia.

Em outras palavras, pode se entender que tal atenção, antes de ser um raciocínio abstrato, um conceito, é uma experiência total (percepção) que se dá por meio da relação

<sup>7</sup> [...] morfotrópica. Ela (a atenção estética) se concentra sobre gestalts e não sobre conceitos. Tradução nossa.

<sup>8</sup> [...] no sentido em que ele é executado em um *loop*, sob a liderança do índice de satisfação que gera. Tradução nossa.

(acoplamento) entre percebedor e meio, dinamicamente. O morfotropismo indica a predominância da forma, da gestalt. E esse fluxo em forma de *loop* é o que Couchot ressalta com a noção de autoteleologia. Assim a conduta estética se diferencia da conduta do dia-a-dia.

De uma forma ampla pode se entender a conduta estética como aquela conduta que subverte sua finalidade inicial, terminando em uma outra que só vale em sua totalidade perceptiva e quando entendida direcionada pra si mesma. Tomemos como exemplo a fala e o canto, sendo o segundo um tipo de conduta estética. Falar é algo que usamos para uma outra finalidade que não falar por falar. Quando falamos com alguém no dia-a-dia nosso foco de atenção está em conseguir a comunicação adequada e não em conseguir um tipo específico de timbre, com um tipo de apoio e articulação em ritmos específicos para cala palavra, como no caso do canto. Um cantor se ocupa de tantos detalhes técnicos para produzir um determinado conjunto de notas em uma obra, que muitas vezes falar X ou Y, ou seja, a mensagem do texto carregado por meio da produção sonora, é quase irrelevante. Couchot (2012) afirma que a conduta estética é essa, voltada para si mesmo, e que só é percebida em sua totalidade. Um gesto que perde a função inicial, de servir a outra intenção, e tem intenção em si próprio.

A noção de conduta estética, ainda de acordo com Couchot, pode ser usada para descrever comportamento de diferentes tipos de seres vivos nas situações em que seus gestos perdem a função que tinham inicialmente e passam a valer por eles mesmos, como quando um meu cachorro rosna, late e me morde em forma de brincadeira. É o mesmo comportamento (latir, morder), mas que perdeu a função inicial e passou a valer apenas como uma referência à própria mordida e latido. A rigor quando o artista se comporta atendendo um telefone em uma peça de teatro, ele não está de fato atendendo um telefone. Seu gesto é o mesmo, mas perdeu a função inicial (que era o de falar com alguém pelo telefone) para ganhar a função nele mesmo, ser o gesto de alguém atendendo um telefone.

Por fim, é importante ressaltar que Couchot (2012) não afirma que, por possuírem capacidade de conduta estética, outros animais além do ser humano, façam arte. O que resta de sua descrição sobre o conceito de conduta estética é que ele é um fundamento necessário mas não suficiente para aquilo que chamamos de arte. Pode se pensar que os animais em geral apresentam conduta estética, mas os seres humanos vimos desenvolvendo sistemas intrincados de relações condutuais consensuais<sup>9</sup> estéticas em uma história de interações, e a isso temos chamado de arte.

---

<sup>9</sup> A ideia de sistemas de relações ou "configurações condutuais consensuais" é de Humberto Maturana e encontra-se presente em diversas obras suas.

Com essa reflexão em mente nota-se quão abstrata e metafísica é a música tonal, talvez comparável à literatura. Porque não se trata apenas de retirar do gesto de produzir sons a sua função inicial (comunicar, afugentar...) trata-se ainda de, entre tais sons que perderam sua função inicial, selecionar aqueles poucos que se enquadram em regras específicas moldadas com os hábitos de escuta. Por essa narrativa articulam-se com sentido as afirmações de autores como M. Schafer e de Oliveros, e mesmo de T. Adorno, sobre a perda das habilidades de escutar em nossa cultura ocidental e sobre como a música tonal e sua ética moderna contribui para tanto.

Uma possibilidade de resistência e caminho contrário ao que o modelo social, político econômico e estético vêm apontando é valorizar a escuta, sua educação, enquanto parte fundamental da formação dos hábitos de gosto. A expansão dos horizontes de repertório também se faz muito relevante para construção de caminhos alternativos aos até aqui apresentados. E na medida em que se relacione as condutas de escuta estética com um outro caminho para a educação musical, fora do sistema tonal e seus valores e mentalidade, fica fortalecida a perspectiva de outra ética que não a vivida no mundo capitalista moderno, uma ética inclusiva, que ofereça possibilidades multiculturais em vez de privilegiar um único conjunto de hábitos.

A valorização da escuta enquanto ação a ser treinada, hábito a ser desenvolvido, tem efeitos transformadores na educação musical técnica, do músico (mesmo do músico que privilegia repertório tonal e adjacências) e também do não músico. Em ambos os casos quando se reconfigura o papel da escuta nas atividades formativas, inicia-se um processo de uma nova relação com o corpo. Para estimular um corpo que escuta ativamente, que busca informações no meio <sup>10</sup>, é imprescindível sair da cadeira, do banquinho do instrumento e experimentar o mundo. O ensino da música tonal reforça as conformações corporais necessárias para a prática instrumental, hábito cultivado nos últimos 350 anos, parte da ética tonal descrita nas seções anteriores. A educação musical pode transformar isso na medida em que oferece outro conjunto de possibilidades de ações, outras configurações corporais, mais ligadas ao hábitos e fundamentos do mundo contemporâneo, do que aqueles ligados ao século XVIII.

Ao se oferecer uma nova configuração da escuta, outras relações corporais aparecem, e com elas, um outro mundo também se revela. Outros mundos com outras músicas são possíveis por meio das transformações nas funções, nos hábitos dos corpos, entre eles, os hábitos de escuta estética. E se descrever essas possibilidades não as realiza

---

<sup>10</sup> J. J. Gibson (1979)

por si, o que se espera é que, a partir de tais reflexões, essas novas práticas sujam como fundamentos dessa outra ética. Da prática de escutar distintas situações em diferentes locais de escuta, em diferentes relações com outros corpos, nasce essa possibilidade estética encarnada na vida real, na vida vivida e não em uma representação ideal dessa vida. Educar para essa estética musical menos metafórica, menos visual, e mais encarnada, mais corpórea, mais sonora, envolve educar a escuta, ampliar suas capacidades, conhecer seus limites e aprender a lidar com eles.

### **Referências Bibliográficas:**

ADORNO, Theodor. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. In: Os Pensadores: Adorno. São Paulo, Nova Cultural, 1999.

CLARKE, Erick *Ways of Listening: An ecological approach to the Perception of Musical Meaning*. New York: Oxford University Press, 2005.

COUCHOT, Edmond. *La nature de L'Art*. Paris: Hermann Éditours, 2012.

DEWEY, John *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GIBSON, James *Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdate: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1979.

HABERMAS, Jürgen *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IHDE, Don *Listening and voice: phenomenologies of sound*. New York: State University of New York Press, 2007.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice *O olho e o espírito*. In: Os Pensadores: Merleau-Ponty. São Paulo, Nova Cultural, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEROS, Pauline *Deep Listening: A composer's sound practice*. New York, i-Universe, Inc, 2005.

SCHAFER, R. M. *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. New York: Knopf, 1977.

## O racismo contra o negro no Brasil: o que pode fazer a educação musical escolar?

*Thaís Lobosque Aquino<sup>11</sup>*

**Resumo:** O presente ensaio busca refletir sobre possibilidades para um trabalho pedagógico-musical escolar comprometido com o enfrentamento intencional e sistemático do racismo contra o negro no Brasil. Para isto, analisa-se a recente reestruturação do contexto político-legislativo brasileiro, a marginalização do negro e, ao final, é feita uma aposta relacionada a um trabalho pedagógico-musical escolar com saberes musicais sensíveis capazes de promover a experiência do sofrimento. A constatação de que a desigualdade e a invisibilização do negro estejam institucionalizadas na legislação escolar brasileira e ratificadas por dados extraídos de pesquisas estatísticas não deve conduzir a posturas conformistas. Pelo contrário, a tomada de consciência só tem sentido se direcionada a propostas e ações que impulsionem novas configurações para uma educação musical escolar humanizadora e, nesta qualidade, imbuída de gerar experiências musicais que confrontem o racismo reiteradamente imposto aos negros no Brasil.

**Palavras-chave:** racismo, negros, educação musical escolar, saberes musicais sensíveis.

**Resumen:** El presente ensayo busca reflexionar sobre posibilidades para un trabajo pedagógico-musical escolar comprometido con el enfrentamiento intencional y sistemático del racismo contra el negro en Brasil. Para ello, se analiza la reciente reestructuración del contexto político-legislativo brasileño, la marginación del negro y, al final, se hace una apuesta relacionada a un trabajo pedagógico-musical escolar con saberes musicales sensibles capaces de promover la experiencia del sufrimiento. La constatación de que la desigualdad y la invisibilización del negro están institucionalizadas en la legislación escolar brasileña y ratificadas por datos extraídos de investigaciones estadísticas no debe conducir a posturas conformistas. Por el contrario, la toma de conciencia sólo tiene sentido si se dirige a propuestas y acciones que impulsen nuevas configuraciones para una educación musical escolar humanizadora y, en cuanto tal, imbuida de generar experiencias musicales que enfrenten el racismo reiteradamente impuesto a los negros en Brasil.

**Palabras clave:** racismo, negros, educación musical escolar, conocimientos musicales sensibles.

**Abstract:** This essay aims to reflect upon the possibilities for a school musical and pedagogic work, compromised with the intentional and systematic confrontation of racism against black people in Brazil. For this purpose, will be made analysis about the recent restructuring of the political and legislative context in Brazil, the marginalization of black people and, at the end, it is made a bet related to a school musical and pedagogic work with sensitive knowledges which are capable to promote the experience of suffering. The verification that inequality and invisibility of black people are institutionalized in Brazilian scholar legislation and ratified by statistical researches should not lead to conformist postures. On the contrary, the tanking of consciousness only has a meaning if aimed at proposals and actions that can promote new configurations for a humanizing school music

---

<sup>11</sup> Professora adjunta na Emaç/UFG. Tem doutorado em Educação pela UFRJ e mestrado em Música e em Educação, ambos pela UFG. É especialista em Formação de Professores pela PUC-GO e possui graduações em Educação Musical (UFG) e em Pedagogia (PUC-GO). Foi Representante Estadual (Goiás) da Abem entre 2013 e 2015 e Representante Regional (Centro-Oeste) do Fladem Brasil entre 2015 e 2017. Homenageada no Consuni 2018 da UFG e vencedora da 8ª edição do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques da FCC.



education and, as such, imbued to generate musical experiences which confront the racism repeatedly imposed to black people in Brazil.

**Keywords:** racism, black people, school music education, sensitive musical knowledges.

### Considerações iniciais

A atual (e obscura) conjuntura político-social brasileira nos leva a inquietações acerca das condições de possibilidade de uma educação musical humanizadora e, nesta qualidade, comprometida com a justiça social<sup>12</sup> nas escolas de educação básica brasileiras.

Professores empenhados em confrontar a lógica de dominação, de desigualdade e de racismo legitimada pelo *status quo* de nossa sociedade, encontram-se diante de inúmeros questionamentos. Seguindo esta tendência, o presente ensaio propõe-se a debater acerca do seguinte problema: afinal, é possível confrontar o racismo contra o negro<sup>13</sup> mediante o trabalho pedagógico-musical escolar, tendo em vista o contexto político e educacional materializado nos dispositivos legais em vigor?

Note-se que o referido problema é composto por três assuntos principais: a legislação brasileira, a questão do negro e o trabalho pedagógico-musical escolar. De forma a contemplá-los, parte-se para uma análise voltada a estabelecer campos de tensão entre: i) a recente reestruturação da legislação educacional brasileira, enfocando especialmente a Emenda Constitucional nº 95/ 2016, a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de perceber em que medida concorrem para o desiderato da justiça social; ii) a questão do negro através de dados estatísticos evidenciados pela publicação “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015” lançada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, visando examinar o vínculo entre a desigualdade e as relações raciais brasileiras; e iii) o trabalho pedagógico-musical com saberes musicais sensíveis contidos em obras em cuja estrutura residem elementos capazes de propiciar uma experiência do sofrimento pessoal, de uma comunidade e/ou do outro.

Conforme se depreende, muitos assuntos são trazidos a lume, indo desde legislações e dados estatísticos macros até aspectos mais específicos relacionados às aulas de música em escolas de educação básica. Esse tráfego é vital para conferir às ponderações aqui expressas um caráter de movimento perene, bem como para expressar

---

<sup>12</sup> Aqui, a busca pela justiça social é apreendida como um processo em que a lógica distributiva dominante, que pressupõe a concentração de muito nas mãos de poucos, seja continuamente afrontada em prol de uma distribuição de renda e de bens sociais melhor proporcionada.

<sup>13</sup> A opção pelo uso da grafia “negro” no singular e masculino não acontece em detrimento da pluralidade e do feminino. Ambas as noções estão contidas no referido termo que foi escolhido por assim aparecer nos referenciais utilizados, por adequações e preferências estilísticas e, ainda, para reforçar seu caráter categorial.

que as condições de possibilidade de uma educação musical humanizadora estejam tanto no interior dos contraditórios aspectos da totalidade político-legislativa quanto em ações críticas mobilizadas por professores de música em suas atividades cotidianas de ensino.

A expectativa é de compor um mosaico explicativo que, ao compreender os sentidos implícitos nos documentos legislativos e em pesquisas estatísticas, evidencie a institucionalização do racismo contra o negro no Brasil e, ao mesmo tempo, aponte para caminhos que emergem do trabalho pedagógico-musical em sala de aula com saberes musicais sensíveis capazes de engendrar a experiência do sofrimento.

### **A recente reestruturação da legislação educacional brasileira: educação para a justiça social?**

Desde o ano de 2016, temos pelo menos três normativas legais sobre as quais precisamos nos ater: i) a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), para instituir um novo regime fiscal que limita o crescimento das despesas primárias federais à variação da inflação nos próximos 20 anos (BRASIL, 2016b); ii) a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e estabelece novas configurações para o ensino médio no Brasil (BRASIL, 2017); iii) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares cuja versão final, contendo a etapa do Ensino Médio, foi homologada pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

A Emenda Constitucional nº 95, popularmente conhecida como a *Emenda do Teto de Gastos Públicos*, é oriunda das controversas Propostas de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 da Câmara dos Deputados e nº 55 do Senado Federal. Inclui os artigos 106 a 114 no ADCT da Constituição da República Federativa do Brasil (CRF) e, indiretamente, restringe direitos sociais ao congelar por 20 (vinte) anos todas as despesas primárias da união – dentre as quais estão educação, saúde, previdência e assistência social –, sem limitar os gastos com o pagamento da dívida pública.

Conforme levantamento da Auditoria Cidadã da Dívida<sup>14</sup>, o orçamento federal executado de 2015 foi de R\$ 2,268 trilhões, dos quais 42,43% destinaram-se ao serviço da dívida pública e 57,57% às demais despesas, sendo 3,91% para educação<sup>15</sup>.

Mais recentemente, a associação trouxe os dados do orçamento geral da união em 2016, que correspondeu a R\$ 2,572 trilhões. Destes, 43,94% correspondem a juros e amortizações da dívida pública e 56,06% à previdência social, assistência social, saúde, educação, trabalho, transferências a estados e municípios, dentre outros<sup>16</sup>. Ressalte-se que a Emenda Constitucional nº 95 se debruça essencialmente sobre esses 56,06%, dos quais 3,7% foram destinados à educação.

Como se vê, de 2015 para 2016, antes mesmo que já houvesse uma imposição de limitação ao gasto público, pois a PEC em comento ainda tramitava no Congresso Nacional, muito embora tenha havido um incremento da arrecadação em valores absolutos, houve uma diminuição proporcional no investimento social e, mais especificamente, em educação. O que pensar de um governo que imprime pesadas restrições aos gastos públicos voltados ao bem-estar do cidadão brasileiro, incluindo os investimentos em educação, antes de tomar qualquer medida para solucionar a dívida pública junto a bancos, investidores, enfim, a parcela mais rica da população?

Outra distorção diz respeito ao fato de o Brasil ser a 9ª (nona) economia do mundo em 2016<sup>17</sup>, conforme lista disponibilizada pelo Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IRPI) com base nos dados obtidos do *World Economic Outlook Database* do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, em contrapartida, ocupar a 79ª (septuagésima nona) posição<sup>18</sup> na lista de países por Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>19</sup>, conforme Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) de 2016, lançado mundialmente em março de 2017 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

---

<sup>14</sup> Disponível no seguinte sítio eletrônico: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida/>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

<sup>15</sup> Para a análise dos dados supracitados em articulação com diagramas que elucidam as finanças públicas brasileiras foi consultado o detalhado levantamento do professor Everton Sotto Tibiriçá Rosa, professor de economia da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B13DzA4hcQxIREVoUTQ4cjBnVkk/view>. Acesso em 11 de julho de 2019.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2017/05/02-CONSULTA-NACIONAL-SOBRE-REFORMAS-1.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/o-ipri/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-nao-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano-brasil-estagnou-no-idh/>. Acesso em: 12 de julho de 2019..

<sup>19</sup> Informações obtidas no sítio eletrônico do PNUD revelam que, para o cálculo do IDH, são combinados três pilares: “uma vida longa e saudável” (saúde), “acesso ao conhecimento” (educação) e “padrão de vida decente” (renda). Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. Acesso em: 12 de julho de 2019..

Os números expostos revelam uma discrepância entre a riqueza do país e a situação de vida da maioria de seus cidadãos. Se este contrassenso já era evidente em 2016, imagine-se o que acontecerá com o congelamento dos gastos em políticas públicas nos próximos 20 (vinte) anos conforme preconiza a Emenda Constitucional nº 95? Diante desse cenário, quais serão as condições de possibilidade de uma educação básica comprometida com a justiça social? E, mais especificamente, haverá ensejo para uma educação musical escolar humanizadora para os alunos nas escolas públicas de nosso país?

Ainda neste quadro preocupante, temos a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – conversão da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 – que, ao menos declaradamente, propõe uma reestruturação do ensino médio de modo a propiciar a esta etapa da escolarização maior diálogo com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI. Na exposição dos motivos que levaram à elaboração da então MP nº 746/2016 aparece uma série de dados quantitativos que atestam os péssimos resultados educacionais dos jovens matriculados no ensino médio.

Valendo-se de dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o documento atesta que 41% (quarenta e um por cento) dos alunos com idade entre 15 e 19 anos têm resultados educacionais aquém do mínimo previsto. Revela, ainda, uma queda das notas dos jovens no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ao se comparar os resultados de 1995 e 2015 tanto na proficiência da matemática quanto da língua portuguesa (BRASIL, 2016a).

Estas e outras informações alarmantes sugerem a urgência de uma reestruturação. Todavia, há que se destacar o fato de a proposta do governo federal, já transformada em lei, ter uma orientação claramente neoliberal e, em consequência, estar comprometida com uma política de resultados que vem sendo materializada nas escolas por meio de currículos instrumentais ou de resultados imediatos.

Tais currículos se caracterizam como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e ao emprego ou, dito de outra forma, “um kit de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária” (LIBÂNEO, 2016a, p. 57). No máximo de suas potencialidades, os currículos instrumentais voltam-se ao intento de treinar os alunos para testes, vestibulares ou avaliações governamentais, como é o caso do SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para Libâneo (2012, 2014, 2016a), a lógica neoliberal vem trabalhando no sentido de minimizar o papel do estado junto às políticas públicas – nelas inseridas as políticas educacionais – conferindo maior poder ao mercado que passa a defini-las com base em critérios econômicos. Nesse contexto, “os conteúdos e métodos de educação estão a

serviço da satisfação às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos de modo a se tornarem aptos a enfrentar problemas mais urgentes do desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO, 2014, p. 36).

No interior desta lógica, os conhecimentos artísticos e, mais especificamente, musicais parecem supérfluos, tanto que a MP nº 746/2016 propôs, inicialmente, a retirada da arte como componente curricular obrigatório do ensino médio, o que acabou não se concretizando na Lei nº 13.415/2017, não sem esforço empreendido pelo campo da educação musical<sup>20</sup>.

Em sintonia com o processo de instrumentalização dos currículos escolares, está a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento possui caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, sob a forma de conhecimentos e competências, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das modalidades e etapas da educação básica. O objetivo último é somar aos propósitos que direcionam a educação brasileira para “a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Na BNCC, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam toda a base, bem como de competências específicas de cada área do conhecimento e de cada componente curricular.

Para a educação infantil, são estabelecidos cinco campos de experiências: o eu, o outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias: 0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, 4 anos a 5 anos e 11 meses.

O ensino fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e em nove componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso). São descritas competências e habilidades esperadas para cada área e componente dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º ano).

No ensino médio são definidas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e

---

<sup>20</sup> A Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e o Fórum Latino-Americano de Educação Musical, seção Brasil (Fladem Brasil) lançaram cartas/notas públicas de repúdio a MP nº 746/2016, disponíveis, respectivamente, em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg.asp?id=138> e <https://www.fladembrasil.com.br/manifestos>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), bem como itinerários formativos em que se inclui a formação técnica e profissional. Expressam-se competências específicas e habilidades em cada área do conhecimento a serem desenvolvidas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Em Linguagens e suas Tecnologias, são expressas habilidades para Língua Portuguesa.

Descritores relacionados à música aparecem em três campos de experiência da educação infantil: corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação. Mais diretamente, a música desponta como linguagem ou unidade temática, ao lado das artes visuais, do teatro e da dança, no interior do componente “Arte” que compõe a área de Linguagens ao longo de todo o ensino fundamental (BRASIL, 2018). No Ensino Médio, a música aparece apenas no interior de uma habilidade de Linguagens e suas Tenologias e diluída em habilidades de Língua Portuguesa. Mas sob quais concepções de educação, de escola e de currículo estão assentadas as habilidades musicais requeridas pela BNCC?

Em entrevista, Libâneo (2016b) afirma que o documento proposto pelo governo confirma a lógica de uma educação economicista e ligada ao interesse do mercado, à medida que reforça a prevalência de um modelo de currículo instrumental baseado na meritocracia, em que todos têm a oportunidade de competir, porém em condições desiguais. O intelectual brasileiro arremata que este não é o melhor tipo de currículo para os interesses da sociedade, especialmente das camadas mais pobres, pois no fim das contas, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.

Como se vê, o objetivo de “formação humana integral para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva” é meramente retórico. Se articularmos a BNCC com os dois documentos ora examinados, a Emenda Constitucional nº 95 e a Lei nº 13.415/2017, vê-se que uma educação voltada para a justiça social não passa de discurso vazio e que a música, entendida enquanto saber escolar, é mero adorno incorporado a uma lamentável alegoria.

### **A desigualdade social e a questão do negro no Brasil**

No decorrer da obra *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*, Souza (2015) afirma a necessidade de as análises sociais brasileiras se concentrarem na escravidão como instituição total que cobriu todo o território nacional com consequências até os dias de hoje.

A julgar pelo empenho deste ensaio em trazer à tona possibilidades para um trabalho pedagógico-musical escolar comprometido com o enfrentamento intencional e sistemático do racismo contra o negro, é essencial centralizar o fato de o Brasil ter se estruturado econômica, política e culturalmente sob as bases de uma sociedade escravocrata, em seu bojo desigual. Para Souza (2015),

O desafio para a compreensão de sociedades desse tipo, hoje em dia chamadas de “emergentes” e com crescente influência internacional, é compreender o amálgama entre inegável dinamismo social e econômico e padrões de desigualdade permanentes, pobreza e marginalização social de partes significativas da população (SOUZA, 2015, p. 148).

A desigualdade é, pois, elemento estruturante da sociedade brasileira, posto que arraigado consciente ou inconscientemente em nossos comportamentos, relações e representações. E mais, a desigualdade tem vínculo de origem com a escravidão que em nosso território apoiou-se na cor como índice visível e absoluto da situação forçosamente servil de negros por, pelo menos, três séculos, com efeitos que perduram até os dias atuais.

A fim de apreciar estes efeitos em termos estatísticos, a seguir serão examinados dados referentes à configuração das relações étnico-raciais presentes na publicação

“Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015” lançada pelo IBGE em 2015, tendo por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2014 (BRASIL, 2015).

Mesmo consciente das críticas feitas ao sistema classificatório de “cor e raça” do IBGE (ROCHA e ROSEMBERG, 2007) – que nesse documento subdivide a população brasileira em branca, preta, amarela, parda ou indígena – utilizaremos os indicadores de suas pesquisas com o propósito de tornar manifestas algumas assimetrias nas relações raciais brasileiras.

Segundo a publicação, em 2014, 45,5% da população brasileira se declarou branca, 53,6% preta ou parda, não sendo explicitado o percentual de amarelos ou indígenas (BRASIL, 2015, p. 13). Em outro gráfico, vê-se que 71,7% da população branca entre 20 e 22 anos de idade concluiu o ensino médio ou níveis posteriores, número que cai para 52,6% entre os pretos ou pardos (BRASIL, 2015, p. 51). Quando o assunto é a proporção de estudantes entre 18 e 24 anos que frequentam instituições de ensino superior (IES) temos o percentual de 71,4% da população branca em IES. Da população de pretos e pardos nessa faixa etária, apenas 45,5% estão no Ensino Superior (BRASIL, 2015, p. 62).

Se nos ativermos para a proporção de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalhos informais, os brancos compõem 35,3% e os pretos ou pardos 48,4% do total de entrevistados em 2014 (BRASIL, 2015, p. 72). Com relação à distribuição das

peças de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos temos 22,8% de brancos contra alarmantes 76% de pretos ou pardos. Por outro lado, entre o 1% com maiores rendimentos temos 79,6% de brancos e apenas 17,4% de pretos ou pardos (BRASIL, 2015, p. 90).

Embora a publicação traga outros dados importantes para analisarmos as discrepâncias do quesito “cor e raça” no Brasil, os números explicitados acima são suficientes para ilustrar a desigualdade racial, econômica e social entre “brancos” e “pretos e pardos” (negros)<sup>21</sup> em nosso país tanto nas instituições de ensino quanto no mundo do trabalho. A partir deles é possível concluir que i) nossa população é majoritariamente negra, ii) os negros estão em situação de desvantagem no que concerne ao acesso e à permanência nas diversas etapas da educação básica e do ensino superior, iii) os negros ocupam postos de trabalho de maior informalidade e, portanto, em condições laborais mais precárias, provavelmente menos seguras e qualificadas, que as dos brancos; iv) os negros auferem renda inferior à percebida pelos brancos.

Como se vê, amplamente marginalizados e, inclusive, no documento que normatiza os currículos das escolas básicas brasileiras, a BNCC.

Conteúdos relacionados às diferenças raciais, às desigualdades sociais, à escravidão e ao negro são expressos explicitamente apenas nos componentes de Geografia, a partir do quarto ano; de História, a partir do sexto ano; e de Ensino Religioso, a partir quinto ano do ensino fundamental.

No que tange à música, não há qualquer menção direta a estes conteúdos nem nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, tampouco nas competências específicas sobre a arte, ou nas habilidades musicais consideradas essenciais aos alunos do ensino fundamental. Reitere-se a inexistência de menção específica a termos como: músicas, canções e/ou ritmos de matriz africana (BRASIL, 2018).

---

<sup>21</sup> Sobre a classificação cor/raça, Rocha e Rosemberg (2007) argumentam: “Edward Telles (2003) distingue, também, três modos de classificação racial: o modo oficial (IBGE), o popular múltiplo e o binário. De acordo com Telles, o modo oficial de classificação é o que tem sido utilizado pelo IBGE e que adota as cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. O segundo modo seria o popular, que se caracterizaria por uma grande quantidade de termos que descrevem raças e cores. Telles (2003), como outros pesquisadores, sustenta sua argumentação sobre a ocorrência de modo múltiplo de classificação no amplo vocabulário utilizado pelos brasileiros para descrever os matizes de cor (...). O terceiro modo apontado por Telles (2003) é o que vem sendo utilizado pelos Movimentos Negros que, de há muito, usam um sistema de classificação com apenas dois termos – negro e branco – adotando, dessa forma, o modo binário de classificação racial. Segundo Telles (2003), tal sistema de classificação, nos últimos tempos, tornou-se amplamente aceito pela mídia, mas sem angariar unanimidade pelos formuladores de políticas públicas, pelos acadêmicos e pesquisadores” (ROCHA e ROSEMBERG, 2007, p. 765).



Contudo, não é possível afirmar que estes temas estejam completamente abandonados pela BNCC que, sob a forma de um discurso generalista, apregoa dentre as nove competências específicas da arte no ensino fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (...)
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (...)
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (...)
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 198).

Dentre as cinco habilidades musicais requeridas aos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental há:

Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana (BRASIL, 2018, p. 203).

Duas das oito habilidades musicais requeridas aos alunos do sexto ao nono apregoam o seguinte:

Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.  
Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical (BRASIL, 2018, p. 209).

Como se percebe, não é possível afirmar que o documento deixe de lado a questão da diversidade, já que dentre as competências requeridas estão o conhecimento de matrizes estéticas e culturais distintas; a problematização de questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais; a valorização do patrimônio artístico nacional e internacional; a apreciação de diversas formas e gêneros de expressão musical; a análise de diferentes estilos musicais.

Todavia, à menção da diversidade em geral corresponde a omissão da desigualdade e de temáticas relacionadas ao negro e à diversidade racial numa lógica de invisibilização que, além de clara afronta ao parágrafo segundo do artigo 26-A da LDB<sup>22</sup>, reafirma uma prática tão perniciosa quanto corriqueira de ocultar para não confrontar. Trata-se de prática que, historicamente no Brasil, vêm propiciando a manutenção do *status quo*, ou seja, de uma ordem social, econômica, cultural e educacional racista, porém mascarada por discursos universalizantes aparentemente comprometidos com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

### **A experiência do sofrimento do negro e o trabalho pedagógico-musical com o saber musical sensível: uma aposta**

O breve esboço da situação social e educacional brasileira, ainda que revele um cenário pouco alentador, não pode levar-nos à imobilização. Pelo contrário, sua exposição e o conseqüente processo de tomada de consciência só têm sentido se direcionados à construção de propostas e ações que, embebidas pela crítica permanente, impulsionem novas configurações para a educação, de modo amplo, e para educação musical, mais especificamente, nas escolas básicas brasileiras.

Antes de enveredarmos nesta direção, cumpre retomar a questão basilar deste ensaio, enriquecendo-a com os apontamentos até então colocados: afinal, quais as condições de possibilidade de uma educação musical escolar<sup>23</sup> humanizadora e, como tal, comprometida com o enfrentamento do racismo institucionalizado contra o negro nos dispositivos legais em vigor? Lembrando que, em nosso país, a noção de humanização está em profunda relação com a de justiça social, que, por sua vez, está imbricada com a questão racial.

Para seguir na problematização dessa questão, valemo-nos de dois alertas contundentes de Adorno. Na obra *Educação e Emancipação* o pensador frankfurtiano expressa: “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que **os homens não são mais aptos a experiência**, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a

---

<sup>22</sup> Este parágrafo foi introduzido na LDB pela Lei nº 11.645/2008 e diz: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996).

<sup>23</sup> A expressão “educação musical escolar” vem sendo utilizada por pesquisadores do campo da educação musical quando tratam dos processos pedagógico-musicais em escolas regulares de educação básica, em oposição àqueles que ocorrem em ambientes não formais e informais tais como conservatórios, escolas especializadas, cursos técnico-profissionalizantes, espaços alternativos, dentre outros (ÁLVARES, 2005; AQUINO, 2016, 2017; BARBOSA e FRANÇA, 2009; BEINEKE, 2011; DEL-BEN, 2012, 2013; DEL-BEN e HENTSCHKE, 2002; HUMMES, 2004; SANTOS 2012; SEBEN e SUBTIL, 2010).

ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 148-149, *grifo nosso*). Em outra obra, na *Minima Moralia*, declara: “Toda adesão, toda humanidade na convivência e na participação é mera máscara para a tácita aceitação do desumano. **Cabe unir-se ao sofrimento das pessoas**: o menor passo na direção de suas alegrias segue no rumo de enrijecer o sofrimento” (ADORNO, 2008, p. 22, *grifo nosso*).

Nestes dois trechos, Adorno denuncia a inaptidão do homem de seu tempo em realizar experiências significativas e traz à tona a importância de encarar o sofrimento caso haja aspirações humanizadoras. É preciso considerar que o autor alemão realizou suas reflexões em um contexto histórico peculiar, todavia seria equivocado considerá-las datadas ou caducas. Longe disso, suas ponderações têm adquirido especial sentido no momento atual brasileiro, marcado pelo empobrecimento de experiências reais, em oposição ao sem número de experiências virtuais superficiais, e por uma despreocupação generalizada com o sofrimento pessoal, de uma comunidade e/ou do outro, denunciado quando muito de forma espetacularizada por uma mídia que trivializa a miséria. Experienciar o sofrimento: eis um adágio que propostas de fundo crítico e humanista não podem abandonar.

Ainda que se defenda a importância de que a questão do racismo contra o negro seja colocada em movimento sob diversas formas e em múltiplos contextos educacionais mais ou menos formais, há que se destacar o papel fundamental da escola básica e da sala de aula como espaços onde se materializam práticas educativas intencionais, sistematizadas e com amplo alcance social.

Nesses espaços, mais particularmente em processos de ensino e de aprendizagem da música, é possível confrontar o racismo contra o negro pela via de projetos inclusivos, da ampliação ou mudança radical do repertório selecionado para as aulas, da reformulação das práticas pedagógicas dos professores, da reestruturação das relações entre todos os envolvidos com o trabalho musical escolar; para citar alguns exemplos. Mesmo apostando na diversidade de perspectivas de ação, bem como de abordagens pedagógicas, importa ponderar sobre o vínculo essencial entre o trabalho pedagógico-musical, o racismo, a experiência do sofrimento e o saber musical escolar.

O pressuposto é de que o cerne do trabalho pedagógico-musical nas escolas de educação básica seja o trabalho pedagógico-musical com os saberes musicais, impulsionado por obras preñes de significação social, cultural, estética e musical. Em vista disso, abordar o racismo contra o negro em atividades musicais escolares passa por um trabalho pedagógico com os saberes musicais, por meio de obras em cuja estrutura há

elementos que guardam ampla significação musical e social e, por conseguinte, mostram-se capazes de promover experiências significativas com o sofrimento pessoal e alheio.

Em recente tese de doutorado, Aquino (2016) defende que o saber musical escolar é um tipo de “saber sensível”. É saber porque está para além de “conhecimento”, palavra que carrega em si uma forte tradição cientificista. É sensível porque trabalha com emoções, com os sentidos, com o corpo inteiro, com a sensibilidade. Em suma, é “saber sensível” graças a características peculiares por tender: i) a integrar dicotomias historicamente construídas, tais como: saber e emoção, mente e corpo, técnica e reflexão; ii) a colocar em xeque o modo de conhecer dominante nos sistemas escolares ocidentais tradicionais que considera a construção do pensamento abstrato e generalizante como desiderato das aspirações educacionais.

Ainda na tese, discutiu-se epistemologicamente sobre as perspectivas, as dimensões e os fundamentos do saber musical escolar. As perspectivas compreendem as articulações que estabelece com outras vias compreensivas, com outros campos do saber. As dimensões, aos seus aspectos artísticos, filosóficos e científicos, uma vez que a música é uma linguagem da arte que pode ser elaborada filosófica e/ou cientificamente, embora não seja *stricto sensu* nem ciência, nem filosofia. Os fundamentos dizem respeito aos eixos medulares que constituem seus alicerces éticos, cognitivos, emocionais e corporais.

Com base nestas categorias, parece interessante, pois, uma tentativa de aproximação entre os saberes musicais escolares, compreendidos enquanto saberes sensíveis, e uma experiência significativa com o sofrimento do negro, por intermédio de uma obra musical com profundos e polissêmicos sentidos sociais, culturais, estéticos e musicais. E a riqueza da música brasileira dá ensejo a uma multiplicidade ricamente plural de gêneros, estilos e obras capazes de realizar este intento.

Se nos detivermos apenas no samba – manifestação musical e coreográfica caracteristicamente brasileira, oriunda de várias danças de origem africana como o lundu e o maxixe e, portanto, com relações indissolúveis com a atuação de personagens negros (SANDRONI, 2001) – seria possível eleger obras representativas de samba amarrado, samba de roda, samba batido, samba batucado, samba de chula ou chulado, samba corrido ou de primeira, samba de almocreve, samba de breque, samba de caboclo, samba de chave, samba de embolada, samba de enredo, samba de gafieira, samba de matuto, samba de morro, samba de parada, samba de partido-alto, samba de raiz, samba de terreiro, samba de velho, samba de viola, samba duro, samba esquema novo, samba moderno, samba santo-amarense, samba-choro, samba-exaltação, samba-house, samba-jazz,

sambalanço, samba-lenço, samba-reggae, samba-rock, samba-soul, sambangola e samba trançado<sup>24</sup>.

De um samba-canção como o “Canto das Três Raças”, composto em 1976 por Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro, e recentemente reinterpretada pela cantora Mariene de Castro<sup>25</sup>, podem emergir inúmeros “saberes musicais sensíveis” capazes de impulsionar um trabalho pedagógico-musical em sala de aula que dialogue com a experiência do sofrimento do negro no Brasil.

A partir da obra podem emergir muitos questionamentos, dos mais simples aos mais complexos, sobre os quais podem se debruçar professores e alunos em sala de aula. Cada questionamento pode dar ensejo a uma ou várias abordagens epistemológicas e metodológicas, bem como fomentar o trabalho pedagógico-musical com múltiplos saberes musicais sensíveis. A experiência impulsionada pela apreciação crítica da obra pode suscitar: qual a relação entre o caráter subversivo da letra e a organização sonora da obra? Em que medida a instrumentação afronta a instrumentação tradicional da música ocidental? Como a questão racial é tratada tanto na letra quanto na organização sonora dos elementos musicais? Quais as representações sociais do gênero “samba”, que recentemente comemorou 100 anos, no Brasil? Quais foram as conjunturas sociais e musicais que deram condições para a produção da obra? Qual a situação social de seus compositores e intérpretes? Qual a importância de conhecer e estudar uma obra como esta em um país, ao mesmo tempo, tão desigual e com uma riqueza musical tão diversa, como o Brasil? A obra permite uma aproximação com a experiência de sofrimento das raças minoritárias no Brasil através de seus elementos musicais?

As questões não param por aí. Poderiam ser geradas outras com caráter mais ou menos complexo, em consonância com a faixa etária dos alunos. Importante é perceber que uma obra como esta carrega em si ampla gama de saberes musicais sensíveis, que podem potencializar um trabalho pedagógico-musical orientado para uma experiência significativa com o sofrimento do negro, algo que importa a uma educação musical voltada ao humano e orientada para a luta por justiça social.

O sofrimento de uma minoria, seja de uma pessoa ou de um coletivo, tem peso social, econômico, cultural, ideológico e encontra eco nas mais ínfimas células da obra musical em apreço, que segue marginalizada, assim como o negro, assim como o ensino de música nas escolas, assim como propostas comprometidas em essência com a justiça social.

---

<sup>24</sup> Modalidades de samba descritas por Lopes e Simas (2015).

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qe9jBXcGLp8>. Acesso em 11 de julho de 2019.

## Considerações finais

Não é demais lembrar que a configuração de grupos minoritários não acontece por parâmetros numéricos, quer dizer, não se trata de uma minoria devido ao seu exíguo quantitativo. Os dados do IBGE demonstrados anteriormente revelam que a população negra é maior numericamente que a branca no Brasil, por exemplo. Temos, portanto, uma minoria majoritária, que vêm historicamente experienciando o sofrimento devido a relações de dominação.

Tais relações estão postas tanto em termos macro, quanto micro, tanto na conjuntura legislativa brasileira, quanto nas salas de aula dos diversos níveis, etapas e modalidades da educação básica. Conforme se pôde depreender, a desigualdade, a injustiça e o racismo, ainda que disfarçados sob o véu de um discurso aparentemente progressista, encontram-se institucionalizados em dispositivos legais como a Emenda Constitucional nº 95/ 2016, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC e tornam-se evidentes quando nos debruçamos sobre dados estatísticos. Desigualdade, injustiça e racismo são elementos estruturantes da sociedade brasileira em cujo passado não muito distante vigorava uma estrutura escravocrata baseada no elemento distintivo e aparente da cor da pele com consequências nefastas que se prolongam até os dias atuais.

Frente a um cenário tão desigual e perverso como o que se descortina no Brasil, professores de música comprometidos com uma educação musical escolar humanizadora têm a possibilidade de, por meio de suas ações e reflexões em sala de aula, desatar paulatinamente os nós da totalidade dominante. Afinal, é no campo do habitual e do cotidiano que reside condições de possibilidade para um trabalho pedagógico-musical com saberes musicais sensíveis contidos em obras com significação social e musical e, enquanto tais, capazes de gerar experiências que conduzam à vivência do preconceito e do racismo sofridos pelos negros ao longo dos anos no Brasil.

## Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Traduzido por Wolfgang Leo Maar. 7ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Traduzido por Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editora, 2008.

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 12, mar. 2005. p. 57-64.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). FE/UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

\_\_\_\_\_. Da perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar: uma análise sobre os saberes musicais na Revista da ABEM e na OPUS – Revista da ANPPOM. *OPUS – Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 23, n. 1, abril 2017. p. 224-255.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 22, set. 2009. p. 7-18.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, jul./dez. 2011. p. 92-104.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016: exposição de motivos*. Brasília, 2016a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Brasília, 2016b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 de julho de 2019. 2018.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 29, jul./dez. 2012. p. 51-61.

\_\_\_\_\_. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, v. 19, n. 37, jan./jun. 2013. p. 125-148.

\_\_\_\_\_ & HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 49-57.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 11, set. 2004. p. 17-25.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*. Livro 3. Campinas: Junqueira&Marin Editores, julho 2012.

\_\_\_\_\_. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 38-62. 2016a.

\_\_\_\_\_. Currículo nacional é necessário, mas não do jeito que quer o governo. *Jornal Opção*. 27 de fevereiro de 2016. Entrevista concedida a Marcelo Gouveia. 2016b. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/curriculo-nacional-e-necessario-mas-nao-do-jeito-que-quer-o-governo-59795/>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

LOPES, Nei & SIMAS, Luis Antônio. *Dicionário da História Social do Samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Zahar, Editora da UFRJ, 2001.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 27, jan./jul. 2012. p. 79-92.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, n. 23, mar. 2010. p. 48-57.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.



## **Cantando povos indígenas e não sobre povos indígenas: Uma experiência com Música Indígena em sala de aula.**

*Marcelo Saldanha das Neves<sup>26</sup>*

**Resumo:** A Educação Musical na contemporaneidade deve estar atenta a reflexão política acerca dos diferentes repertórios musicais. Neste contexto surge a importância dos trabalhos realizados em diferentes espaços educacionais sobre as músicas dos povos que formam as matrizes da nossa cultura. Neste relato, explico sobre uma atividade que realizei com crianças e adolescentes de 10 a 16 anos pertencentes a turma de Canto Coral da Associação em que trabalhei, utilizando como suporte didático os livros "Outras terras, outros sons" das pesquisadoras Berenice de Almeida e Magda Pucci, como forma de promover uma compreensão das culturas indígenas brasileiras em toda sua regionalidade e complexidade. A atividade envolveu três momentos, sendo o primeiro de curadoria dos assuntos e materiais que seriam discutidos; o segundo, enquanto uma oportunidade de diálogo a partir dos referenciais sociais, culturais e políticos dos povos indígenas e um terceiro momento baseado na execução do arranjo de uma música dos povos Mbyá-Guarani. Este trabalho trouxe aos (as) alunos (as) uma percepção crítica e engajada em relação a resistência e produção cultural dos povos indígenas, principalmente sabendo que estes povos ainda são perseguidos devido aos conflitos econômicos com grandes latifundiários que ameaçam sua existência e permanência em determinados espaços.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Música Indígena, Povos Indígenas, Cultura Indígena.

**Resumen:** La Educación Musical en los tiempos contemporáneos debe estar atenta a la reflexión política sobre los diferentes repertorios musicales. En este contexto, la importancia del trabajo realizado en diferentes espacios educativos sobre las canciones de los pueblos que conforman la sede de nuestra cultura. En este informe, explico una actividad que realicé con niños y adolescentes de 10 a 16 años perteneciente al grupo de Cantantes Corales de la Asociación en el que trabajé, utilizando como apoyo didáctico los libros "Outras terras, outros sons" de los investigadores Berenice de Almeida y Magda. Pucci, como una forma de promover un entendimiento de las culturas indígenas brasileñas en toda su regionalidad y complejidad. La actividad involucró tres momentos, siendo el primero de curación de los temas y materiales que se discutirían; El segundo, como una oportunidad para el diálogo basado en las referencias sociales, culturales y políticas de los pueblos indígenas, y un tercer momento basado en el arreglo de una música de los pueblos Mbyá-Guaraní. Este trabajo ha traído a los estudiantes una percepción crítica y comprometida con respecto a la resistencia y la producción cultural de los pueblos indígenas, especialmente sabiendo que estos pueblos aún son perseguidos debido a los conflictos económicos con los grandes terratenientes que amenazan su existencia y permanencia en ciertos espacios.

**Palabras clave:** Educación Musical, Música Indígena, Pueblos Indígenas, Cultura Indígena.

**Abstract:** Musical Education in contemporary times must be attentive to the political reflection on the different musical repertoires. In this context, the importance of the works carried out in different educational spaces on the songs of the peoples that form the headquarters of our culture arises. In this report, I explain an activity that I performed with children and adolescents from 10 to 16 years belonging to the group of Choral Singing of

---

<sup>26</sup> Mestre no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UEM (Universidade Estadual de Maringá). Licenciado em Música pela Unoeste (Universidade do Oeste Paulista). Possui experiência na pesquisa sobre abordagens educacionais em Música; Educação e Multiculturalidade; Música no contexto das escolas públicas e atualmente se dedica a pesquisas em Sociologia da Arte.

the Association in which I worked, using as a didactic support the books "Outras terras, outros sons" of the researchers Berenice de Almeida and Magda Pucci, as a way to promote an understanding of Brazilian indigenous cultures in all their regionality and complexity. The activity was developed on three moments, the first was the curation of the subjects and materials that would be discussed; The second, as an opportunity for dialogue from the social, cultural and political references of indigenous peoples and a third moment based on the implementation of a music arrangement of the Mbyá-Guarani peoples. This work has brought to the students a critical and engaged perception regarding the resistance and cultural production of indigenous peoples, especially knowing that these peoples are still persecuted due to the economic conflicts with large landowners that threaten their existence and permanence in certain spaces.

**Keywords:** Musical Education, Indigenous Music, Indigenous People, Indigenous Culture.

## Introdução

A Educação Musical, enquanto uma prática política, deve contribuir com o processo de conscientização a respeito das matrizes que compõem as diferentes culturas. Tratando-se do Brasil, é preciso ressaltar nossa matriz nativa indígena, a participação dos negros nas práticas culturais que aqui se consolidaram, além da influência colonizadora dos povos brancos nestes processos. Levando em consideração a reflexão sobre as circunstâncias em que se deram esses processos, demarcando os conflitos que os antecederam e sucederam e pensando na possível hegemonia de uma prática cultural em detrimento das demais.

Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa (FONTERRADA, 2008, p. 208).

A desconstrução de uma ideia romântica a respeito da colonização do território brasileiro precisa ser um compromisso da educação, pois esta perspectiva fomentou violências que até hoje resguardam danos aos povos nativos deste espaço. Acredito, a partir deste contexto, em propostas na Educação Musical que a compreendam como um campo da ciência fundamental no resgate e manutenção das referências culturais do nosso país. Utilizo, como exemplo, uma experiência realizada na Associação em que trabalhei para refletirmos sobre as possibilidades que as práticas pedagógicas em Música possuem na construção de novos imaginários acerca de povos subalternizados através de dinâmicas históricas de poder.

Minha formação enquanto educador passeou por diversas estéticas musicais, reconhecendo em cada uma delas sua importância histórica no contexto político em que se tornaram possíveis e necessárias. A música, para povos indígenas e negros no Brasil,

consolidou-se também como uma forma de resistência e manutenção dos signos que caracterizam suas culturas frente a dominação europeia dos seus territórios e corpos.

Depois de três anos dentro de uma instituição em que trabalhei pude perceber que os (as) alunos (as) já haviam sido apresentados a repertórios musicais que possuíam influência dos povos negros, mas no que se referia a música essencialmente indígena, pouco ou nada conheciam. Bem distante dessa realidade, quando conversávamos sobre o que conheciam a respeito dos povos indígenas do nosso país eu sentia que estavam submetidos (as) a conteúdos que fazem alusão a estes povos de maneira a inferiorizá-los, considerando suas práticas primitivas. Identificando isso foi necessário planejar atividades onde as culturas dos povos indígenas fossem apresentadas, ressaltando sua regionalidade e complexidade.

Entendendo a urgência de desenvolver um trabalho sobre estes povos, principalmente na contemporaneidade em que os conflitos entre eles e os grandes latifundiários tem se acentuado, bem como se observa uma omissão dos poderes políticos em relação as questões de demarcação de terras, colocando em risco sua existência, fui em busca de materiais didáticos que me oferecessem algum suporte. Acessando meus cadernos da graduação, encontrei um material que foi apreciado e discutido nas aulas de Didática Musical, os livros “Outras terras, outros sons” das professoras e pesquisadoras Berenice de Almeida e Magda Pucci.<sup>27</sup>

## **Descrevendo a sala de aula**

O polo da Associação em que trabalhei funcionava no espaço de uma entidade socioassistencial da cidade que atendia crianças em situação de vulnerabilidade social, sendo essa entidade coordenada por lideranças religiosas do município. Porém, é importante ressaltar que independente dessa prerrogativa, o nosso trabalho possuía certa autonomia, já que não respondíamos a liderança da entidade, apenas compartilhávamos do mesmo espaço físico para realizar nossas atividades.

---

<sup>27</sup> O material de etnomusicologia destas pesquisadoras oferece um resgate da música dos povos indígenas, mas não somente, pois reflete sobre a Música na Educação, o fenômeno do Multiculturalismo e uma série de canções de matrizes indígenas, africanas e portuguesas em diferentes interpretações. Os diferentes arranjos nos permitem observar quais estão mais próximos da realidade de compreensão do grupo musical com o qual estamos trabalhando para, posteriormente, desenvolvê-los. Acho importante destacar também que, como se trata de um resgate realizado por duas pesquisadoras que não são indígenas, deve existir um cuidado ao afirmar que são repertórios fidedignos aqueles realizados pelos povos pesquisados, mas talvez, entre os materiais existentes, são aqueles que oferecem um suporte maior para que nós educadores (as), que não tivemos contato com estes povos e suas práticas musicais, possamos oportunizar algum conhecimento mais engajado a nosso (as) alunos (as).

As crianças e adolescentes que eram ali atendidas (os), no contraturno da escola, em sua maioria, acabavam por se tornar nossas (os) alunas (os), mas também atendíamos outras (os) que não eram vinculadas a entidade. Há alguns anos atrás nossos (as) alunos (as) eram, predominantemente, pertencentes a entidade. No momento em que desenvolvi esta atividade, esse dado já se apresentava equilibrado de outra forma, com algumas turmas, quase que inteiramente, formadas por alunos (as) de fora. Esse dado se torna relevante, uma vez que, quando atendíamos mais crianças e adolescentes da entidade lidávamos com quadros de vulnerabilidade social maior.

A atividade com o repertório indígena envolveu uma turma de Canto Coral formada por 20 alunos (as), sendo 9 meninos e 11 meninas que possuíam entre 10 e 16 anos. Parte dos (as) alunos (as) eram iniciantes e outros (as) já conheciam alguns elementos musicais, como: parâmetros do som, figuras musicais, escalas maiores e outros conteúdos pertinentes ao canto coral, pois já vinham de uma experiência na Iniciação Musical, no Canto Coral ou em algum outro curso de Música oferecido em nosso polo. Entre estes (as) alunos (as) havia também um equilíbrio entre os (as) que eram de fora e aqueles (as) que eram de dentro da entidade, sendo aproximadamente 50% de cada público.

No espaço da sala de aula onde eu ministrava dois cursos, sendo um de Canto Coral e o outro de Iniciação Musical, havia um teclado como instrumento de acompanhamento, materiais de papelaria para atividades que envolviam registros visuais e uma série de instrumentos rítmicos como: afoxé, agogô, caxixi, clava, côco, meia-lua, ovinhos, pandeiro, reco-reco, xilofone, triângulo, entre outros.

Para realização dessa atividade utilizamos dois xilofones, um afoxé, seis ovinhos, um tamborim (para substituir o tambor), além da voz das crianças. A escolha desses instrumentos se baseou no arranjo selecionado para a peça que realizamos e a princípio privilegiei os alunos que já possuíam algum conhecimento musical para tocar os instrumentos percussivos, pois acreditei que eles possuiriam mais facilidade em tocar e cantar, mas isso mudou ao longo dos ensaios.

### **Relato de experiência**

Preparei a atividade iniciando com alguns slides que traziam referências teóricas sobre a cultura e produção artística dos povos indígenas, ressaltando os conflitos sociais e políticos que envolviam a (re)existência destes no Brasil. Pensando em como poderia abordar esses temas respeitando a idade das crianças optei por utilizar uma linguagem

acessível para que aquele conteúdo fizesse sentido para elas. Uma semana após a comemoração do “dia do índio” levei o material para as crianças e iniciamos a atividade.

Nos primeiros slides eu trazia imagens das produções indígenas no que diz respeito a dança, música, artes visuais e convidei todos (as) a pensar sobre como essas produções aconteciam, em muitos povos, de forma simultânea. Salientei também, que essa simultaneidade estava muito associada aos ritos praticados pelos povos indígenas e como neles, a música, dança, cena e a produção visual estão intrínsecamente relacionadas, reforçando ainda que cada povo indígena possui manifestações próprias e não podemos pensar nesses rituais e/ou mesmo práticas artísticas de forma homogênea em todos os povos.

Muitas contribuições surgiram já neste momento, a partir de informações que as crianças e adolescentes já haviam apreendido em outros espaços, sobre como estes povos extraíam tinta a partir das árvores para colorir seus corpos, artesanatos e instrumentos, por exemplo. Comentaram também acerca de como esses grupos produziam seus próprios instrumentos musicais a partir do que encontravam nas florestas, entre outras observações feitas a partir das imagens.

Na sequência eu trouxe alguns dados sobre a quantidade de povos indígenas estimada no período em que os povos brancos chegaram no território brasileiro e quantos povos existem hoje. Esses dados apareciam dissociados justamente para observar se a sala conseguiria relacioná-los. E essa foi a segunda provocação que propus a eles (as).

É muito difícil saber, com precisão, o número exato da população indígena na época da chegada dos portugueses. Os dados históricos são escassos, mas, de acordo com algumas pesquisas, estima-se que a população indígena era em torno de 2 a 4 milhões, distribuída em 1.400 povos. A variedade linguística era grande, com dois troncos divididos em 45 famílias linguísticas. Hoje, encontramos uma situação muito diferente, em que a estimativa da população indígena no Brasil, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, é cerca de 810 mil habitantes, totalizando cerca de 238 povos indígenas com 180 línguas diferentes (ALMEIDA e PUCCI, 2015, ps. 59 e 60).

Os alunos (as) trouxeram diversas hipóteses sobre essa redução de aproximadamente 3.000.000 de indígenas organizados em 1400 povos para 810.000 indígenas organizados em 238 povos na contemporaneidade. As primeiras falas afirmavam que isso poderia ter acontecido pelas doenças que os povos brancos trouxeram, pelos conflitos armados que se instauraram ou mesmo pelas mortes de indígenas por velhice.

Nenhuma das hipóteses levantadas foi descartada, mas tentei problematizar cada uma delas e começando pela questão da velhice, que foi trazida pelas crianças mais novas

de 10 a 12 anos, perguntei a elas se a população diminuiria tanto se estes povos tivessem morrido por estar velhos. Dessa forma restaram as outras duas hipóteses, que foram trazidas, em sua maioria, pelas crianças de 13 a 16 anos, e em relação àquela que tocava nas doenças trazidas pelos povos brancos reiterei que isso foi uma realidade, mas que nem todos os povos indígenas entraram em contato com os povos brancos, sendo que alguns deles, até hoje, não o fizeram e que por isso, ela sozinha, não seria suficiente para fomentar essa imensa redução da população indígena ao longo do tempo.

Então fomos para a outra hipótese que atribuía a essa redução, os conflitos armados que se estabeleceram entre povos brancos e indígenas. Perguntei a eles se alguém sabia quais os motivos que levaram e ainda levam esses conflitos a acontecerem e algumas respostas surgiram. Mesmo não me recordando de todas as respostas, lembro-me que aproveitei para falar sobre o conflito originado na disputa pelas terras que até hoje é bastante intenso e responsável pelo extermínio de diversos povos indígenas.<sup>28</sup>

Essa questão foi a que levou mais tempo para ser discutida, porque foi ela que me provocou a realizar essa atividade com as crianças. Pedi que elas pensassem e respondessem de quem elas acreditavam que eram as terras em que viviam indígenas, deles ou dos povos brancos e a resposta foi quase unânime, dos grupos indígenas! Em seguida, perguntei se hoje nós podemos pensar que essas terras são dos indígenas ou dos latifundiários que as utilizam para outras atividades econômicas, como o agronegócio, por exemplo. As opiniões a partir daí se dividiram um pouco mais, mas parte dos (as) alunos (as) ainda afirmavam que as terras eram dos povos indígenas, pois eles chegaram nelas primeiro.

Complementando essa discussão trouxe a eles a situação política atual tocando principalmente na necessidade de demarcação das terras onde vivem os povos indígenas, nos conflitos que tem se instaurado e a participação política de líderes indígenas para defender a existência dos seus povos. Falei também sobre o posicionamento de diversos órgãos políticos perante a necessidade de se respeitar esses povos e ajudar na preservação da sua história. Mesmo compreendendo a profundidade desse tema para crianças, achei que não podia deixar de trazê-lo, principalmente pelo fato de já possuir alguns adolescentes na sala de aula que já ouviram sobre essa tema em suas aulas de História e/ou Geografia.

---

<sup>28</sup> Segundo dados do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) presentes no Relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil” houve no ano de 2015, 137 assassinatos de indígenas em todo o país, além de 87 casos de suicídio. O CIMI atribui esses casos a ofensiva da bancada ruralista no Congresso Nacional e a omissão dos três poderes nacionais quanto a demarcação das terras indígenas.

A atividade teve sequência com uma conversa sobre as culturas indígenas especificamente, desconstruindo a ideia de homogeneidade entre elas, propus que as crianças e adolescentes pensassem se todos os grupos indígenas se comunicavam da mesma forma e novamente surgiram colocações muito significativas. Um dos alunos disse que alguns povos poderiam até se comunicar de outra forma, que não através da oralidade, por exemplo.

Discutimos também sobre como acontece o contato dos povos indígenas com os brancos, nas transformações que isso provocou em ambos os povos e que alguns grupos indígenas nunca estiveram em contato com os brancos ou mesmo com outros povos indígenas. Pedi que os alunos me dissessem se acreditavam que os povos indígenas eram menos evoluídos que nós que vivemos nas cidades, por não se organizarem da mesma forma e muitos (as) deles (as) disseram que sim, justificando que os indígenas não possuíam os recursos tecnológicos que possuímos, por exemplo. Solicitei que os (as) alunos (as) pensassem se isso era uma questão de superioridade ou apenas de diferentes modos de vida, de economia, mas muitos ainda se mantiveram resistentes na sua percepção.

Outro ponto importante a considerar é o próprio dinamismo das sociedades indígenas. Como qualquer outro povo, elas estão em constante transformação. A ideia de que seriam *sociedades sem história* ou *sociedades congeladas no tempo*, pelo fato de não mudarem da mesma forma que as sociedades ocidentais, é parte de uma perspectiva etnocêntrica (COLLET, PALADINO E RUSSO, 2014, p. 19).

Para, inclusive, auxiliar na desconstrução dessa ideia partimos para o estudo especificamente musical dos povos indígenas, como uma forma de demonstrar a complexidade de algumas criações desses povos e sua transformação ao longo do tempo. Trouxe algumas informações sobre a estética de grande parte das Músicas Indígenas, como a forma cíclica das melodias, a presença de um pulso regular e bastante evidente, o timbre vocal anasalado e a diversidade de instrumentos que estes povos produzem e utilizam em suas práticas culturais.

Escolhi para execução dos alunos, a peça “Nhamandú” presente no livro das pesquisadoras Magda Pucci e Berenice de Almeida que é uma canção dos povos Mbyá Guarani<sup>29</sup>. Todos (as) ouviram a peça em dois arranjos diferentes presentes no material

---

<sup>29</sup> Os povos Mbyá-Guarani pertencem a família Tupi-Guarani e vivem no sul do Mato Grosso do Sul, litoral de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande Sul, também sendo encontrados no Paraguai, Argentina e Uruguai. Foram os primeiros a estabelecer contato com os europeus e por isso, muitos foram catequizados pelos jesuítas. Mesmo após esse contato os Mbyá-Guarani conseguiram preservar suas tradições e seus rituais religiosos.

citado acima e solicitei que prestassem atenção em todos os elementos. A escolha dessa música se deu pela complexidade do arranjo que, ao meu ver, estava bastante próxima do que os (as) alunos (as) daquela turma compreendiam.

Falamos também sobre a letra da música e seus significados. O material didático trazia orientações sobre a pronúncia das palavras que nos auxiliaram a manter a coerência com os povos que as utilizam em sua linguagem. Praticamos algumas vezes a fala de cada palavra reforçando a importância da nasalidade como uma característica fundamental para interpretação desse repertório e a princípio isso se tornou motivo de brincadeiras, com os (as) alunos (as) exagerando nessa característica na hora de falar ou cantar palavras que não conheciam. Depois de lidas e compreendidas as palavras da música partimos para a leitura e execução do arranjo.

O arranjo escolhido foi organizado em duas linhas melódicas para voz, uma para xilofone e três linhas rítmicas para diferentes instrumentos percussivos. Lemos a primeira voz juntos (as), reconhecendo as notas e em seguida começamos a ler os instrumentos percussivos. Como parte dos (as) alunos (as) ainda não possuem fluência na leitura, escrevi as sequências na lousa e as treinamos através de imitação, já que as células rítmicas se repetem durante todo o arranjo.

O maior desafio foi fazer com que as crianças e adolescentes se organizassem entre todas essas possibilidades, mas mesmo contrariando minha proposta inicial de atribuir os instrumentos aos (as) alunos (as) mais experientes musicalmente conseguimos chegar a um acordo: em cada aula as crianças e adolescentes se revezariam entre essas possibilidades de execução, facilitando inclusive uma compreensão ampla do arranjo por cada uma delas.

Entre planejamento da atividade, diálogo, estudo e execução do arranjo levamos cerca de dois meses. Considero essa como uma das atividades mais importantes que já realizei. Mesmo observando que nem todos (as) desconstruíram ideias preconceituosas, acredito que o que foi proposto nessa atividade pode ter auxiliado no reconhecimento da riqueza e complexidade das culturas dos povos indígenas brasileiros.

Todas as colocações trazidas pelos (as) alunos(as) me possibilitam acreditar nesta afirmação, mesmo aquelas que carregavam algum preconceito aprendido em outros ambientes. Foi através destas ideias que pude perceber que existia um problema a ser trabalhado com aqueles (as) alunos (as). Se todos (as) estivessem cientes das violências que a colonização significou e ainda significa a indígenas e negros não existiria motivo para realizar essa atividade desta maneira.



O nosso estranhamento e, conseqüentemente dos (as) alunos (as), principalmente, em relação as famílias linguísticas dos povos indígenas apenas nos diz sobre como fomos negligenciados das nossas referências históricas e culturais durante a formação da nossa consciência. Resultado de um processo de alienação que produz esta crise ética e política que vivemos em relação as desigualdades existentes no território brasileiro e evidencia nossa subalternização as práticas culturais europeias.

A atividade realizada com esta turma me auxiliou a acreditar no potencial que a Educação Musical possui nos diversos espaços, principalmente os públicos. Refletimos, respeitando o repertório de vida que cada um (a) trazia junto de si para a sala de aula, sobre os conflitos entre povos indígenas e brancos, sobre a diversidade de formas de comunicação de cada grupo indígena e sobre a riqueza das manifestações artísticas desses povos.

Deixo aqui uma crítica que construí em relação aos espaços de educação que concentram recursos que poderiam também estar presentes nas Escolas Públicas, pois em todos os momentos em que realizava a atividade eu pensava no seu potencial se desenvolvida nesse espaço, com toda a possibilidade de discussão que os espaços públicos nos oferecem. Lutar pela Educação Pública nunca foi tão necessário quanto nos últimos tempos em que os processos de privatização, sustentados pelo avanço de governos neoliberais, têm tomado fôlego em diversos espaços.

Este trabalho com o repertório indígena foi uma das possibilidades para propor a desconstrução de uma série de percepções sobre estes povos, percepções estas baseadas na hegemonia das práticas artísticas europeias em detrimento daquelas de matriz indígena ou negra no nosso país.

É importante ressaltar que o que produzimos em sala de aula, musicalmente, não é e nem pretende ser idêntico ao que os povos indígenas produzem, foi apenas uma tentativa de interpretação deste material, já que o nosso acesso e diálogo com essas populações ainda tem suas dificuldades, mas acho que antes conhecer e cantar o que eles cantam, respeitando e não se utilizando dos seus símbolos, do que cantar sobre eles e de forma a subalternizá-los como alegoria. Cada vez mais é preciso empoderar as minorias sociais para lutar por seu espaço em uma sociedade onde as práticas que fomentam a desigualdade social tem se consolidado, quando não, se expandido.

Ressalto ainda a importância de observar os trabalhos acadêmicos que vem sendo realizados para discutir a importância do respeito aos povos indígenas, principalmente para aqueles e aquelas que pretendem se dedicar a produção de atividades sobre eles. É preciso se atentar, por exemplo, a desconstrução de ideais românticos sobre sua história e a

utilização correta de termos, como a substituição do termo “índio” por “indígena”. Outro aspecto importante a ser levado em consideração é o protagonismo destes povos em suas narrativas. Se houver, em nossos espaços, um indígena que possa falar sobre seu povo, que ele ou ela fale e que nós escutemos. Se não o houver, que pesquisemos e não permitamos que os (as) nossos (as) alunos (as) se formem sem a consciência de que estes povos existem e resistem há muito tempo e que sem eles muito do que nós vivemos não existiria da forma como conhecemos. Enfim, a construção de um trabalho como este, deve se basear numa perspectiva ética, no sentido de contribuir com a redução das desigualdades sociais.

## Referências

ALMEIDA, B. de. PUCCI, M.D. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2015

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 17 de Jul. 2019.

COLLET, C; PALADINO, M; RUSSO, K. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. Disponível em: <[http://indiosnonordeste.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Quebrando-preconceitos.-subs%C3%ADdios-sobre-a-tem%C3%A1tica-ind%C3%ADgena-e-o-ensino\\_Celia-Collet.pdf](http://indiosnonordeste.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Quebrando-preconceitos.-subs%C3%ADdios-sobre-a-tem%C3%A1tica-ind%C3%ADgena-e-o-ensino_Celia-Collet.pdf)> Acesso em 17 de Jul. 2019.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008.

CIMI. Relatório: *Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2015*. Disponível em <<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>> Acesso em 17 de Jul. 2019.

## O RAP como recurso de musicalização e reflexão sobre educação étnico-racial na escola regular

*Djenane Vieira<sup>30</sup>*

**Resumo:** O Hip Hop é um movimento cultural essencialmente negro, assim como o Jazz, o Blues, a Soul Music, o R&B. Como música, o rap foi um gênero estigmatizado e marginalizado, assim como outrora, no Brasil, foi o Samba. Como cultura jovem, o Hip Hop permeia o universo cultural das camadas mais baixas da sociedade, seja ela nos grandes centros urbanos ou em localidades menos populosas. Seu discurso representa as minorias, os jovens das periferias, o povo negro das camadas sociais mais baixas, que enfrentam violência sistêmica, descaso do poder público e falta de oportunidades. Entender o rap enquanto expressão artística requer conhecimento dos contextos culturais e sociais os quais os sujeitos pertencentes a essa dinâmica encontram-se. Apresento aqui um projeto desenvolvido numa escola regular de educação básica na iniciativa privada, com alunos do Fundamental II, clientela elitizada, que tratou sobre essas questões, tornando os alunos sujeitos ativos na construção do seu conhecimento sobre os temas levantados.

**Palavras-chave:** Hip hop, culturas jovens, educação musical, relações étnico-raciais

**Resumen:** El Hip Hop es un movimiento cultural esencialmente negro, así como el Jazz, el Blues, la Soul Music, el R & B. Como música, el rap fue un género estigmatizado y marginado, así como en otro tiempo, en Brasil, fue el Samba. Como una cultura joven, el Hip Hop permea el universo cultural de las capas más bajas de la sociedad, ya sea en los grandes centros urbanos o en localidades menos pobladas. Su discurso representa a las minorías, los jóvenes de las periferias, el pueblo negro de las capas sociales más bajas, que enfrentan violencia sistémica, descuido del poder público y falta de oportunidades. Entender el rap como expresión artística requiere conocimiento de los contextos culturales y sociales que los sujetos pertenecientes a esa dinámica se encuentran. En el caso de los alumnos de primaria, se trata de un proyecto desarrollado en una escuela regular de educación básica en la iniciativa privada, con alumnos del Ensino Fundamental II, alumnos de la elite, que trató sobre esas cuestiones, haciendo que los alumnos sujetos activos en la construcción de su conocimiento sobre los temas planteados.

**Palavras clave:** Hip hop, culturas jóvenes, educación musical, relaciones étnico-raciales.

**Abstract:** The Hip Hop is an essentially black cultural movement, as is Jazz, Blues, Soul Music, R & B. As music, rap was a stigmatized and marginalized genre, just as it was once the Samba in Brazil. As a young culture, Hip Hop permeates the cultural universe of the lower strata of society, be it in large urban centers or in less populated localities. His speech represents the minorities, the youth of the peripheries, the black people of the lower social strata, who face systemic violence, neglect of the public power and lack of opportunities. Understanding rap as an artistic expression requires knowledge of the cultural and social contexts in which the subjects belonging to this dynamic meet. I present here a project developed in a regular school of basic education in the private initiative, with students of Fundamental II, an elite clientele, who dealt with these issues, making the students subjects active in the construction of their knowledge on the topics raised.

---

<sup>30</sup> Licenciada e Mestre em Música pela Escola de Música da Universidade Federal da Bahia com pesquisa sobre identidade cultural afrodiáspórica e movimento Hip Hop. Regente de corais, desenvolve projetos na área de Música e ensino de cultura africana e afrobrasileira na Educação Básica e formação de professores. Atua como professora de Música na Educação Básica desde 1997 e atualmente é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, com ênfase no movimento Hip Hop e Educação.

**Keywords:** Hip hop, young cultures, music education, ethnic-racial relation.

## Introdução

O ano era 2005 e eu era professora de música numa instituição que atendia crianças com deficiências múltiplas. Naquele ano o projeto institucional tinha como tema “A paz é você quem faz”, e como de costume nas escolas, coube a mim, enquanto professora de música, que montasse uma apresentação musical com alunos de determinada classe. Eu tive dificuldade em encontrar uma música que não fosse clichê, como as já utilizadas à exaustão ou aquelas que vêm logo a nossa mente quando pensamos no tema. Queria algo novo, mas realmente não encontrava, até que um dia o inesperado aconteceu: um aluno com síndrome de Down levou um cd. Inesperado não pelo fato de levar o cd, mas pela história que se seguiu.

No cd continham músicas de um grupo de rap e o aluno me disse que tinha uma música que falava de paz. No auge da minha arrogância enquanto professora que “detém todo o conhecimento e os alunos são mentes vazias, como depósitos”, imediatamente rejeitei a sugestão, pois sabia que poderia conter palavras de baixo calão ou qualquer apologia às drogas e que logicamente não poderia utilizar tal música na apresentação.

O aluno, embora ressentido diante da minha negação à sua sugestão, foi insistente e me “venceu pelo cansaço”:

- Professora, como você pode dizer que essa música não presta se você nem ouviu?
- Não preciso ouvir pra saber que rap é um tipo de música que não presta, pois eu sei disso. Essas músicas só falam de drogas e violência. **Rap é música de bandido!**
- Essa música fala de paz.
- Não...
- Mas prof<sup>a</sup>...
- Ok, ok, vou ouvir em casa, aqui na sala não, certo?

Com um sorriso imenso e um brilho nos olhos ele disse: - Você vai gostar. Você vai ver. Ele deixou o cd em cima da minha mesa e saiu para o recreio.

Chegando a casa, como prometido, ouvi a tal música que ele sugeriu e logo ao iniciá-la qual foi minha surpresa ao ouvir o “Canon in D” de Johann Pachelbel como introdução. Parei tudo o que estava fazendo e direcionei minha atenção àquela música do início ao fim, já me preparando para as palavras de baixo calão que possivelmente ouviria. A música transcorreu e pra minha surpresa, eu gostei dela.

A música falava sobre a juventude da periferia e sobre as mazelas que enfrentavam. Era uma autorreflexão sobre sua condição de pobre, morador de comunidade e negro,

porém, a música também tinha um caráter político: incentivava os *manos* a saírem do “caminho errado”, pregando a empatia e convidava-os a serem pacíficos, a repensarem seu lugar na sociedade e como a mudança de atitude pode transformar o mundo, ainda que seja em seu pequeno núcleo ao redor. Essa música tinha uma batida característica do rap e melismas no refrão feitas por uma mulher com voz de *mezzo*, muito afinada e extremamente melodiosa.

A música se chamava “*Falando de Paz*”, do grupo **Expressão Ativa**, e a dona da voz melodiosa e cheia de personalidade era a famosa **Negra Li**, paulistana, atriz, cantora de rap e compositora.

Os versos eram contundentes e mesmo assim nos traziam à reflexão como as pessoas às vezes podem transformar o bem em mal e como o ser humano tinha perdido o senso de humanidade por causa do egoísmo, mas que o bem deve prevalecer sobre o mal, trazendo à discussão questões de valores sociais, como no trecho a seguir:

*“Já tô sabendo que o bem também pode ser mal.  
Quero pedir para os manos ter um pingo de consciência.  
E que nem tudo é festa, nem todo mundo é besta!”*

Uma imagem criada pelo senso comum pode comprometer a experiência estética. O rap, para mim, assim como para muitas outras pessoas, em primeira instância foi um gênero posto como de menor valia, que não poderia ser considerado como Arte. Entender o rap enquanto expressão é algo complexo, quando não se tem a disposição de tentar compreendê-lo, quando seus discursos descortinam a realidade que muitas vezes nos é ocultada, ou mesmo quando não queremos enxergá-la. Assim, seus discursos mostram um pensar político, que reivindica um protagonismo social. E foi assim que aquela música me fez ver as culturas jovens urbanas, em especial o Hip Hop, como mecanismos de emancipação político-social.

Entrar para o universo “rap” é, de certa forma, penetrar no território do inesperado, do imprevisível e do obscuro; é ter coragem para andar permanentemente sob o fio da navalha, lutando, de um lado, contra a exclusão social e, de outro, contra os modos escusos de se viver. Dessa reiterada tensão, nasceu um estilo peculiar, ousado, enfim, “produtivo” dos jovens pobres e mutilados socialmente; uma produtividade que relativiza o estigma de “consumidores falhos”, para conferir-lhes o “status” de produtores ativos de cultura (SOUSA, 2006, n.p.).

Aquele aluno, sem saber, me proporcionou uma experiência estética extremamente significativa, mesmo que a princípio eu tenha resistido.

A partir daquela experiência algumas reflexões vieram à minha mente: Quais referências carregamos acerca de linguagens artísticas e outras estéticas que fogem do nosso lugar comum de experiências? O que nos torna reticentes a novas possibilidades de escuta e apreciação musical? Por que às vezes resistimos tanto àquilo que não temos conhecimento? Maura Penna reflete sobre estas questões de uma maneira pontual:

Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência - justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos "estranhar" a música que não faz parte de nossa experiência (PENNA, 2008, p. 20-21).

Assim, procuro nesse relato discutir as questões que permearam minha prática pedagógica com relação aos discursos contundentes que os rappers, os novos trovadores urbanos, trazem em suas letras e a questão das relações étnico-raciais que esses discursos trazem para o ambiente escolar e fora dele.

### **O surgimento do Hip Hop**

Em meados da década de 1970, a cidade de Nova York vivia uma crise política e econômica que atingia principalmente as camadas mais pobres. O Bronx era um celeiro de efervescência cultural pela predominância de afro-americanos, que faziam do bairro também um caldeirão de tensões sociais prestes a explodir devido aos constantes conflitos entre gangues de rua:

A imagem moderna e glamurosa da Nova York de hoje pouco tem a ver com a devastação e o abandono que a cidade enfrentava nos anos 70. Inserida em um contexto nacional de estagnação econômica, a metrópole lidava com taxas de criminalidade recorde e uma crise fiscal que quase a levaria, em 1975, a declarar falência perante o governo federal (LIMA, 2016, n.p.).

A juventude negra periférica não tinha perspectivas. Restava-lhes a Música e as Artes de maneira geral para servir-lhes de válvula de escape. Havia muitos jovens talentosos, mas que não tinham recursos para uma aparelhagem de som adequada.

Embora, desde o início da década, alguns DJs e Mcs já terem uma expressiva participação na cena da cultura urbana do bairro, e, pelas periferias além da ponte as festas undergrounds fazerem sucesso com a juventude local, o que impulsionou definitivamente o surgimento do movimento foi o "Grande Apagão" de 13 de Julho de 1977, que durou uma noite inteira e o dia seguinte e deixou a totalidade da cidade às escuras, "ali nasceram mais 1000 novos DJs", afirma **Grandmaster Caz**, um dos DJs pioneiros do movimento Hip Hop

(ROSEN, 2006, n.p.). As lojas de tecnologia de som foram os principais alvos dos saques durante o apagão.

Havia muitas equipes de Djs na periferia da cidade. Muitos jamaicanos andavam com seus soundsystem e os B-boys dançavam ao som da Disco Music, da Soul e de outros ritmos da *Black Music*. Os grafiteiros imprimiam sua marca nos vagões de trem que serviam a região e também nas fachadas dos imóveis. Havia muita rivalidade entre as equipes e frequentemente duelavam para além das linguagens artísticas.

Um desses jovens promissores artistas, Kevin Donovan, mais conhecido como **Afrika Bambaataa**, líder do grupo Zulu Nation, percebeu que se todos aqueles jovens DJs e MCs juntassem suas forças em prol do bem comum poderiam mudar a realidade do South Bronx e torna-lo mais atrativo culturalmente e também mais seguro para todos. As batalhas passaram a ser simbólicas e artísticas, usando a Arte para mostrar suas habilidades. As rimas e os toca discos e o corpo eram as armas de batalhas.

O movimento Hip Hop como cultura urbana na pós-modernidade, já nasceu com características híbridas (HALL, 2003; CANCLINI, 2015), pois nos contextos onde se aloca hibridiza-se e assume diferentes formatos, absorvendo características locais, “ressignificando de distintas maneiras os efeitos da diáspora negra pelo mundo, fazendo da musicalidade um dos elementos de sustentação de sua organização social, cultural e política” (SOUZA, 2011, p.58).

O rap em sua essência é música do gueto (SHUSTERMAN, 2015, p.73) Considerada como música da diáspora negra, desde o início do movimento na Jamaica (ainda que não tivesse esse nome), onde jovens do interior sem perspectiva e sem rumo migraram para capital e passaram a viver em situação de rua. Diante da conjuntura socioeconômica desfavorável em que se encontravam, sem colocação profissional e sem estudos, faziam do seu cotidiano nas ruas um espaço de trocas de saberes populares e de prática musical.

A criação de canções que discorriam sobre o próprio cotidiano era uma das únicas opções para esses rapazes, que tinham geralmente uma vida de muito risco e, geralmente, bastante curta, no trânsito entre a miséria e a violência. Para um *rude*, a única maneira de se ver livre dos bairros de West Kingston era um single (disco com apenas uma ou duas músicas do artista) de sucesso ou um tiro da polícia (LINDOLFO FILHO, 2004, p.6).

‘Rudes’ era a maneira como a sociedade se referia a esses jovens que perambulavam pelas ruas, formando tribos urbanas. A corporeidade, a música, as artes visuais eram meios de comunicação dessas tribos. A Arte era o meio encontrado para levar a mensagem de protesto contra o descaso, contra o racismo e contra o que a sociedade lhes atribuía: negros vindos do interior, sem qualificação profissional, ignorantes.

As músicas improvisadas em rimas, falavam das lutas e do enfrentamento da realidade em busca de uma situação melhor e de esperanças de uma significativa mudança em suas condições. As festas oferecidas nos bairros periféricos eram cada vez mais frequentes.

Essa mesma tradição do *soundsystem* e das festas de rua onde jovens podiam improvisar e dançar foi levada para os Estados Unidos pelos imigrantes jamaicanos que chegaram a Nova York nas décadas de 1960 e 1970, entre eles os lendários Kool-Herc e Grand Master Flash. O primeiro foi responsável pela influência no desenvolvimento das “rimas faladas” que evoluiu posteriormente para o **RAP** (Rhythm and Poetry) e também pela criação dos termos destinados às pessoas que dançavam Break: **B. Boy** (Break Boy) e **B. Girl** (Break Girl). O segundo é o criador da famosa técnica de usar duas cópias do mesmo disco para prolongar o trecho mais empolgante da música. Usava os trechos de maior empolgação das músicas, o “Break”, composto por batidas e percussões explosivas geralmente extraídas do Soul, Funk e Rock. O resultado desta técnica recebeu o nome de **Break Beat**.

O rap tem suas raízes ancestrais na cultura tradicional africana, onde a oralidade assume papel central, sendo assim, os rappers são os novos *griots* (SOUZA, 2011, p. 61). Os novos mensageiros e representantes das minorias raciais, dos oprimidos, como diz a letra de “**Triunfo**”, do rapper Emicida:

“Não escolhi fazer rap não, na moral/  
O rap me escolheu porque eu aguento ser real/  
Como se faz necessário, tiozão/  
Uns rimam por ter talento, eu rimo porque eu tenho uma missão/  
Sou porta-voz de quem nunca foi ouvido/  
Os esquecidos lembram de mim porque eu lembro dos esquecidos/  
Tipo embaixador da rua/  
Só de ver o brilho no meu olho os falso já recua”

Embalado pela ebulição da contracultura e pelos resquícios da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, onde a segregação racial era institucionalizada, o movimento Hip Hop nasce no South Bronx com características híbridas que aglutinam ares contemporâneos e resguardam características diaspóricas que em sua essência representam a voz e a cultura das minorias que lutam pela igualdade.

Os bailes blacks na cidade de São Paulo e no Rio de Janeiro impulsionaram a produção cultural dos negros na década de 1970 e o *funk* e a *soul music* eram gêneros mais em voga. As equipes, como eram chamados os grupos de dançarinos (os B-boys) promoviam grandes festas. **Chick Show** e **Zimbabwe** eram duas dessas equipes que se destacaram no cenário paulistano e chegaram a promover bailes com a presença de Tim



Maia, Jorge Benjor, Gilberto Gil e até o ícone do funk norte americano: James Brown. No Brasil, em meados da década de 1980, o movimento Hip Hop começou a dar os primeiros sinais de existência, tendo como núcleo principal a cidade de São Paulo, embora outras cidades como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre também mostrassem uma profícua produção com seus artistas. O primeiro rapper norte-americano a se apresentar no Brasil foi Kool Moe Dee, no ginásio do Ibirapuera no início da década de 1980 (TEPERMAN, 2015, p.32-33)

### **Outros tempos...agora a história é outra**

Nove anos após aquele episódio do cd, estava eu num contexto diferente, mesmo estando no universo escolar. Estava diante de uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola regular tradicional de classe média. Era uma turma muito participativa e bastante questionadora, típica da idade, o que fazia gerar altos debates em sala de aula, impulsionando a curiosidade e a vontade de aprender. Pontuo aqui a justificativa em trabalhar o movimento Hip Hop na sala de aula

Uma das propostas dentro do plano de ensino da disciplina Música era, ao longo do ano letivo, trabalhar gêneros musicais brasileiros e internacionais. Estávamos quase no fim do primeiro semestre. Outros gêneros já haviam sido trabalhados como Samba e o Funk e estávamos no momento de trabalhar o Rap.

A princípio, foi necessária uma avaliação diagnóstica em forma de conversa para saber quem estava familiarizado com o gênero e partir desse conhecimento dos alunos traçar as diretrizes para o projeto. Apenas 5, numa turma de 28 alunos, afirmaram conhecer artistas, músicas e terem cds ou arquivos de música de alguns artistas de Hip Hop (rap).

Num bate-papo inicial, uma aluna demonstrou repulsa ao gênero, porquê, segundo ela, “rap só fala de drogas e violência”. Outro aluno falou abertamente que “rap é música de pobre e favelado”, outro aluno disse que “muito bandido ouve rap”. Neste momento, um dos alunos que curti rap levantou a mão e disse: “Eu não sou bandido e ouço rap. Você está muito enganado a esse respeito”.

Diante dessas falas tão cheias de desconhecimento e preconceito, percebi que realmente era necessário trabalhar o rap, não apenas seus aspectos musicais, mas também todas as questões sociais que envolvem o movimento Hip Hop e que o projeto viera ao encontro da necessidade urgente em se discutir as questões étnico-raciais em sala de aula partindo de um movimento cultural urbano jovem, pois em uma das falas, um aluno diz: “Mas professora, fazer o que se todo bandido que eu vejo na televisão é negro?”.

Agora era eu quem tinha que convencer os alunos de que o rap é um som bom e que poderiam aprender muito, com outras questões além do musical.

Ih, Mano! Se liga! Parece que o jogo inverteu.

### **Metodologia e o desenrolar da coisa toda**

Partindo do desconhecimento dos alunos sobre rap e o Movimento Hip Hop, na primeira etapa do projeto foram usados textos e documentários que tratavam da história do surgimento do movimento nos Estados Unidos, como se desenvolveu como movimento artístico e como chegou ao Brasil. Neste primeiro momento, as ideias sobre a constante temática da violência nas letras de rap foram sendo compreendidas pelos alunos. Novos debates surgiram e novos questionamentos começaram a permear a mente dos alunos. O intuito agora era compreender o discurso inflamado e com viés de resistência e revolta que as letras de rap trazem.

A segunda etapa compreendia a análise de discurso das letras de rap de três dos principais artistas brasileiros e suas mais conhecidas obras: o grupo Racionais MCs e os rappers Criolo e Emicida, atuantes na atual cena do rap nacional.

Começamos com a mais icônica e emblemática música do grupo Racionais MCs: “**Negro Drama**”. A letra dessa obra prima do rap nacional traz um amplo campo de debates sobre questões sociais e filosóficas acerca da situação do negro especificamente na cidade de São Paulo. Do álbum duplo *Nada como um dia após o outro dia* (2002), com letra contundente, essa música relata “o cotidiano de violência hiperbólica da periferia descrito em longas letras de caráter narrativo e tom de revolta; a denúncia do preconceito racial contra os negros” (ZENI, 2004,p.225), temas recorrentes nas músicas do grupo e de outros rappers.

Foi pedido aos alunos que anotassem os trechos que mais chamaram à sua atenção e a partir disso fizemos a análise de discurso. Os alunos ouviram atentamente.

A primeira parte denota um ar sombrio com a voz grave de Ed Rock e uma relativa pacificidade, mesmo não deixando o discurso de revolta e de denúncia das mazelas sociais da comunidade e as relações interpessoais confusas quando envolvem poder e dinheiro.

“Negro drama / entre o sucesso e a lama / Dinheiro, problemas, inveja, luxo, fama / Negro drama / Cabelo crespo e a pele escura / a ferida, a chaga, à procura da cura / Negro drama / Tenta ver e não vê nada / a não ser uma estrela / longe, meio ofuscada / Sente o drama, o preço, a cobrança / no amor, no ódio, a insana vingança / Negro drama / Eu sei quem trama e quem tá comigo / o trauma que eu carrego / pra não ser mais um preto fodido / O drama da cadeia e favela / túmulo, sangue, sirene, choros e velas / Passageiros do Brasil, São Paulo / agonia que sobrevive / em meio a zorra e covardias / Periferias, vielas, cortiços / Você deve estar pensando o que você tem a ver com isso / Desde o início, por ouro e prata / olha quem morre, então veja você quem mata / Recebe o mérito a farda que pratica o mal / Me ver pobre, preso ou morto já é cultural [...]”

A situação do negro é descrita num panorama geral. A cor da pele é referenciada no título da música que, a propósito, faz um jogo de palavras com fato de ser negro no Brasil. O “local” no discurso refere-se à favela, que é o *locus* de temática e referência geográfica nas letras de rap. A violência policial, o racismo institucional, é citado nos versos e trouxe à tona um debate sobre a fala anterior de um dos alunos sobre ‘negros e bandidos’.

Com relação aos aspectos musicais, os alunos gostaram do ostinato que aparece na introdução e que acompanha toda a música. A linha do baixo também foi mencionada assim como a batida.

A segunda parte abre-se para a característica mais marcante do rap: o tom de revolta que denuncia. Aqui, Mano Brown, o líder do grupo, surge mais uma vez como o grande protagonista. Com uma letra narrativa, incisiva e autobiográfica:

“Crime, futebol, música, [...]Eu também não consegui fugir disso aí/Eu sou mais um/  
Forrest Gump é mato/Eu prefiro conta uma história real/Vô conta a minha/Daria um filme/  
Uma negra e uma criança nos braços/Solitária na floresta de concreto e aço/  
Veja! Olha outra vez o rosto na multidão/A multidão é um monstro sem rosto e coração/  
Ei, São Paulo! Terra de arranha-céu/A garoa rasga a carne/É a Torre de Babel/  
Família brasileira, dois contra o mundo/Mãe solteira de um promissor vagabundo/  
Luz! Câmera! e ação!/gravando a cena vai um bastardo/Mais um filho pardo sem pai [...]

Este trecho mostra a realidade de muitas mulheres no Brasil, sobretudo as mulheres negras: cuidar sozinha de sua prole e serem as mantenedoras únicas de seus lares. Uma das alunas levantou essa discussão sobre as estatísticas de lares chefiados por mulheres.

Um trecho da música faz menção à história da escravidão e à condição do negro no período colonial, cuja a figura do senhor de engenho figura-se como o colonizador dominante: “Ei, senhor de engenho / eu sei bem quem você é / sozinho você num güenta”. Este senhor de engenho representa a classe média e alta burguesia, que sem o aparato policial não encara a força da favela (ZENI, 2004, p.227).

Falar em classe média naquele contexto era mexer em uma questão delicada, visto que os próprios alunos eram de classe média e naquela turma todos eram brancos. Ou seja, as músicas tocavam na ferida de assuntos não mencionados no seio familiar e no ambiente escolar. As relações étnico-raciais e questões sociais estavam sendo trabalhadas pela primeira vez na escola naquele projeto e percebi que ainda que tardiamente (no final do ensino fundamental) os alunos estavam tendo a chance de discutir assuntos polêmicos, delicados e que diziam respeito às suas próprias condições de privilegiados e classe dominante.

Em outro trecho da música, logo em seguida, Brown manda um recado pra burguesia: sua música está presente entre eles. O que antes poderia ser impossível, agora a música do gueto alcançou a alta sociedade, a classe média e dominou os jovens também daquela realidade, que, embora não tenha vivido nada do que as letras de rap relatam, conseguem desenvolver uma empatia e de alguma forma se aproximar desse universo do gueto, da rua, da favela:

“Inacreditável, mas seu filho me imita/  
No meio de vocês ele é o mais esperto/  
Ginga e fala gíria, gíria não, dialeto/  
Esse não é mais seu/ Ó: subiu!/  
Entrei pelo seu rádio tomei!/ Cê nem viu/  
Nós é isso ou aquilo/O quê? Cê não dizia?  
Seu filho quer ser preto/Rááá! que ironia!”

Outras canções trabalhadas em sala de aula em análise de discurso foram: “Casa de Papelão” e “Cartão de Visita” do rapper **Criolo** do disco *Convoque seu Buda*, de 2014. O disco inteiro tem uma crítica social sobre os acontecimentos políticos de 2013 e 2014 onde o ponto alto foram as manifestações públicas que estouraram em todo o país. Essas duas músicas falam, assim como todo o cd, de desigualdade social, sobre privilégios e consumo da burguesia em detrimento das necessidades dos mais pobres, principalmente pessoas em situação de rua.

Como recurso audiovisual foi utilizado o filme “Juice - Uma questão de respeito” que tem em seu elenco o lendário rapper norte-americano Tupac Shakur, que estudou na Baltimore School for the Arts, onde ele estudou atuação, poesia, jazz e balé. O filme tem como enredo a história fictícia de quatro rapazes do Harlem que ensaiam para participar de concurso de música. Mas o talento e o esforço do grupo não bastam. Eles também têm de enfrentar os perigos de uma vizinhança violenta, a discriminação e os percalços cotidianos que ameaçam levá-los para atrás das grades. “Juice” é uma expressão do Harlem que quer dizer “ganhar respeito” O filme é interessante pois está ambientado num bairro negro periférico e mostra como o rap é a trilha sonora do gueto. As músicas do filme são excelentes e a performance de Tupac chama a atenção. Mesmo sabendo que alguns astros de Hollywood são rappers, como o famoso Will Smith, os alunos se encantaram com a atuação do rapper.

Os aspectos musicais do projeto foram trabalhados com jogos rítmicos com batimentos utilizando o corpo como suporte, instrumentos de percussão e jogos de palavras, usando rimas, considerando o recitativo como característica vocal principal do gênero. Os alunos foram desafiados a criarem coletivamente um rap com temática livre e apresentarem para outras classes numa apresentação. Os acompanhamentos poderiam

ser feitos com os instrumentos disponíveis na sala de música ou de outra forma que achassem adequado.

A turma mesclou os ritmos do teclado eletrônico com o beatbox que um dos alunos sabia fazer e assim, surgiu a produção coletiva deles:

(Ele)

Num mundo onde o dinheiro domina  
o homem negro perdeu a autoestima

Cercado por homens de farda  
ele tenta encontrar o seu caminho  
andando pelas ruas de São Paulo,  
como sempre, Sozinho!

Não tinha outra opção a não ser virar ladrão,  
com ele era 8 ou 80

Com uma 9mm na mão  
Se for pra vir, "véi", nem tenta!  
Se for pra ser, mano, aguenta!

Os boyzinhos quer crescer pra cima de nós,

Tentando calar a nossa voz!

Mas fica ligado, irmão!

Nada funciona, não!

Quem manda a partir de agora

É a minha opinião!

A música fala da vida de um homem negro na cidade de São Paulo pela ótica da exclusão social. Pela letra é possível notar que os alunos entenderam os discursos embutidos nas letras de rap e tomaram como base a música "Negro Drama", que foi analisada em sala de aula anteriormente. O homem negro toma o papel de protagonista de sua própria narrativa, contudo, os ares de revolta permanecem no discurso.

### **Recursos materiais utilizados**

Para esse projeto foram utilizados recursos audiovisuais, principalmente aparelho de som. Como podemos encontrar a produção fonográfica de rap nos meios digitais e nos cds, foi imprescindível o uso de tais recursos, inclusive um computador com acesso a internet e caixa de som amplificada, uma vez que os documentários, filmes e clipes precisavam dessas ferramentas para serem usados como recursos didáticos. Foram utilizados também alguns instrumentos de percussão como caxixis, bongô, pandeiros, clavas para o trabalho

de jogos rítmicos, contudo, na falta de tais recursos, a percussão corporal pode ser utilizada eficientemente. O projeto durou 4 aulas de 1h de duração, cada.

## Considerações

Trabalhar questões sociais e relações étnico-raciais em sala de aula requer conhecimento e um mínimo de empatia. Muitos professores de Música parecem não considerar a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam das diretrizes para o ensino de Arte na Educação Básica, das atitudes de respeito às diferenças e repúdio a atitude de discriminação e racismo. Desconsiderar as questões sociais que envolvem principalmente crianças e jovens pobres em idade escolar é fechar os olhos para as desigualdades sociais que assolam o país.

A população brasileira é composta por mais de 50% de negros e pardos, mas as estatísticas mostram que as oportunidades não atingem essa mesma proporção. A violência atinge as camadas mais baixas da sociedade como um ciclo vicioso: sem oportunidades e com a exclusão social a saída é a criminalidade, embora essa não seja uma regra.

As discussões sobre questões sociais em sala de aula foram importantes para conhecer o imaginário dos alunos acerca da vida nas comunidades. Foi proposto aos alunos, dentro do projeto, uma visita a uma favela da cidade, mas a ideia foi veementemente rechaçada pela equipe gestora da escola (embora tenha encontrado aceitação por parte dos alunos) por considerar fora de cogitação a autorização dos pais e “por em risco a integridade física dos alunos”, levando a crer que o pensamento da gestão era de que toda favela era um lugar perigoso.

Trabalhar as letras dos Racionais MCs e dos demais rappers foi de uma riqueza cultural grandiosa para esses alunos, mesmo para os que já conheciam a música e trabalhavam no “automático”, sem refletir no que cantavam. Mesmo sendo considerado um grupo cujas letras versam sobre violência, criminalidade uso de drogas e o impacto destas para a comunidade (o que na cena chama-se *gangsta rap*) os alunos perceberam que o discurso inflamado era uma resistência e denúncia da violência e racismo institucional, ao descaso do poder público e à segregação racial.

O rap, seja na aula de Música, seja em outra disciplina configura-se como excelente recurso didático para trabalhar questões sociais e históricas, diferenças, relações étnico-raciais e analisar a exclusão social com viés da Arte, trazendo os alunos à reflexão sobre os privilégios das elites (PASSARELLI, 1999, p.129).

Embora tenha sido desenvolvido em curto prazo, pude perceber que os alunos mais resistentes inicialmente, ao final estavam totalmente envolvidos e participando dos debates, das atividades práticas e do processo criativo. Como presente e uma surpresa para os alunos, tive a oportunidade de encontrar com o rapper Criolo após um show em São Paulo o qual gentilmente gravou uma mensagem de vídeo, parabenizando-os pelo projeto e agradecendo a acolhida de suas músicas no processo de formação deles. Os alunos ficaram atônitos com a surpresa e terminamos o projeto com a certeza de que todo processo de ensino e aprendizagem foi significativo tanto para os alunos quanto para mim, que pude proporcionar a eles uma nova experiência estética assim como aquele meu aluno, há nove anos tinha me proporcionado.

A força simbólica do rap, tanto quanto música quanto discurso político, fez alçar o gênero ao mais importante patamar no findar da segunda década do novo milênio. A Unicamp adotou o disco “Sobrevivendo no Inferno” como leitura obrigatória para seu vestibular do ano de 2020. Logo um livro foi lançado por uma grande editora com produção da equipe do próprio grupo Racionais MC’s. Nesse disco, o grupo retrata o país da década de 1980 com suas disparidades sociais as quais ultrapassaram os tempos e encontrou os jovens do novo milênio.

A juventude da elite agora se vê obrigada a ler (e ouvir) a obra do maior grupo de rap da história da música brasileira, narrando a realidade nua e crua, tal qual ela é, trazendo as denúncias de um descaso da sociedade a qual esses mesmos jovens se vêem culpados pelas mazelas sociais, fazendo-os refletir sobre sua posição nessa disparidade social. E essas diferenças sociais descritas no disco não mudaram de lá pra cá. Ao contrário, se acentuaram ainda mais.

É, realmente o jogo virou.

## Referências

LINDOLFO FILHO, João. Hip Hopper: tribos urbanas. In: *Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais*. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/JoaoLindolfoFilho.pdf> . Acesso em 13 de Junho de 2017.

PASSARELLI, Sandra. A invasão do rap na escolarização da classe média. In: ANDRADE, E. (org). *Rap e educação: rap é educação*. Ed. Summus , p.125-135. São Paulo, 1999.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Ed. Sulina. Porto Alegre. 2008.

RACIONAIS MC’s. *Sobrevivendo no Inferno*. Ed. Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

ROSEN, Jody. *A Rolling Shout-Out to Hip-Hop History*. The New York Times. 12 de Outubro de 2006. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2006/02/12/arts/music/a-rolling-shoutout-to-hiphop-history.html> Acesso em 22 de junho de 2017.

SHUSTERMAN, Richard. Música do Gueto. Trad.: Marcos C. Lopes e Mamadu Seidi. In: *Capoeira – Revista de Humanidades e Letras*. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILA - Campus dos Malês. São Francisco do Conde. Vol. 2 nº 1. P. 73. 2016. Disponível em: <http://www.capoeirahumanidadeseletras.com.br/ojs-2.4.5/index.php/capoeira/article/view/42/46> Acesso em 25 de Junho de 2017.

SOUSA, Rafael Lopes de. O movimento hip-hop: a anticordialidade da “república dos manos” e a estética da violência. *Imaginário*. São Paulo, v. 12, n. 12, jun. 2006. Disponível em:< [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-666X2006000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-666X2006000100013&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 12 jul. 2017.

TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*. Ed. Claro Enigma, São Paulo, 2015.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. In: *Estudos Avançados*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. [online]. vol.18, n.50, pp.225-241. ISSN 0103-4014. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a20v1850.pdf> Acesso em: 22 de Junho de 2017.



## A Mangueira na sala de aula: deu samba!

*Patricia Bley de Oliveira*<sup>31</sup>

**Resumo:** Este trabalho é o relato de um projeto realizado na escola Cores Playgym, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, no bairro do Jardim Botânico, destinada a faixa etária de 1 a 5 anos, escola da rede privada que atende um público de elite e classe média alta. A escola, que segue primordialmente a linha do construtivismo piagetiano, tem adotado nos últimos três anos a sistemática de projetos pedagógicos para organizar o caminho a ser percorrido por cada grupo ao longo do ano. O projeto pedagógico da escola em 2013 versava sobre a cena musical do Rio de Janeiro e as histórias que ela conta sobre a cidade. No grupo Pré 2, o tema de trabalho escolhido foi a Mangueira e sua cultura, abrindo a possibilidade de tratar da temática da pobreza para essas crianças muito ricas, criadas em um universo elitista e alheio à realidade do nosso país e da nossa cidade. Através da obra do compositor Cartola, renomado sambista carioca e um dos fundadores da escola de samba da Mangueira, as crianças aprenderam sobre simplicidade, generosidade e poesia. Além disso, o trabalho musical sobre Cartola teve muitos desdobramentos, entre eles uma dinâmica que possibilitou a integração entre a música e as artes visuais. O conhecimento interdisciplinar construído ao longo deste projeto pelas crianças foi tão significativo que precisamos fazer uma exposição da obra completa “Alvorada na Mangueira” na entrada da escola. A instalação ficou em exposição até o final do semestre e passou a fazer parte da decoração da varanda da escola, sendo diariamente visitada por pais e alunos de todas as turmas da escola.

**Palavras-chave:** Mangueira; relato de experiência; cultura popular.

**Resumen:** Este trabajo es un relato de experiencia de un proyecto hecho en la escuela Cores Playgym, ubicada en la zona sur de Río de Janeiro, en el barrio de Jardín Botánico, destinada a niños de 1 a 5 años de edad. Es una escuela privada que atiende a estudiantes de élite. La escuela, que sigue la línea del constructivismo piagetiano, ha adoptado, en los últimos tres años, un sistema de proyectos pedagógicos para organizar el camino de cada grupo de niños por todo el año. El proyecto pedagógico de 2013 fue sobre la escena musical de Río y las historias que ella cuenta sobre la ciudad. En el grupo Pré 2 (4-5 años), el tema de trabajo escogido fue la Mangueira y su cultura, abriendo la posibilidad de abordar el tema de pobreza con esos niños muy ricos, creados en un universo elitista y aparte de la realidad de Brasil y de Río. A través de la obra del compositor Cartola, renombrado sambista carioca y uno de los fundadores de la escuela de samba de Mangueira, los niños aprendieron sobre la simplicidad, la generosidad y la poesía. Además, el trabajo musical a cerca de Cartola tuvo muchos desdobramentos, como una dinámica que ha logrado éxito en integrar la música y las artes visuales. El conocimiento interdisciplinar construido durante

---

<sup>31</sup> Educadora musical graduada e pós-graduada pelo Conservatório Brasileiro de Música, com certificação em abordagem Orff-Schulwerk, pelo San Francisco Orff Course (2014). Participou do SF Orff Internship Program, na The San Francisco School (2014). Professora na Escola Britânica do Rio de Janeiro desde 2015. Foi professora na escola Cores Playgym (2011 a 2015). Cantora e percussionista dos grupos Rio Maracatu (2003 a 2009), Virimexe (2009 a 2011), Sereno da Madrugada (2005 a 2012) e Carrossel de Emoções (2012 a 2013). E-mail: tipsoliveira@gmail.com

este proyecto por los niños fue tan significativo que hemos necesitado hacer una exposición de la obra completa "Alvorada na Mangueira" en la entrada de la escuela. La instalación se quedó en exhibición hasta en fin del semestre y pasó a hacer parte de la decoración de la escuela, visitada diariamente por padres y alumnos de todos los grupos de niños.

**Palabras clave:** Mangueira; relato de experiencia; cultura popular.

**Abstract:** This work is the report of a project carried out at the "Cores Playgym" school, located in the South Zone of Rio de Janeiro, in the neighborhood of Jardim Botânico, destined to the age group of 1 to 5 years, school of the private network that attends a public of elite and upper middle class. The school, which is primarily the Piagetian constructivist line, has adopted in the last three years the systematics of pedagogical projects to organize the way to be followed by each group throughout the year. The school's pedagogical project in 2013 was about the music scene in Rio de Janeiro and the stories it tells about the city. In the Pre 2 group, the chosen theme was Mangueira and its culture, opening the possibility of dealing with the theme of poverty for these very rich children, raised in an elitist universe and oblivious to the reality of our country and our city. Through the work of composer Cartola, renowned samba singer from Rio de Janeiro and one of the founders of the Mangueira samba school, the children learned about simplicity, generosity and poetry. In addition, the musical work on Cartola had many developments, among them a dynamic that allowed the integration between music and the visual arts. The interdisciplinary knowledge built up during this project by the children was so significant that we need to make an exhibition of the complete work "Alvorada na Mangueira" at the entrance of the school. The installation was on display until the end of the semester and became part of the decoration of the school's balcony, being visited daily by parents and students from all classes of the school.

**Keywords:** Mangueira; report of experience; popular culture.

*"A sorrir eu pretendo levar a vida, pois chorando eu vi a mocidade perdida."*  
(Cartola)

Este trabalho é parte de uma monografia de final de curso de pós graduação em Educação Musical. Trata-se do relato de um projeto realizado em uma escola situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, no bairro do Jardim Botânico, sendo destinada a faixa etária de 1 a 5 anos (Educação infantil). É uma escola da rede privada e atende um público de elite e classe média alta, tendo bastante recurso material e financeiro.

A escola, que segue primordialmente a linha do construtivismo piagetiano, tem adotado nos últimos três anos a sistemática de projetos pedagógicos para organizar o caminho a ser percorrido por cada grupo ao longo do ano. Existe sempre um "projeto mãe", como chamamos, em comum para todas as turmas da escola, porém cada professora vai escolher individualmente um tema para seguir com seu grupo de alunos, a partir de uma dinâmica que leve em conta aspectos de seu interesse e também a forma como as crianças vão responder ao que propõe a professora. O projeto pedagógico da escola do ano de 2013, *Rio Cantado*, versava sobre a tão diversa cena musical do Rio de Janeiro e as

histórias que esta conta sobre a cidade. A professora Lara, do grupo Pré 2 (4 a 5 anos), escolheu trabalhar com a Mangueira e sua cultura.

A Mangueira é uma enorme comunidade que fica entre dois bairros cariocas: Maracanã e Benfica. Lá reside uma população em geral de baixa renda. A favela da Mangueira tornou-se conhecida pela sua riqueza cultural, principalmente por conta da tradição do samba que lá floresceu. A Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, criada dentro da comunidade no ano de 1928 por alguns de seus principais sambistas, entre eles Cartola e Carlos Cachça, é uma das mais tradicionais e prestigiadas da cidade do Rio de Janeiro.

Desde o princípio, a ideia deste projeto já me agradou muito. A possibilidade de falar sobre a temática da pobreza e da diversidade cultural para essas crianças muito ricas, criadas em um universo elitista e de certo modo alheio à realidade do nosso país e da nossa cidade, me encantava.

Assim que foi apresentado às crianças, o tema provocou muita curiosidade e suscitou muitas indagações, provavelmente por se tratar de uma realidade tão diferente e distante da delas, como por exemplo: o que é uma favela? As pessoas moram na favela? As crianças também? O que tem lá? Como fazem para subir esse morro? Lá tem elevador? Onde fica a favela da Mangueira e por que ela é tão longe das nossas casas?

No intuito de seguir pelo mesmo caminho que a professora regente, optei por começar apresentando o compositor Cartola, principal baluarte e fundador da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, através de algumas de suas canções mais conhecidas.

Para as aulas iniciais planejei uma atividade com a música “Ensaboa Mulata”, tendo como principal objetivo trabalhar o canto coletivo, por acreditar que o vínculo afetivo e prazeroso estabelecido nos grupos em que se canta é forte e significativo. Cantando coletivamente aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo, desenvolvendo assim nosso espírito cooperativo e de coletividade. Os parâmetros musicais e sonoros, como timbre, afinação, ritmo, intensidade, andamento, também seriam trabalhados na atividade (BRITO, 2003).

O primeiro contato que o grupo teve com a música “Ensaboa, mulata” foi através de uma apreciação da versão original cantada pelo Cartola. A proposta foi uma escuta direcionada, chamando-se a atenção para a melodia, o ritmo e a letra da música. Quando a primeira audição da música chegou ao fim, Isabel fez a pergunta que me fez entender a importância e a dimensão que aquela atividade estava prestes a ganhar: “Patricia, o que é mulata?” Iniciou-se nesse momento uma rica conversa sobre as diferentes raças, as

misturas raciais e a vinda dos africanos que foram feitos escravos para o Brasil. Comparamos as peles de todas as pessoas do grupo e da equipe, e as crianças puderam verificar com base na observação empírica as várias possibilidades de cores de pele provenientes das misturas entre as raças. Várias perguntas, pensamentos e respostas começaram a ser formulados pelo grupo, que naquele momento não só participava de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem como tinha acabado de sugerir um novo caminho para o projeto de música. Como consequência deste processo de construção de significados, eles demonstraram facilidade para aprender a letra e a melodia da música. Em apenas uma aula, após escutar e praticar algumas vezes a música “Ensaboa, mulata” através do sistema de escuta e reprodução (eco), o grupo já sabia cantá-la inteira.

Para a aula seguinte, havia planejado um trabalho de dança criativa e expressão corporal utilizando a música do Cartola, baseado numa pesquisa dos movimentos corporais das lavadeiras ao lavarem a roupa. Ao me aproximar da sala comecei a ouvir as crianças cantando a música “Ensaboa, mulata”. Achando aquilo impressionante, fiquei escutando um pouco do lado de fora para tentar entender o que se passava. Percebi então que estavam ajudando a Luciene, profissional de apoio da escola, a limpar e arrumar as mesas depois do lanche. Havia compreendido e se apropriado, espontaneamente e sem ninguém ter ensinado, do caráter ritual presente nos cantos de trabalho.

Iniciei a aula perguntando se alguém tinha alguma ideia de por que as lavadeiras cantavam enquanto lavavam a roupa. Contei a eles sobre a rotina cansativa de trabalho das lavadeiras, que levavam as trouxas pesadas de roupa até o rio, muitas vezes longe dos lugares onde moravam, e passavam o dia inteiro ali, lavando as roupas que não eram suas nem de seus filhos, e sim de alguém que podia pagar para que elas lavassem sua roupa. Em seguida, distribuí as tinas e os tecidos, coloquei a música e deixei que brincassem livremente, cantando, dançando, se expressando e criando movimentos a partir daquela história. Enquanto observava e dançava junto com as crianças, eu me dava conta do quanto aquela atividade já tinha transcendido os limites da minha disciplina e do quanto as crianças já tinham se apropriado daquele conhecimento, e já produziam seus próprios significados a partir daquela experiência.

Na aula seguinte, estávamos na sala cantando e dançando com nossas tinas e panos quando as crianças notaram a Tânia, babá da escola, na porta arrumando as mochilas e cantando a música baixinho. De forma totalmente espontânea, perguntei a ela se lá em Pernambuco, onde nasceu, tem muitas lavadeiras. Ela disse que sim, e que cresceu convivendo muito com as lavadeiras em Salgueiro, sua cidade natal. As crianças se animaram e começaram a conversar com ela sobre o assunto, perguntaram se ela podia

mostrar como as lavadeiras faziam e ensinar alguma canção que cantavam. Ela se juntou a nós e começou a mostrar os movimentos de ensaboar, de torcer, de enxaguar e de bater a roupa. As crianças prestavam atenção e reproduziam os movimentos do seu jeito, incorporando-os à sua maneira de dançar.

O ato de dar forma à música é uma tentativa intencional de articular significado. Como professores, temos que questionar, para recordarmos disto. Nós permanecemos fiéis à música? Comportamo-nos sempre musicalmente, sensivelmente? Deixamos algum espaço para que os alunos encontrem e construam o significado por eles mesmos? (SWANWICK, 1993 p. 31-32).

Assistimos juntos alguns vídeos. Um em especial, que mostrava uma reportagem de um telejornal sobre um grupo de lavadeiras da cidade de Almenara, em Minas Gerais. Um músico conhecido da cidade convidou-as para formarem um coral do qual ele seria o diretor musical. Hoje em dia, elas viajam o mundo inteiro com o seu coral e já gravaram dois discos. Esta situação experimentada em sala de aula é um bom exemplo de como abordar o aprendizado sob a ótica do construtivismo, visto que a atividade se desenvolveu a partir da interação entre uma proposta inicialmente pensada e levada ao grupo por mim e a vivência, o conhecimento e a experiência estética produzida por eles a partir da proposta inicial. A teoria piagetiana do construtivismo postula que

a inteligência desempenha uma função adaptativa, pois é através dela que o indivíduo coleta as informações do meio e as reorganiza, de forma a compreender melhor a realidade em que vive, e nela agir, transformando-a. Portanto, para Piaget, a inteligência é adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade (HAIDT, 2003 p. 35).

Através dos livros do Tequinho, coleção com dois volumes dos escritores Neuza Rodrigues e Alex Oliveira contando as aventuras de um menino morador de uma favela do Rio de Janeiro, conheceram também o universo do samba, a sua escola, os seus instrumentos e a sua tradição. Puderam entender, depois de muitas conversas, que na favela existe uma sabedoria tão valiosa quanto a que a gente aprende na nossa escola, só que diferente. Um dia, ao entrar na sala, encontrei um grupo de alunas inconformadas pedindo para que eu as levasse para ver o samba na quadra da Mangueira, já que as suas mães não queriam levá-las e afirmavam ser perigoso. Elas me perguntavam: “por que, Patrícia, é perigoso na Mangueira? Como pode ser perigoso se lá também tem crianças?”

O trabalho musical sobre o Cartola teve muitos desdobramentos, entre eles uma dinâmica que escolhi para compartilhar neste trabalho, que possibilitou a integração entre a música e as artes visuais.

Escutamos e cantamos a música “Alvorada” e o grupo, paralelamente às aulas de música, estava produzindo uma maquete do morro da Mangueira com a professora regente. Eles estavam muito curiosos sobre a Alvorada: seu significado, suas cores, e se perguntando o que teria de tão especial essa tal Alvorada na Mangueira. Durante uma aula na qual falávamos sobre o tema, uma aluna disse: “Patrícia, tive uma ideia! Já que estamos fazendo a maquete da Mangueira e sabemos pelo Cartola que a Alvorada lá é uma beleza, será que a gente não pode pintar uma Alvorada pra completar o cenário da nossa maquete?”

Iniciamos então uma minuciosa pesquisa sobre as cores que compunham a Alvorada. Através de vídeos, imagens e pinturas fomos descobrindo a composição que dava ao céu aquele colorido. Trabalhamos as cores e as suas misturas, utilizando as tintas como material.

É importante contextualizar que a escola estava oferecendo para a equipe uma formação em arte-educação com o artista plástico e arte-educador Hélio Rodrigues. Esta formação possibilitou uma transformação na minha compreensão sobre as funções da arte na educação, e sobretudo uma abertura de horizontes na possibilidade de trabalhar com as artes integradas. Compreendi que no final das contas os processos e os objetivos do trabalho entre a música e as artes visuais são profundamente semelhantes: só muda a matéria-bruta (veículo artístico) e o que se produz através do gesto. Nas artes plásticas, o gesto gera a forma, a cor, o desenho e, na música, o gesto origina o som.

O conhecimento interdisciplinar construído ao longo deste projeto pelas crianças foi tão significativo que precisamos fazer uma exposição da obra completa “Alvorada na Mangueira” na entrada da escola. A instalação ficou em exposição até o final do semestre e passou a fazer parte da decoração da varanda da escola, sendo diariamente visitada por pais e alunos de todas as turmas da escola, transbordando assim o aprendizado construído pelas crianças para além da sala de aula.

Através de Cartola e suas músicas, as crianças aprenderam sobre simplicidade, generosidade e poesia. Tenho convicção de que estas lições ficaram marcadas em cada um deles. Até hoje, principalmente quando há um conflito ou algum problema que gera tristeza, os vejo resgatar a figura do Cartola e lembrar que mais vale levar a vida a sorrir, pois no fim da tempestade o sol nascerá.

## **Referências bibliográficas**

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GOODKIN, Doug. *Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott, 2004.

HAI DT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2003.

LÓPEZ-IBOR, Sofia. *Blue is the see: Music, Dance and Visual Arts*. São Francisco: Pentatonic Press, 2011.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

## Política Educacional/Curricular para a Educação Musical

*Glauber Resende Domingues*<sup>32</sup>

*Rosanne Evangelista Dias*<sup>33</sup>

Este texto traz uma entrevista realizada pela Revista Fladem Brasil com a professora Rosanne Evangelista Dias. Pessoalmente gostaria de agradecer à professora por aceitar tão carinhosamente o convite feito por mim e pelo Fladem Brasil. A relação do Fladem Brasil com a professora Rosanne já data desde pelo menos o segundo semestre de 2015, quando a convidamos para fazer parte de uma mesa redonda no I Fórum Fladem Brasil de Discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual a professora tocou no assunto das políticas curriculares na Educação Básica como alternativa para compreender o movimento de formulação da Base.

Por ser uma proeminente pesquisadora da área das políticas de currículo, resolvemos convidar uma vez mais a professora Rosanne para compartilhar conosco um pouco do que ela tem estudado sobre o assunto, tecendo uma aproximação dos estudos da área com os movimentos políticos de implementação curricular da Lei 11.769/2008.

As questões criadas para a entrevista possuem uma relação clara e direta com os aspectos do *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas públicas) do Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006), que são de autores que fazem parte do empreendimento teórico produzido por Rosanne nos últimos anos.

Vamos à entrevista.

*1. Qual a importância de um determinado contexto de influência para a formação de uma política pública de educação? Qual seria, em sua opinião, os mais fortes na constituição da Lei 11.769/2008?*

Inicialmente, penso ser importante situar os contextos apresentados na abordagem do ciclo de políticas de Ball (1998), Ball e Bowe (1998), Ball (1994) fora de uma perspectiva topológica, mas como conjunto de arenas públicas e privadas de ação. Os contextos que

---

<sup>32</sup> Vice Presidente do Fladem Brasil. É licenciado em Música pela Escola de Música da UFRJ, mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Atualmente é Professor I - Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>33</sup> Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da UERJ. Líder do Grupesq CNPq "Políticas de Currículo e Docência". Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Procientista da UERJ Vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped



constituem a abordagem do ciclo de políticas não tratam de um lugar, um espaço no qual a política é forjada, mas uma atuação, na qual sujeitos articulam suas posições em diferentes arenas na tentativa de fazer com que as concepções que lutam para ver encarnadas nas políticas estejam nelas representadas. Ressalto o caráter complexo e conflituoso que envolve investigar tendo como orientação teórico-metodológica o ciclo de políticas e talvez essa seja uma das mais importantes contribuições para as pesquisas sobre as políticas de currículo, campo no qual eu me situo para o desenvolvimento dessa conversa.

O contexto de influência tem sido destacado nas investigações por representar a luta de sujeitos por posições que envolvem concepções, conhecimento e sua difusão. Destaco nesse contexto a atuação de lideranças em um determinado campo disciplinar (Educação Artística, Música, entre outros), editoras, organismos internacionais, grupos de pesquisa, entre outros. As publicações, conferências, palestras, entre outros, são interlocuções que visam a influenciar posições em torno de projetos de políticas.

No que tange à Lei 11.769/2008 a comunidade disciplinar da Educação Artística, os Arte-educadores, formadores de professores, educadores de escola básica constituem importantes sujeitos na defesa da Educação Musical como disciplina obrigatória nos currículos da educação básica, mas devemos entender essa conquista como resultado da luta envolve outros setores da sociedade civil que buscam finalidades sociais para a educação com uma perspectiva mais alargada. Quando Queiroz (2012) defende a necessidade de “termos uma disciplina específica de música, ministrada por professores especialistas na área” posiciona-se no quadro de uma comunidade disciplinar que atua não apenas fortalecendo a ideia de ser oferecida a disciplina nas escolas básicas, como também defende a formação de professores licenciados em música e o desenvolvimento do conhecimento para o ensino de música que possa garantir, por parte dos professores generalistas, “uma preparação mínima para atender às especificidades dos conhecimentos musicais” (p.35).

*2. Considerando o aspecto da produção de texto de uma lei, que vozes, considerando todo o processo histórico, bem como as diferentes entidades envolvidas na produção da lei ficaram “presentes” ou “ausentes” na produção final do texto?*

Novamente é importante marcar os processos de produção de políticas como complexos e conflituosos como apontado na questão anterior. Agrego ainda, a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) o caráter contingente e

precário da política na luta por propostas e projetos que sejam hegemônicos. Esses últimos autores potencializam a ideia da política como permanente processo de disputa de demandas que nos processos de articulação buscam a fixação em normativas, como podemos ver representado no ciclo de políticas no contexto de produção do texto e que gosto de denominar por contexto de definição de texto. Definição porque até que o texto assuma o teor normativo, regulador é articulado por diferentes sujeitos em arenas diversas pretendendo representar diferentes posições no âmbito da política que está sendo disputada.

Nessa questão, ao ser indagado sobre as “vozes” e associações que se fizeram presentes ou ausentes na definição do texto curricular eu provocaria mais além por considerar a política de currículo um campo de disputas (DIAS, 2013), perguntando: que contingências e tensões levaram ao silenciamento de determinadas vozes e se não é possível, a despeito desse silenciamento, o texto da política ser lido e posicionado mantendo os princípios que não estão visibilizados no texto?

Para Ball (1994) os textos normativos são abertos a múltiplas interpretações e assim novos sentidos podem atribuídos aos conceitos e concepções apresentadas. Certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos. Como defendo com Lopes e Macedo (2011) a política de currículo a partir de uma abordagem discursiva, penso ser produtivo buscar compreender no processo da definição da disciplina música como obrigatória no currículo escolar como “o discurso define como são os termos de um debate político, quais as agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (p.252).

*3. Atentando para o fato de que toda política educacional e/ou curricular procura obter resultados, existe alguma espécie de estudo e/ou pesquisa que aponte os mesmos, principalmente em se tratando da opinião de professores, pesquisadores, estudantes, sistemas de educação sobre os efeitos da Lei 11.769/2008?*

De um modo geral toda a investigação que aborda a política curricular/educacional acaba por apresentar resultados sobre a questão que foi pesquisada. Contudo, estudos de dimensão macro são mais difíceis de serem verificados no Brasil e analisar a partir das dimensões micro envolve um empenho significativo, ousado e estratégico. Defendo que as abordagens relacionais nos possibilitam avaliar nos estudos micro, aspectos da macro política que são importantes e vice-versa. Algumas pesquisas como estado da arte/do

conhecimento podem apontar nessa direção. No caso do currículo da educação básica, temos um deles realizado no Brasil, coordenado por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, financiado pelo PNUD/INEP envolvendo a produção sobre currículo da educação Básica, de 1996 a 2002 (LOPES et. al. 2004). Nele é possível analisar os estudos realizados sobre as disciplinas escolares, as políticas de currículo em diferentes escalas (local/nacional/regional).

Particularmente sobre os efeitos da Lei 11.769/2008 não tenho conhecimento, mas é possível que já tenham sido produzidas teses e dissertações que analisem esses efeitos. Mas volto a provocar para a necessidade de pensarmos nos sentidos dos resultados a que chegaram tais produções. Como olhar para determinados locais, com suas contingências e refletir sobre elas? Quem sabe um estado da arte/do conhecimento sobre a Educação Musical não seria oportuno para ampliar o conhecimento sobre a área, a comunidade disciplinar e as articulações político-discursivas que foram e estão sendo forjadas pela Educação Musical no currículo da educação básica podem orientar tais estudos?

*4. Em sua perspectiva, a estratégia política utilizada pela Lei 11.769/2008 para remir as desigualdades de acesso à Educação Musical foram superadas? Há ainda algo a ser superado? Qual a situação atual e que perspectivas de futuro vocês vislumbram?*

Ao pensar no atual cenário político e educacional brasileiro, a Educação Musical pode ser subsumida no currículo escolar dado o forte acento dos processos de avaliação externa que pretendem produzir resultados que designem a qualidade da educação. Nesse quadro, disciplinas que tradicionalmente são consideradas de prestígio e que vem sendo pautadas nesses exames de avaliação acabam por ter maior centralidade no currículo muito embora haja uma margem de produção curricular por parte da escola que está além do que as avaliações de larga escala pretendem regular. São as tentativas de escape existentes que desafiam as tentativas de controle do currículo escolar.

Considero que a Educação Musical pode articular mais com as disciplinas da Educação Artística e da área da Linguagem para buscar maior presença no currículo da escola básica. No âmbito da articulação discursiva, faz-se necessário que os professores de música busquem relacionar seu conteúdo curricular com as demais disciplinas do currículo escolar em atividades integradas. Busquem sensibilizar os professores das demais disciplinas escolares sobre a presença da música na vida dos sujeitos, da comunidade na qual a escola está inserida, na vida cultural.

Por fim, quero encerrar registrando o meu agradecimento pela interlocução que faz nessa entrevista como tentativa de diálogo sobre o currículo e suas políticas. Espero poder ter contribuído e desejo que as discussões e lutas da comunidade de Educação Musical espraíem em conquistas que façam avançar a qualidade de nossa educação básica.

### Referências:

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.

BALL, Stephen and BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, vol. 1, nº 2, p.105-131, abril, 1998.

DIAS, Rosanne E. Política curricular de formação de professores – um campo de disputas. *Revista E-Currículum*, São Paulo, n.2 v.08 ago, 2012, p.1-21. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/currículum>>.

LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

---

(coord.) Equipe de pesquisa: Alice Casimiro Lopes ... [et al.]. *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 71p. tab. + 1 CD-ROM – (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565 ; n. 11).

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM* | Londrina | v.20 | n.29 | 23-38 | jul.dez 2012

## Resenha do livro “Sons & expressões: a música na Educação Básica” *Luciana Pires de Sá Requião*<sup>34</sup>

RODRIGUES, Adriana; CONDE, Cecília; NOGUEIRA, Marcos. *Sons & expressões: a música na educação básica*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013, 239p.

Publicar ideias e pensamentos é sempre um risco. Para isso, há de se considerar a provisoriedade do conhecimento e, acima de tudo, a impossibilidade em se controlar a forma de recepção daquilo que foi posto. Mas é aí que está a graça. O que é o risco senão aquilo que nos move? Materializar ideias e experiências em forma de texto, compartilhá-las, colocá-las à prova, tudo isso é também um ato de grande generosidade. Foi isso o que os educadores Adriana Rodrigues, Cecília Conde e Marcos Nogueira fizeram. Condensaram anos e anos de experiência com a música em um livro que busca atender àqueles que atuam na educação básica.

Dessa forma, toda a rica trajetória musical e profissional trilhada pelos autores pode ser percebida em “*Sons e Expressão: a música na educação básica*”. O livro teve a sua primeira edição publicada em 2013, ano em que já se acumulava no país uma leva de materiais didáticos desenvolvidos após a promulgação da Lei 11.769, que previa a música como componente curricular da disciplina Artes em toda a educação básica.

O livro consta de duas partes precedidas pelo prefácio e por uma apresentação. Nesses textos introdutórios os autores enfatizam a necessidade de se pensar sobre a ausência da música nos currículos escolares e sobre a falta desse componente artístico no projeto educacional brasileiro. São apresentados marcos históricos na trajetória da música na educação escolar cuja influência de Anísio Teixeira e Paulo Freire, entre outros, se viu refletir. Neste processo são apontadas as contribuições de importantes educadores musicais estrangeiros e brasileiros. Impossível resumir aqui tais contribuições, mas cabe observar o destaque dado ao desenvolvimento de um pensamento sobre o ensino de música, na direção de uma educação musical preocupada em se aproximar de “procedimentos metodológicos relativos ao autoconhecimento corporal, à vivência do ambiente sonoro do contexto da ação pedagógica, à identificação da expressão musical comunitária e à formação de linguagens musicais autênticas e contextualizadas” (p.14).

---

<sup>34</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora associada do Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFF, docente do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais – PROEMUS/UNIRIO.

Os autores buscam desconstruir a ideia de que a música pode ser entendida como algo delegado somente a músicos, sendo privilégio de alguns indivíduos, e de que crianças chegam à escola sem experiências prévias. Opondo-se a uma educação musical que se restrinja a qualquer tipo de treinamento, enfatizam que

a música da escola só cumprirá integralmente seu papel no processo educacional se representar uma continuidade da experiência musical vivida num contexto de ações e experiências externos à escola, no qual professores e alunos já se acostumaram a atribuir sentido e valor à música (p.21).

Ao final é descrita a estrutura desse material, composta por duas partes subdivididas em módulos, unidades e tópicos. Os autores indicam não haver a necessidade de se seguir rigidamente a sequência de exercícios propostos, e apresentam pressupostos centrais à sua abordagem. Vale ressaltar aspectos do projeto gráfico, idealizado por Marcos Nogueira, que organiza os parágrafos do texto em blocos de forma não alinhada e que dá ênfase a frases chave e conceitos importantes para a argumentação dos autores.

A Parte I do livro apresenta 12 itens que fundamentam o desenvolvimento das propostas das atividades que encontraremos em sua Parte II. Amparados pela noção de competência do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, são realizadas no decorrer dessa seção discussões sobre a diferença entre habilidade e competência, assim como são abordadas as noções de vocação, talento e aptidão. Nesse sentido, são valorizados os modelos informais e extraescolares de aquisição de habilidades assim como um comportamento musical “fruto de conhecimentos adquiridos como resultado de construções individuais de sentido” (p.49), destacando a relevância das motivações intrínsecas e extrínsecas ao fazer musical.

A Parte II inicia com um tutorial sobre a organização das atividades, o que inclui a forma como são apresentadas e ainda informações referentes ao título, ao conteúdo do tópico, sobre os destaques dados a conceitos, ao vocabulário descritivo de termos técnicos citados no corpo do texto, aos ícones que indicam a descrição dos procedimentos práticos de atividades, aos recursos didáticos, às relações entre as unidades de cada módulo com a unidade em questão e referências aos arquivos de áudio que acompanham a publicação. Trata-se de dois CDs contendo 166 arquivos no formato WAV.

Nas referências constam obras citadas e obras recomendadas, além do site [www.sonseexpressoes.com.br](http://www.sonseexpressoes.com.br) onde são encontrados materiais adicionais.

“*Sons e expressões*” é indicado, em particular, aos “professores pedagogos que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa de importância capital para o desenvolvimento musical das crianças” (p.10). Sem excluir os

professores especialistas na área da música e da educação musical, os autores destacam que “*Sons e Expressões* foi realizado de modo a enfatizar essencialmente as inúmeras ações musicais que os professores pedagogos, sem treinamento musical convencional, podem perfeitamente produzir e orientar” (p.17). Essa informação é particularmente importante para compreendermos as escolhas feitas pelos autores na organização do livro, tanto no aspecto visual quanto na seleção e organização das atividades, buscando tornar esse conhecimento acessível ao pedagogo.

Entretanto, já no texto de sua apresentação, percebemos a grande dificuldade que é produzir um material para um público não especializado em música. Se, de um lado, a experiência dos autores consegue dar conta de sintetizar os fundamentos de sua prática, para um professor não especialista essas ideias poderão não se mostrar suficientemente claras. Um elemento dificultador, por exemplo, é o uso de termos não familiares a esse público como: textura, timbre, melodia, harmonia, e noções como agógica e dinâmica, entre outros.

Em toda a Parte I fica a sensação de que o livro não é para “amadores”. Isso porque, como já dito, é fruto da rica experiência de três educadores musicais. É possível ser necessária a mediação de um educador musical mais experiente para que professores não especialistas possam ter uma ampla compreensão acerca dos elementos apontados e das discussões empreendidas. De certa forma isso é previsto quando os autores informam que “reservamos algumas experiências envolvendo certas especificidades técnicas, para aqueles que se sentirem mais seguros e confiantes, mas que também poderão ser realizadas com a ajuda de outro professor mais experiente, caso o professor da turma ache conveniente” (p.36).

Um aspecto importante abordado é o fato de a música ser uma experiência abstrata, que “só pode ser traduzida, conceitualizada e comunicada discursivamente por meio de metáforas visuais” (p.53). Aqui temos um elemento que pode confirmar a necessidade de mediação entre os professores não especialistas em música e o conteúdo do material. Conforme dito, como uma forma não visual, necessitaríamos dessa capacidade de abstração, no sentido de se construir mentalmente uma “‘realidade virtual’ para a música, uma espécie de abstração de realidade objetiva, espacial e visual” (p.53). Isso porque “parece que ao menos uma parte significativa do nosso entendimento musical depende da nossa habilidade para descrever coerente e convincentemente os objetos musicais como objetos animados ocupantes de um espaço fenomênico (imaginado) temporalizado” (p.55). Pode ser que essa tarefa não seja tão simples para professores com pouca experiência na área.

De todo modo, o mais importante e também muito instigante, é a nossa incapacidade de prever as formas como materiais dessa natureza serão apropriados, modificados, combinados com outras referências, entre tantas possibilidades de uso. A educadora musical Maura Penna, na orelha do livro, ressalta que isso é justamente uma das qualidades das atividades propostas, possibilitando ao professor adaptá-las “de modo a atender às particularidades de suas turmas”. Por outro lado, e com o que estamos de acordo, Penna observa que “certamente o professor licenciado em música, pela formação específica, tenha maior facilidade e disponha de mais elementos para ampliá-las”. Fica então o desafio para esse professor pedagogo, não especialista, a encarar o conteúdo musical como parte fundamental de seu trabalho e buscar, em materiais como esse, conhecimento, apoio e estímulo. Para nós, especialistas, fica também o desafio de pensar em como contribuir para formação musical do pedagogo e tornar legível o conteúdo musical a esses professores não especialistas.