

Adriana Demite Stephani  
Aparecida de Jesus Soares Pereira  
Waldir Pereira da Silva  
[organizadores]



# DIÁLOGOS MÚSICA, CULTURA E SOCIEDADE



## Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

### Reitor

Luis Eduardo Bovolato

### Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

### Chefe de Gabinete

Emerson Subtil Denicoli

### Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

### Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

### Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira dos Santos

### Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte

### Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

### Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sânzio Pimenta

### Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Ary Henrique Moraes de Oliveira

### Conselho Editorial

#### Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

#### Membros do Conselho por Área

##### Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine  
Marcela Antunes Paschoal Popolin  
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

##### Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos  
George Leonardo Seabra Coelho  
Marcos Alexandre de Melo Santiago  
Rosemeri Birk  
Thiago Barbosa Soares  
Willian Douglas Guilherme

##### Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar  
Vinicius Pinheiro Marques

##### Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Fernando Soares de Carvalho  
Marcos André de Oliveira  
Maria Cristina Bueno Coelho

##### Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos  
Ruhena Kelber Abrão Ferreira  
Wilson Rogério dos Santos



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Adriana Demite Stephani  
Aparecida de Jesus Soares Pereira  
Waldir Pereira da Silva  
[organizadores]



# DIÁLOGOS MÚSICA, CULTURA E SOCIEDADE



PALMAS  
2023

Copyright ©2023 Universidade Federal do Tocantins

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Projeto Gráfico e Diagramação: MC&G Editorial

Arte de capa: Marcos Jesus |MC&G Editorial

Revisão: O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores

---

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

---

D537 Diálogos, música, cultura e sociedade / [recurso eletrônico] organizadores :  
Adriana Demite Stephani, Aparecida de Jesus Soares Pereira e Waldir  
Pereira da Silva. – Palmas : EDUFT, 2023.  
Dados eletrônicos (pdf) .

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-5390-071-4

1. Musica e cultura. 2. Música - Instrução e estudo - Aspectos sociais. 3. Educação e cultura. 4. Cultura e sociedade. I. Stephani, Adriana Demite. II. Pereira, Aparecida de Jesus Soares. III. Silva, Waldir Pereira da. IV. Título.

---

CDD23 : 361 . 981

---

Bibliotecária Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

Direitos desta edição cedidos à

Editora da Universidade Federal do Tocantins | Eduft

109 NORTE AV NS 15 ALCNO 14 - Campus de Palmas, BL IV

Palmas - TO

CEP 77001-090 - Brasil

Tel.: +55 63 3229-4301

[www.uft.edu.br/editora](http://www.uft.edu.br/editora)

# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO, 7**

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*

## **APRESENTAÇÃO, 14**

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*

## **CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DEMOCRACIA, 18**

*Wilson Rogério dos Santos – Ana Roseli Paes dos Santos*

## **CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – ARRAIAS-TO, 39**

*Joélia dos Santos Rodrigues - Aparecida de Jesus Soares Pereira - Waldir Pereira da Silva*

## **EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS CAMPESINAS DO SUDESTE TOCANTINENSE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS, 61**

*Ionielle Santos Paula de Souza - Aparecida de Jesus Soares Pereira - Waldir Pereira da Silva*

## **TRADIÇÃO E RELIGIOSIDADE: USOS DAS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS NA EDUCAÇÃO, 84**

*Silvan Moreira Soares - Thálita Maria Francisco da Silva - George Leonardo Seabra Coelho*

## **OS USOS DA MÚSICA SERTANEJA DE RAIZ NA GEOGRAFIA, 99**

*Angela Maria da Silva - Thálita Maria Francisco da Silva - George Leonardo Seabra Coelho*

## **TORNA-VIAGEM – ROTA MUSICAL ATLÂNTICA, 117**

*Ana Roseli Paes dos Santos*

## **MÚSICA E CONTEMPORANEIDADE: O ARTISTA, O DESEJO E O DEVIR, 136**

*Keides Batista Vicente - Vitor Hugo Abranches de Oliveira*

**MÚSICA, DISCURSOS E SENTIDOS: ANÁLISE DISCURSIVA DA CANÇÃO  
"LÍNGUA" DE CAETANO VELOSO, 149**

*Sebastião Silva Soares - Adriana Demite Stephani*

**BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES, 164**

## PREFÁCIO

### **O potencial educativo dos encontros promovidos pelas e nas práticas sonoras humanas**

Gosto de pensar, com Blacking (2000, p. 10), que “música são sons humanamente organizados”. Tal definição nos fornece valiosas pistas para pensar e organizar o ensino de música: a exploração dos sons, matérias primas das práticas sonoras; e sua organização em gestos expressivos e formas diversas (SWANWICK, 1994) que são (res)significados pelos seres humanos nas mais variadas práticas socioculturais.

Essa definição se amplia e ganha mais força quando entendemos, com Araújo (2016, p. 8) que a palavra *música* é utilizada por muitos como se fosse universal, e acabamos por empregá-la de maneira impositiva e violenta ao nos referirmos a outras práticas e saberes que “subvertem os domínios estanques do quadro kantiano das artes”. Nesse emprego violento, acabamos por impor valores, intenções, práticas, epistemologias às multifacetadas possibilidades de nos relacionarmos com os sons.

É preciso considerar tudo isso ao pensar no ensino de música a ser oferecido a todos os cidadãos e cidadãs nas escolas de educação básica. A presença da música nos currículos escolares é um direito de todos garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (1996). E isso se dá pela importância da música na vida dos cidadãos e cidadãs: pela sua onipresença, pela sua força, pelo seu potencial educativo e agregador.

A Base Nacional Comum Curricular, que está em fase de implementação em todo o país, propõe o entendimento da música como uma linguagem, e busca garantir a todos e todas, com e por meio dela, a participação de cada estudante no mundo - a música entendida como um modo de ação e de interação, como uma forma de construção de significados e de si mesmos.

Juntamente com Luciana Del-Ben (DEL-BEN; PEREIRA, 2019), defendi que tratar a música como linguagem é algo importante na educação escolar, uma vez que acolhe o entendimento da música como atividade humana e prática social: algo que vivenciamos nas nossas vidas, entre outros, com outros, para outros, por meio de diferentes ações, em diversas situações e contextos, por meio das quais interagimos, nos expressamos, nos comunicamos, nos anunciamos e nos construímos. Esse é um dos grandes potenciais

educativos da música na educação básica: a música, ou, mais precisamente, a relação com música, pode nos ajudar a nos fazermos presentes no mundo e a estarmos nesse mundo com o outro.

Em acordo com o que Biesta (2018, pp. 22/23) compreende como educação, a música é tanto uma importante forma de encontro entre o estudante e o mundo, como ela mesma pode ser compreendida como um mundo com o qual o estudante se encontra.

[Um encontro] no qual e através do qual [o estudante] adquire uma certa 'forma'. Esse encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo [no aluno]. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece [no aluno] e no mundo.

Nota-se, portanto, como é vital defender o aprofundamento e a qualificação do encontro de **todos** os estudantes com esse mundo sonoro. E essa tem sido a luta de professores de música em todo o mundo, e, ainda que muitos avanços possam ser notados, ainda há muito a ser conquistado.

Nesse cenário, a Educação do Campo é tanto o resultado como o processo de uma importante luta que busca transformar a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. E a música está inserida nesse processo de maneira bastante significativa.

É interessante perceber que a Educação do Campo não nasce como uma crítica apenas de denúncia - como nos recorda Caldart (2010, p. 19) -, mas como um contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, como “crítica projetiva de transformações”. Logo, trata-se de um movimento vivo de mudanças que nos convida a um encontro transformador com os camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e assentados da reforma agrária.

Edla de Araújo Lira Soares, relatora do Parecer CNE n. 36/2001, nos convida a entender o campo como mais do que um perímetro não-urbano, ou seja, como “(...) um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2012, pp. 4/5). O campo se abre, pois, como um lugar de encontros possíveis.

Por sua história, ainda recente, é possível concluir que a Educação do Campo precisa estar intimamente vinculada ao contexto de onde emerge:

envolvendo seus sujeitos, suas práticas, suas lutas, suas vidas. E é essencial levar em consideração a grande diversidade de sujeitos, de contextos de culturas e de formas de produção e ocupação do meio rural.

Isto, portanto, evidencia a necessidade de compreendermos as formas de organização econômica, social e cultural do campesinato, bem como das expressões da cultura, tais como relações de sociabilidade entre vizinhos, parentes e amigos, festas que marcam o calendário agrícola, danças, músicas, expressões da religiosidade e o conhecimento produzido destas diversas situações, para considerarmos esse contexto rural como um terreno potencialmente fecundo e emergencial de práticas educativas que nos auxiliem a repensar criticamente uma educação para o campo. (SANTOS, 2016, p. 34)

Assim, percebe-se o quanto é importante escutar o campo, encontrar-se com as práticas sonoras desses mundos culturalmente tão ricos e, dessa forma, procurar contribuir para que os campesinos, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, e pequenos agricultores, dentre tantos outros, possam participar ativamente da construção de si e desses mundos com os quais se encontram.

Um escutar que, como nos lembra Paulo Freire (1991, p. 35),

é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

A educação musical precisa, nesse sentido, encontrar-se também com o campo: um encontro onde ambos deverão sair transformados, onde ambos deixarão gravadas suas impressões - um encontro onde algo novo acontece. Nesse encontro, é preciso cautela para não perder de vista aquela definição de música ampliada, apresentada inicialmente, e acabar sufocando-a com uma visão unilateral (monocultural) que ainda permeia as práticas de educação musical no Brasil.

Sobre isso, identifiquei disposições de *habitus* ligadas ao ensino de música que vêm sendo incorporadas em professores e estudantes, disposições que regulam a percepção dos indivíduos a partir de uma única matriz de valoração musical baseada na prática da música erudita ocidental.

Tenho alertado que o problema aqui não está na música erudita ocidental, que é uma importante produção humana à qual todos e todas têm o direito de ter acesso. A grande questão tem sido a concepção de que seus valores, suas práticas, sua sistematização e seus produtos são os únicos legítimos e válidos, configurando-se como base para a avaliação das demais práticas.

Essas disposições acabam por engendrar práticas de ensino de música que não permitem que a potência educativa da música seja explorada - que não possibilitam a escuta do outro. Pois em vez de permitir a construção de cada um a partir do encontro com as músicas e com os outros, essas práticas costumam definir como se deve ser, sentir e agir - resultando em apagamentos e silenciamentos. Não há encontro, há julgamento e dominação.

Não é fácil driblar as disposições que incorporamos desde que nascemos. E tem sido cada vez mais difícil parar para ouvir o outro, para ver o outro, para estar com o outro. Silenciar nossos juízos, nossas percepções construídas ao longo de todos os nossos processos de socialização, e permitir de fato a abertura para o encontro com o(s) outro(s), com as músicas do(s) outro(s).

O que não quer dizer que não seja possível. Dentre as várias formas de reconhecer as influências dessas disposições incorporadas, a formação do professor - seja ela inicial ou continuada - pode ser uma ferramenta transformadora.

Uma formação que é um processo permanente e que se inscreve também no cotidiano do exercício da profissão. Uma formação construída como resultado e processo de um projeto de educação concebido por Freire (1991, p. 72)

em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada.

É nesse espírito que este livro é construído: no contexto da formação inicial e continuada de professores do e para o campo, uma formação que

busca a contínua reflexão sobre os encontros educativos que são e serão promovidos nos mais diferentes lugares.

Ao longo deste livro, o leitor se deparará com relatos que constroem a história do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Artes Visuais e Música do campus de Arraias da Universidade Federal do Tocantins, e que tensionam uma série de questões que afetam não somente a educação musical do campo, mas a educação musical escolar como um todo.

Música, cultura e sociedade são questionadas em busca de uma formação de qualidade para todos, nas diferentes etapas da educação básica e também no ensino superior. São tensionadas à procura de formas reconhecimento identitário e de resistência cultural frente à expansão da cultura de massa.

Os textos revelam, ainda, a luta por uma educação realmente democrática, que universalize de fato oportunidades para todos - dentre elas, a oportunidade de se construir, de (inter)agir, de ser e estar no mundo com e pela música. Denunciam a falta de orientação política sobre a oferta do ensino de música nas escolas, que possibilita o desinteresse de gestores para a real implementação desse ensino.

Nesse livro, é possível conhecer diferentes experiências vividas com a música no ensino fundamental e médio de escolas do campo, onde a formação do professor continua se fazendo, e encontrar uma proposta de diálogo (um encontro) da música com a geografia que pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e a construção de sua pertença ao campo. É possível, ainda, conhecer a potência do diálogo estabelecido entre Brasil e Portugal pela música, no Carnaval de Estarreja.

Ao longo dos capítulos, nos encontramos (e, portanto, nos formamos) com práticas sonoras diversas que são vivenciadas como mobilizadoras de encontros de diferentes culturas, de diferentes visões de mundo, de diferentes práticas sociais, seja dentro de um país tão vasto como o Brasil, seja entre países diferentes, como Portugal.

Essa coletânea nasce junto com a proposta de uma pós-graduação em Música, Cultura e Sociedade que tem como objetivo proporcionar a formação continuada de docentes e pesquisadores, aliando-se às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais e virtuais nas práticas pedagógicas e de pesquisa. Uma proposta que, apesar de não ser dedicada exclusivamente a professores do campo, contribui para reforçar que o campo definitivamente não é lugar de atraso, como pode fazer pensar a visão estereotipada de alguns.

Desejo que o encontro de vocês com esse livro seja potente e fecundo, contribuindo para as lutas que travamos cotidianamente pela qualidade da educação e pela democratização do ensino de música no Brasil. Que tenhamos sempre em mente que “o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 1991, p. 30). Assim, que esse encontro com os autores, com seus relatos, reflexões e propostas, permita que algo de novo aconteça, que novas possibilidades sejam vislumbradas e que novos inícios se façam presentes nesse mundo, colaborando para a construção de um outro presente e, conseqüentemente, de outros futuros.

Juiz de Fora, 25 de junho de 2021.

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*

Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora

Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. O campo da etnomusicologia brasileira: formação, diálogos e comprometimento político. *In*: LÜHNING, A.; TUGNY, R. P. de (org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 7-18.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para análise de percurso. *In*: HORIVAN, Hilário (Org.). **Educação do campo**: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e projeto Político Pedagógico, Coleção Cadernos Temáticos, Ano I, n. I, Santa Maria da Boa Vista: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação e Coordenação da Educação do Campo, 2010, pp. 15 - 40.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, p. 189 - 209.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Educação do Campo não é a marginalização do modelo urbano. *In*: **Travessias e travessuras nos estudos da criança**. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto: Editora ESEPF, 2016, p. 33 - 39.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge**: Intuition, Analysis and Music Education. London: Routledge, 1994.

## APRESENTAÇÃO

Esta é uma edição temática organizada pelos professores Adriana Demite Stephani, Aparecida de Jesus Soares Pereira e Waldir Pereira da Silva, docentes da Universidade Federal do Tocantins. A publicação tem origem no projeto de pós-graduação *Lato senso Música, Cultura e Sociedade* da Universidade Federal do Tocantins, vinculado ao grupo de pesquisa GIEM - Gabinete de investigação em Educação Musical e ao curso de Licenciatura em Educação do Campo: códigos e linguagens com habilitação em Artes Visuais e Música, cujo objetivo é proporcionar a formação continuada de docentes e pesquisadores para atuarem no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão nas áreas da Música, das Ciências Humanas e Sociais.

A publicação põe em relevo a colaboração de vários autores que pretendem em seus textos abrir a possibilidade de discussões em uma área de conhecimento interdisciplinar da Música e das Ciências Humanas e Sociais, por meio do diálogo das pluralidades epistemológicas. A maior parte dos autores compõem o corpo docente da pós-graduação e apresentam à comunidade acadêmica e geral, suas filiações teóricas e filosóficas no que tange a investigação em suas respectivas áreas.

A obra é prefaciada pelo Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira professor da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e atual presidente da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Ele nos fala do potencial educativo das práticas sonoras humanas e da necessidade da “abertura para o encontro com o(s) outro(s), com as músicas do(s) outro(s)” para vincar a ideia dos diálogos possíveis de serem estabelecidos com a música.

Sendo assim, o presente livro, apresenta algumas reflexões e ações voltadas para a arte musical em oito textos distintos que se complementam em seu objetivo: a defesa da importância da aproximação musical em diálogo com outras áreas do saber para o exercício pleno de cidadania.

As experiências relatadas e as discussões feitas ultrapassam as barreiras continentais. Iniciando as reflexões, Ana Roseli Paes dos Santos e Wilson Rogério dos Santos trazem algumas *Considerações acerca da Educação Musical e Democracia*, propondo uma discussão sobre a democracia entendida como a universalização de oportunidades, principalmente no que tange aos direitos humanos, a políticas públicas de abertura da escola para todos e como regime político com base na soberania popular e na educação enquanto formação integral do ser humano, com vista a desenvolver as suas

potencialidades, vocações e liberdade de escolha para viver plenamente em sociedade. Esse princípio democrático dentro das instituições se efetivaria com a possibilidade e/ou oportunidade do direito à educação em especial ao ensino de música.

***Currículo e formação de professores de música no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Arraias/TO*** intitula o segundo capítulo da obra. Nele, Joélia dos Santos Rodrigues, Aparecida de Jesus Soares Pereira e Waldir Pereira da Silva discutem aspectos sobre a formação do professor de Música no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Campus Arraias - TO, analisando seu currículo e o processo de ensino-aprendizagem, no intuito de compreender os desafios enfrentados pelos discentes e docentes, suas concepções, saberes, competências e práticas pedagógicas que constituem o processo de formação desse professor.

Seguindo com as reflexões sobre ensino de música, Ionielle Santos Paula de Souza, Aparecida de Jesus Soares Pereira e Waldir Pereira da Silva, no texto ***Educação musical nas escolas campesinas do sudeste tocantinense: possibilidades e desafios***, trazem um recorte da realidade do ensino de música no Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas escolas públicas estaduais campesinas da região sudeste do Estado do Tocantins, abordando as possibilidades e desafios enfrentados por essas escolas em relação à inserção do ensino de música.

Em ***Tradição e religiosidade: usos das representações culturais locais na educação***, Silvan Moreira Soares, Thálita Maria Francisco da Silva e George Leonardo Seabra Coelho apresentam um debate sobre a formação do professor e a estruturação do currículo, buscando compreender o contexto histórico e o papel das representações culturais na Comunidade Quilombola Tinguizal - localizada no Sítio Histórico Kalunga no município de Monte Alegre de Goiás. Através de registro de memórias, práticas e representações culturais dos sujeitos pertencentes a essa comunidade, os autores nos relevam aspectos identitários da comunidade estudada, suas relações com as práticas culturais e destacam a importância da incorporação dessa temática no currículo escolar destas comunidades, para que os professores quilombolas possam utilizar o conhecimento local em sua prática docente e, com isso, possam construir estratégias de reconhecimento e formas de resistência cultural frente a expansão da cultura de massa nessas localidades.

Seguindo a discussão sobre a musicalidade e representações culturais, no texto ***Os usos da música sertaneja de raiz no ensino de Geografia***, An-

gela Maria da Silva, Thálita Maria Francisco da Silva e George Leonardo Seabra Coelho apresentam uma proposta metodológica do ensino de geografia no Ensino Médio por meio da música sertaneja de raiz, no ensejo de despertar no aluno uma postura reflexiva frente ao conteúdo, relacionando sua vivência com o mundo globalizado. Aos defenderem a possibilidade de associação dos elementos da identidade cultural para a construção de um diálogo entre a música sertaneja de raiz e os conteúdos geográficos, os autores apontam a necessidade de o sujeito se reconhecer pertencente a uma identidade ligada ao meio, e registram em suas reflexões o quanto a memória social dos discentes, que são ou estão ligados ao campo os identificam na memória coletiva local, uma vez que a música é peça chave para que ativem suas lembranças.

Em *Torna-viagem: rota musical atlântica*, Ana Roseli Paes dos Santos apresenta um estudo desenvolvido no polo da Universidade de Aveiro/PT do INET-md Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, no âmbito da colaboração no Projeto SOMA<sup>1</sup>, com a proposta de estudar a expressão musical brasileira na Comunidade Intermunicipal da Região de Aveiro (CIRA) em Portugal, mais especificamente a festa de Carnaval de Estarreja. Essa investigação nos leva a conhecer uma rota atlântica da música numa viagem intercultural, e aponta para uma apropriação das músicas carnavalescas brasileiras por parte dos foliões estarrejenses, evidenciando como a música tem servido de ponte entre os dois países, favorecendo a transposição das fronteiras e o estabelecimento de diálogos musicais entre Portugal e Brasil.

E, para fechar a obra, dois capítulos exploram a construção identitária por meio de canções. O texto *Música e contemporaneidade: o artista, o desejo e o devir*, de autoria de Keides Batista Vicente e Vitor Hugo Abranche de Oliveira, parte da interpretação de duas canções de compositores brasileiros: “O que é bonito” de Lenine e Bráulio Tavares; e “Benditas” de Zélia Duncan e Mart’nália, ensejando compreender a concepção de um indivíduo transitório, afetado pelas experiências e pelos desejos, em contínua transformação e, sobretudo, como isso aparecer em elementos textuais e sonoros dentro das canções.

Em *Música, discursos e sentidos: análise discursiva da Canção “Língua” de Caetano Veloso*, Sebastião Silva Soares e Adriana Demite Ste-

---

<sup>1</sup> Projeto SOMA. Disponível em: <http://www.inetmd.pt/index.php/investigacao/projetos/9573-sons-e-memorias-de-aveiro-soma-construcao-de-um-arquivo-colaborativo-de-som-e-de-memoria-para-a-regiao-de-aveiro>. Acesso em 20 maio 2021.

phani analisam a canção “*Língua*” (1984) de Caetano Veloso, tendo como base teórica a Análise do Discurso de Linha Francesa (AD). Os autores refletem sobre a canção como um gênero textual e musical, materializado por discursos permeados por formações ideológicas, superando dimensões lineares da própria história humana, e apontam como Caetano brinca com a produção linguística de outros idiomas integrados à língua materna, demonstrando a criação de palavras e as normas gramaticais de cada língua, numa perspectiva de expansão de seu território, reforçando a identidade do povo brasileiro pela língua nacional. Assinalam, também, como Caetano dedilha elementos verbais e musicais, frente a uma percepção crítica das condições materiais no que diz respeito à defesa e valorização da língua materna nacional e seus contextos de uso.

As pontuações e reflexões feitas nesses textos reverberam na luta constante por uma educação de qualidade e uma formação democrática e cidadã e como a arte musical entrelaça esses objetivos. Desejamos uma boa leitura!

Arraias 30 de junho de 2021.

*Adriana Demite Stephani*  
*Aparecida de Jesus Soares Pereira*  
*Waldir Pereira da Silva*

# CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DEMOCRACIA

*Wilson Rogério dos Santos  
Ana Roseli Paes dos Santos*

## Introdução

A discussão que se propõe é sobre a *democracia* entendida como a universalização de oportunidades, no que se refere aos direitos humanos, às políticas públicas de abertura da escola para todos e como regime político com base na soberania popular e na educação enquanto formação integral do ser humano, com vista a desenvolver as suas potencialidades, vocações e liberdade de escolha para viver plenamente em sociedade.

O trabalho pretende realizar uma breve revisão bibliográfica sobre o assunto, dialogando com os diversos autores e autoras que se debruçaram sobre o tema, contribuindo, desta forma para um aprofundamento da discussão. Procura ainda estabelecer alguns paralelos entre o ensino de música em Portugal e o ensino de música no Brasil, países com cultura muito similar, mas que vivem situações muito diferentes na área.

No capítulo segundo do seu livro *Sobre a Democracia*, Robert Dahl (2001, p. 21), discute onde surgiu e como se desenvolveu a democracia: diz que uma das possibilidades é considerar a sua origem há 2.500 anos na Grécia, onde o termo deve ter sido cunhado - *demokratia*: *demos* (povo) e *kratos* (Estado, governo), ou seja, um governo do povo. Até chegar à ideia que temos hoje, a democracia teve “significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares” (*idem* p. 13). Na opinião de Bobbio, a democracia inspira transformação, e estar em transformação é um processo natural e representa o dinamismo da democracia; mas, sempre mantendo seu significado próximo à igualdade (BOBBIO, 1986, p. 9). É claro que essa visão serve de introdução ao termo, porque mesmo nos países onde a ideia de democracia mais se desenvolveu havia imensa desigualdade, como a diferença entre direitos e deveres, homens livres e escravos, e assim por diante. E mesmo entre os homens livres, havia desiguais, isto é, a democracia é um ideal que nem sempre representa uma realidade.

Do ponto de vista político, a democracia é um dos fenômenos mais importantes do Século XX. Ela deveria ser o regime que assegura, ou pelo menos que deveria assegurar, a liberdade geral e irrestrita do cidadão, ga-

rantindo-lhe os direitos fundamentais, valorizando a vida como ponto central e criando condições para melhorar o desenvolvimento humano, protegendo os interesses individuais. Entende-se, portanto, que a democracia e a cidadania estabelecem entre si uma relação de condição, ou seja, que a cidadania é condição *sine qua non* para a democracia. É por meio do pleno uso dos direitos e do cumprimento dos deveres pelos cidadãos que se chega à cidadania, que é a capacidade de o cidadão entender o mundo e a sua própria situação nele. Portanto, entender essas condições é existir, e como frisa Freire:

Existir ultrapassa viver, porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir (FREIRE, 1967, p. 40).

O direito à educação escolar, garantido por muitos diplomas, é uma dessas prerrogativas que ainda não perdeu - e esperamos que jamais perca - sua atualidade, sendo uma garantia em quase todos os países do mundo, sobretudo porque a educação escolar é fulcral para a cidadania. Logo, a dimensão de cidadania é indispensável para as políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais, educacionais, culturais, econômicos e políticos. A cidadania já esteve ligada à hereditariedade. Nos escritos de Cícero, no século I a.C., já encontramos referência à herança recebida dos pais: a vida, o patrimônio e a cidadania. Cidadania, na medida em que estava relacionada ao *status*, referenciado à posição social do sujeito e à sua origem. No pensamento dos antigos gregos já estavam incorporadas as ideias e noções de liberdade, de valores republicanos, constituindo o gérmen do conceito de cidadania tal como o entendemos hoje. Tanto na Grécia como em Roma, pelo fato de ser hereditária, a cidadania era entendida como privilégio; no entanto, essa ideia veio mudando até aos tempos modernos, quando a cidadania, mesmo passível de conquista, hoje, é tomada como um direito.

Desde o século V a.C., com Péricles, passando pelo século I a.C., com Cícero, até Rousseau no século XVIII d.C., em uma linha temporal de 23 séculos, vemos o decorrer do tempo, necessário para que a cidadania,

entendida como privilégio de poucos, se tornasse pelo menos teoricamente um direito de todos. Concretamente, porém, isto ainda não ocorre de forma globalizada, por diversas razões, sendo a principal delas as desigualdades de toda a ordem.

Nesse contexto de direitos para todos encontra-se o direito à educação, por meio do acesso à escola pública. De que maneira a escola, entendida como um coletivo de profissionais do ensino e de alunos, pode participar do processo para uma educação democrática com vista à cidadania, com possibilidades concretas de intervenção social e com intenção de transformar a sociedade? Possibilitando o acesso irrestrito ao conhecimento, com o oferecimento de um ensino de qualidade, com professores comprometidos, habilitados e com uma remuneração digna:

O ensino fundamental é peça indispensável no processo de democratização do país. Na medida em que não há democracia sem cidadãos ativos, não há cidadão ativo sem consciência política, não há consciência política sem uma visão crítica de si, do outro, da natureza, das relações entre estes e, finalmente, não se chega a essa concretização sem informações que sustentem e orientem estas posições (GRACINDO, 1995, p. 16).

Da mesma forma que se crê na educação democrática de uma forma geral, especificamente, a educação musical não pode ser desconsiderada dessa visão. A desigualdade no acesso a uma educação musical de qualidade é uma das questões que merecem um olhar cuidadoso do ponto de vista da democratização educacional.

Dewey e Freire mostram que a vida democrática depende de uma educação reflexiva que implica articular muitos verbos: inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, descobrir, experimentar, refletir, escolher. Uma educação conscientizadora da qual nos fala Paulo Freire é a que nos permite experimentar a democracia como *forma de vida* antes de ser *forma política*. Dessa maneira, a democracia e a educação constituem os dois lados da balança que devem dar o equilíbrio da vida social, cultural e política na direção de uma educação progressiva. Deste modo, uma escola democrática não pode excluir os cidadãos do acesso às práticas artísticas e musicais.

## Educação Musical e Democracia: uma revisão

A princípio, parece óbvio, que ao se tratar do tema da democracia na educação, ou seja, do direito ao acesso a todos à educação e à cultura, não necessitássemos tratar da educação musical separadamente, porque a educação musical faz parte, ou deveria fazer, desse todo que é a Educação. No entanto, não é bem assim que efetivamente acontece. Primeiro, porque estudar música sempre foi considerado um privilégio concedido a poucas pessoas - muitas vezes selecionadas por um suposto dom - e, segundo, porque há aqueles que, mesmo não comprovando esse dom especial, podem ter acesso de outra maneira. O que quer isto dizer? Primeiro, que a hipótese do *dom* é logo contradita, porque alunos que mesmo não tendo esse suposto *dom*, mas tendo condições financeiras, podem ter acesso ao ensino musical. Ou seja, a situação financeira suplanta a teoria do *dom*, porque o patamar econômico, na verdade, é o que permite o acesso ao ensino musical. Segundo, porque, no que se refere à educação musical, e especialmente quanto ao acesso à aprendizagem de um instrumento, ainda vivemos uma problemática semelhante, já denunciada por Paulo Freire na educação geral em 1959, na obra *Educação e Atualidade Brasileira*, uma realidade “acadêmica propedêutica e seletiva” (1959 p. 41). Situação que permeia todos os níveis de nossa formação, vinculados pelo que Freire chamou de “‘inexperiência democrática’ que vem dinamizando um agir educativo quase inteiramente “florido” e sem consonância com a realidade” (*ibidem*).

A relação entre a democracia e a educação musical não é um conceito muito discutido, e só nas últimas décadas é que estudiosos e educadores começaram a colocá-lo em evidência (ALLSUP 2002, 2003, 2004, 2012; VÄKEVÄ & WESTERLUND, 2007; WOODFORD, 2008). No entanto, é bastante claro que nas propostas pedagógicas de Orff, Williams, Kodály e Suzuki, já existia um ideal de democratização do ensino da música.

Randall Allsup (2002, 2003, 2004) tem discutido a questão da democracia no contexto norte-americano, em que o problema do acesso à educação musical parece já ter sido superado, pois a educação musical é parte integrante do currículo do ensino fundamental naquele país. Sendo assim, sua discussão direciona-se principalmente para os currículos das escolas públicas, denunciando o uso excessivo das formas tradicionais de ensino musical em contraste com o mundo pluralista e diversificado em que vivemos. Questiona o que seria necessário para tornar o ensino da música mais centrado

na criança, em músicas populares e na democracia. Inspira-se nas obras de John Dewey, Paulo Freire e Maxine Greene para colocar em discussão um programa de música nas escolas públicas que ajude as crianças a crescerem e a serem socializadas de forma a promover a ampliação do acesso e o enriquecimento cultural e pessoal. Coloca em causa a posição central e autoritária dos professores de música e defende uma aprendizagem dialógica, na qual o poder é negociado por meio de decisões compartilhadas entre o professor e o aluno, com o objetivo de desenvolver valores humanísticos de justiça, de equidade e de democracia. Para além da aprendizagem dialógica, enfatiza a aprendizagem cooperativa como base organizacional da democracia e da construção do conhecimento.

Bladh e Heimonen (2007) comentam sobre a influência da democracia e da legislação no ensino da música na Suécia e na Finlândia. Discutem a educação musical como potencialidade para o treinamento da democracia, envolvendo não apenas os significados cognitivos, mas também normas éticas e valores artísticos que são criados através desse processo. As autoras elegem como referencial a democracia deliberativa na qual todos os cidadãos têm o direito de tomar parte na criação de normas em interação com outros membros da sociedade, por meio da racionalidade comunicativa (2007 p. 3). Salientam que a integração e a cooperação podem ser desenvolvidas por meio do ensino musical como facilitadores na promoção do bem comum.

Corroboram a ideia de que a oferta da disciplina na escolaridade obrigatória pode oportunizar a todos os alunos o desenvolvimento da musicalidade, da identidade pessoal, da cognição e da emoção. Sugerem que a música seja ensinada a partir da perspectiva da racionalidade comunicativa. As autoras tomaram por base as críticas aos programas curriculares das décadas de 1980 e 1990: as seleções dos melhores, o repertório tradicional, as disciplinas teóricas obrigatórias que tinham objetivo apenas de formar profissionais e que resultavam em um número insignificante de alunos que finalizam os cursos e, desta maneira, concluíram que a educação musical sob a égide da democracia deliberativa, e por intermédio da racionalidade comunicativa, pode ser um caminho para o ensino da música nas escolas públicas.

Elizabeth Gould (2008) aproxima o seu estudo das ideias de Allsup, apresentando a sua preocupação com a democracia em sala de aula. Discute sobre a prática democrática liberal em termos de técnicas específicas para o ensino, a qual deve incluir o compartilhar entre professor e aluno, dando

a este o direito da escolha do conteúdo e do repertório em contexto de sala de aula. Sua discussão tem por base a construção social de conhecimento e de valores como produto de um grupo ou sociedade.

Väkevä e Westerlund (2007) discutem a igualdade de acesso às escolas de música, criticam a oferta de aulas de instrumentos individualizadas, os testes de musicalidade, os exames de admissão e os currículos centrados na música erudita ocidental nas escolas de música finlandesas. Dizem que por conta dessas situações, as escolas enfrentam dificuldades para desenvolver os seus currículos de forma a corresponder plausivelmente ao desejo dos alunos. Concluem que isto tem resultado em um crescente desinteresse das crianças e dos jovens para ingressar nos estudos instrumentais. Criticam a política educativa de favorecer o ensino da música especializada para os supostamente mais talentosos e superdotados. Defendem uma perspectiva educativa centrada no aluno, na sua riqueza e nos seus valores como canal ao longo do qual a experiência de aprendizagem deve fluir, ao invés de focalizar um currículo abstrato com bases em valores, normas e padrões. Tomam por fundamento as ideias do *praxialismo* de David Elliott (1995) como uma possível alternativa para a educação musical. Concluem colocando a necessidade de os educadores musicais procurarem novas formas de ensinar que levem em conta a experiência do aluno, a situação do ensino e o contexto. Nessa perspectiva, salientam a importância de refletir sobre novas possibilidades criativas na situação de aprendizagem.

Por sua vez, Paul Woodford (2008) comenta sobre a educação musical com base na perspectiva democrática de John Dewey, afirmando que ela deve preparar os alunos para participarem democraticamente na sociedade, contribuindo para o bem comum. Na visão de Woodford, o educador musical deve ter propósitos democráticos, políticos e intelectuais, como ações para defender o significado da educação musical e garantir o seu lugar na escola pública. O autor também reconhece a importância da cooperação como participação democrática no processo de ensino e aprendizagem da música para ampliar os horizontes dos alunos de forma social, musical e política e afirma que todas as formas de educação devem visar à cidadania e podem contribuir para ela criando e aplicando uma variedade de estratégias democráticas e participativas no processo de ensino-aprendizagem.

Vieira (2008, 2011) tem estudado o sistema educativo português, que oferece três vertentes distintas de formação musical: genérico, especializado e profissional. Os alunos podem aceder ao ensino musical por meio destas

três vias; no entanto, a oferta da disciplina é feita apenas para algumas faixas etárias, em algumas séries do ensino genérico. Esta quebra no processo formativo tem dificultado uma orientação vocacional e a oportunidade da aprendizagem musical a muitas crianças portuguesas. A autora vem chamando a atenção para o problema da falta de uma oferta sistemática do ensino da música para todos os alunos em todas as séries, com base nos princípios de igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a autora indica que duas estratégias já foram desenvolvidas em Portugal desde a década de 1980, a fim de tornar o acesso à educação musical formal, mais democrática: o *sistema articulado de educação musical* e as *atividades de enriquecimento curricular*. O primeiro, que começou a ser promovido em 1983 para reforçar a conexão entre o ensino genérico<sup>2</sup> e o ensino especializado, que tem permitido ao aluno estudar em ambas as escolas, representou um grande aumento no número de alunos em conservatórios e academias e tem-se mostrado como uma forma ideal para promover a democratização do ensino de música. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são outra estratégia para atender a demanda do ensino musical dos alunos das escolas genéricas, complementando os esforços no sentido de garantir a igualdade de acesso. Na sua opinião, essas ações são importantes na soma de esforços para alargar a oferta do ensino da música; no entanto, a autora sublinha que a estratégia que poderá ser mais importante no processo de democratização da música nas escolas é o ensino em grupo.

Ainda em Portugal, Pintão (2014) fala da necessidade do acesso igualitário ao ensino musical, para isso sugere a utilização de aulas coletivas de instrumento. Em seu estudo comenta sobre a premissa da democracia associada ao ensino da música e advoga a favor do acesso à música para todas as crianças, posicionando-se contra a ideia do ensino reservado para os supostamente mais talentosos ou com uma aptidão específica. Já Ribeiro (2013) tem estudado a relação entre o ensino vocacional e o ensino genérico de frequência articulado das escolas portuguesas. Questiona o atual conceito de *escola vocacional de música* por entender que todos devem ter acesso ao estudo musical; conclui que as fronteiras entre os modos de ensino genérico e vocacional não são bem definidas; por isso, em sua opinião, todos os alunos devem frequentar um único tipo de ensino, independentemente da opção vocacional futura, pressupondo o princípio de igualdade e o direito de todos a uma educação musical de qualidade.

---

<sup>2</sup> Genérico deve ser entendido no sentido de escola regular.

No Brasil, Fialho e Ortega (2009) discutem a inclusão da música nas escolas no Projeto de Extensão Universitária *Música na Escola*, realizado na Universidade Estadual de Maringá (PR). O estudo assente na ideia de aprender música fazendo música e parte de uma abordagem ativa da educação musical, onde o aluno participa de todo o processo pedagógico, vivenciando na prática os conceitos musicais. A proposta da prática aliada à teoria de forma integrada tem como pressuposto básico o princípio de que todos podem aprender música.

*Música na Escola* também é o nome do trabalho desenvolvido por Regina Márcia Santos (2005), só que desta feita realizado em escolas genéricas (regulares) do Rio de Janeiro e ligado ao Conservatório Brasileiro de Música. A autora discute a música no cotidiano escolar nas classes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, questiona a deficiência do ensino musical na escola genérica e considera a educação musical como parte do processo democrático.

Resumidamente, as autoras e autores aqui citados demonstram as suas preocupações com o acesso ao ensino musical, com a utilização demasiada de processos pedagógicos tradicionais centrados nas práticas individuais e na teoria dissociada de um fazer musical. Defendem também a educação musical na escola pública com propostas pedagógicas diversificadas que permitam transformar e transcender a tradição.

Quando tratamos de tais conceitos, i.e., educação musical e democracia, é preciso dizer que existem, pelo menos, dois caminhos distintos no que se refere aos contextos em estudo: um é a democracia de acesso à educação musical e outro é a democracia na sala de aula.

## **O ensino da música na escola genérica (regular) e nas escolas especializadas: contrastes e aproximações entre Portugal e Brasil**

No que se refere a Portugal, por exemplo, podemos dizer que a questão está relacionada à democracia em sala de aula, uma vez que o processo pedagógico no interior do sistema educativo parece estar implantado, visto que a educação musical enquanto disciplina já faz parte oficial do currículo das escolas.

Embora algumas objeções possam ser feitas quando pensamos no ensino especializado, que continua centrado predominantemente no ensino individualizado fundamentado na formação de solistas (até mesmo nas iniciações), baseado em uma estrutura que separa a aprendizagem da técnica instrumental e a teoria musical.

As imagens do solista e da orquestra têm sido elementos recorrentes na configuração social, simbólica e na organização pedagógica do ensino especializado, através do nível de formalização, de organização, de standardização, da divisão do trabalho e das representações sociais. No que se refere ao “ensino regular” a imagem e a metáfora dominante é a da “flauta de bisel de plástico” e o instrumental Orff (VASCONCELOS, 2001, p. 7).

Esta observação ilustra e demonstra a urgência de propostas pedagógicas que atendam às necessidades educativas. Cabe aqui pensarmos como deve ser o ensino musical na escola *regular*? Como deve ser o ensino musical democrático nas salas de aulas e nos currículos das escolas públicas? Muitos autores têm discutido estas questões; o que se observa é que a música deve ter um lugar na escola pública de ensino genérico, porém não necessariamente com a intenção de formar o músico profissional, mas com o intuito de oferecer um ensino musical e cultural mais abrangente, que possa inserir a ideia de multiculturalismo e englobar todas as áreas fundamentais da ciência musical.

Por outro lado, no Brasil, nos encontramos em uma fase muito anterior na discussão desta questão. Em nosso país, os professores e associações de ensino musical debatem-se ainda com a impossibilidade de garantir o acesso à educação musical para as crianças nas escolas públicas.

Em 2008, depois de uma mobilização nacional, tivemos uma ilusão, quando foi sancionada a Lei n.º 11.769/2008, que tratava da obrigatoriedade da educação musical no currículo das escolas. Porém, além de esta lei não *vingar*, com o argumento principal de que não havia condições materiais e professores qualificados e em quantidade para ministrar a disciplina, ela foi substituída por outra, a Lei 13.415/2017 que menciona o ensino de *Arte*, diluindo a música com as demais áreas artísticas, sem apresentar qualquer especificação e que simplesmente retrocedeu o ensino da música em 50 anos, retornando para a década de 70 do século passado, desobrigando gestores a contratar professores específicos:

A redação deste artigo [26] produz duplicidade interpretativa. Primeiro: por componente curricular pode-se entender que são conteúdos artísticos que estarão presentes nas atividades

escolares, mas não se refere a disciplinas para o desenvolvimento das artes [...]. Segundo: a atual legislação também não se refere a qual das linguagens artísticas deveria ser ensinada, nem qual o perfil do profissional para atuar nessa área, se referindo apenas que deve ser formado nos cursos de licenciatura (SILVA, 2018, p. 185-186).

Consequentemente a disciplina *Arte*, além de não possuir conteúdos e linguagens específicas ainda é utilizada indevidamente, ou seja, vemos professores de outras disciplinas como matemática, biologia ou português ministrando a disciplina para complementar a sua carga horária, evitando a contratação de professores especialistas e prejudicando a formação artística dos alunos.

Importante frisar que não foi preciso esperar a eleição de um governo que claramente despreza a área para que tal fato acontecesse. Esta mudança se deu mesmo em um governo com viés mais democrático, como o de Dilma Rousseff (2011-2016). Na atualidade, com a implantação no Governo Federal e no Ministério da Educação de práticas com viés neoliberal, assim como com a extinção do Ministério da Cultura, transformado em uma Secretaria de Governo, o debate sobre o ensino de música nas escolas brasileiras, simplesmente saiu da pauta de discussões das políticas públicas. Parece que os professores e artistas estão tentando apenas sobreviver sem considerar ou esperar nenhuma iniciativa do governo central e do Ministério da Educação.

Em Portugal, o ensino da música nas escolas públicas só tardiamente foi viabilizado oficialmente com cariz regular e sistemático. Por causa disto, Vieira (2011) aponta para a falta de uma obra de caráter geral que permita observar e compreender a evolução histórica da realidade musical portuguesa do ponto de vista do ensino, da organização do sistema escolar, das práticas pedagógicas e da própria orientação política, administrativa e educacional. No entanto, como a autora ressalta, atualmente, contamos com a contribuição de diversos trabalhos desenvolvidos na área, com destaque para as publicações da *Revista de Educação Musical* da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), publicações de diversos Centros de Pesquisas, como o da Universidade do Minho, da Universidade de Aveiro, da Universidade Nova de Lisboa, da Universidade do Porto, para além das Escolas Superiores dos Institutos Politécnicos.

Apesar de o ensino da música nas escolas públicas de ensino genérico português fazer parte oficialmente do currículo, isto não quer dizer que as práticas de ensino musical estejam presentes em sua totalidade e potencialidade. Vieira (2009) chama atenção para a existência de “dificuldades identitárias e de funcionamento”; refere-se ao abandono do ensino especializado; da necessidade de ampliação e revisão no seu modo de funcionamento, principalmente pela incapacidade de atender ao número crescente de alunos que tentam ingressar nos seus cursos e da dificuldade de encaminhamento dos alunos para os ramos mais adequados:

a construção da carreira não se coaduna com um sistema de ensino da música estruturado em ramos de ensino rígidos, sobretudo quando eles obrigam algumas crianças a fazer opções vocacionais muito precoces (no 1º Ciclo)<sup>3</sup>, e sem garantias de que a avaliação das suas aptidões e potencial musical tenha sido a mais individualmente correcta e socialmente justa (VIEIRA, 2009, p. 544).

Atualmente, entre os ramos genérico e especializado existe uma articulação, a partir do 3º ciclo<sup>4</sup>, como cita a autora, o que tem possibilitado o acesso ao ensino especializado a um número maior de alunos, assegurando uma melhor avaliação das aptidões. Outros problemas também foram apontados pelo parecer da APEM<sup>5</sup> sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada em 12 de dezembro de 2011, no qual é claramente evidenciado que tanto a música como as demais disciplinas artísticas estão sendo remetidas para um segundo plano, tornando urgente a necessidade de se “reconsiderar o lugar e a natureza do ensino das disciplinas artísticas na escola”<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Ensino Básico compreende três ciclos: 1.º ciclo, com duração de 4 anos (dos 6 aos 10 anos de idade), 2º ciclo, com duração de 2 anos (dos 10 aos 12 anos de idade), 3º ciclo, com duração de 3 anos (idades dos 12 aos 15 anos). Disponível em: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60_pt-pt). Acesso: 24 jun. 2021. (nota dos autores).

<sup>4</sup> Uma atualização se faz necessária, pois algumas escolas passaram a oferecer esta articulação a partir do 2º Ciclo, como por exemplo o Agrupamento de Escolas do Cadaval, em associação com o Conservatório de Caldas da Rainha. Disponível em: [http://www.agrupcadaval.com/documentos/ensino\\_articulado\\_musica\\_2ciclo.pdf](http://www.agrupcadaval.com/documentos/ensino_articulado_musica_2ciclo.pdf). Acesso: 24 jun. 2021.

<sup>5</sup> Associação Portuguesa de Educação Musical. Disponível em: [www.apem.org.pt](http://www.apem.org.pt). Acesso em 11 ago. 2013.

<sup>6</sup> Conselho Econômico e Social (2004) L'enseignement des disciplines artistiques à l'école. Relatório apresentado por Jean-Marcel Bichat. Disponível em: <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/doclon/04021104.pdf>. Acesso em 14 nov. 2014.

No Brasil, nos deparamos com as perspectivas e os desafios de uma realidade circunstancial, em um momento de efervescência na implantação do ensino da música como disciplina obrigatória nas escolas (Lei n.º 11.769/2008), com graves problemas relacionados à falta de uma orientação política clara sobre qual o profissional e que tipo de formação necessária ele deveria ter para atuar nas escolas, bem como que tipo de currículo deveria ser eleito. Desse modo, é possível perceber, na prática e na literatura sobre o assunto que a limitação do número de profissionais habilitados para a docência tenha sido um dos primeiros e mais sérios entraves na efetiva implantação do Decreto. Os Documentos Curriculares Nacionais, que servem de diretrizes para a elaboração dos currículos escolares brasileiros, tentam enquadrar a música, embora o façam de forma muito teórica e muito pobre no que diz respeito a uma prática musical, não dando margem para a real possibilidade de um fazer artístico. Nas recomendações, é possível perceber a ênfase dada à preparação do aluno para a escuta e a apreciação musical deixando quase à revelia a experiência do fazer musical concreto, de tocar, improvisar, compor, e formar habilidades específicas. Tal procedimento deixa a questão da democracia em música em causa.

No entanto, é possível crer que a escola pode aproximar os estudantes dos conceitos musicais e de sua prática, oferecendo os recursos disponíveis com base no seu campo de conhecimento próprio e reconhecendo também a capacidade do potencial artístico presente nas crianças e nos jovens. Esta não é uma discussão solitária. Pesquisadores como Freire, V. (1999, 2010); Souza, J. (1992, 1998); Hentschke (1993); Hentschke e Oliveira (2000); Del Ben (2005), entre outros, têm-se preocupado com a questão do ensino democrático da música na escola genérica; por conta disso, desenvolveram estudos e investigaram as percepções e as concepções dos diversos participantes de todo o sistema (pais, alunos, professores, dirigentes) sobre esse assunto e concluíram que um programa de educação musical na escola genérica deve envolver não apenas o professor e aluno em sala de aula, como também deve convidar à participação efetiva da comunidade escolar, inclusive a administrativa. Essa discussão deve extrapolar os muros escolares e envolver toda a sociedade, para que a música faça de fato parte permanente e definitiva do processo educacional, abrindo caminhos para a construção de políticas públicas que garantam sua sustentação e continuidade.

## Música e Democracia nas escolas especializadas

Por seu turno, o conservatório constitui-se em um campo artístico (BOURDIEU, 2010), ou seja, em um universo social específico e legítimo no qual se formam músicos profissionais e, na maioria das vezes, o músico erudito. Pelo papel que lhe é atribuído, o conservatório, tradicionalmente ocupa um lugar especial no sistema educativo por ser, por um lado, uma instituição frequentada por alunos diferenciados e, por outro, pela inacessibilidade a todas as pessoas. Embora, paradoxalmente, na sua origem, na Itália renascentista, os conservatórios tenham partido de uma tentativa de democratização do ensino musical, é certo que não tinham nesse ensino sua única finalidade, porque acolhiam crianças órfãs e provavelmente sem restrição de acesso

se algum sentido “vocacional” ou “especializado” existia nestas primeiras instituições (na Itália e, depois, no resto da Europa) ele coincidia mais com uma vertente social ou sócio caritativa, do que com uma seleção realizada com base em aptidões musicais específicas (VIEIRA, 2009, p. 530).

Entretanto, o conservatório da atualidade, definido como um campo artístico específico, em uma visão *bourdieusiana*, não apenas sanciona, valoriza e requer o domínio de um conjunto de referências culturais, como também demanda um modo específico de se relacionar com a música e com o saber musical cuja tendência é a de ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de um talento natural que garante e assegura o ingresso à instituição, sendo exigido do aluno um brilho no trato e na destreza que somente aqueles que têm familiaridade com uma cultura dominante podem demonstrar.

No Brasil, os conservatórios seguem o modelo do Conservatório de Paris, com um currículo que privilegia a progressão em séries, a divisão entre a teoria e prática, com ênfase no repertório erudito baseado na música ocidental europeia, com aulas individualizadas, e com o objetivo de uma formação especializada. A maioria dos conservatórios brasileiros é formada por instituições independentes, embora existam alguns ligados a universidades como é o caso do Conservatório Brasileiro do Rio de Janeiro; à rede pública estadual de ensino ou às Secretarias de Cultura, como os

casos do Conservatório do Estado de Minas Gerais (MG) e do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (SP). Neide Esperidião (2002, p. 70) comenta que os conservatórios brasileiros só começaram a se modificar a partir da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/1971, alterando o perfil e se enquadrando como instituições de ensino qualificado-profissional. A partir dessas modificações, os Conservatórios tornaram-se estabelecimentos de ensino técnico para a formação de profissionais.

Com a publicação em maio de 2000 dos Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico, os conservatórios reformularam seus currículos, ampliando seu campo de atuação, embora ainda hoje pareça existir um número considerável de instituições que mantêm o perfil do conservatório tradicional.

Em Portugal, ao estudar os conservatórios, Vasconcelos (2002, p. 160) comenta que esse tipo de instituição é complexo, multiforme e influenciado socialmente, uma construção resultante de um processo dialético entre o passado e o presente. Segundo o autor, trata-se de uma instituição que se configura entre dois mundos, um da arte e o outro da educação:

uma organização híbrida e complexa, uma teia de estruturas e de sentidos, de vontades e de estratégias, de símbolos e rituais, que coexistem e se confrontam em diferentes mundos e diferentes poderes que, no seu conjunto, vão dar uma determinada coerência à organização como um processo de construção social, dotado de uma historicidade (VASCONCELOS, 2002, p. 147).

O autor ainda afirma que “os princípios e valores que caracterizam a organização pedagógica resultam de uma interação complexa de conceitos que englobam o gênio, o talento, a disciplina, a eficiência” (*idem* p. 63). E que uma possível interpretação do modelo de conservatório pode ter base na perpetuação de uma tradição valorizada social e culturalmente.

Cita, ainda, a excelência musical como consequência de uma educação formal e tradicional dos conservatórios e acrescenta que, em Portugal, a essência na formação e na aprendizagem está na aula individualizada, baseada no *velho sistema mestre-aluno*. Um modelo pedagógico no qual existe a predominância da formação clássico-romântica, centrado no paradigma da orquestra e do solista.

Para além da escola e do conservatório, é preciso fazer menção a um fenómeno que proliferou no Brasil, nos últimos 40 anos, em consequência da inconstância e da ambiguidade no ambiente do ensino da música, nas escolas públicas de ensino genérico, da dificuldade de acesso aos conservatórios e da renúncia do Estado da sua responsabilidade na função educativa. A partir de todas estas questões, surgiram inúmeros projetos socioculturais de organizações da sociedade civil, que tomam para si a condução do ensino musical, nem sempre com as condições e da maneira mais adequada.

Trata-se das ONGs (Organizações Não Governamentais), que Kleber define como:

campos emergentes de novos perfis profissionais e caracterizam-se por serem organizações que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades (KLEBER, 2006, p. 95).

Essas organizações, de carácter social e com propósito de melhorar a qualidade de vida das pessoas de uma forma geral, reconhecem na música um potencial transformador. Considerando as realidades educativa, cultural e política do país e a debilidade, senão a falta, de uma educação musical na escola pública, estas organizações procuram oferecer alguma formação musical, contribuindo para a ação educativa e cultural de uma parcela da comunidade que, por questões socioeconômicas, não poderiam ter acesso a aulas deste tipo. Contudo, Penna, Mello e Barros (2012 p. 64) questionaram em uma pesquisa essa forma de ensino musical, dizendo que ultimamente se tem notado uma supervalorização do papel da música em ações sociais, e que se corre o risco de cair, acriticamente, em uma espécie de visão redentora:

diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música (PENNA apud PENNA; MELLO; BARROS, 2012, p. 66).

Além disso, analisando resultados de suas pesquisas, os autores chegaram à conclusão de que existem sérios riscos com relação à qualidade da educação musical oferecida nestes locais, visto que, em diversas organizações sociais, os responsáveis pelas aulas de música têm pouca ou nenhuma formação na área da música e da pedagogia.

Portanto, é possível verificar que não basta apenas existir atividade musical, ensino musical ou educação musical nas escolas genéricas, especializadas ou em organizações não governamentais. Sob o prisma da *Música e Democracia*, é necessário ir mais a fundo na discussão das práticas musicais, na maneira como estas práticas são realizadas e sobre os objetivos para os quais são realizadas.

## **Conclusão**

No Brasil, nos deparamos com os desafios de uma realidade que apresenta graves problemas relacionados à falta de uma orientação política sobre a oferta do ensino musical nas escolas, bem como que tipo de currículo deverá ser eleito. Desse modo, é possível perceber, na prática e na literatura sobre o assunto que o desinteresse dos gestores em sustentar esta oferta é um dos primeiros e mais sérios entraves na implantação deste tipo de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem de diretrizes para a elaboração dos currículos escolares brasileiros, tentam enquadrar a música, embora o façam de forma muito teórica e pobre, não dando margem para a real possibilidade de um fazer artístico prático. Nas recomendações, é possível perceber a ênfase dada à preparação do aluno para a escuta e a apreciação musical deixando de lado a experiência do fazer musical concreto - a interpretação, a criação e a execução, que tragam habilidades específicas para o desenvolvimento de uma educação artística. Tal procedimento deixa a questão do ensino musical democrático em causa, pela falta da oferta desse tipo de ensino na escola pública.

Já em Portugal, a estrutura curricular, no que diz respeito ao ensino musical está mais bem definida, e a inserção da música na escola, por mais que sofra críticas e sugestões para melhorias, é uma agradável realidade. No entanto, nas escolas especializadas, que têm uma mesma origem no Conservatório de Paris o ensino (conservatorial), já não consegue atender às demandas de novos tempos, principalmente no que tange ao assunto deste capítulo, portanto não são adequadamente contempladas as questões do acesso democrático ao ensino musical que se apresentam na atualidade.

Para tentar resolver este problema, foram pensadas ou criadas estratégias nos dois países: em Portugal, o ensino articulado e no Brasil, a atividade das ONGs. Desta maneira as instituições tentam suprir as carências apresentadas, mas, infelizmente no caso brasileiro estas organizações ainda não conseguiram se firmar, exatamente por não serem oficiais e sofrerem com outra questão relacionada à instabilidade: os patrocínios e financiamentos que as mantêm são muito voláteis e a continuidade de seu trabalho está sempre ameaçada.

Entretanto, como já foi dito anteriormente, ainda é possível crer que, a escola formal tem e deve buscar a possibilidade de aproximar os estudantes dos conceitos musicais e de sua prática, oferecendo os recursos disponíveis, reconhecendo e fazendo aflorar a capacidade e o potencial artístico presente nas crianças e nos jovens.

## Referências

ALSSUP, Randall E. **Crossing over**. Mutual learning and democratic action in instrumental music education. 2002. 405p. Tese (Doutorado em Educação) - Teachers College, Columbia University, New York, 2002.

ALSSUP, Randall E. Mutual learning and democratic action in instrumental music education. **Journal of Research in Music Education**, vol. 51, (1), p. 24-37, spring. 2003.

ALSSUP, Randall E. Of concert bands and garage bands: creating democracy through popular music. *In*: RODRIGUEZ, Carlos X. (Ed.) **Bridging the gap: popular music and music education**. Reston: MENC, 2004. 258p.

ALSSUP, Randall E. Music Education and human flourishing: a meditation on democratic origins. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 29, p. 171-179, jul. 2012.

BLADH, Stephan; HEIMONEN, Marja. Music education and deliberative democracy. **Action Criticism & Theory for music education**, v. 6, n.º 1, p. 1-20, abr. 2007. Disponível em: [\\_](#) Acesso em 24 jun. 2021.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. 171p.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido social del gusto: elemento para una sociología de la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI. 2010. 288p.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2008, seção 1, p.1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm). Acesso em 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais de educação, a consolidação das Leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto - Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação média e tecnológica. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível médio**. Brasília. 2000, 127p.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: Universidade de Brasília. 2001. 232p.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Musica Hodie**, Goiânia, v. 5, n.º 2, p. 65-89. 2005.

ELLIOTT David J. **Music Matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University, 1995. 378p.

ESPIRIDIANO, Neide. Educação profissional: reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n.º 7, p. 69-74, set. 2002.

FIALHO, Vania M.; ORTEGA, Marilda. Projeto música na escola: Aulas coletivas de instrumento. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM*, 18, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 1.059-1.064.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. 141p. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967. 192p.

FREIRE, Vanda L. Música, globalização e currículos. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM*, 8, 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 1999.

FREIRE, Vanda L. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. 2.<sup>a</sup> ed. Florianópolis: ABEM. 2010. 302p.

GOULD, Elizabeth. Devouring the other: Democracy in music education. **Action Criticism & Theory for music education**, v. 7, n.º 1, p. 28-44, jan. 2008. Disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Gould7\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Gould7_1.pdf). Acesso em 24 jun. 2021.

GRACINDO, Regina V. Democratização da educação e educação democrática: duas faces da mesma moeda. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 1, n.º 1, p. 16-22. 1995.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM*, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 1993.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. *In: HENTSCHKE, Liane (org.). A educação musical em países de língua neolatina*. Porto Alegre: UFRGS. 2000, p. 47-64.

KLEBER, Magali O. **A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 355p. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PENNA, Maura; MELLO, Marcel R.; BARROS, Olga R. Educação musical como função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n.º 27, p. 65-78, jan. jun. 2012.

PINTÃO, Rui Pedro S. **O ensino de piano em grupo para uma nova literacia musical**. Impactos de um projeto de investigação-ação numa escola pública. 2014. 279p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança-Educação Musical) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (PT), 2014.

RIBEIRO, António José P. **O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa**. 2013. 398p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança-Educação Musical) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (PT), 2013.

SANTOS, Regina M. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n.º 12, p. 31-34, mar. 2005.

SILVA, Waldir P. Educação musical no curso de licenciatura em educação do campo da UFT - campus de Arraias. *In: SANTOS, Wilson R.; SANTOS, Ana Roseli P. (org.). Educação musical na educação do campo: outras epistemologias*. Palmas: EdUFT, 2018, p. 179-211.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 1, n.º 1, p. 12-21, maio. 1992.

SOUZA, Jusamara. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino da música nas escolas. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM*, 7, 1998, Porto Alegre. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p. 17-26.

VÄKEVÄ, Lauri; WESTERLUND, Heidi. The “method” of democracy in music education. *Action Criticism & Theory for music education*, v. 6, n.º 4, p. 96-108, abr. 2007. Disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva\\_Westerlund6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva_Westerlund6_4.pdf). Acesso em 24 jun.2021.

VASCONCELOS, António A. Paradigmas do ensino da música em Portugal: diferentes olhares e sentidos. *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA EM PORTUGAL*, 2, 2001, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do

Minho, 2001. Disponível em: [https://antonioangelovasconcelos.blogspot.com/2012/08/paradigmas-do-ensino-da-musica-em\\_20.html](https://antonioangelovasconcelos.blogspot.com/2012/08/paradigmas-do-ensino-da-musica-em_20.html). Acesso em 24 jun. 2021.

VASCONCELOS, António A. **O conservatório de música: professores, organização e políticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2002. 385p. Coleção Temas de investigação, v. 27.

VIEIRA, Maria H. The portuguese system of music education: teacher training challenges. *In: WORLD ASSEMBLY OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING*, 53, 2008, Braga (PT). **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 639-646.

VIEIRA, Maria H. O desenvolvimento da vocação musical em Portugal: o currículo como fator de instabilidade e desmotivação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA*, 10, 2009, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 530-537.

VIEIRA, Maria H. Instrumental music teaching. An agenda for democracy. *In: BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING*, 15, 2011, Braga (PT). **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 769-801.

WOODFORD, Paul. Fear and loathing in music education? Beyond democracy and music education. **Action Criticism & Theory for music education**, v. 7, n.º 1, p. 1-35, jan. 2008. Disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Woodford7\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Woodford7_1.pdf). Acesso em 24 jun. 2021.

# CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – ARRAIAS-TO

*Joélia dos Santos Rodrigues  
Aparecida de Jesus Soares Pereira  
Waldir Pereira da Silva*

## **Introdução**

Neste capítulo serão abordados aspectos referentes à formação do professor de Música no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Campus Arraias - TO. Analisa-se também o currículo e o processo de ensino-aprendizagem desde o início até a finalização do curso, no intuito de compreender os desafios enfrentados pelos docentes e discentes da primeira turma. Também serão descritas e discutidas as concepções, saberes, competências e práticas pedagógicas que constituem o processo de formação desse professor.

As necessidades da sociedade cada vez mais urgentes, formadas sobre o acesso, domínio e produção do conhecimento, questionam a escola quanto ao seu papel e a provoca no sentido de se transformar constantemente, a fim de que a sua função social seja cumprida. Como resultado, essas necessidades requerem professores cada vez mais qualificados, adaptados e aptos profissionalmente para responderem a tais exigências.

Este cenário instiga a formação inicial e continuada de professores e os processos formativos, desde o perfil do professor exigido nos contextos atuais até vivências e saberes trazidos pelos alunos, estabelecendo relações pessoais e profissionais destes enquanto educadores e aprendizes.

O sistema educacional contemporâneo tem buscado modelos e estratégias de ensino para uma melhor prática educacional, assim como o desempenho profissional para atuar nas especificidades e particularidades presentes na sala de aula e no ambiente escolar.

O estudo do currículo e da formação de professores são campos de estudo cada vez mais amplos, que vêm exigindo novas definições e (re)estruturas devido às grandes mudanças na sociedade. Isto, de certa forma, afeta diretamente os cursos de licenciaturas nas mais diversas habilitações, nos quais repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes tem se revelado um grande desafio.

Segundo Pimenta (1997), “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1997, p. 6). Assim, entende-se que o professor deve estar preparado para lidar com as exigências que a sala de aula lhe impõe, visando uma prática profissional exitosa para que reflita sua atividade e, a partir disso, constitua novos saberes-fazer, mantendo o processo de construir e aperfeiçoar sua identidade docente, contribuindo cada vez mais para a construção e transformação da identidade de seus alunos.

## **Formação de Professores, currículo e práticas pedagógicas no Curso de Educação do Campo**

O currículo destaca-se como elemento essencial na organização de um determinado modelo de formação de professores, no qual se integram saberes teóricos e práticos necessários a uma formação integrada, que subsidiam a atividade docente e o desenvolvimento profissional. O currículo está relacionado a saberes e conhecimentos, ou seja, nele se estabelecem relações entre conhecimento, identidade e poder. Neste sentido, Silva (2010) destaca que

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em um currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p. 15).

Desta forma, compreende-se que as propostas curriculares sejam pautadas de proposições voltadas à formação humana, considerando valores e identidades sociais, culturais e políticas. Nesta perspectiva, a política nacional por uma Educação do Campo vem analisando práticas pedagógicas e metodologias que possibilitem uma aprendizagem significativa para o professor e o aluno do campo. Segundo Santos (2017), a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, sendo inúmeras vezes tratada como política compensatória. O autor cita ainda que “suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no

espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino” (SANTOS, 2017, p. 212-213). Ou seja, anteriormente a educação não era pensada para esses sujeitos e seu território. Desse modo, tem alcançado grandes espaços no cenário educacional brasileiro através das lutas dos movimentos sociais por uma educação voltada **para o e no campo**, buscando assegurar o direito à educação nos territórios camponeses por meio de políticas de Estado que a afirme como política pública.

Assim, a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas no Campo, em seu Artigo 4º considera que

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002)

Ao pensar nessas questões, vale ressaltar e identificar pontos relevantes na estrutura curricular do citado curso, principalmente em relação aos conteúdos das disciplinas de Artes Visuais e Música, e a partir disso possibilitar novas reflexões teóricas e práticas para a formação do professor do campo. Diante do exposto, (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 48) aponta que “O currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada”, e continuando na mesma linha de raciocínio, o autor menciona ainda que “(...) a educação é reprodução e também aposta na construção de um projeto para os sujeitos, para a sociedade e, portanto, ela mesma é criadora de cultura no sentido de transformar a cultura existente [assim] (...) educar requer um projeto com uma direção (...)”. Acrescenta, ainda, que “a educação serve não só para reproduzir realidades, mas para reconstruir a tradição que compõem a cultura, ou as culturas, e alcançar um ideal de vida, que é o desafio do futuro” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 181); ou seja, a educação que se constrói nos fazeres e saberes culturais de seus sujeitos.

Desta maneira, as teorias do currículo servem de base para que se possa compreender como essas estruturas acontecem, de modo que essas

teorias não estão em disputa, mas compreendem tempos e espaços, assim como buscam entender demandas específicas que contribuem para se pensar como esses currículos são construídos e como implicam nas formações de professores.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 18) “o currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”. Ainda segundo esses autores, “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 19). Desse modo, pode-se enfatizar que a importância deste está sempre em contínuo processo de revisão e reestruturação, buscando melhorar o desenvolvimento curricular e sua prática dentro das instituições de ensino.

Desta mesma maneira, Moreira e Silva (2002) citam que

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Moreira; Silva, 2002, p. 59).

Corroborar-se com essa ideia, uma vez que ele serve de base para os diversos tipos de práticas que resultam na ação pedagógica e redirecionam a prática escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), cita a elaboração de projetos políticos pedagógicos que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades de cada campo de atuação. Por isso, discutir o contexto político e pedagógico nestes documentos implica compreender suas dimensões para os possíveis caminhos no processo de formação e o trabalho docente dentro das licenciaturas de Artes, de modo específico a Música.

Nesta perspectiva, fica evidente que a capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os con-

teúdos artísticos e musicais sejam somados às competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente. Por experiências vivenciadas em toda a trajetória da educação docente dentro do curso, é notório que a formação do professor tem particularidades que vão além do perfil de formação do artista, exigindo configurações que transcendem o domínio técnico e estrutural das Artes, especificamente da Música.

Sabe-se que a Lei nº. 5.692/71 institui o componente curricular Educação Artística, sendo que o professor teria que dominar três linguagens artísticas, incluindo a música, contribuindo, assim, para o surgimento de um professor polivalente para atuar nas escolas; isso deixou grandes heranças na atuação do professor de Educação Básica para o ensino de Artes. Segundo dados desta pesquisa, é perceptível a dificuldade do aluno ao entrar na Educação Superior, entrando vazio de conteúdos teóricos-metodológicos e encontrando grandes dificuldades em aceitar e assimilar o conteúdo, causando grande déficit no processo de ensino-aprendizagem. Para Souza (1997, p. 9), “a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar”. Desta maneira, enfatiza-se a reflexão sobre a formação de professores aqui em questão quanto à sua atuação profissional futura, suas expectativas e desafios na atual formação docente. Trata-se de um professor que atuará no campo, mas também em escolas urbanas, e que necessita dominar conteúdos práticos e metodológicos, assim como as especificidades de cada uma das áreas do conhecimento que esta graduação propõe para o seu perfil profissional. Pereira e Silva (2017) questionam: estamos formando docentes novamente para a polivalência? Por que retroceder a ela?

Considerando fatos históricos sobre a formação de professores de música no Brasil na década de 1970, quando ocorreram grandes transformações após a implantação da disciplina Educação Artística, constituída a partir das linguagens artísticas Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas, o professor teria que dominar as três áreas do conhecimento artístico, sendo esse um período de polivalência. Conforme Pereira (2016, p. 37),

Desta forma, o conhecimento torna-se superficial nas linguagens artísticas, com uma proposta metodológica de certa forma ineficaz para uma formação generalista que não é capaz de dominar as especificidades de cada linguagem artística, não correspondendo, portanto, às necessidades do profissional que se pretende formar.

Acrescentando, Mateiro (2003, p. 3) diz que

O certo é que este tipo de formação na área de Educação Artística acabou por formar profissionais com conhecimentos gerais de música, artes plásticas, teatro e desenho. A ideia do ensino baseado na integração das artes, talvez a concepção da Educação Artística, ficou prejudicada pela polivalência. De um lado, se questiona a possibilidade de uma pessoa dominar as quatro áreas artísticas e, de outro, se assiste à perda de conteúdos de cada uma das áreas do conhecimento artístico.

Tratando-se das especificidades das áreas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias - TO, Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música, tem-se consciência das dificuldades para determinar o perfil profissional dos primeiros graduandos para lidar com o ensino de duas áreas do conhecimento em diferentes contextos e situações, considerando os diferentes sujeitos advindos do campo, assim como suas trajetórias de vida. Assim, para pensar em uma educação que foge aos parâmetros impostos pelo sistema capitalista é necessário quebrar os paradigmas elitistas e não formar um professor que trabalhe na polivalência, mas que integre todos os conhecimentos, a fim de suprir uma demanda maior, que é o grande déficit desses profissionais no cenário educacional regional. Nesse pensamento, ressalta-se a importância do referido estudo para contribuir com a quebra dessas lacunas, no que tange a repensar melhorias para a formação desses futuros profissionais.

Durante as observações dentro da sala de aula e da pesquisa em campo, foi possível encontrar discentes com diversos graus de dificuldades de leitura, em aceitar as áreas como conhecimentos teóricos e metodológicos (assimilação de técnicas aliadas à teoria) interpretação textual e verbal, dificuldades de se reconhecer como sujeito pertencente à academia, entre outros. Isso demonstra que os alunos advindos do campo ainda se sentem tímidos em outros espaços de voz e de lutas, resultados do esquecimento longínquo vivido por esses povos, deixados à margem das políticas públicas que garantissem e garantam seus direitos, sua cultura e seus saberes.

Deste modo, a formação de professores nas licenciaturas de Educação do Campo representa uma maneira de fortalecer o campo, já que no mesmo há um grande déficit de professores com formação mínima exigida pela legislação.

## **Uma reflexão sobre o currículo prescrito: possibilidades e limitações**

A experiência destacada aqui é compreender como se constitui o currículo prescrito<sup>7</sup> como teoria e prática na formação de educadores. Tem-se por base o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música/ Campus Arraias - TO, no qual, de início, ressalta-se a compreensão do contexto de criação do referido Projeto Pedagógico e do processo de construção das diferenças e desigualdades, no qual o mesmo evidencia construções históricas de homens e mulheres, ou seja, passíveis de serem questionados e transformados, sendo um estímulo para críticas, formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais, de modo a promover diferentes abordagens e interpretações, favorecendo ao aluno entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito, e como este está permeado de relações de poder.

A formação de professores do campo dentro deste curso trabalha com a formação na perspectiva do currículo integrado. Assim diz o seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

visando estrutura com identidade própria, pautados em diretrizes que contemplem a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFT, 2013, p. 14).

No sentido de entender melhor sobre o currículo integrado, Santomé (1998) confirma que

O currículo integrado converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um

---

<sup>7</sup> Sobre o Currículo Prescrito, (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 104) diz que em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc.

exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 1998, p. 27)

Dado isso, busca-se conhecer as práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas no curso e quais suas contribuições no processo formativo de seus discentes, tendo em vista os limites da pré- formação dos licenciandos e a dimensão da alternância pedagógica.

É importante salientar que os esforços foram gigantescos na luta para elaborar o PPC em situação emergencial, no objetivo de concorrer ao edital do Ministério da Educação (MEC) e conseguir trazer o curso para a Universidade Federal do Tocantins. Destaca-se que, apesar de não ter na equipe inicial professores das áreas específicas, procuraram fazer o melhor quanto às disciplinas e ementas, buscando bibliografias que atendessem às necessidades exigidas pelo perfil profissional do novo graduado, segundo dados obtidos durante a pesquisa.

Como objetivo, o curso pretende formar um professor que seja capaz de exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, em consonância com sua realidade social e cultural, possibilitando, assim, uma formação contextualizada e comprometida com a cultura do e no campo.

De acordo com o PPC,

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano (UFT, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, a função da teoria curricular é compreender e descrever fenômenos da prática curricular, sendo através da teoria que se tem a compreensão do objeto e intenções de um determinado grupo social. Moreira e Candau (2007) citam que essa escolha deve ser pensada a partir da concepção do seu Projeto Político Pedagógico, este que deve fundamentar a prática teórica da instituição e as inquietudes dos alunos.

Conforme o Projeto Pedagógico, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música, na modalidade presencial, tem caráter regular. O ensino acontece por regime de alternância e apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integrada: o tempo-escola e o tempo comunidade.

A entrada da primeira turma no curso aconteceu no ano de 2014, com a oferta de 120 vagas, pelo processo seletivo tradicional, ofertadas nos turnos matutino e vespertino para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e Médio para a Educação do Campo, objetivando a formação de professores qualificados para o ensino de Artes Visuais e Música, a fim de suprir a grande carência educacional presente no campo.

De acordo com o Projeto pedagógico:

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações. (PPC, 2013, p. 19)

De acordo com Pereira e Silva (2017), a Pedagogia da Alternância visa desenvolver o ensino-aprendizagem contínuo, na qual o acadêmico participa do Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), ou seja, adquire conhecimentos teóricos e práticos dentro da universidade e depois aplica-os na transformação de sua realidade dentro da comunidade, se assim desejar. Conforme observações realizadas na pesquisa, ao voltar novamente à universidade, o discente socializa e interpreta de forma contextualizada e comprometida com a cultura do e no campo.

As habilitações presentes no curso visam romper com a carência presente no campo, assim como no cenário educacional brasileiro, onde a falta de profissionais de Artes e Música nas escolas ainda é uma realidade, servindo estas como quebras de barreiras na busca por novas relações sociais e culturais dos diversos sujeitos no e do campo.

Destaca-se a deficiência presente no estado do Tocantins, onde a Universidade do referido curso encontra-se localizada. De acordo com os dados

da pesquisa foi possível descobrir que no Estado não tem o ensino de Música nas escolas, e o ensino de Arte acontece ainda em sua maioria à margem do conhecimento científico, como dinamização e complemento de carga horária, regido por professores não formados em Artes Visuais e Música. Diante disso, percebe-se outro desafio para a formação dos novos profissionais que, muitas vezes, não encontram o apoio necessário para o aprendizado, uma vez que o professor dentro da sala de aula na Educação Básica sente receio de aceitar um estagiário em suas aulas, devido à insegurança que muitos demonstram ter pela falta de uma formação específica. Muitas vezes o aluno da Educação do Campo entra para o Estágio Curricular Supervisionado para a observação da aula com um determinado professor, mas quando vai exercer a regência encontra um novo professor; isso se dá devido à grande rotatividade de professores formados em outras áreas e que lecionam a disciplina Arte para completar sua carga horária. Nota-se, portanto, a falta de conhecimento dos sujeitos da escola sobre a prática artística e seus fundamentos. A falta de professores qualificados para lidar com isso e a histórica situação marginal dessa prática nas escolas leva a uma visão distorcida do que seja o trabalho do professor de Arte.

Ainda de acordo com o PPC, este professor está estruturado de forma a possibilitar uma consistente formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulam ao longo do curso. Além disso, tem uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do curso. No entanto, essa formação fica defasada quando se verifica a quantidade da carga horária distribuída nas áreas específicas e na dimensão pedagógica e, principalmente, quando verificamos o perfil dos ingressantes no curso advindos de um campo deixado às margens do esquecimento e que não têm uma boa bagagem de conhecimento que contribua para o novo perfil proposto na estrutura curricular.

No PPC está descrito que o curso é composto por uma carga horária total de 3.300 horas, sendo: 1-Disciplinas do Ciclo Básico: 1.155 horas; 2- Disciplinas do Ciclo Profissional: 1.350 horas; 3- Disciplinas de Formação Complementar: 180 horas; 4- Atividades Complementares: 210 horas; 5- Estágios Curriculares: 405 horas.

As disciplinas foram agrupadas em três áreas de formação: núcleo comum, núcleo específico e núcleo de atividades complementares, visando a formação do professor habilitado em Artes Visuais e Música para atuar

nas escolas do campo. Porém, entende-se que o futuro docente possa trabalhar em qualquer instituição especializada que abranja uma ou as duas habilitações.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico o núcleo comum aglutina os conteúdos acadêmicos referentes à área de Linguagens de Códigos e Linguagens, focando os estudos necessários à construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades da docência; a compreensão dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem em geral e da linguagem oral e escrita; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa em educação; à compreensão das características e práticas próprias da agricultura familiar; e à compreensão das questões que envolvem a realidade do campo no Brasil e na Amazônia. O núcleo específico traz os conteúdos específicos referentes a área de conhecimento Códigos e Linguagens, focando os estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área; a reflexão epistemológica de cada área; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa por área; e a compreensão de aspectos da realidade do campo em acordo com aquilo que é próprio da área.

Conforme o PPC, quanto ao núcleo atividades complementares diz que

consistem em momentos de vivência nos ambientes e situações no âmbito dos conhecimentos teórico-práticos nas áreas de abrangência do curso, onde o educando ampliará sua formação prática como componente curricular. São consideradas atividades complementares aquelas vivenciadas ao longo do curso através de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão desenvolvidas na forma de monitorias, excursões, pesquisas de campo, estágios não obrigatórios, participação em eventos (seminários, debates, palestras, cursos, minicursos e oficinas, etc.) (UFT, 2013, p. 39).

O núcleo de atividades complementares corresponde a 210 horas que devem ser cumpridas ao longo do curso.

Com relação as disciplinas da dimensão pedagógica, Pereira; Silva (2019) comentam que

As disciplinas que compõem a dimensão pedagógica, em atendimento ao Art. 11 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro

de 2002, prevê uma carga horária mínima de 1/5 (um quinto) do total da carga horária do curso. Sendo a carga horária total do curso 3.300 horas, deve ser reservado o mínimo de 660 horas, e no projeto foram utilizadas 795 horas para essa dimensão. (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 102)

Diante da constatação, analisa-se que se o curso oferece duas habilitações, então, poderia ser utilizada parte das horas excedentes para incluir outras disciplinas necessárias da área específica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida com LDB/1996, foram criados para dar uma formulação no âmbito educacional. De acordo com os Parâmetros Curriculares em Artes,

O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas. E para isso é necessário haver cursos de especialização, cursos de formação contínua, nos quais possam refletir e desenvolver trabalhos com a arte. (BRASIL, 1998, p. 30)

Segundo os PCNs de Artes, um dos problemas enfrentados pela área é, sem dúvida, o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior. Citam ainda que

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas. (BRASIL, 1998, p. 30)

Diante do exposto, é necessário repensar a formação inicial e continuada do professor, buscando refletir sobre as práticas utilizadas, o contexto

inserido e as necessidades emergenciais da atualidade. Para isso, é preciso pensar o currículo sempre em uma perspectiva, conforme citam Araújo; Santos; Malanchen (2012, p. 7) *apud* Nunes (2001):

as pesquisas sobre formação e profissão docente indicam a necessidade de se rever a compreensão da prática pedagógica do professor, isto porque, este, “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”.

É necessário que sejam criados currículos inovadores aos quais o professor possa construir juntamente com o aluno novas perspectivas de ensino e aprendizagem com capacidade de responder com flexibilidade as novas demandas educacionais. Assim ressaltamos a necessidade de uma estrutura curricular que ofereça uma formação que esteja adequada à realidade escolar, possibilitando ao professor estrutura consistente para garantir o seu desempenho em sala de aula.

Tendo isso, o currículo em estudo traz aspectos analisados que servirão de base para novas proposições, na busca por melhorias na formação de professores para o campo.

As tabelas a seguir apresentam como estão distribuídas as disciplinas e como estas estão estruturadas dentro do currículo. As disciplinas que compõem a dimensão pedagógica, em atendimento ao Art. 11 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, preveem uma carga horária mínima de 1/5 (um quinto) do total da carga horária do curso. Então, sendo a carga horária total do curso 3.300 horas, conforme informado anteriormente, deve ser reservado o mínimo de 660 horas, e no projeto foram utilizadas 795 horas para essa dimensão pedagógica, como percebe-se na tabela a seguir.

**Quadro 1 - Dimensão Pedagógica**

Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
		Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
História da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Introdução à Filosofia	3.1.0	45	15	-	60
Sociologia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Filosofia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
História, Identidade e Memória dos povos do Campo	3.1.0	45	15	-	60
Psicologia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Legislação e Organização da Educação Básica e do Campo	3.1.0	45	15	-	60
Didática Geral	3.1.0	45	15	-	60
Avaliação da Aprendizagem	3.1.0	45	15	-	60
Fundamentos do ensino e aprendizagem em artes visuais	3.1.0	45	15	-	60
Práticas Pedagógicas da Educação do campo	3.2.0	45	30	-	75
Educação e Meio Ambiente	3.1.0	45	15	-	60
Educação para Relações étnico-raciais, gênero e diversidade	3.1.0	45	15	-	60
<b>Total</b>	<b>39.14.0</b>	<b>585</b>	<b>210</b>	<b>-</b>	<b>795</b>

Fonte: UFT/Projeto Pedagógico do Curso - PPC, 2013.

Logo, é possível observar que, nessas horas que excedem a carga horária mínima de 660 horas, pode-se incluir uma nova disciplina. Pereira e Silva (2017, p. 343) ressaltam que, “essas horas poderiam ficar com a disciplina de Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Música, uma vez que já existe a disciplina de Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais”. Pensando na melhoria do ensino-aprendizagem, percebe-se que é necessário pensar de maneira mais coerente sobre essa formação integrada, lembrando que o novo formado precisa ter o máximo possível de conhecimento dentro das especificidades de cada área de atuação, uma vez que tanto os currículos de Música quanto os de Artes Visuais exigem adequações conforme às novas exigências da sociedade, fazendo-se necessário o debate dentro das instituições de ensino superior e nas escolas de Educação Básica

sobre os paradigmas, os saberes e as concepções que permeiam o conhecimento e o processo de formação desses profissionais.

Na perspectiva de entender o processo de formação dos futuros profissionais será demonstrada a seguir a ementa da disciplina Práticas Pedagógicas da Educação do Campo.

#### Quadro 2 - Ementa da Disciplina Práticas Pedagógicas para a Educação do Campo

DISCIPLINA: Práticas Pedagógicas para Educação do Campo	CARGA HORÁRIA: 75 horas
EMENTA: Concepções de educação e matrizes pedagógicas construídas ao longo da história do pensamento educacional. Elementos de algumas matrizes pedagógicas produzidas desde a concepção humanista-histórica. Estudo a partir de alguns clássicos do pensamento social e pedagógico.	

Fonte: UFT/Projeto Pedagógico do Curso - PPC, 2013.

De acordo com Pereira e Silva, a referida disciplina

aparece nessa dimensão com uma ementa que se propõe abordar elementos de algumas matrizes pedagógicas produzidas desde a concepção humanista-histórica e estudar clássicos do pensamento social e pedagógico, e não aborda aspectos relacionados às práticas pedagógicas das habilitações que o curso oferece. Nesta perspectiva, pergunta-se: Quais práticas pedagógicas? Em música? As práticas pedagógicas da educação do campo são diferentes das práticas pedagógicas para o ensino de música na cidade? Ministrada por professores sem formação específica? (PEREIRA; SILVA, 2017, p. 343-344)

Seguindo ainda na dimensão pedagógica, a disciplina de Avaliação da aprendizagem não aborda aspectos específicos referentes às Artes Visuais e nem à Música, enfatizando apenas aspectos da educação básica. Acredita-se que isso contribui para aumentar o déficit do ensino-aprendizagem, uma vez que o novo profissional necessita entender como avaliar e como contribuir de maneira precisa no processo de ensinar e aprender em suas áreas específicas, o que constitui um grande desafio ainda para os novos graduandos.

Observando a tabela a seguir:

**Tabela 1 - Ausência da História da Arte Brasileira**

Nome das disciplinas	Créditos	CH Semestral			
		Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
Seminário de Introdução ao Curso	1.0.0	15	-	-	15
Metodologia Científica	3.1.0	45	15	-	60
História da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Estado, Sociedade e Questões Agrárias	3.1.0	45	15	-	60
História da Arte	3.1.0	45	15	-	60
Introdução à Filosofia	3.1.0	45	15	-	60
Introdução à Teoria Musical	3.1.0	45	15	-	60
Introdução à Sociologia	3.1.0	45	15	-	60
<b>Total</b>	<b>22.7.0</b>	<b>315</b>	<b>105</b>	<b>-</b>	<b>435</b>

**Fonte:** UFT/Projeto Pedagógico do Curso - PPC, 2013.

Observa-se que diante das emergências e contextos para as novas licenciaturas em Artes, e tendo a mesma como área de formação do curso em questão, enfatiza-se a necessidade de, além da disciplina “História da Arte”, tomando como exemplo, e conforme demonstrado na tabela, se pensar em uma disciplina de “História da Arte Brasileira”, sendo essencial para a formação do professor de Artes.

Deste modo, por mais que alguns aspectos históricos sejam abrangentes de outras culturas, é necessário conhecer e aprofundar a História da Arte no Brasil, acrescentando, assim, a subjetividade dos sujeitos na busca por integrar os diferentes conhecimentos e os diferentes modos de vida para que os acadêmicos se sintam pertencentes ao espaço acadêmico. Além disso, não tem previsto no Projeto Pedagógico nenhuma disciplina que aborde a escultura, importantíssima para a linguagem tridimensional. Portanto, há uma teoria muito vaga nas disciplinas de Artes Visuais e a maior parte dessas disciplinas que envolvem as aulas práticas ficou aglutinada em um único período, o que é muito prejudicial para a integração teórico-prática.

Conforme dados obtidos em uma entrevista com uma docente das Artes Visuais da Educação do Campo, ela relata que os laboratórios de desenho e gravura ocupam o mesmo espaço. Diz ainda que isso é muito prejudicial, pois o professor não dá conta de ensinar as duas linguagens em uma só discipli-

na, então precisava desmembrar esse laboratório. Não existia a linguagem tridimensional prevista dentro do PPC, que é a escultura. Só tinha trabalhos bidimensionais, pintura, desenho e desenho e gravura juntos, então, para ela esta é uma questão complicada. Ela sabia que ainda tinha um pouco mais das disciplinas de música, e que a área de Artes Visuais é a que apresentava maior déficit, e principalmente faltando essas disciplinas de Escultura, História da Arte Brasileira e com esse misto de Desenho e Gravura que são as principais alterações que necessitam de modificação. Isso demonstra que, além dos desafios enfrentados na área de Música, temos também as dificuldades encontradas nas Artes Visuais. Assim, aponta-se diversos aspectos que merecem questionamentos e reflexões que possam desencadear em novos estudos.

A tabela a seguir aponta a falta de disciplinas de Música durante o 2º período, outro aspecto relevante para se pensar uma licenciatura com duas habilitações em um período de quatro anos, em regime de alternância e que ainda tem, em um semestre, lacunas dos conteúdos teóricos e práticos em uma das áreas específicas.

**Tabela 2 - Falta de disciplinas em Música**

Nome das Disciplinas	CH Semestral				
	Créditos	Teórico	Prático	Prático-Teórico	Total
Psicologia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Sociologia da Educação	3.1.0	45	15		60
Filosofia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Produção de Gêneros Acadêmicos I	3.1.0	45	15	-	60
História, Identidade e Memória dos povos do Campo	3.1.0	45	15	-	60
Percepção Visual	3.1.0	45	15	-	60
<b>Total</b>	<b>18.6.0</b>	<b>270</b>	<b>90</b>		<b>360</b>

Fonte: UFT/Projeto Pedagógico do Curso - PPC, 2013.

Nesta perspectiva, o formando fica durante seis meses sem contato com os conteúdos de Música, sendo que durante esse período poderiam ser trabalhadas disciplinas como Notação e Percepção Musical ou mesmo a disciplina Optativa (instrumento), que poderia iniciar desde o segundo semestre,

já que as mesmas são base para melhor compreensão de outras disciplinas, o que poderia acrescentar uma maior dimensão do aprendizado prático em um instrumento musical, além de fazer uma maior integração da teoria-prática.

Tomando os dados da pesquisa, resultou-se como sugestões de melhorias: a criação de alojamentos e restaurante universitário adequado para a comunidade acadêmica; e mais espaços para as áreas específicas, eventos e oficinas para complementar a formação.

Destaca-se que, após esta pesquisa, muitos dos questionamentos, necessidades e sugestões já foram revistos e atendidos. O Núcleo Docente Estruturante do curso estruturou o PPC e este já se encontra ativo ou em tramitação para aprovação junto às instâncias superiores da UFT. Junto a isso, soma-se a estruturação dos laboratórios de Música e de Artes Visuais, que nos três primeiros semestres da primeira turma não existiam, mas atualmente encontram-se ativos, o que facilita e contribui muito para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no curso.

Para sanar um pouco a dificuldade dos discentes, a universidade juntamente com a coordenação do curso disponibilizava uma cantina dentro da universidade para que os alunos pudessem preparar suas refeições enquanto não se dispunha de um restaurante universitário. Atualmente foi construído um restaurante universitário com cozinha equipada, e ainda uma lavanderia, banheiros e vestiários.

A universidade conta com uma casa do estudante, porém o espaço não supria as demandas dos estudantes. Por isso, foram disponibilizadas salas e colchões para alojamentos coletivos, sendo salas para mulheres e outras para homens, que não comportavam a quantidade necessária para toda a demanda do número de alunos. Além disso, não havia camas, os alunos dormiam em colchões expostos nos pisos das salas. No contexto atual, a casa do estudante foi reformada e mobiliada, dando condições adequadas aos alunos.

Dadas as dificuldades enfrentadas, observa-se que é um grande desafio ainda a entrada e permanência dos povos do campo na universidade. Desse modo, é preciso que as políticas públicas da escola **do** e **no** campo se tornem uma realidade de todos os camponeses e que seja permanente dentro das comunidades que vivem no campo.

A equipe docente, juntamente com os discentes, realiza semestralmente oficinas, saraus e apresentações artísticas, fortalecendo o aprendizado e a interação entre os pares. Há ainda os cursos de extensão, como a “Oficina de cordas” em que acontece o ensino coletivo de música com ins-

trumentos de cordas, como viola de arco, violino, violoncelo e contrabaixo, que atende alunos do curso. Há também os projetos “Técnica Vocal e Canto” e “Coral Universitário” que atendem alunos, comunidade acadêmica e pessoas da comunidade externa, dentre outros que surgem durante o curso. É importante frisar que esses cursos e oficinas contribuem para a melhoria da aprendizagem e abrem novos espaços de emancipação cidadã, levando o licenciando a pensar novas propostas de intervenção dentro de sua comunidade, contribuindo para o enriquecimento cultural e social, respeitando os diferentes modos de vida no campo.

## **Considerações finais**

As determinações legais presentes desde a década passada para as mudanças nos currículos conduziram estudos e propostas de atendimento a diversas exigências no campo da educação e da arte atual na sociedade. Cabe também ressaltar que a falta de professores habilitados nas áreas de Artes na região do Tocantins levou a Universidade Federal do Tocantins a inserir a Licenciatura em Artes Visuais e Música, mesmo com dificuldades de encontrar professores para dar o curso nessas áreas, o que se constitui ainda hoje um desafio a ser enfrentado. As dificuldades referem-se especialmente às demandas de um currículo em construção que exigiu do corpo docente abertura para o novo, para os desafios teórico-práticos e, principalmente, para a pesquisa. Nessa dimensão, o que se propunha era a formação não só dos acadêmicos, mas também dos professores e de todos os envolvidos na proposta, pois, por mais que alguns docentes já trabalhassem com a política da Educação do Campo, a área de Códigos e Linguagens com o regime de alternância foi e continua sendo novo para todos.

O estudo da estrutura curricular propôs uma análise para compreender os desafios enfrentados pelos docentes e discentes do curso, considerando todas as especificidades das políticas públicas da Educação do Campo, da pedagogia da alternância, das Artes Visuais e da Música.

As experiências e os estudos realizados sobre a formação do educador da referida licenciatura permitem afirmar a importância de buscar compreender o contexto de vida dos licenciandos, seja em qualquer área da ocupação docente no contexto profissional que irá atuar como educador. Essa é uma profissão que requer empenho não só com os conteúdos específicos

das áreas em relação com o fazer metodológico e didático, mas considera-se também a contribuição da práxis (ação-reflexão-ação) com diversos sujeitos, em saberes compartilhados nos diferentes espaços da cultura artística e da docência nas instituições de ensino onde se faz tão necessário e urgente o trabalho destes profissionais.

## **Referências**

ARAÚJO, Roberta Negrão de; SANTOS, Silvia Alves dos. MALANCHEN, Julia. Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Brasília:1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Ensino de quinta a oitava séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. MEC: Brasília, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise Prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa, 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação, CE/UFMS**, ed. 2003, v. 28, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/4151>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII. n. 74. abr./2001.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares. **PIBID Artes/Música na Unimontes: saberes e práticas pedagógicas na formação do professor de Música**. 2016. 144 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22221>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira da. A música no currículo do Curso de Educação do Campo da UFT Campus de Arraias. **Anais**. I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de estudos e pesquisas sobre Educação do Campo - GEPEC. São Carlos, 2017.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira da. Música e Currículo no Curso de Educação do Campo da UFT/Arraias: a formação do educador musical. In.: (Org.) AGUILERA, Jorge González; ZUFFO, Alan Mario; **Enfoque interdisciplinar na educação do campo** (recurso eletrônico). Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, set. de 1997.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinariedade - o currículo integrado**. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos Movimentos Sociais. **Teias**. v. 18, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. **Seminário sobre o ensino de Artes e Design no Brasil**. Salvador, 1997. p. 13-20.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música**. Arraias - TO, 2013.

# EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS CAMPESINAS DO SUDESTE TOCANTINENSE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Ionielle Santos Paula de Souza  
Aparecida de Jesus Soares Pereira  
Waldir Pereira da Silva*

## Introdução

O ensino de música nas escolas brasileiras foi marcado por avanços e retrocessos, com mudanças de nomenclaturas em diversos formatos e cargas horárias diferenciadas, tendo como problema crucial a carência de professores qualificados para atender as demandas de um país com dimensões continentais, devendo-se considerar as tentativas de gestores educacionais em oferecer oportunidades de qualificação desses professores para uma área com muitas especificidades.

As comunidades que estão localizadas na região sudeste do estado do Tocantins são compostas basicamente de pequenos agricultores, quilombolas, ribeirinhos e assentados da reforma agrária e por este motivo tem dificuldades de verem seus direitos legais contemplados pelo Estado, entre eles está o acesso à Educação Musical igualitária, com qualidade e que trouxesse um aprendizado que deveria ir além de formar apenas alunos, mas cidadãos críticos, conscientes e reflexivos.

Considerando a região sudeste do Tocantins, com características notadamente agropecuárias, este problema se avoluma devido à falta de instituições de ensino superior que ofertem cursos de licenciatura nesta área. A partir de 2014 a Universidade Federal do Tocantins - Campus Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor - Arraias-TO passou a ofertar o curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Artes Visuais e Música para atender prioritariamente a estas demandas. O regime de Alternância Pedagógica adotado pelo curso e a sua formatação curricular possibilitam que pessoas de várias cidades da região possam ter acesso ao ensino superior. É importante notar que, na região do Bico do Papagaio, extremo norte do estado, mais precisamente na cidade de Tocantinópolis, a universidade oferta também o mesmo curso, com as mesmas características.

O trabalho descrito neste capítulo objetiva mostrar a realidade do ensino de música no Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas escolas públicas

estaduais campesinas da e aborda as possibilidades e desafios enfrentados por essas escolas em relação à inserção do ensino de música.

Neste sentido, é importante pensar a Educação do Campo como uma práxis ação-reflexão-ação, ou seja, uma prática de diálogo transformador e não meramente um diálogo verbalizado, pois não basta dialogar sem ter o compromisso de transformação de uma realidade campesina com suas carências educacionais instaladas há décadas.

Na região, algumas escolas desenvolvem atividades musicais inseridas em outras disciplinas da matriz curricular, mas na área de Arte há um predomínio das Artes Visuais, ministrada por professores sem formação específica. A esta realidade associa-se também a inexistência de profissionais licenciados em Música, como foi possível constatar durante as atividades da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, situação também em diversos trabalhos de conclusão de curso produzidos no âmbito da licenciatura da UFT/Arraias nos últimos três anos.

Deve-se acrescentar que a Universidade Federal do Tocantins já outorgou o grau de Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Artes Visuais e Música a 48 alunos nos anos de 2018 e 2019, formação compatível para o exercício do magistério nas escolas campesinas, mas estes alunos e alunas, ainda estão fora do mercado de trabalho. Para o ano de 2021, 22 alunos já integralizaram a carga horária do curso e estão aptos para participarem da solenidade de outorga de grau e estarem prontos para ingressarem na docência no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

## **A educação do campo no Brasil**

Historicamente a luta por uma Educação do Campo de qualidade surgiu da insatisfação dos sujeitos envolvidos, vítimas de uma situação praticamente insustentável que se consolidava no cenário educacional campesino brasileiro. De acordo com Caldart (2009, p. 39): “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”.

Assim, as lutas sociais pelo direito à educação e uma educação de qualidade ocorreram e ainda ocorrem a partir de uma realidade no que diz respeito à qualidade de vida do homem do campo, ou seja, pela sua luta por terra, trabalho, igualdade social e por condições de vida digna de seres humanos. Destaca-se que a implantação de uma educação pública de quali-

dade para os povos do e no campo é dever do Estado, direito assegurado na carta magna e passou a ser cobrada pelos movimentos sociais.

De acordo com Silva e Pereira,

A atuação de grupos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apoiados pelas universidades, tem conseguido avanços no sentido de mudar a realidade educacional campesina, mas ainda distante do que se espera, devido à falta de maior apoio dos órgãos governamentais quanto a escassez de políticas públicas para uma educação do e no campo (SILVA; PEREIRA, 2017, p. 94).

O cenário de lutas por uma educação de qualidade para os povos do campo ainda está distante do que se espera: conseguir o que é necessário em relação a infraestrutura, formação de profissionais qualificados, criação de materiais didáticos apropriados, dentre outros. Especialmente nesse momento de pandemia que assola o país, acrescenta-se a necessidade de acesso a uma internet de qualidade.

A partir das primeiras leis da Educação no Brasil, as políticas educacionais estavam preocupadas apenas com a educação de modo geral, não levando em consideração o *modus vivendi* dos povos do campo. Neste caso, foi necessário a quebra de alguns paradigmas, pois ao falarmos de campo, somos remetidos à ideia de atraso, de escolas pobres em saberes e conhecimentos, que não contribuem para a formação humana, lugares muitas vezes marginalizados e ignorados. Porém, tais locais abrigam conhecimentos e saberes importantes e que trazem uma riqueza que não pode ser desprezada.

Leite (1999) traz uma visão panorâmica de que a educação do campo desde seu processo gestacional sempre foi tratada com menosprezo:

[...] a educação rural no Brasil, por motivos sócios-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14, apud SILVA FILHO; LEITE DA SILVA; OLIVEIRA; MOREIRA DA SILVA, 1999, p. 6-7).

Somente na Constituição Federal de 1988 começaram a surgir algumas contribuições importantes para o plano político educacional campestre, ficando mais evidente por meios legais os direitos dos povos do campo. No Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, sobre a Educação, o Art. 205 dispõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121).

Nesse mesmo capítulo, no Art. 206, pode-se notar a abertura de novos caminhos e novas conquistas que estavam para ser alcançadas. Destaca-se os pontos I, V, VI e VII, que dizem:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 121).

É dever do Estado prover uma Educação de qualidade para todos, independentemente de raça, sexo ou cor. Neste contexto destacam-se as manifestações da sociedade campestre juntamente com os movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade. As políticas públicas para a permanência do aluno nas escolas campestres ainda se mostram insuficientes, insatisfatórias e ainda se constituem em um grande desafio. A falta de concursos públicos para a nomeação de professores efetivos, principalmente na área de Arte, tem levado gestores educacionais em nível de estado a atribuírem aulas de Arte a professores de outras áreas do conhecimento para complemento de carga horária, portanto, sem habilitação específica, o que compromete a qualidade do ensino. Esta realidade está comprovada nas entrevistas contidas nos trabalhos monográficos no âmbito do curso de Educação do Campo e nas pesquisas realizadas através da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, realidade constatada em todas as escolas campestres da região sudeste do Tocantins.

Especificamente neste estado, a Lei nº 2.977/2015 aprovou o Plano Estadual de Educação PEE/TO (2015-2025). As suas diretrizes descrevem os

objetivos a serem alcançados no seu período de vigência. Destaca-se, no Art. 2º, os pontos III, IV, VI e VIII:

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção da melhoria da educação com qualidade na formação integral e humanizada; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, consolidada na efetividade da autonomia administrativa, financeira e pedagógica; garantia de recursos públicos em educação com proporção que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (TOCANTINS, 2015, p. 01).

Entende-se que a erradicação do analfabetismo nas escolas campestres se constitui em um dos maiores desafios para os gestores educacionais e caracteriza uma grande desigualdade ainda a ser superada. A garantia de recursos públicos e sua correta aplicação na capacitação de professores, se ocorrerem, podem contribuir para minimizar essa desigualdade. Soma-se a isso as condições de ensino em várias escolas do campo que ainda continuam precárias. De acordo com esse documento, tais mudanças devem ser implantadas até 2025 e, portanto, ainda se espera que sejam garantidos os recursos necessários ao cumprimento do que preconiza o documento.

Desta maneira, é importante que a visão míope das condições limitadas do homem do campo em relação ao homem da cidade entre em declínio, oferecendo a este, os mesmos direitos a uma educação de qualidade, desfazendo, assim, essa dicotomia e esse distanciamento educacional entre o rural e o urbano.

Nesta luta pela igualdade, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO nos dias 27 a 31 de julho de 1998, apresentou dez compromissos e desafios enfrentados pelos povos do campo por uma educação de qualidade. Dentre estes, destaca-se:

Vincular as práticas de Educação Básica do/no Campo com o processo de construção de Projeto Popular e desenvolvimento nacional; valorizar as culturas do campo; fazer mobilização com

vistas à conquista de políticas públicas pelo direito a Educação Básica do Campo; lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização e formar educadoras e educadores do Campo (ARROYO; FERNANDES, 1998, p. 1).

Cada um desses itens tem seus compromissos e desafios visando a garantia de que todos tenham direito e acesso a uma Educação de boa qualidade. Tais compromissos precisam ser cumpridos e estes desafios superados para melhor atender aos povos do campo.

A criação de um curso de Licenciatura em Educação do Campo faz parte de uma ampla ação do Ministério da Educação (MEC) iniciada em 2003 com objetivo de promover uma política nacional que pretende diminuir estes problemas. Essa política começou a ser desenvolvida pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), atualmente extinta pelo governo atual por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 em uma ação que se constitui em um retrocesso no que diz respeito aos direitos educacionais dos povos do campo.

Nota-se que a implantação de cursos de Educação do Campo se deu no intuito também de reparar as desvantagens históricas relacionadas à educação sofridas pela população do campo. Percebe-se que os editais lançados para a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo traçam os objetivos e os eixos temáticos que são requisitos mínimos para a implantação.

Nesse contexto, o MEC/SECADI, através do Edital 02/2012 que trata da criação dos cursos de Educação do Campo na modalidade presencial, enfatiza que:

O programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, que integram o ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo com no mínimo 120 vagas a cursos novos e 60 vagas para a ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. Os projetos deverão contemplar a alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para superação das

desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem nível superior (BRASIL, 2012, p. 1).

Com a implantação desses cursos, mais profissionais seriam formados para o mercado de trabalho, suprimindo, desta maneira, as necessidades educacionais dos povos do campo. Evitando a saída de muitos alunos do campo, para irem estudar na cidade, confirmando a letra da música “Não vou sair do campo”, escrita por Gilvan Santos que diz: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola; Educação do Campo é direito e não esmola”, tal canção se constituiu em um lema dos alunos e dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em todo o território nacional, sendo executada nos diversos eventos da área.

Arroyo (2006) aborda em um dos seus discursos essa desigualdade da educação da cidade e educação do campo, colocando em questionamento as dívidas históricas da educação do campo, dizendo:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO, 2006, p. 104).

Assim, não há apenas uma dívida histórica a respeito da educação do campo. Segundo Arroyo, há uma dívida de conhecimento e reconhecimento dessa dívida histórica no que diz respeito às desigualdades, fato destacado neste trabalho, cujo foco principal é a desigualdade educacional pública das escolas do sudeste tocantinense em relação à realidade das escolas públicas de outras regiões de vários estados da federação. Neste sentido, as escolas campestres ainda precisam de uma educação que seja inclusiva.

De acordo com Shigunov Neto e Maciel, essas desigualdades continuam existindo.

As relações sociais do campo brasileiro, neste novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado, o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para o consumo interno no Brasil, é considerado retrógrado (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2002, p. 25).

O modelo capitalista apregoa que o agronegócio é a melhor alternativa, com novas tecnologias, agrotóxicos, dentre outros, melhorando as condições para a exportação, atingindo maior extensão de terra e conseqüentemente, obtendo maior produção. Apoiado pelo poder da mídia e pela força política, é entendido como sinônimo de eficiência. Em contraposição os camponeses que lutam por terras, que tiram dali o sustento de suas famílias, contribuem para o consumo interno do Brasil são desconsiderados e inferiorizados. Assim, as disputas não ficam apenas no campo da educação, mas se instalam nas diversas relações sociais e na narrativa dos poderes públicos e da mídia.

Os cursos de Educação do Campo lutam desmitificar a ideia de atraso, trabalhando os conceitos de cultura, teoria associada à prática, senso comum e científico, formação humana, diálogo entre vários saberes, e o respeito mútuo. O tripé ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis, assim como nos demais cursos. Os cursos de Educação do Campo através de seus professores e alunos têm produzido rico material científico a partir do momento em que foram aprovados nas diversas universidades do país.

Neste contexto, Shigunov Neto e Maciel mostram a importância das Licenciaturas em Educação do Campo dizendo que:

Os cursos de licenciatura do campo devem conhecer as lutas dos trabalhadores do campo e não perder a perspectiva de que nossas relações sociais, nosso conhecimento e o nosso próprio processo de humanização decorrem do nosso conhecimento e de nosso fazer. Deve investigar e incentivar a relação teoria e prática, sem fragmentar e menosprezar o lado do trabalho humano como um processo de relação respeitosa e construtiva com a natureza (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2002, p. 33-34).

Pensar na educação do campo é pensar nas diversas vertentes que a história da Educação nos impõe e nos direitos dos povos do campo, direitos

esses que podem quebrar os paradigmas de que somente a elite tem direito a educação. É dever do Estado assegurar aos povos do campo uma educação igualitária e de qualidade, porém esses deveres estão sendo negligenciados, pois ocorre a desvalorização dos professores, falta de concursos públicos, o acesso à internet é precário e não atende às necessidades dos alunos, ademais há o fechamento de escolas do campo, com o consequente transporte dos alunos para a cidade, a falta dos livros didáticos de acordo com a realidade dos alunos, dentre outras situações.

As escolas campestres hoje são o reflexo das políticas públicas atuais, pois o campo tornou-se apenas lugar de lucro e as escolas dão muita despesa, são caras, na visão míope de alguns gestores. Valorizar a educação é investir em gente e no futuro das pessoas. A identidade das pessoas que ali vivem foi praticamente esquecida, deixada de lado, não importa as condições de vida que elas enfrentam, importa é que elas produzam. Por esse e outros motivos é que os povos do campo estão lutando para retomar sua identidade, consolidar suas memórias, pois acima de tudo o campo, como qualquer outro lugar, é dotado de história, identidade e memória.

Pode-se citar também outro fator importante que é o processo de formação dos acadêmicos dos cursos de Educação do Campo utilizando o regime de Alternância Pedagógica no qual o processo ensino-aprendizagem não ocorre apenas dentro dos espaços escolares, mas também fora deles, nos Tempos-Espaços Comunidades e nos Tempos-Espaços Universidades. Ou seja, não são apenas os saberes construídos em sala de aula, mas aqueles que advêm da família, cultura, lazer e movimentos sociais, como os detectados e materializados nas atividades de Alternância Pedagógica.

A sala de aula é apenas um local de sistematização e transmissão de conhecimentos capacitando os alunos para melhor se comunicarem com o mundo, buscando compreender as diversas manifestações culturais para a formação integral do educando.

## **A educação musical no Brasil**

A música sempre esteve presente no contexto educacional brasileiro de diversas formas e em diversos momentos, ou seja, desde os primeiros contatos com os indígenas até os dias atuais. Um ensino sistematizado de música foi implantado com a chegada dos jesuítas no Brasil, pois trouxeram

as primeiras informações musicais e metodologias de ensino, tendo como objetivo catequizar os nativos e torná-los cristãos.

De acordo com Silva,

Os jesuítas abriram as primeiras escolas no Brasil e, por dois séculos, eles foram praticamente os detentores do sistema educacional vigente na Colônia, e o ensino de música se dava através de repetições, memorização e averiguações de aprendizado, com finalidades religiosas, surgindo assim os primeiros indícios de procedimentos metodológicos para aprendizagem. A prática musical que predominava neste período era através do canto (SILVA, 2018, p. 180-181).

A história da Educação Musical no Brasil, de forma sistematizada, iniciou com o trabalho jesuítico com sua metodologia de ensino utilizando a voz, sendo que os índios aprendiam a cantar, em princípio, ouvindo os “professores” jesuítas, metodologia que até hoje ainda é utilizada por muitos professores de música no século XXI.

Pode-se inferir que os jesuítas instauraram um processo de aculturação musical e religiosa em solo brasileiro quando exigiam que os índios cantassem velhas endechas em latim para o ofício religioso. Ademais, obrigavam os índios a aprenderem teoria musical implantando em solo brasileiro o modelo europeu de ensino de Música.

Segundo Noronha (2009, p. 1) “O canto orfeônico esteve presente de forma obrigatória no governo provisório de Getúlio Vargas através do Decreto 19.890, de 1931”. No ano seguinte foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), onde Villa-Lobos, com sua metodologia, tinha o objetivo de alcançar todas as escolas públicas do país, porém não havia professores suficientes formados em Música para atender a demanda das escolas. No intuito de resolver o problema foram criados e ministrados cursos de curta duração para capacitar professores de Música. Entretanto, esses cursos não foram suficientes para formar com excelência os profissionais devido às especificidades dessa linguagem artística. Em 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, mas devido a essa carência de professores e essa fragilidade na formação dada a eles, a experiência do canto orfeônico não foi levada adiante.

De acordo com Silva (2018, p. 184) “O canto Orfeônico permaneceu nas escolas brasileiras até o início da década de 1960, quando foi instituída a Educação Musical, através da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961”. Mesmo assim, reminiscências da prática do canto orfeônico ainda se fazem presentes em muitas escolas brasileiras, ficando evidente a contribuição e a influência de Villa-Lobos e sua metodologia para o ensino de música nas escolas de Educação Básica.

Após uma década de história da Educação Musical no Brasil, a Lei 5.692/71 instituiu o componente curricular Educação Artística, mais um retrocesso, pois o ensino da Música não era exclusivo e nem obrigatório, já que o referido componente dizia que a Educação Artística deveria ser composta dos componentes Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Neste caso, como eram poucos os professores com habilitação específica em Música para atender uma demanda nacional, prevaleceu o ensino das Artes Plásticas, ficando o ensino de Música em segundo plano. Deve-se acrescentar ainda que neste componente curricular surgiu a figura do professor polivalente, isto é, aquele professor que deveria ensinar as três linguagens artísticas, mas não tinha qualificação específica para nenhuma, quando graduado somente em Educação Artística. Ademais, em um modelo de gestão capitalista, era mais viável e mais barato pagar um professor para ministrar três conteúdos distintos, do que pagar três professores sendo um para cada conteúdo.

Ainda no século XXI há resquícios da figura do professor polivalente, ministrando mais de um conteúdo da área de Arte. Em muitos casos isso acontece porque não há suficiente contratação de professores efetivos na área, devido à falta de concursos públicos. Sendo assim, o professor efetivo da área de exatas, por exemplo, “completa” a sua carga horária com as aulas de Arte.

A Lei 9.394/96, vigente até o momento, apresenta “avanços”, pois criou a grande área de Arte, e nela está inserido o conteúdo Música, mas da seguinte forma: compõem a grande área os conteúdos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No que diz respeito ao ensino de Música, o problema continuou devido à falta de políticas públicas para a implementação do ensino deste conteúdo, associado à falta de estrutura das escolas, agravando a situação por se tratar de quatro linguagens específicas e o antigo problema da falta de professores licenciados para atender a demanda de um país de dimensões continentais. De alguma forma, a figura do professor polivalente ainda permanece durante a vigência desta Lei.

Com a promulgação da Lei 11.769/08, a Música passou a ser conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo nas escolas de Educação Básica, um grande avanço para a Educação Musical e um grande desafio para as escolas devido, primeiramente, à falta de estrutura, associado aos problemas anteriores mencionados. A partir de então se fazia necessária uma reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com ênfase em suas matrizes curriculares, para incluir o conteúdo de música como de ensino obrigatório possibilitando, assim, que todos os brasileiros ao passarem pela escola poderiam ter experiências de passar por um processo de Educação Musical em sua formação.

Entretanto, na reforma do Ensino Médio, a Medida Provisória nº 746, de 2016 diz que o ensino de Música não é mais obrigatório nas escolas de Educação Básica. Um dos retrocessos com a medida provisória não seria apenas a não obrigatoriedade da Educação Musical na matriz curricular, mas também um dos maiores prejuízos em relação à continuidade de professores sem formação específica estarem ministrando esse conteúdo.

Segundo Queiroz e Penna (2010, p. 93) “fica evidente que um ponto fundamental para o fortalecimento - e até mesmo a sobrevivência - de nossa área, nos dias de hoje, é sua inserção no âmbito das políticas públicas educacionais”. Porém, entende-se que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo têm muito contexto e poucas implementações de forma eficaz.

Acredita-se que estudar Música possibilita novos horizontes para os alunos, uma vez que a educação musical está presente em diversos campos de estudos e práticas que os profissionais precisam ter na área da Música. Sabe-se que a música abrange bem mais que conhecimento, pois é uma linguagem que está constantemente ao alcance de nossos ouvidos. Hoje em dia todos os meios de comunicação trazem a música ao nosso meio: o rádio, a televisão, os aparelhos celulares, dentre outros aparelhos eletrônicos.

De acordo com Penna,

Esse processo que envolva massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo. O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal,

a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. (PENNA, 2010, p. 91).

Contudo, essa nova cultura que a mídia apresenta, em alguns casos, ecoa de forma “estranha” ao ouvido do professor de Música com uma formação conservatorial, pois pode estar “fora” da sua área de formação, sendo que o papel da educação musical seria apenas manter a tradição da cultura “erudita europeia”.

De forma contrária, a autora defende uma educação que seja inclusiva a todos e a todas as culturas, quando argumenta:

[...] defendendo uma educação musical que contribua para a expansão - em alcance e qualidade - da experiência artística e cultural de nosso aluno, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que suplantando a oposição entre popular e erudito, procure aprender todas as manifestações musicais como significativas - evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão (PENNA, 2010, p. 93).

Seria de bom alvitre ressaltar que a multiplicidade de culturas envolvidas na Educação Musical torna as práticas do ensino e aprendizado dinâmicos, o que possibilita uma participação que envolve todos, independentemente de sua classe social e cultural. A Educação Musical na contemporaneidade abarca o estudo de diversos gêneros e estilos musicais quebrando, assim, uma possível dicotomia existente: popular/erudito, assim como havia a distinção da música sacra/profana.

Segundo Swanwick,

O discurso musical [dentro de qualquer processo educacional] tem que ser visto como uma pluralidade”. Pois somente assim a educação musical “formal”, estabelecida dentro das instituições de ensino, poderá adaptar-se a um mundo em mudanças, numa situação em que os sistemas de comunicação se expandem rapidamente e desordenadamente dentro de cada

meio cultural, proporcionando processos de aculturação que fogem, atualmente, de qualquer controle social. (SWANWICK, 2013, p. 15).

Indubitavelmente no contexto educacional a Educação Musical deve-se enfatizar a pluralidade cultural, porém não se abdicando da valorização da realidade regional, privilegiando também a cultura musical regional, caracterizando assim seu alcance e sua abrangência.

A música tem uma grande presença no cotidiano das pessoas devido à influência dos meios de comunicação de massa transformando as práticas musicais nas escolas muitas vezes confundida com Educação Musical. Nesse sentido, pensar música nas escolas do campo é pensar nas diversas vertentes de ensino e compreender que as aulas de música são importantes para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e motor dos alunos, uma vez que a música, com um caráter educacional, pode ser trabalhada também de forma interdisciplinar.

Os desafios encontrados nessa caminhada são muitos, pois ensinar não é apenas transmitir o conhecimento; é também, sobretudo, criar possibilidades para que esse conhecimento chegue com qualidade aos alunos.

## **Formação de professores de Música do/no campo**

A formação do professor do/no e para o campo não difere da formação do professor para os centros urbanos tratando-se de conteúdo específico, devendo ser considerada a contextualização e características do homem do campo. Mesmo a educação para o campo sendo assegurada pela lei, em alguns casos o poder público relega a segundo plano, não sendo prioridade a formação inicial e continuada de profissionais que atuam no campo.

Alguns programas do governo foram criados para ajudar na formação dos professores, dentre eles, está o “Plano Nacional de Formação de Educadores do Campo”, o qual implicará na revisão da própria organização da escola do campo. De acordo com esse Plano, deve-se organizar uma ação de reorientação da escola do campo, principalmente quanto a sua organização e funcionamento. Ao mesmo tempo deve-se organizar uma agenda de formação de educadores que implante uma nova dinâmica na organização escolar. Obviamente que uma política implica em outra e é assim que precisa ser pensada e planejada, levando-se em conta múltiplos e complexos elementos.

De acordo com Borges (2012), um levantamento feito pela organização Todos pela Educação mostra que 91.380 professores que atuam nessa fase sequer cursaram uma graduação. Outros 3.993 têm diploma, mas não de licenciatura, como recomendado pela lei. A situação melhora um pouco quando falamos das séries infantis, pois os professores precisam ter só o diploma de magistério, mas ainda 23.363 não cumprem essas exigências, uma vez que apenas 38,2% dos educadores dessa área fizeram curso superior.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado em 2012, busca assegurar oportunidades a população do campo. Esse programa estabelece um conjunto de ações articuladas que atendem escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos; e educação profissional e tecnológica. O papel do professor na educação é determinante, sendo que a formação de educadores que estão no campo é uma das prioridades do PRONACAMPO, assim como incentivar políticas para o fortalecimento de uma carreira mais atraente para os que atuam na área rural.

Um primeiro passo foi a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins, quando foram criados em 2013 dois cursos com esse perfil, em Tocantinópolis e em Arraias, iniciando suas atividades em 2014. Ambos são organizados na forma de dupla habilitação - Artes Visuais e Música - e adotam o regime de Alternância Pedagógica, no qual o processo ensino-aprendizagem não ocorre apenas dentro dos espaços escolares, mas também fora deles, nos Tempos-Espaços Comunidades e nos Tempos-Espaços Universidades. Ou seja, não são apenas os saberes construídos em sala de aula, mas aqueles que advêm da família, cultura, lazer e movimentos sociais.

De acordo com o PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, na cidade de Arraias-TO, percebe-se os objetivos deste curso voltados para a formação de professores para atuarem no campo. De acordo com o PPC, o curso pretende realizar uma formação contextualizada na área de Artes Visuais e Música que possibilite a formação de educadores/as politicamente comprometidos/as com a cultura, com as lutas sociais e com o campo.

Especificamente, no que se refere às Artes Visuais, pretende-se formar professores com ênfase nas práticas e metodologias de ensino e aprendizagem das Artes Visuais estabelecendo um diálogo interdisciplinar. Em relação à Música a ênfase é na Educação Musical com o estudo das metodo-

logias para se ensinar música no contexto das escolas do campo, além de disciplinas teórico-práticas voltadas para essa linguagem.

De acordo com o PPC, a proposta do curso é formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento dos Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa formação deve estar em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo. Juntamente a isso, deve-se formar sujeitos autônomos e criativos capazes de encontrar soluções para questões inerentes à sua realidade. Desta forma, pretende-se garantir uma reflexão/elaboração político/pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica.

No que se refere à formação continuada de professores para atuar nas escolas campesinas ministrando o conteúdo Música nas aulas de Arte, pensando também nos egressos do curso de Educação do Campo em Arraiais e demais professores que atuam nas escolas de Educação Básica, em junho de 2021 o colegiado do curso aprovou o projeto para a oferta de um curso de pós-graduação lato sensu “Música Cultura e Sociedade” com o início das atividades previsto para 2022.

Além de valorização do magistério e do trabalho docente no campo, essa licenciatura também pretende contribuir na construção de alternativas de organização pedagógica do trabalho escolar que permitam a expansão da educação básica *no* e *do* campo. Por fim, tem-se o intuito de articular ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

Os desafios que os professores enfrentam no dia a dia nas escolas do campo são a falta de infraestrutura, falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica, falta de políticas de magistério e, o mais grave de todos, é que as novas gerações estão sendo *deseducadas* para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e o seu projeto de vida, pois com a falta e o fechamento das escolas as crianças estão sendo obrigadas a virem estudar nas escolas da cidade, se seus pais tiverem condições financeiras para o sustento. Caso contrário, ficam sem estudar em uma escola pública, considerando que, escola particular, caso tenha, não está ao alcance da maioria da população campesina.

Os professores do campo usam muito do conhecimento empírico para ensinar seus alunos, pois muitas vezes lecionam em áreas que não são de

sua formação. A educação, diferente do que se fala e pensa, não é feita por amor e sim com amor, que são coisas totalmente diferentes. O trabalho do professor em geral é visto como lúdico, mas o professor do campo, além de lúdico, é trágico. Quando passa a observar as condições de vida dele onde leciona, conclui que não é nada fácil: falta de local adequado para as aulas, falta de transporte, classes multisseriadas, pedagogias voltadas para a vida urbana e desconexão com a realidade rural.

Neste sentido, Gadotti (2010) argumenta:

A pedagogia do diálogo contribui enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar, desmitificando a superioridade natural do mestre, desmistificando a ideia da superioridade moral de alguns homens sobre outros ou porque ocupam funções superiores a outro ou porque são mais competentes (GADOTTI, 2010, p. 21).

Uma das alternativas metodológicas para o professor de Educação Musical enfrentar as barreiras colocadas pelas salas multisseriadas é o diálogo, pois através dele pode-se promover a troca de experiências ampliando, assim, o universo da cultura dos alunos. Para essa troca de experiência acontecer é necessário que o professor conheça a maneira de viver dos alunos.

Fernandes diz que:

No processo de invenção de metáforas inventamos e reinventamos, simultaneamente, a nossa própria cultura. A cultura, portanto, envolve a produção, circulação e consumo de significações. A identidade é “uma construção, mas o relato artístico, folclórico e comunicacional que a constitui se realiza e se transforma em relação a condições sócio-históricas e não redutíveis à encarnação. A identidade é teatro e é política, é representação e é ação” (FERNANDES, 2013, p. 17 apud CANCLINI, 1996, p. 151).

Essa cultura que inventamos e reinventamos diz muito de como o aluno e o professor se comportam com as diferenças em sala de aula; essa cultura é denominada de multicultural. Entretanto, se um professor licenciado

em outra área do conhecimento utilizar a música nas aulas de Arte sem conhecer e considerar a realidade sociocultural dos alunos, constituir-se-á em uma grande dificuldade pois não detém conhecimentos teórico-práticos musicais para se reinventar, então, ele inventa.

Por sua vez, Penna diz:

De fato, a escola de educação básica - especialmente a escola pública - apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece condições de trabalho distintas da escola especializada em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações etc.), e seus alunos trazem para sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música. Assim, o contexto escolar da educação básica se diferencia (ou mesmo se opõe) ao modelo tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, que ainda marca a formação da maioria dos professores de Música (PENNA, 2010, p. 149).

A formação de professores no Brasil exige uma série de competências profissionais, ou seja, é necessário uma articulação de saberes provenientes dos diversos campos do conhecimento, o que não difere se aplicado às escolas camponesas no que diz respeito aos desafios para uma educação musical de qualidade pelos motivos anteriormente expostos. A prática educativa, assim como as outras práticas, é um fenômeno social, além de ser necessária para a formação humana. Diante disso, a formação do professor de Música não se diferencia das outras formações, apenas tem algumas características específicas, dentre essas, as instalações e a quantidade de alunos. Porém, diante da realidade encontrada nas escolas camponesas o professor de Música não encontra condições adequadas para desenvolver o seu trabalho.

Bellochio argumenta sobre as particularidades na formação inicial e continuada do professor:

[...] entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das

disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros. [...] É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais (BELLOCHIO, 2003, p. 18-19).

Ainda que exista uma complexidade entre o aprender e o ensinar, o professor, como um intermediador do conhecimento, precisa estabelecer um diálogo com a realidade dos alunos, pois a partir desse diálogo é que ele pode potencializar a sua formação permanente. Pensar a educação musical a partir de saberes empíricos pode ajudar no aprendizado dos alunos, além de ser uma forma de trazer a cultura dos alunos para dentro da escola. Entende-se que a formação do professor não se encerra na graduação: a formação continuada deve ser uma meta diante de novas metodologias e recursos tecnológicos que surgem, associado as constantes transformações pelas quais passam a escola, assim como a sociedade.

Em se tratando de cultura popular, Galán (2018, p. 55) argumenta que: “Uma das bases culturais que este tipo de escola herda é o folclore e a cultura popular dos povos campestres, a docência toma esta cultura como base, a transforma, a desenvolve e a mantém viva como patrimônio em vias de extinção”. No que diz respeito ao folclore como herança, a música folclórica contribui para a preservação da memória cultural de um povo. Neste sentido um professor habilitado em música pode e deve realizar esse trabalho de registro e preservação do folclore regional.

Partindo desta premissa, nota-se uma educação musical criativa, cheia de vertentes para tornar diferenciado e prazeroso o processo ensino-aprendizagem, utilizando esse bem imaterial para recriar, registrar, e preservar a cultura de um povo.

Sobre o papel cultural da escola, Gadotti diz que:

Na perspectiva de uma educação visando a transformação, a escola tem um papel estratégico, na medida em que pode ser o lugar onde as forças emergentes da nova sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura,

adquirir a consciência necessária à sua organização (GADOTTI, 2010, p. 24-25).

O curso de Educação do Campo da UFT em Arraias está formando profissionais que podem contribuir para uma mudança na realidade atual. Com a atuação desses novos profissionais ampliam-se as possibilidades de diminuição desse déficit educacional, desde que sejam dadas, a esses novos licenciados em Música a oportunidade de concorrer a vagas no serviço público através de concurso público na área de Arte, iniciativa que depende da vontade e compromisso político dos gestores educacionais.

## **Considerações finais**

As dificuldades existem, muitas foram mostradas neste ensaio, e as unidades escolares enfrentam desafios, como a falta de profissionais habilitados, e procuram resolver os problemas muitas vezes utilizando o poder discricionário. Supõe-se que os(as) gestores(as) educacionais das unidades escolares de Educação Básica sabem e concordam com a importância da qualidade do ensino/aprendizagem, principalmente no ensino de Arte e em especial, da Educação Musical.

Nesse sentido, fica aqui uma reflexão: não se tem conhecimento de um professor ministrando aulas de Matemática no Ensino Médio, por exemplo, sem ser graduado em Matemática; o mesmo pode-se dizer da disciplina Português. Por que então um professor na área de exatas ou biológicas pode ministrar e ministra aulas de Arte sem ser graduado em uma das linguagens da área? Se é para completar carga horária, significa que a disciplina não é importante? Por que não ocorre o inverso, distribuindo as aulas de Arte e depois completando a carga horária do professor com as outras disciplinas? Sabe-se que essa prática é recorrente no cenário educacional brasileiro e na região sudeste do Tocantins não é diferente.

As justificativas de que não há profissionais habilitados em uma das linguagens artísticas para ministrar aulas de Arte no estado do Tocantins não mais se aplica, porque já há na região sudeste tocantinense quantidade suficiente de professores licenciados com habilitação em Música. Sendo assim, é inconcebível a ideia de que não existem professores habilitados para ministrar aulas de Arte nas escolas do Tocantins.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do Campo e a pesquisa do Campo: metas. *In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Mônica Castagna Molina (Org) MDA. Brasília, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**, Luziânia/GO, 1998. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, março. 2003.

BORGES, Priscilla. **Um terço dos professores do campo tem formação inadequada**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/um-terco-dos-professores-docampo-tem-formacao-inadequada/n1597739247169.html>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Brasília: 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adaptadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 42/2003 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012. **SESU/SETEC/SECADI/MEC**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019. **Diário Oficial da União**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286) - Acesso em 18 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 18 jun. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical: temas selecionados**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis; prefácio de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GALÁN, Azahara Arévalo. La educación musical española em los espacios rurales. *In*: GALÁN. **Educação musical na educação do campo: outras epistemologias**. Palmas: EDUFT, 2018.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro. **O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional**. USP/2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=&url=https://www.eca.usp.br/etam/vilalobos/>. Acesso em: 22 maio 2018.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, W. P.; PEREIRA, A. J. S. Educação musical na educação do campo: metodologias alternativas em uma abordagem contemporânea. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 94. ISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 04 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2984>. Universidade do Minho. Braga. Portugal. 2017.

SILVA, W. P. Educação Musical no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Campus de Arrais. In: SILVA. **Educação Musical na Educação do Campo: outras Epistemologias**. Eduft, Palmas, 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue. Reflexão sobre a formação de professores. **Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2002.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2013.

TOCANTINS. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025). **Diário Oficial**, Palmas, 2015. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/plano-estadual-de-educacao-pee/2lu5hdwcyi99>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Arraias, 2013.

# TRADIÇÃO E RELIGIOSIDADE: USOS DAS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS NA EDUCAÇÃO

*Silvan Moreira Soares  
Thálita Maria Francisco da Silva  
George Leonardo Seabra Coelho*

## Introdução

A formação de professores no Brasil é marcada por várias mudanças em sua estrutura formativa ao longo dos anos. Apesar da criação das licenciaturas ter acontecido a partir da década de 1930, a obrigatoriedade da formação profissional em curso de licenciatura plena para o exercício do magistério só foi legalizada por meio da LDB 9394/96. A promulgação da LDB trouxe diversas mudanças, tanto no contexto da formação de professores quanto da educação básica. Todas essas tentativas visaram trazer melhoria na qualidade da educação ofertada. Para que fossem efetivadas tais propostas, foi estipulado o prazo de dez anos para que os profissionais em educação se qualificassem conforme as prerrogativas legais, mas, infelizmente, não foi o que aconteceu, pois ainda temos um longo caminho para que isso ocorra.

É importante ressaltar que, embora tenham acontecido mudanças, Martins e Brandalise (2007) defendem que não se discutiu de forma profunda o perfil do profissional licenciado que se pretendeu formar. Diante do exposto, consideramos que o Currículo - para além da pura relação entre conteúdos - é o cerne da organização educacional, pois é através dele que encontramos a possibilidade de concretização das funções da própria instituição de ensino, assim como a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. O Currículo também é considerado a peça-chave para se entender as vontades explícitas e ocultas da elite dominante em relação aos objetivos da educação, seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior. Desta forma, o Currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Compreendemos que o sistema educativo serve a determinados interesses concretos, os quais se reiteram na composição do Currículo. Nessa mesma perspectiva, Nogueira e Nogueira (2004) afirmam que os

conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural (p. 94-95).

Para responder às necessidades do sistema produtivo que permeiam toda a educação, o Currículo passou a estar alinhado à necessidade mercadológica imposta pelos organismos internacionais, tentando ser dotado de uma *eficiência* inerente aos sistemas processuais tayloristas de produção. Sendo assim, a medida da eficiência do Currículo está baseada na quantidade de informações que ele traz em seu bojo, personificado pelo *conteúdo* que deverá ser trabalhado em cada nível, em detrimento das questões políticas ou sociais. Tomando como referência o papel central dos conteúdos no Currículo efficientista, os tópicos que remetem à formação integral do cidadão, como psicologia, filosofia, sociologia etc., são menosprezados, em detrimento de uma formação mais *profissional*. Este processo seletivo se justifica pelo poderoso domínio que estabelece as noções e mecanismos de racionalização utilizados pela gestão científica nas escolas, os quais estabelecem princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios aos fins. Todo esse processo de seleção tecnicista tonou-se elemento chave na prática escolar. Apesar do predomínio dessas tendências, defendemos que para a formação integral do professor, todas as nuances do conhecimento são igualmente importantes, em especial os elementos culturais e identitários da comunidade à qual está inserido.

Segundo Severino (2006), a contemporaneidade inaugurou uma concepção diferenciada da educação, que não se expressaria na formação ética do sujeito pessoal ou na formação política do sujeito coletivo, mas na formação cultural do indivíduo. Para o autor, a proposta da “educação como formação cultural destaca que a educação não concerne apenas à formação da consciência de si, como aperfeiçoamento moral, mas nem por isso reduz-se a mero enquadramento social [e a] determinação política” (p. 632). O autor considera que, na atualidade, o compromisso da educação deve ser com a desbarbarização, com emancipação e com a luta sistemática pela autonomia dos sujeitos ou grupos sociais. Nesse sentido, na perspectiva da

Teoria Crítica apontada pelo autor, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases, sendo assim, cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória.

Sob a ótica da formação integral do professor - que considera os elementos culturais, sociais e políticos como igualmente importantes - acreditamos que esses elementos somente poderão ser contemplados quando tivermos um Currículo pleno e livre da forte influência exercida pelo paradigma dominante na Educação. De acordo com Santos (2010), na perspectiva de paradigma dominante na Educação, o conhecimento é dual, especializado, disciplinar, determinístico, objetivo e com fronteiras entre as disciplinas. Nesse sentido, a inserção de práticas e representações culturais na formação de professores será plenamente justificada se as considerarmos como estratégias de reconhecimento identitário e formas de resistência cultural frente à ideia de uma educação voltada para a formação da cidadania e do sujeito crítico em uma perspectiva de paradigma emergente.

Frente o debate sobre a formação do professor e a estruturação do Currículo, este artigo busca compreender o contexto histórico e o papel das representações culturais na Comunidade Quilombola Tinguizal. Essa comunidade está localizada no Sítio Histórico Kalunga no município de Monte Alegre de Goiás. Nosso tema será desenvolvido através das memórias, práticas e representações culturais dos sujeitos pertencentes a essa comunidade. Este estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso do discente Silvan Moreira Soares em colaboração com o Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho e a Prof. Msc. Thálita Maria Francisco da Silva. Defendemos que este estudo se tornou um excelente registro, o qual é de suma importância para que os professores quilombolas possam utilizar o conhecimento local em sua prática docente e, com isso, possam construir estratégias de reconhecimento identitário e formas de resistência cultural frente a expansão da cultura de massa nessas comunidades.

Na primeira seção, intitulada “*Memória Individual, Memória Coletiva e Identidade Cultural*”, apontaremos o conceito utilizados neste estudo, os quais são de fundamental importância para compreender os aspectos identitários da Comunidade Quilombola Tinguizal, suas relações com as práticas culturais e a importância da incorporação dessa temática no currículo escolar destas comunidades. Na segunda seção, intitulada “*Folia de Nossa Senhora do Rosário na Comunidade Quilombola do Tinguizal*”, apresentaremos uma bre-

ve descrição da Comunidade Quilombola Kalunga Tinguizal e sobre a folia de Nossa Senhora do Rosário. A partir dessa estrutura, discutiremos as relações entre memória, identidade e as representações culturais na Comunidade Quilombola Kalunga Tinguizal no município de Monte Alegre de Goiás.

## **Memória Individual, Memória Coletiva e Identidade Cultural**

Ao considerar a importância dos usos das práticas culturais pertencentes às comunidades quilombolas no ambiente educacional, entendemos a necessidade de debater sobre as relações entre Memória Individual e Memória Coletiva para compreender a importância destas manifestações para a prática educacional. Em nosso estudo, partimos do princípio de que é através da memória - seja ela coletiva ou individual - que conseguiremos ter acesso aos conhecimentos, sejam eles, saberes, valores, crenças, legados e as experiências históricas dos grupos sociais. Nessa perspectiva, Halbwachs (1968), afirma que a

sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte, e em seu conjunto (p. 34).

Para o autor, a memória individual é adquirida no convívio com diferentes grupos, pois é um ato construtivo. É somente através deste convívio que tal memória tem grande essência para explicação da diversidade de lembranças de um sujeito. Embora a lembrança seja considerada a base de toda memória, ela é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 1968, p.48). A partir dessa perspectiva, Halbwachs (1968) defende

que os atrativos ou os elementos de lembranças pessoais, que parecem não pertencer a ninguém senão a nós, podem bem se encontrar em meios sociais definidos e ali se conservar; e que os membros desses grupos (de que não cessamos de fazer parte)

saberiam ali descobri-los e nos mostrá-los, se os interrogássemos como seria necessário (p.33).

Ainda de acordo com Halbwachs (1968), a memória coletiva surge então a partir de grupos que carregam consigo experiências e vivências compartilhadas entre si e, assim, fazem parte de uma mesma história, por ser membro de um mesmo grupo. Em conformidade com o autor, podemos dizer que quando compartilhamos vivências e experiências, estamos optando em falar em relação a um assunto envolvendo outras pessoas que fizeram parte daquele momento vivido e que constituem uma história construída coletivamente, que passa a fazer parte das lembranças de sujeitos envolvidos em determinado grupo. Mas, muitas vezes, para que possamos recordar de todos os acontecimentos, são necessários depoimentos de inúmeras pessoas. Assim, cada indivíduo vem socializando e se apoiando nas diversas experiências dos sujeitos integrantes daquele grupo<sup>8</sup>.

Para melhor compreensão do tema abordado neste artigo, também trazemos o conceito de Identidade Cultural. A noção de Identidade Cultural será importante para compreendermos os aspectos identitários da Comunidade Quilombola Tinguizal, suas relações com as práticas culturais e a importância da incorporação dessa temática no currículo escolar destas comunidades.

Entendemos que as lembranças sobre o saber pertencente a um membro de uma comunidade, especialmente com relação aos rituais, festejos e manifestações culturais que ali se desenrolam, são práticas adquiridas dos antepassados, assim como pelo contato com diferentes experiências provocadas pelo contato com outros grupos. A partir do momento que as pessoas que compõem esse grupo se separam, ficarão fixadas em sua memória práticas que fazem parte das suas raízes culturais, em outras palavras, pertencem a sua identidade cultural. Ao perceber que a memória coletiva abrange suas raízes, o(a) pesquisador(a)/professor(a) pode indagar um dos membros dessa

---

<sup>8</sup> Outro autor que aborda a concepção de memória é o historiador francês Jacques Le Goff (1990). Para o autor, a memória é dada como narrativas históricas que presidem a organização de arquivos, coleções e museus. A memória nos traz aquilo que é passado, ou seja, aquilo que não está mais presente entre nós. Ainda assim, elas não proporcionam a revelação de uma verdade absoluta; elas nos levam ao processo de constituição das coleções ocorrido a partir de interesses conflitantes. Deste modo, podemos concordar que “o mesmo acontece com a memória. Tal como o passado não é a história, mas é o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (LE GOFF, 1990, p.40).

coletividade e, assim, provocar o despertar das lembranças vivenciadas com seu grupo. Entendemos que, por mais que os sujeitos não consigam recuperar todos os detalhes, eles terão fragmentos de memórias das diversas práticas vivenciadas, as quais pertencem e compõem a sua formação identitária.

Ao construir suas reflexões sobre a Identidade Cultural, Hall (2006) destaca três concepções diferentes de Identidade. A primeira é a identidade do Sujeito do Iluminismo, a qual compreende o indivíduo como um ser unificado e imutável que estaria baseado “numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado e unificado, bem como dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...] que deveria permanecer, um processo contínuo e imutável” (p.10). A segunda concepção é a do Sujeito Sociológico, na qual o indivíduo é formado a partir das relações com a tradição, mas incorpora “a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente”, de modo que, essa identidade é formada “na relação com outras pessoas, as quais mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, isto é, a cultura do mundo que ele/ela habitava” (p.11). Já a terceira concepção é a do sujeito pós-moderno. Nesta terceira concepção de identidade, o autor defende que o indivíduo se torna um sujeito sem identidade fixa, essencial ou permanente. Para o autor, “a identidade nessa concepção, torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.12).

As três qualificações destacadas pelo autor têm como intuito abordar criticamente sobre a temática de homogeneização das identidades globais. Para Hall (2006), a globalização pode provocar o deslocamento das identidades centradas e fechadas, isto é, tem a possibilidade de pluralizar as identidades, provocando novas posições de identificação. Ao mesmo tempo, esse fenômeno pode tornar a identidade mais posicional, política, plural e diversa. Segundo o autor, algumas identidades se apegam à tradição, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades que são sentidas como perdidas. Ainda, de acordo com Hall (2006), a homogeneização cultural pode surgir com duas intencionalidades: a primeira é a padronização dos modos de ser e agir dos indivíduos; a segunda, compreende a homogeneização como uma maneira de elevar as capacidades identitárias, assim como, pode possibilitar a resistência ao projeto padronizador da globalização.

## **Folia de Nossa Senhora do Rosário na Comunidade Quilombola do Tinguizal**

No período colonial, o Brasil chegou a ter centenas de comunidades quilombolas espalhadas pelo país. Por muito tempo, os refugiados em quilombos foram perseguidos e atacados, conseqüentemente muitos quilombos foram destruídos, outros apesar de tantas perseguições conseguiram sobreviver, atravessando o período da abolição da escravatura e permanecendo nos seus locais de “refúgio” até o século XXI. Porém, mesmo conseguindo a liberdade com o fim da escravidão, os quilombolas permaneceram marginalizados, necessitando de outras formas de resistência e luta. Até um século após a abolição da escravatura, os quilombos eram considerados regiões com grandes concentrações de escravos que fugiram do regime de escravidão. Com a Constituição Federal de 1988, o termo “quilombo” passou a definir os territórios ocupados por seus remanescentes. Hoje, essas comunidades passam por fases de identificação e certificação, o que garante a elas a legalidade e a posse intransferível de seus territórios.

Segundo Silva e Silva (2014), a “luta pela preservação e reconhecimento legal das terras que residem os descendentes dos moradores dos antigos quilombos foi um desafio ao longo do século XX” (p. 195). Mesmo antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, alguns dos remanescentes dos quilombos já enfrentavam demandas judiciais em alguns Estados do Brasil, as quais visavam evitar que fazendeiros e empresas conseguissem judicialmente ou pelo uso da força, as terras historicamente ocupadas por seus antepassados. Desta forma, o

quilombo enquanto categoria histórica detém um significado relevante, localizado no tempo e na atualidade e objeto de uma reinterpretação jurídica quando empregado para legitimar reivindicações pelo território dos ancestrais por parte dos denominados remanescentes de quilombos (MARIM apud SILVA e SILVA, 2014, p. 197).

De acordo com um levantamento da Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, foram mapeadas no Brasil um total de 3.524 dessas comunidades, porém, pode chegar a mais cinco mil comunidades remanescentes de quilombolas em todo país. Como ressalta Vilas (2005), a

figura “remanescente de quilombo” significa uma nova dimensão de quilombo no Brasil, para além da concepção arqueológica, inaugurada desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que reconhece, no artigo 68, a posse definitiva da terra e a obrigatoriedade do Estado na emissão dos títulos correspondentes a toda comunidade remanescente de quilombo. Desde então, algumas comunidades do país passaram por um processo de reconhecimento e titulação para o qual se elaboraram laudos antropológicos (p. 187).

Neste sentido, Treccani (2006), afirma que muito mais do que uma procura “arqueológica” do passado, se deve garantir um direito aos remanescentes atuais. Por isso Maestril afirma que:

A Constituição de 1988 determinou a regularização da posse da terra por comunidades remanescentes de quilombos. Por razões de direito social, o termo quilombo, tem sido justamente expandido a toda comunidade rural de afrodescendentes, mesmo quando não originadas por quilombos, antes ou após a Abolição” (grifo no original). Nos territórios quilombolas se consagra não só uma “propriedade” que garante aos seus detentores o domínio da terra, mas se expressa uma forma peculiar de apossamento e uso dos recursos naturais, caracterizada como “propriedade coletiva”, fruto de uma identidade coletiva (MAESTRIL, 2002, p. 39).

O que se percebe é que quando se trata de comunidades quilombolas no Brasil, vemos a necessidade de mais estudos que deem a eles uma visibilidade histórica maior do que a que se encontra até o momento. Alguns pontos são imprescindíveis para que isso aconteça como, por exemplo, o reconhecimento, a identificação, a certificação e a legitimação dos seus direitos. Esse estudo pretende contribuir para essa atitude, pois pretendemos apresentar a importância de estudos voltados para a compreensão das práticas e representações culturais destas comunidades.

Na região norte e nordeste de Goiás foram formados vários quilombos entre os séculos XVIII e XIX, na sua maioria formada por escravos fugitivos das minas de ouro que existiam na região. Os quilombos registrados na

região foram: o de Acaba Vida, Muquém e Papuã (Niquelândia), Forte (São João d'Aliança), Mesquita (Luziânia), Pilar (Goiás) e Kalunga (Cavalcante, Teresina e Monte Alegre). As comunidades Quilombolas denominadas Kalunga no Estado de Goiás estão localizadas na região nordeste do estado, se estendendo pelos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás. Em todo estado de Goiás foram registrados - pela Fundação Palmares - a existência de 33 quilombos, sendo que ainda existem alguns em processo de reconhecimento pela instituição. O quilombo do Sítio Histórico Kalunga (SHK), é representante de uma das maiores expressões de luta e resistência organizadas no Brasil, especialmente quando se trata na luta pela terra, que resistiu ao sistema colonial-escravista, sendo conduzida e liderada por africanos escravizados e seus descendentes nascidos no país.

Segundo Almeida (2010), “o Sítio das Terras dos Kalunga constitui um legado cultural pela sua história e todo o conjunto de elementos simbólicos que ajudam a configurar a identidade cultural dos quilombolas naquele território no qual se acham legitimados socialmente” (p. 46). Convém frisar que o território é, para aqueles que têm uma identidade territorial com ele, o resultado de uma apropriação simbólico-expressiva do espaço, sendo portador de significados e relações simbólicas. Os Kalungas em Goiás possuem quatro núcleos diferentes: Vão de Almas, Vão do Moleque, Ribeirão dos Bois e Contenda. Esses núcleos são formados por pequenos povoados como Engenho, Diadema, Riachão, Ema e Tinguizal. Como boa parte dos quilombos no Brasil, a comunidade Kalunga Tinguizal, situada no município de Monte Alegre de Goiás, é composta por aproximadamente 60 famílias, que viveram em relativo isolamento, tanto em termos de acesso como de meios de transporte. Durante muito tempo não havia qualquer estrada que desse acesso para as Comunidades Kalunga em Monte Alegre de Goiás, apenas trilhas para cavalo ou a pé. Em 1997, através de reivindicações e lutas coletivas feitas por membros da comunidade foram abertas estradas para passagem de veículos que servem até os dias atuais.

Durante o período de realização da pesquisa foi constatado na comunidade um quantitativo de 60 famílias, totalizando 190 pessoas, entre crianças, jovens e adultos. A comunidade Kalunga Tinguizal possui uma grande variedade de tradições orais que narram suas histórias, repassando e garantindo a perpetuação do conhecimento empírico historicamente construído na comunidade, a qual é de fundamental importância para sua

identidade cultural. Este estudo foi construído a partir de relatos orais e memoriais de alguns moradores da comunidade pesquisada, relatos estes que se tornaram registros importantes para a transmissão dos conhecimentos aos mais jovens, especialmente no ambiente escolar. Esses relatos elucidaram a importância da Folia de Nossa Senhora do Rosário como manifestação cultural e religiosa para toda comunidade local, isto é, elementos intrínsecos a Memória Coletiva, a Memória Individual e a Identidade local dos moradores do povoado.

Os festejos são rituais religiosos de grande expressão cultural nessas localidades e, muito mais do que uma simples comemoração religiosa, entendemos que eles representam - para a comunidade local - uma forma de reafirmar e manter suas tradições e sua Identidade Cultural. Além disso, tem um papel social muito importante, ao unir os moradores em prol da organização para manter as tradições e os costumes que são passadas de geração em geração. Essas práticas culturais podem ser consideradas marcas registradas nas comunidades. A forte religiosidade do povo pode ser observada nos festejos em homenagem aos santos realizados ao longo do ano. Segundo a crença local, a Nossa Senhora do Rosário é muito milagrosa e, por essa razão, a Folia em sua homenagem não é somente uma diversão, mas uma forma - segundo os foliões - de se comunicarem com Deus.

Nessa mesma perspectiva religiosa, os pertencentes à Comunidade Quilombola do Tinguizal entendem que a tradição de girar uma folia em homenagem a Nossa Senhora do Rosário foi iniciada ali mesmo na comunidade. Também não há lembrança - como de costume nas tradições populares - de como foi iniciada e nem de que forma foram feitas as primeiras organizações e ornamentos como, por exemplo, a pintura da bandeira, as músicas ou os versos.

Apesar do forte apego religioso e da tentativa de manutenção das tradições, as regras em torno da organização dos giros da folia - segundo os foliões - não é mais como antigamente. Segundo relatos dos moradores mais velhos da comunidade, tinham regras que eram seguidas à risca, tais como: o respeito total ao Alferes e ao Guia; ao chegar na casa cada membro do grupo já deveria cumprir com sua obrigação; as sussas eram tocadas assim que o proprietário da casa desse a ordem; não era permitido aos foliões ter nenhum tipo de relação com mulheres antes do término do “giro da folia”; os foliões deveriam se comportar no momento do trabalho; não era aceito que se pronunciasse nenhum tipo de palavra de baixo calão (mais conhecida

popularmente como palavrão); não era permitido para o Alferes e ao Folião Guia fazerem pousos na casa de suas respectivas namoradas, ou de alguma mulher na qual já tivesse tido algum tipo de envolvimento. Segundo esses mesmos relatos, atualmente tudo isso mudou muito, muitas dessas regras já foram quebradas pelos atuais Foliões que fazem parte do “giro da folia”. Para os foliões mais velhos, essas mudanças dificultam bastante na manutenção de uma folia em giro, pois, os envolvidos não têm mais a mesma responsabilidade de antigamente.

Como exposto acima, na Comunidade Kalunga Tinguizal a religiosidade tem como foco principal os rituais do “giro da folia” de Nossa Senhora do Rosário, que através dela, a Santa passa na casa de todos os moradores da comunidade e algumas vezes se estende para casas mais distantes. A Santa leva as bênçãos e convida todos para participar da festa. Para a realização da folia é necessário que os Foliões mais experientes cantem os cânticos da folia. Esses Foliões aprenderam os cânticos na prática da oralidade e os Novos Foliões vão aprendendo o cântico junto com os mais velhos, no decorrer do “giro da folia”. E, nesse trajeto, a dança da sussa é uma maneira de agradecimento e diversão aos membros do grupo de giro e dos proprietários das casas que recebem a divindade. Nesses momentos, homens e mulheres se juntam, interagindo e expressando sua alegria através dos gestos, dos sons, das rimas das músicas e da postura corporal.

O “giro da folia” ocorre entre os dias 29 de setembro e 7 de outubro. No primeiro dia, todos os envolvidos na folia se reúnem na casa do encarregado<sup>9</sup>, durante essa reunião é feita a divisão da função de cada participante de acordo com a responsabilidade e saber de cada um. Nesse mesmo dia eles iniciam o ensaio da folia. No dia 30, o encarregado faz a distribuição dos cavalos para os foliões e realiza o canto de despedida. Após este canto, todos os foliões partem em sua jornada de 8 dias. No decorrer desse giro, os foliões vão recolhendo as esmoladas para o sustento e ajudar nas despesas dos festeiros. Resolvemos aqui registrar alguns dos cânticos<sup>10</sup> entoados durante a folia:

---

<sup>9</sup> Todos os anos é escolhida uma pessoa diferente para se encarregar da organização da folia.

<sup>10</sup> Os cantos da folia descritos abaixo foram feitos de acordo com os relatos dos moradores, eles afirmam que os cantos são os mesmos desde o surgimento da folia, e são passados de geração em geração através da oralidade, assim como outras crenças e mitos existentes na comunidade, auxiliando assim, na perpetuação desta.

- **Canto de ensaio ou reunir:** na casa onde reside a Santa, será feita a primeira reunião. Ali reúne todos os foliões e moradores da comunidade para fazer o ensaio da folia. Isso acontecerá no dia 29 de outubro, por volta das 19h da noite. Nesse momento, cada integrante do grupo ficará sabendo da sua função, tais como: Alfeu, Guia, Caixeiro, Contra Guia, Bagageiro, entre outros que ficam de plantão para se caso precisar.
- **Canto de despedida:** o canto de despedida é feito no dia 30 de outubro, por volta das 07h da manhã. Nesse momento, os foliões usam seus saberes e criatividade para despedir da residência, encarregado, familiares e das pessoas que prestigiou o ensaio.
- **Canto de recolher esmola:** no instante em que chegam as residências, os foliões entram pela sala da casa e fazem uso de seus saberes em trovas e versos, em prol de saudar a família inteira e pedir a esmola.
- **Bendito de Mesa:** na casa onde se fez o pouso para o jantar, logo após todos terem feito suas refeições, os foliões usam de seus saberes e criatividade em trovas de versos em prol de agradecer a comida oferecida pelo proprietário da casa e aos que ali se fazem presentes para prestigiá-los.
- **Canto de Arremate (encerrar) a Folia:** ao chegarem à casa do encerramento da folia (que é a mesma onde ocorre a saída), por volta das 19h da noite os foliões se posicionam perto do cruzeiro, o posicionamento dos foliões se dá da seguinte forma: o Alfeu na frente, e os demais foliões em dupla, ali começam a fazer os rituais, beijando a bandeira, fazendo a venda, e assim iniciam o canto de entrega da folia. Começam a fazer o canto distante alguns metros do cruzeiro e de acordo com os versos ditos, o Alfeu vai fazendo a venda e marchando em direção ao interior da casa. Ao adentrar

completamente na casa, após de ter dito todos os versos de obrigatoriedade, o Encarregado recebe a folia e já entrega para a pessoa que se disponibilizou a ser o Encarregado do próximo ano.

- **Rodas e Sussa:** os cantos a seguir são usados com frequência durante o período do giro da divindade e são apresentados em todas as casas que aceitaram receber a mesma. Após o canto de recolher esmola, cada membro do grupo com seus instrumentos em mãos enfileirados em dupla iniciam a apresentação pela primeira dupla e vão dando sequência até passar por todos. Esse momento é usado com dois propósitos: o primeiro como forma de pagamento das despesas gastas pelo proprietário da casa, a quantidade das músicas cantadas é de acordo com a fatura presente na mesa. O segundo propósito como forma de diversão do grupo de foliões e das pessoas que acompanham a divindade. São músicas tocadas com os mesmos instrumentos utilizados na folia, violão/viola, caixa e pandeiro, porém, com mais com ritmo e danças diferentes.

Para os foliões, os cânticos têm finalidades muito delimitadas dentro da folia como, por exemplo, o canto para agradecer e para saudar espiritualmente o dono da casa, fazendo uma aproximação na comunicação com Deus. As rodas realizadas após a apresentação da folia são feitas no intuito de louvar e agradecer, (como se fosse uma forma de pagar a despesa feita ao dono da casa, e também como forma de diversão para eles mesmos). Todos os cantos descritos acima foram feitos a partir de relatos dos colaboradores da pesquisa juntamente com um dos autores do artigo que pertence à comunidade Quilombola do Tinguizal. É importante ressaltar que todos os conhecimentos relacionados à música pelos foliões são conhecimentos empíricos, passados de geração em geração, desde a afinação e toque dos instrumentos até a transmissão das letras dos cânticos. Esses momentos pertencentes à folia, além dos propósitos citados anteriormente, podem ser considerados no ambiente escolar como uma manifestação e grito para salvaguarda, valores e resistência da identidade cultural presente na comunidade frente a dominação cultural urbana.

## Considerações Finais

Através da pesquisa aqui apresentada, podemos considerar que alguns elementos se tornam essencialmente relevantes para percebermos que a oralidade é uma ferramenta fundamental na perpetuação da cultura de muitos povos, em especial tradição do povo Kalunga, pois, há muitos séculos os registros da trajetória histórica desse povo foram feitos apenas por meio da oralidade, tendo o registro escrito há pouco tempo. Atualmente na comunidade ainda se vivenciam diversas práticas sociais que envolvem somente o uso da linguagem oral como forma de se ensinar as práticas culturais locais. Através de suas narrativas de memória individual e coletiva o povo Kalunga repassa e mantém vivo suas práticas e representações culturais, explicitando sempre sua origem e identidade.

Ao realizarmos a pesquisa consideramos a necessidade de reconhecer a memória como forma de reforçar e manter viva a cultura de um povo que viveu em um mundo sem escrita. Através dos resultados da pesquisa observou-se que os rituais culturais mencionados no trabalho tiveram seu início e foram perpetuados por pessoas mais velhas da comunidade pesquisada, e que mesmo não tendo conhecimento no mundo da escrita fizeram uso da memória e da oralidade. Esses recursos foram fundamentais para a transmissão do conhecimento para as próximas gerações, pois essa era a principal forma de perpetuação desses legados tão importantes para todos da comunidade. Podemos perceber que, para os pertencentes à comunidade, esse patrimônio imaterial deveria ser preservado e praticado o tempo todo, pois agrega muitos valores tanto culturais quanto espirituais.

Também foi possível observar durante a realização da pesquisa o desinteresse por parte das novas gerações em dar continuidade aos legados culturais da comunidade, possivelmente daqui algum tempo os rituais como a Folia de Nossa Senhora do Rosário poderão ser esquecidos, pois são poucas as práticas e interesse dos jovens em participar dessas manifestações. Com a chegada da modernidade alguns valores culturais são deixados de lado para aderir aos novos conceitos de diversão. A partir desse distanciamento é que defendemos a necessidade de que estudos como este sejam desenvolvidos pelos próprios membros da comunidade e elevados para o ambiente escolar. A utilização deste estudo nas escolas quilombolas tem um propósito bastante importante, em outras palavras, os usos deste conhecimento no espaço escolar podem fazer com que as práticas culturais e tradições sejam transmitidas aos mais jovens.

## Referências

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MARTINS, C. B.; BRANDALISE, M. A. T. **Formação de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional e organizacional da escola**. Linguagens, Educação e Sociedade, ano 12, n. 17, p. 21-28, jul./dez. 2007.

HALBWACHS, M. **Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1968, p. 13-33.

HALL, S. Identidade em questão. *In: A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2006.

LE GOFF, J. Memória. *In: História e memória*. Campinas, SP: 1990. Editora da UNICAMP. p. 366 a 372. (Coleção Repertórios).

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PALMARES, Fundação Cultural. Quilombos ainda existem no Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=3041#targetText=Levamento%20da%20Fundação%20C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20Palmares,pode%20chegar%20a%20cinco%20mil>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, G. S. da; SILVA, Vandeir José da. **Quilombos Brasileiros: Alguns Aspectos da Trajetória do Negro no Brasil**. Revista Mosaico, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. Editora Contexto - São Paulo; 2006.

TRECCANI, G. D. **Terras de Quilombo: Caminhos e Entraves do Processo de Titulação**. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006, 354 p. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Girolamo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021

# OS USOS DA MÚSICA SERTANEJA DE RAIZ NA GEOGRAFIA

*Ângela Maria da Silva  
Thálita Maria Francisco da Silva  
George Leonardo Seabra Coelho*

## **Introdução**

Dentre as diversas linguagens de Arte que o professor pode lançar mão como recurso didático no processo ensino-aprendizagem, a música oferece uma série de possibilidades. Para Silva e Mendes (2012), a música faz parte do dia a dia das pessoas e, além de movimentar o corpo, ela também movimenta ideias; portanto pode promover discussões educativas que levem ao aprendizado escolar. Ao utilizar a música na sala de aula ela deixa de ser objeto apenas de lazer e torna-se instrumento para uma ação pautada em objetivos educacionais. Ao entender a música como suporte pedagógico de ensino, o seu uso no ambiente educacional possibilita perceber as alterações de comportamentos que caracterizam determinada época, informações ordenadas de um momento histórico, os traços culturais de um grupo e as memórias de uma sociedade.

Por meio da música - da letra e da melodia - a aprendizagem pode ampliar dimensões que ultrapassam a simples absorção de conceitos, pois o uso da música cria um momento em sala de aula extremamente rico para o desenvolvimento do diálogo, do repensar, do associar a vivência, a memória pessoal e coletiva, da relação entre espaço e de tempo, assim como estabelecer elementos de ativação das lembranças e das recordações. Assim, os usos da música para o processo ensino-aprendizagem podem trazer abertura para o aprofundamento do diálogo entre docentes e discentes e, assim, possibilitar uma alternativa de comunicação para a aquisição de mais conhecimento. Para Ferreira (2017), “a principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de [um] caminho [...] não o verbal” (p.13).

As músicas selecionadas para o ensino de uma determinada disciplina devem possibilitar a relação com o assunto ou com o conteúdo ministrado, pois de acordo com Ferreira (2017), com a apropriação da música no processo ensino-aprendizagem, o educador pode despertar e desenvolver sensi-

bilidade no aluno para questões que podem ser relevantes na compreensão da disciplina ensinada. Diante disso, a música pode ser um instrumento de facilitação do ensino e da aprendizagem de conteúdos da Geografia brasileira. Acreditamos que os usos das canções sertanejas de raiz podem ser fundamentais para discutir as relações entre o espaço urbano e o espaço rural, pois este estilo musical busca representar as condições de vida dos homens e mulheres que migram do campo para a cidade. Defendemos que o uso dessas músicas na sala de aula pode ser instrumento de facilitação do ensino de conceitos, já que a música, segundo Penna (2014), é um fenômeno histórico social.

Para o ensino de Geografia, a música possibilita uma maneira de o aluno articular a narrativa musical, seus elementos descritivos com conceitos e conteúdos do cenário brasileiro trabalhados nesta ciência. Portanto, podemos utilizar propostas musicais no ensino, uma vez que, em nosso caso, na Geografia, a compreensão das relações do espaço social é fundamental para construção de conceitos.

### **Música e educação: possibilidades da utilização da música no ensino de disciplinas escolares**

No que concerne ao uso da letra da canção e o aspecto musical da melodia, Ferreira (2017) ressalta que o trabalho didático utilizando a letra da música sem a melodia seria um uso incompleto no processo ensino-aprendizagem, ou seja, “seria como falar de um corpo esquecendo-se da alma, ou vice-versa” (FERREIRA, 2017, p.39). Para o autor, a melodia e a letra da música utilizada como instrumento pedagógico poderão influenciar na aprendizagem de conteúdos da disciplina que o professor ministra. O professor direciona seu trabalho considerando as características de cada canção pertinentes aos conteúdos da disciplina em questão. Esses conteúdos estão contemplados na linguagem da canção podendo trazer mensagens verbais claras, com características de situações de ambientes que são pertinentes ao conteúdo abordado na aula, mas também podem ser encontrados na melodia.

Na disciplina de Geografia ministrada no Ensino Médio, alguns conteúdos abordam questões econômicas e sociais destacando as características demográficas brasileiras. E, por essa razão, consideramos que a música pode ser um recurso que poderá facilitar o processo ensino-aprendizagem desses conhecimentos geográficos brasileiros. Assim, quando afirmamos que a mú-

sica traz abertura para questões que fazem parte de uma disciplina é porque ela está presente nos diversos momentos históricos dos povos, ou seja, cada momento histórico de um povo pode ser caracterizado a partir da análise da música produzida em um determinado período. Muitas canções criadas em seus períodos foram estimuladas por acontecimentos socioeconômicos, políticos e culturais, os quais podem estar presentes na letra da canção e/ou na sua melodia. Também consideramos que os usos da música podem levar o aluno a relacionar os modos de vida, os padrões comportamentais, bem como a caracterização socioespacial e temporal de determinada sociedade. Ao ensinar questões pertinentes aos conteúdos através da linguagem musical, o professor pode dar atenção ao processo de assimilação e reflexão discente, podendo construir potencialidades no seu próprio processo de conhecimento, vendo e dando sentido à aprendizagem.

Os conteúdos da disciplina de Geografia do Brasil precisam estar ligados com a realidade concreta dos alunos e de suas vivências. E é por isso que a escolha da música que servirá de recurso didático para auxiliar no ensino de determinados conteúdos precisa proporcionar a interatividade em sala de aula. Segundo Vasconcellos (2004), o professor tem o objetivo de fazer com que seus alunos possam aprender aquilo que está ensinando e, ao mesmo tempo, possam reelaborar o conhecimento adquirido. Para o autor, o professor tem a possibilidade de ser parte integrante deste processo ao garantir a construção do conhecimento por ambas as partes. Por essas razões, defendemos que o uso da música sertaneja de raiz - para facilitar o ensino das relações entre campo e cidade - pode auxiliar na fundamentação de conteúdos escolares de maneira mais concreta.

Ao analisar as caracterizações das músicas sertanejas, Dias (2014) e Zan (2008) ressaltam que a música sertaneja sempre buscou realizar uma descrição narrativa do homem do campo. Nessas representações, muitas dessas caracterizações estão presentes em várias regiões do país, como, por exemplo, as pequenas cidades do estado do Tocantins. Nessas localidades, a maioria das escolas é composta por alunos que vivenciaram - juntos aos seus familiares - o dia a dia do homem do campo, assim como as memórias dos seus antepassados. Visto que, muitos alunos matriculados nestas escolas são de famílias que possuem ligações de vivências com o espaço do campo.

A “música caipira” ou “sertaneja de raiz” foi gravada pela primeira vez em 1929 por Cornélio Pires e se propagou posteriormente por duplas

de cantores com voz tenor (mais aguda), nasal e uso acentuado de falsete típico que o prevaleceu sobre o canto solo. Não podemos deixar de destacar o quanto a música sertaneja alcançou diversas modificações do início do século XX até o início do século XXI. De acordo com Melon (2013), a “música caipira” sofreu modificação nos dias atuais e, por isso, apresenta uma estética totalmente distinta daquela inaugurada primordialmente. O autor afirma que, “a classificação do gênero sertanejo do início do século XX para o início do século XXI conseguiu abraçar diversas modificações” (MELON, 2013, p.01).

A música caipira se associou ao termo sertanejo por ganhar o gosto do homem do sertão que é um termo popular referente às pessoas de locais afastados das cidades. O estilo musical sertanejo caipira é quase sempre baseado na temática da vida no campo e dos traços culturais de identidade como o trabalho, a religiosidade, a comida, a vestimenta e o modo de falar. Quando nos deparamos com as letras e melodias das músicas sertanejas de raiz, vemos o quanto da vivência dos autores ou cantores - desse estilo musical brasileiro - estão presentes nessas canções, pois elas narram as memórias derivadas das vivências desses sujeitos.

A melodia e a letra podem trazer na sua composição elementos de caracterização de cada momento como, por exemplo, a música sertaneja de raiz que, na maioria das vezes traz em suas composições narrativas do período de vivência de seus criadores. E, também, o seu estilo traz características muito peculiares de um Brasil rural das primeiras décadas e meados do século XX. Algumas músicas sertanejas de raiz trazem narrativas de vida, de realidades e situações sociais, características essas que o professor pode abordar para destacar certas realidades brasileiras.

### **As canções utilizadas neste estudo: “Caboclo na Cidade” e “Jeitão Caipira”**

A canção “Caboclo na Cidade” foi interpretada pela dupla sertaneja Dino Franco e Mouraí<sup>11</sup>. Sua primeira gravação foi realizada em 1982 no *Long-play* (LP) “Rancho da Paz”. Essa canção se tornou um dos clássicos da música sertaneja de raiz e uma das mais famosas da dupla, que durou mais de doze anos e lançaram onze discos. Vejamos a letra da canção:

---

<sup>11</sup> Osvaldo Franco conhecido por Dino Franco formou dupla a partir de 1980 com Luiz Carlos Ribeiro, conhecido como Mouraí.

## Caboclo Na Cidade

Seu moço eu já fui roceiro  
No triângulo mineiro  
Onde eu tinha meu ranchinho  
Eu tinha uma vida boa  
Com a Isabel, minha patroa  
E quatro barrigudinho  
Eu tinha dois boi carreiro  
Muito porco no chiqueiro  
E um cavalo bão arreado  
Espingarda, cartucheira  
Catorze vaca leiteira  
E um arrozal no banhado!  
Na cidade eu só ia  
Cada quinze ou vinte dia  
Pra vender queijo na feira  
E no mais tava forgado  
Todo dia era feriado  
Pescava a semana inteira  
Muita gente assim me diz  
Que não tem mesmo raiz  
Essa tal felicidade  
Então aconteceu isso  
Resorvi vender o sítio  
E vir morar na cidade  
Já faz mais de doze anos  
Que eu aqui já tô morano  
Como eu tô arrependido  
Aqui tudo é diferente  
Não me dou com essa gente  
Vivo muito aborrecido  
Não ganho nem pra cumê  
Já não sei o que fazer  
Tô ficando quase louco  
É só luxo e vaidade  
Penso até que a cidade

Não é lugar de caboclo  
Minha filha Sebastiana  
Que sempre foi tão bacana  
Me dá pena da coitada  
Namorou um cabeludo  
Que dizia ter de tudo  
Mas fui ver não tinha nada  
Se mandou pra outas bandas  
Ninguém sabe onde ele anda  
E a filha tá abandonada  
Como dói meu coração  
Ver a sua situação  
Nem sorteira, e nem casada  
Até mesmo a minha veia  
Já tá mudando de ideia  
Tem que ver como passeia  
Vai tomar banho de praia  
Tá usando mini saia  
E arrancando a sobranceia  
Nem comigo se incomoda  
Quer saber de andar na moda  
Com as unha toda vermeia  
Depois que ficou madura  
Começou usar pintura  
Credo in cruz que coisa feia  
Vortá pra Minas Gerais  
Sei que agora não dá mais  
Acabou o meu dinheiro  
De saudade da paioça  
Eu sonho com a minha roça  
No triângulo mineiro  
Nem sei como se deu isso  
Quando eu vendi o sítio  
Pra vir morar na cidade  
Seu moço naquele dia  
Eu vendi minha família  
E a minha felicidade!

*(Dino Franco & Mourai)*

A música “Cabocla na Cidade” retrata - em letra a narrativa - vida de sujeito do campo que migra para a cidade, isto é, revela elementos do contexto local atreladas a um contexto global. Esses contextos são compostos por práticas espaciais. Seria o que Straforini (2018), baseado em Souza (2013), define como práticas espaciais a conjuntos estruturados de ações que são articulados na relação e na ação social. Souza (2013) defende que as práticas espaciais englobam as forças hegemônicas, heterônomas e as autônomas. Essa última é definida pelo autor com uma autonomia que luta, mas ao longo da história são quase sempre adestradas, submissas e enquadradas subalternamente. Esses conceitos são trabalhados na Geografia com o espaço geográfico como seu objeto de conhecimento, e a canção “Caboclo na Cidade” traz muito da relação campo-cidade como espaço geográfico brasileiro rural e urbano que podem ser apropriadas no ensino de Geografia

A outra canção utilizada neste trabalho foi “Jeitão de Caipira” de Tião do Carreiro e Pardinho, mas foi lançada em 1984 pela sertaneja conhecida como Liu e Léo<sup>12</sup>. Essa dupla de cantores sertanejos surgiu em 1957 na Cidade de Itajobei no interior de São Paulo. A dupla se apresentou muito em *shows* circenses e rádio, pelos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás e Mato Grosso. Vejamos a letra da música:

### Jeitão De Caipira

Vô voltar pra minha terra na vidinha de caboclo.  
Vô trabalhar no roçado nem que for pra rançar toco,  
O barulho da cidade está me deixando louco.  
A coisa aqui já está de rançar pica-pau do oco.  
Vô viver lá onde é bão, na vendinha do seu João.  
A gente dá quinhentão ele ainda volta troco.  
Aqui não tem diversão, muitas coisas me tormenta.  
A gente não vê o céu nessa cidade cinzenta,  
Fumaça das chaminés já não tem tatu que aguenta.  
Não vejo a lua nascer e nem o sol quando entra, meu sacrifício  
é tamanho, muito pouco aqui eu ganho.  
Meus vizinhos são estranhos, passa e não me cumprimenta.

Pau podre não dá cavaco mais pra cortar é macio  
Eu vivo aqui na cidade batendo em ferro frio,

---

<sup>12</sup> Eram irmãos e se chamavam Lincoln Paulino da Costa e Walter Paulino da Costa.

Só tenho a cabeça quente e o bolso sempre vazio  
Por isso é que eu vou embora meu coração decidiu,  
Vou me embrenhar na quiçaça, vou viver de pesca e caça  
Morar ne um rancho de graça naquelas beiras de rio.  
No ranchinho de sapé amarrado com embira  
Pode falar quem quiser mais de lá ninguém me tira,  
Deixo a minha rede armada, também sou firme na mira  
Vejo a lua e as estrelas depois que o sol se retira,  
E lá naquele lugar sinto Deus me visitar  
Dinheiro não vai comprar o meu jeitão de caipira.

*(Liu e Léu)*

A música “Jeitão de Caipira” retrata em sua letra um modo de vida urbana em consequência de um êxodo rural estruturado na esperança de busca de melhores condições de vida. Na referida música é visível as consequências do êxodo rural do Brasil. Ambos os elementos presentes nessas duas músicas estão presentes no conjunto de componentes curriculares da Geografia do Brasil e, por essa razão, defendemos que essas canções podem ser utilizadas como recurso didático-metodológico no ensino das relações entre campo e cidade.

### **Ensino de Geografia e atividades utilizando as músicas sertanejas de raiz**

As atividades utilizando essas músicas foram realizadas durante o segundo e terceiro bimestre do ano letivo de 2018 nas aulas de Geografia da segunda série do Ensino Médio noturno, no Colégio Estadual Coronel José Francisco de Azevedo em Conceição do Tocantins. Nossa preocupação foi desenvolver um trabalho em sala de aula mais voltado ao interesse do aluno e à construção de uma concepção mais realista do seu lugar na sociedade. Por essa razão utilizamos as músicas “Caboclo na Cidade” e “Jeitão de Caipira” como recursos didáticos e metodológicos associadas ao enfoque da memória pessoal dos alunos.

Após toda introdução do estudo sobre o espaço geográfico brasileiro com ensinamentos sobre a população do Brasil, suas características estruturais e processo de deslocamentos, veio um diálogo sobre a população local.

Após tal explanação, o professor sugeriu aos alunos que pensassem em músicas que caracterizassem a população local. Observamos que para o aluno a ideia de lugar estava associada à imagem da significação, do sentimento e de representação.

Na aula seguinte após a proposta de pensamento e lembranças de músicas que caracterizassem a vivência do lugar, foi exposto em sala de aula os áudios das duas músicas sertanejas de raiz “Jeitão de Caipira” e “Caboclo na Cidade”. Alguns questionamentos quanto ao conhecer e ao gosto pelo estilo foram feitos para os alunos. Surpreendentemente, apenas 04 alunos dos 23 da turma não conheciam. Todos gostaram, alguns relataram que fazia parte do gosto de seus pais, parentes e que já haviam escutado o estilo e, precisamente, as duas canções. Diante dos relatos dos alunos, as individualidades de observações sobre as canções e explanação das narrativas de familiares, as memórias individuais constituíram pontos em comum numa memória coletiva.

A memória, através da recordação e lembranças, descrita pelos familiares após o contato com as específicas músicas, demonstrou, em muitos casos, semelhanças de vivências e situações. Essa constatação vai ao encontro do que afirma Halbwaschs (1990), isto é, a lembrança é reconstruída sobre um fundamento comum e pelos pontos de contato entre uma recordação e as outras recordações. A partir dessa perspectiva a sala de aula tornou-se um espaço representativo para aprendizagem de conhecimento com uma construção de visão holística e também singular das relações.

No segundo momento da aula, as letras das canções impressas foram distribuídas para acompanhar os áudios e fazer comentários. Muitos comentários foram destacando a identidade diante da visão do sujeito do campo e identificação com situações narradas nas músicas pelas quais famílias e parentes vivenciaram. Diante disso, foram propostas algumas ações para o processo metodológico das aulas relacionadas aos assuntos da Geografia do Brasil:

- Os alunos deveriam escutar as músicas junto a alguns familiares e colher deles opiniões, comentários e narrativas de lembranças;
- Também associar as duas canções sempre que possível aos assuntos que passariam a ser trabalhados nas aulas de Geografia.

Os conteúdos da Geografia da segunda série do ensino médio da Educação Básica envolvem temáticas da formação territorial brasileira e a relação entre o espaço rural e o espaço urbano dentro do processo socioeconômico.

As aulas que se seguiram após a discussão sobre as músicas que contemplaram a formação territorial brasileira e a relação entre o espaço rural e o espaço urbano foram ricas em comentários e relações entre o espaço geográfico brasileiro, a música e as características de vivência dos alunos e seus familiares transmitidas nas aulas. Os alunos realizaram o que Ricouer (2007) chamou de história do tempo presente com os testemunhos vivos, em que a empolgação das narrativas construídas com falas de familiares originadas, a partir de lembranças e recordações estimuladas pelas músicas, pôde, com a intermediação do docente, se relacionar aos conteúdos da Geografia. Portanto, as narrativas dos alunos diante do que absorveram de seus familiares, perante o áudio das músicas e relacionando-as aos conteúdos da Geografia do Brasil, demonstraram uma identidade relacionada a uma vida do campo e sua relação com o urbano local.

Ao usar as músicas sertanejas de raiz em sala de aula, consideramos que abriu caminhos à compreensão - através dos processos intelectuais e afetivos -, levando o aluno a participar do entendimento da aquisição do conhecimento. Quanto à metodologia do uso da música sertaneja de raiz, ousamos afirmar que vai ao encontro do que declara Cavalcanti (2005) sobre o ensino escolar e o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor:

Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. O objetivo maior do ensino, portanto, é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. A intervenção intencional própria do ato docente diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levem em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação. Em outros termos, a tarefa de intervenção no ensino escolar é basicamente do professor e consiste em dirigir, orientar, no planejamento, na realização das aulas e das atividades extraescolares e na avaliação, o processo de conhecimento do aluno com base em determinados propósitos, em conteúdos específicos e em modos adequados para conseguir os propósitos definidos (CAVALCANTI, 2005. p. 137).

Assim, o processo de intermediação da exposição das falas dos alunos facilitou o direcionamento do processo de conhecimento do aluno. Esse conhecimento foi se ampliando a cada aula, onde o espaço da sala de aula foi ganhando mais informações sobre o lugar e a relação com o conteúdo ensinado. O aluno e o professor construíram o saber elaborado na escola. Diferentemente do conteúdo contemplado no livro didático, alunos e professor - através da memória coletiva local - trocaram informações, compararam e associaram o saber elaborado. Os alunos da segunda série do ensino médio noturno trouxeram as narrativas de seus familiares à paisagem, às relações sociais, às situações socioeconômicas, às condições estruturais de locomoção de suas vivências de algumas décadas anteriores e, com isso, foi possível tecer conclusões e conceitos sobre o saber escolar.

Isso faz lembrar as palavras de Schafer (2011), na sua obra *O ouvido pensante*, quando enfatiza o papel do professor no fazer criativo discente, na educação. Ele afirma:

Numa classe programada para criação não há professores; há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como pessoa que sempre sabe a resposta. Enfatizo novamente: numa classe programada para criação o professor precisa trabalhar para a própria extinção (SCHAFER, 2011, p. 274).

É com a mediação do professor que há ampliação do conhecimento, que este é extraído pelo aluno diante da aula e de sua vivência dentro e fora do ambiente escolar. Os alunos conseguiram extrair de um recurso didático metodológico, que foi a música sertaneja de raiz, visão do lugar, através de elementos da memória reconhecidos nos conteúdos da Geografia. Como afirma Cavalcanti,

em síntese, no processo de ensino/ aprendizagem há uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento” (CAVALCANTI, 2005, p. 139).

Esse processo de ensino da Geografia, com interação, possibilitou que a busca da memória do outro, do próximo, estimulada pela narrativa das canções sertanejas de raiz, enriqueceram as aulas em diálogo e construções de conceitos. Os conceitos foram elaborados em torno de temáticas da relação campo/cidade; ocupação de terras e problemas ambientais urbanos e rurais que, no livro didático, está de maneira geral e pouco contextualizada. Por meio das letras das músicas foi possível ver na sala de aula essas temáticas relacionadas com realidades locais como as relações familiares, a posse de propriedades e perda delas, o êxodo rural e as migrações diárias fazenda/cidade e vice-versa. Isso dentro de uma realidade local no espaço geográfico por meio da memória coletiva despertada pelas letras das músicas.

As narrativas e os diálogos travados em sala de aula, vindos de alunos das diversas famílias, enriqueceram as aulas, pois trouxeram opiniões e narrativas onde os textos elaborados no livro didático puderam se relacionar com a cotidianidade de um tempo e espaço local dos alunos. Por meio de diálogos dirigidos nas aulas, percebemos a necessidade de uma ordenação não só de fala, mas também de direcionamento de narrativas, relação com as músicas sertanejas e as temáticas dos conteúdos do bimestre. As dinâmicas desenvolvidas nas aulas extrapolaram a pura explicação dos conteúdos, pois ampliaram o diálogo, as conversas dirigidas, as explanações de trechos da música para análise. Conjuntamente com a atividade em sala de aula, as atividades de pesquisa com familiares levaram os alunos a interagirem com o espaço vivido, com o lugar, isto é, conseguiram ter uma visão mais ampla da compreensão do espaço local.

Como afirma Callai (2009), o olhar espacial é o modo de fazer Geografia, o método a usar é como se deve estudar a realidade e que essa tenha a ver com a vida dos alunos. Essa autora destaca que o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social. Por meio desta pesquisa podemos dizer que determinada realidade pode estar narrada em diversos objetos de registros como as músicas “Jeitão de Caipira” e “Caboclo da Cidade”, visto que, os conteúdos da Geografia do Brasil, tem em seus diversos assuntos a relação socioespacial do rural e do urbano, marcada por caracterizações e transformações do espaço geográfico nacional e suas relações com os demais espaços da terra.

Todo o processo de ensino/aprendizagem, de estudo e construção do conhecimento sobre a Geografia do Brasil relacionado ao lugar por meio da

memória pela música sertaneja de raiz na turma da segunda série do Ensino Médio foi paulatinamente crescendo durante as aulas. Esse crescimento pode ser visto no envolvimento com as aulas e conteúdos ministrados. A relação dos conteúdos com os modos de vivência relatados nas músicas possibilitou diálogos com conceitos, comparações, análises e interpretação do que se lia nas letras das músicas utilizadas na atividade. Os alunos foram interligando pontos como, por exemplo, o modo de vivência de suas famílias, as questões rurais locais, expropriação do território, o êxodo rural local e os problemas urbanos. Esse exercício resultou na proposição de encenações apresentadas em sala de aula pelos alunos. As encenações demonstram relação com a narrativa das músicas, as memórias dos familiares relatadas em sala, somadas ao contexto socioespacial brasileiro em relação ao campo e a cidade.

Diante das músicas trabalhadas e com relatos de memória dos alunos e de seus familiares, foi possível trazer para a sala de aula alguns problemas reais do município de Conceição do Tocantins, os quais estão relacionados aos problemas rurais, particularmente o êxodo rural. A relevância desse trabalho foi constatada no desempenho escolar quantitativo, na demonstração de qualidade da aprendizagem avaliada por meio das ações propostas e suas resoluções. Somado a isso, realizamos um questionário com quatro questões abordando a opinião e o conceito dos alunos em relação ao trabalho com a música sertaneja de raiz para compreender melhor os conceitos da Geografia. O questionário demonstrou-se satisfatoriamente em relação à aceitação das aulas com a utilização das músicas sertanejas de raiz. O questionário abordou as seguintes questões:

- a) O que relatam as músicas Jeitão de Caipira (Liu e Léu) e Caboclo na Cidade (Dino Franco e Mourai)?
- b) O que se diferenciam e o que se assemelham as duas músicas?
- c) O que é retratado nas músicas tem a ver com a sua realidade ou da sua comunidade? Comente;
- d) Esse estilo musical era conhecido por você?
- e) Os assuntos retratados nessas e em outras músicas desse estilo escutado por você, estão associados aos conteúdos trabalhados na disciplina em sala de aula? Descreva.

O desenrolar do trabalho em sala de aula exigiu do professor um sujeito ativo na direção do processo de ensino e na reorganização de determinados componentes desse processo. Por isso, a proposta metodológica abre para o ensino de Geografia a construção do conhecimento, em que os componentes do processo de ensino como planejamento, procedimento de ensino, recursos e materiais didáticos se efetivam quando forem ações vivenciadas juntos com os alunos. Essas ações são atos que precisam ajudar no desenvolvimento do conhecimento do sujeito por meio de atividade, mas, ela precisa ser motivada. De acordo com Cavalcante (2005), “para se caracterizar um ato como atividade é necessário que a ação ou várias delas, esteja dirigida a um objetivo e que tenha um motivo que mobilize o sujeito” (CAVALCANTI, 2005, p. 145). No caso do trabalho com as músicas sertanejas de raiz, a mobilização foi atrelada a memória individual do aluno e familiares próximos a ele para relação com o conteúdo da Geografia. De acordo com Cavalcanti (2005), no ensino, a atividade principal é a aprendizagem e, que no ensino de Geografia para uma boa condução do processo de aprendizagem, o professor deve manter uma relação dialógica com os alunos e entre eles.

Nessa relação dialógica pôde fazer diferença na sala de aula, pois proporcionou a participação e aceitação da proposta pelos alunos. Assim, o uso didático da música, destacada por Penna (2014) levou a apropriação do material sonoro pelo sujeito. A relação dialógica desenvolvida na sala de aula permitiu ao aluno o espaço para expor aprendizagem na sua fala e absorver conhecimento através da predisposição na escuta das narrativas feitas pelo outro na sala.

## **Considerações finais**

A música sertaneja de raiz trouxe nas letras a retratação de uma época, se tornando resultante de um processo de construção cultural, pois pode abranger características locais do ambiente natural, econômico e social do ambiente; essas características puderam ser vivenciadas pelos alunos em sala de aula. As músicas sertanejas de raiz que foram trabalhadas para o ensino e aprendizagem da Geografia do Brasil foi associada à identidade e memória, serviu como linguagem para construção do conhecimento. O trabalho elevou os índices de aproveitamento da turma, registrados no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) da Secretária Estadual de Educação do To-

cantins. O primeiro bimestre, onde o trabalho direcionado com as músicas sertanejas não havia sido ainda implantado, a turma obteve 71,4% de aproveitamento na disciplina de Geografia. Durante todo o segundo e parte do terceiro bimestre, os índices subiram para 76,2% em cada um dos bimestres em que o processo de trabalho com música, memória e identidade estavam presentes. No quarto e último bimestre do ano letivo, esse processo prático não esteve presente e o índice retornou para os 71,4%. Diante da realidade da sala de aula no período noturno, que é bastante crítica em relação a evasão e desempenho, um aumento de 4,8% no desempenho da turma é bastante relevante, pois traz, de modo geral, mais possibilidade ao aluno permanecer até o final do ano letivo com aprovação.

Além dos dados percentuais de desempenho da turma, as respostas analisadas nos questionamentos elaborados no final das aulas e atividades propostas nos proporcionaram ter um panorama da relevância do trabalho com a música para os alunos na aula de Geografia. Embora cerca de 17% da turma não conhecesse precisamente o áudio e letra das duas canções sertanejas de raiz, todos retrataram em suas respostas que elas tinham relação com a realidade local e com o que seus familiares relataram sobre a relação campo-cidade e a identidade do sujeito desse campo local.

Diante do trabalho desenvolvido, enfatizamos o quanto a memória, seja pessoal e/ ou coletiva, é um campo que pode levar ao conhecimento e a questionamentos na sala de aula, e como para ensinar Geografia na contemporaneidade exige uma concepção pedagógica diferenciada. Essa concepção, de acordo com Costa e Moreira (2016), precisa compreender o mundo, suas representações sociais e transformações nas múltiplas dimensões da realidade social e a memória do aluno e do grupo do qual faz parte.

Vimos que a lembrança como memória declarativa pode auxiliar na contextualização do saber aprendido na sala de aula e também no auxílio ao conhecimento sobre o lugar e sua relação ao longo do tempo. Isso facilita a compreensão do espaço geográfico e suas transformações culturais e físicas no tempo histórico, pois a lembrança que é atribuída ao eu, ao próximo e ao coletivo envolve conhecimento.

Nesse sentido, a narrativa de uma memória pessoal, como as narradas nas músicas sertanejas de raiz, pode não ser vista de imediato pelo aluno como testemunho de experiência que pode ser contextualizada e relacionada ao conteúdo de Geografia na sala de aula, mas, como a condução docente do processo pedagógico e na condução didática das atividades usando

memória foram relevantes, desde a estimulação ao aluno como pesquisador e receptor de narrativas de vivências e experiências de seu lugar até seu protagonismo.

Foi nessa concepção que o trabalho com as músicas sertanejas de raiz “Jeitão de Caipira” e “Caboclo na Cidade” serviram de base para todo um processo de aprendizagem. Desde a relação aos referidos conteúdos da Geografia do Brasil, análise com problemas locais, estímulo ao diálogo em sala com conhecimento sobre a(s) identidade(s) do urbano e o rural que tanto define o sujeito do campo, até a relação do local com o global. Efetivamente as várias etapas da atividade precisam ser avaliadas. Assim podemos afirmar na avaliação docente e discente, foi detectado, através do envolvimento com a própria aula e cumprimento das atividades propostas e respostas positivas no questionamento quanto à aceitação do trabalho, que houve crescimento e desenvolvimento no desempenho pedagógico da segunda série do ensino médio noturno. Na avaliação foi possível perceber situações de interação e cooperação entre alunos e a riqueza de saber adquirido da memória pessoal e do outro.

O professor como conhecedor do objeto específico de sua área de atuação pode buscar metodologia de ensino significativa para a transmissão do conhecimento a ser ensinado. O processo de ensino precisa da interação pessoal entre os participantes da etapa de ensino e o processo de aprendizagem para que o aprender se torne mais envolvente e motivador. A música como um recurso acessível, carregada de elementos de memória com caracterizações socioespaciais e temporais, permite a interação com saber de diversas pessoas, ou seja, entre os próprios alunos na sala de aula, a experiência do professor, de pessoas do ambiente escolar e da comunidade na qual a escola está inserida.

## **Referências**

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus. Campinas, 2005.

COSTA, R. de C. M.; MOREIRA, C. de F. N. **Fundamentos Metodológicos e Prática do Ensino de Geografia**. INTA/ PRODIPE. Sobral. 2016.

DIAS, A. H. C. Sertanejo Caipira ou Caipira Sertanejo: As Definições da música Rural Brasileira. Coleção Nova História da Música Popular Brasileira. **Revista de História Bibros - História (s), sociedade (s) e cultura (s)**. Bibros. v.2, n.3, p.29-45, jul- dez. Fortaleza, 2014.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. Contexto. São Paulo, 2017.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. (La Mémoire Collective) - Tradução de Laurent Luon Schaffter- 2ª edição. Presses Universitaires de France (1950). Paris, França, 1968. Editora Biblioteca Vértice, 1990.

MELON, C. A. **Transformação da Música Sertaneja do século XX: O jogo da contenção e absorção**. XXVII Simpósio Nacional de História- ANPUH- Conhecimento histórico e diálogo social (22 a 26 de julho de 2013). Natal, 2013.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Sulina Porto Alegre, 2014.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. 1913. Tradução: Alain François [et.al.]. Unicamp. São Paulo, 2007.

SCHAFER, R. M. **O ouvido Pensante**. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada; Magda R. G. da Silva; Maria Lúcia Pascoal. Unesp. São Paulo, 2011.

SILVA, E. M. H.; MENDES, M. C. F. **Educação e Pesquisa: A música como suporte pedagógico na disciplina de História na Escola Est. Prof. Paulo Piniheiro de Viveiros**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. História, Sociedade e Educação no Brasil- UFPB- 2012.

STRAFORINI, Rafael. O Ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**. 32 (93). Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

SOUZA, M. de. Práticas Espaciais. *In*: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Os conceitos Fundamentais da Pesquisa Socioespacial**. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do Conhecimento em Sala de aula.** Libertad. São Paulo, 2004.

ZAN, J. R. (Des) **Territorialização e Novos Hibridismo na Música Sertaneja.** Revista Sonora. 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/view/625> Acessado em 25/06/2021).

# TORNA-VIAGEM – ROTA MUSICAL ATLÂNTICA

Ana Roseli Paes dos Santos  
Wilson Rogério dos Santos

## Introdução

*Aí Senhora dos Esquecidos me lembrai  
O caminho que p'ra lá vem e p'ra cá vai  
Etecetera e tal, Portugal é nós no mar  
Inda agora vim e estou longe de chegar*<sup>13</sup>

Este capítulo trata de um estudo desenvolvido no polo da Universidade de Aveiro/PT do INET-md Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, no âmbito da colaboração no Projeto SOMA14 - Sons e Memórias de Aveiro (PT). O SOMA propõe-se a - construção de um espaço físico e digital de memória dedicado a - música e ao som da região de Aveiro em Portugal. Trata-se de um laboratório vivo construído coletivamente e de forma partilhada pela comunidade, em conjunto com os investigadores académicos. O objetivo da colaboração e participação no SOMA foi obter subsídios teóricos, transposição de metodologias e processos, para desenvolver pesquisas em conjunto e fortalecer os laços entre os grupos de pesquisa brasileiro e portugueses. Assim, metodologicamente, seguimos os pressupostos do SOMA, da utilização de uma modalidade de investigação compartilhada entre saberes académicos e não académicos, que segundo Miguel,

[...] cada vez más sus prioridades se construyen en un diálogo continuo entre academia y comunidades, generando un proceso ecológico de construcción del conocimiento en música, que se mueve hacia una desjerarquización de saberes (MIGUEL *et al.*, 2020, p. 358)<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Três cantos: Canto dos torna-viagem - José Mario Branco, Fausto Bordalo Dias e Sérgio Godinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rcDX7ZFIsAw>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>14</sup> Projeto SOMA. Disponível em: <http://www.inetmd.pt/index.php/investigacao/projetos/9573-sons-e-memorias-de-aveiro-soma-construcao-de-um-arquivo-colaborativo-de-som-e-de-memoria-para-a-regiao-de-aveiro>. Acesso em: 20 maio 2021.

<sup>15</sup> “[...] cada vez mais suas prioridades são construídas em um diálogo continuo entre a academia e as comunidades, gerando um processo ecológico de construção do conhecimento em

Estas ideias corroboram com os processos de investigação adotados também no GIEM/Gabinete de Investigação em Educação Musical da UFT que priorizam o “encontro de saberes” (CARVALHO; FLÓREZ, 2014; INCTI, 2015) entre colaboradores e investigadores. Da adoção dessas metodologias e apoiando em fontes bibliográficas, nas notícias veiculadas na comunicação social e, principalmente, na participação ativa dos coletores locais e colaboradores não acadêmicos na recolha dos dados no terreno e na partilha de saberes e experiências vividas enquanto foliões, incentivadores e fundadores das primeiras escolas de samba na comunidade é que o estudo se desenvolveu.

Logo, o que se apresenta, é um recorte da investigação decorrida no ano de 2020/2021 cuja proposta foi averiguar a expressão musical brasileira na Comunidade Intermunicipal da Região de Aveiro (CIRA)<sup>16</sup> em Portugal, que é composta pelos concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Server do Vouga e Vagos. É obvio que a partir desse tema, que se traduzia em uma extensa e complexa empreitada, haveria a necessidade de escolher qual gênero musical seria estudado e em que concelho, uma vez que na região da CIRA a música brasileira, de diferentes estilos, está presente nos mais diversos locais.

Quando do início do trabalho empírico, foi perceptível que, na verdade, o objeto de estudo não estava totalmente delimitado. A revisão da literatura foi fundamental para delimitar o tema. Especialmente, o texto de Sardo *et al.* (2012, p. 55) intitulado “Portugal e Brasil: partilha e desparcialização da música”, que logo no primeiro parágrafo diz: “[a] presença do Brasil no quotidiano português através da música expressa-se em contextos muito diversos. Dentre eles, as festividades do Carnaval e da Passagem de Ano (*réveillon*) [...]. Assim, a aposta foi estudar a música de Carnaval. De fato, é nessa festa que a presença musical brasileira se faz notar na região da CIRA, sobretudo quando alguns grupos carnavalescos da região, em especial o de Ovar, começaram a adotar o samba brasileiro e os desfiles de escolas de samba, modificando a forma da participação popular do Entrudo e dos desfiles de carros alegóricos.

A respeito do Carnaval de Ovar, é possível encontrar estudos acadêmicos em várias áreas, como é o caso da dissertação de mestrado de Isabel

---

música, que caminha em direção a uma desierarquização do conhecimento” (Tradução da autora).

<sup>16</sup> Estes municípios detêm um passado de trabalho associativo em prol do desenvolvimento do território e promoção da qualidade ambiental da Ria Aveiro e da zona lagunar.

de Resende Ribeiro “*City marketing e os eventos: as percepções dos residentes face ao Carnaval de Ovar*”, da Escola de Economia da Universidade do Minho; a tese de doutoramento em História da Arte, na Universidade de Évora, de Francisco Edilberto Barbosa Moreira “*Abrindo Caminhos: a performance nos desfiles da comissão de frente em Belém e Portugal*”; e a dissertação de mestrado “*A experiência dos participantes no Carnaval de Ovar 2013*” de Diana Andreia Soares Guerreiro no Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro, para referir alguns. Para além de publicações em jornais e revistas, artigos em páginas *web*, como a da Porto Editora<sup>17</sup>, a da Câmara Municipal de Ovar<sup>18</sup> e uma série documental no Youtube<sup>19</sup> sobre o Carnaval Ovarense a partir da década de 1950. Porém, na região da CIRA, existem outras localidades onde portugueses tocam e dançam músicas brasileiras nas festividades carnavalescas, como é o caso do Concelho de Estarreja. Embora, esse concelho tenha uma festa que envolve grande parte da comunidade e possa ser considerada uma comemoração muito expressiva na região, é um caso em aberto, pois não existe muita documentação a respeito, justificando dessa forma o interesse no desenvolvimento deste estudo e obrigando-nos a uma pesquisa mais cuidadosa. De tal modo, para desenvolver o estudo nos apoiando em fontes bibliográficas, nas notícias veiculadas na comunicação social e, principalmente, na participação ativa dos coletores locais e colaboradores não académicos na recolha dos dados no terreno e na partilha de saberes e experiências vividas enquanto foliões, incentivadores e fundadores das primeiras escolas de samba na comunidade é que o estudo se desenvolveu.

Importa dizer que algumas características do Carnaval na região da CIRA estão bastante ligadas ao fluxo migratório, significativo, de brasileiros para Portugal e de portugueses para o Brasil desde muito tempo. Dentre as cidades mais procuradas como as primeiras escolhas dos brasileiros estão: Lisboa, Porto, Braga e a região de Aveiro. Por sua vez, os portugueses que se deslocaram para o Brasil aportaram em cidades como Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Pará, e Santos no estado de São Paulo (ALVES, 1993).

---

<sup>17</sup> Porto Editora. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/educacao-pre-escolar/opiniao-pre/carnaval17>. Acesso em: 18 dez 2020.

<sup>18</sup> Camara Municipal de Ovar. Disponível em: <https://carnaval.cm-ovar.pt/pt/menu/51/historia.aspx>. Acesso em: 20 dez 2020.

<sup>19</sup> História do Carnaval de Ovar. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/ovarnet/featured>. Acesso em: 05 jan. 2021.

De fato, esse ir e vir, que teve início nos meados do século XIX, é também uma migração de sonoridades que vai alimentar as memórias musicais e as histórias sonoras de vida de pessoas da região, de tal modo que o fenômeno sonoro e musical passa a ser objeto de particular atenção inclusive das circunstâncias históricas e sociais. Portanto, as expressões sonoras e as práticas musicais podem elucidar o modo como as comunidades migrantes se adaptam às sociedades que as acolhem e como essas expressões e práticas são incorporadas, preservadas e transformadas nesses contextos. Assim, a abordagem da arte musical e dos sons em termos de prática social, implicam considerar territórios musicais e sonoros não só como espaços de expressividades destinado à música e às sonoridades, mas como territórios feitos de músicas e de sons. Essas expressões e práticas produzem cultura, no sentido antropológico do termo, e os modos de ensino, transmissão, mediação e práticas são eles próprios criadores de territórios musicais. É a partir dessas ideias que buscamos perceber o lugar da música e o que nos liga a esses territórios em torno da mobilidade e da articulação com os movimentos migratórios entre Portugal e Brasil.

## **Migração no Concelho de Estarreja<sup>20</sup>**

Estarreja é um município que pertence ao distrito de Aveiro, na zona da Beira Litoral de Portugal, no baixo Vouga. Um lugar com influências e modos de vida que vêm da relação estreita com a Ria. Segundo informações no site da Câmara Municipal do concelho, há vestígios da ocupação humana no território desde o século V a III a.C.<sup>21</sup>. No entanto, é por volta de 1257 que começam os aldeamentos, e somente no século XVII se dá a designação de Estarreja como concelho.

Esse território é bastante recortado por linhas de água e canais que percorrem quase todas as freguesias, constituindo um conjunto natural de 11 esteiros com grande relevância para as gentes do lugar, que aprenderam a usar a diversidade de recursos que o contexto lhes oferece há centenas de anos.

---

<sup>20</sup> Camara Municipalde Estarreja. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XVHyFf94Mp4>. Acesso em: 20 jun.2021.

<sup>21</sup> Informações disponíveis em: <https://www.cm-estarreja.pt/caracterizacao>. Acesso em: 3 dez. 2020.

Figura nº 1 Vista aérea das linhas de água do concelho de Estarreja



Fonte: Município de Estarreja - Documentário Encontro D'Águas - Segredos da Ria e do Baixo Vouga Lagunar.<sup>22</sup>

Contudo, em meados do século XVIII, a interrupção do canal de comunicação da Ria de Aveiro com o mar teve forte impacto na economia da região que dependia da pesca e da captura do molicho. Em consequência, a emigração tornou-se uma alternativa para uma parte da população do concelho que, para além da restrição às atividades de pesca, sofria com a insalubridade da laguna, com a crise agrícola, com a escassa oferta e poucas condições de trabalho na região. Nesse período, assistiu-se a um significativo movimento migratório para países da Europa e das Américas, embora a migração interna também fosse um atrativo.

Em estudo recente, Marco Paulo Marques Pereira (2017, p. 21), em sua dissertação de mestrado sobre as migrações dos concelhos de Estarreja e Murtosa, diz que estamos perante territórios cuja população foi sensivelmente afetada por migrações internas e pela emigração, “sobretudo no período da primeira Grande Guerra” quando viu-se disparar a emigração para o Brasil, lugar “onde as maiores dificuldades como língua, educação e literacia eram minimizadas pela elevada procura de mão de obra não qualificada”. No Brasil, uma parte desses emigrantes desembarcava no porto do Rio de Janeiro, principalmente aqueles que estavam interessados e destinados ao comércio. Para o porto de Santos em São Paulo, seguiam os trabalhadores para a construção civil, para a construção de estradas e ferrovias e para as lavouras de café. O mesmo autor comenta também que na Primeira República outro destino de migração, especialmente para população do concelho de Estarreja, era o norte do Brasil.

<sup>22</sup> Pinheiro, Daniel. Documentário Encontro D'Águas - Segredos da Ria e do Baixo Vouga Lagunar [Estarreja]: Município de Estarreja, 2017. (49min).

[...] escreviam-se no *Jornal de Estarreja* muitas referências às indústrias estarrejenses no Brasil, particularmente no Pará. Outro jornal, *O Concelho de Estarreja*, aludiu na mesma época à presença no Pará da maioria dos emigrantes locais (PEREIRA, 2017, p. 53).

Figura nº 2 - Anúncio no jornal *Concelho de Estarreja*



**PARÁ—MANAUS**  
Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e Santos  
e mais portos do Brazil

**P**ASSAGENS em 1.ª, 2.ª e 3.ª classe, em todas as companhias de paquetes, por preços muito reduzidos. Vapores a sahir de Leixões e de Lisboa.

As passagens tomadas n'esta casa gozam de todas as regalias e abatimentos concedidos pelas respectivas companhias aos srs. passageiros.

**Concedem-se passagens gratuitas a famílias de agricultores para o estado de S. Paulo.**

**Esta agencia encarrega se de sollicitar passaportes, e de obter no Porto e nas provincias, com a maior modicidade e rapidez, todos os documentos necessarios para os mesmos.**

**Prevenção importante**— Havendo individuos que se offerecem para sollicitar passaportes ou vender passagens sem estarem legalmente habilitados, previne-se os srs. passageiros se acateiem, para não serem logrados, pois esses individuos não são agentes e serão punidos pelas auctoridades, sendo tambem incommodados os srs. passageiros a terem de prestar declarações perante a policia.

Para mais esclarecimentos dirigir aos agentes legalmente estabelecidos.

**Daniel Luiz Vieira d'Abreu & C.ª**  
**76, Rua do Loureiro, 76—Porto**

(2017, p. 146) - *O Concelho de Estarreja*, n. 1, 10/10/1901, p. 4.

Majoritariamente os emigrantes eram jovens do sexo masculino. José Jobson de Andrade Arruda (2007, p. 37), em publicação do CEPESE<sup>23</sup> - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade/PT, diz, ao tratar desse tema em relação a Portugal, que “as emigrações desequilibraram a balança entre os sexos”. Esta situação mudou o perfil da população estarrejense, acentuando a desproporção entre homens e mulheres adultos. A figura da mulher chefe de família tornou-se característica comum no concelho. Algumas dessas famílias recebiam remessas de dinheiro do Brasil, enquanto aguardavam o regresso do familiar. A esse respeito, Pinheiro (2009) comenta

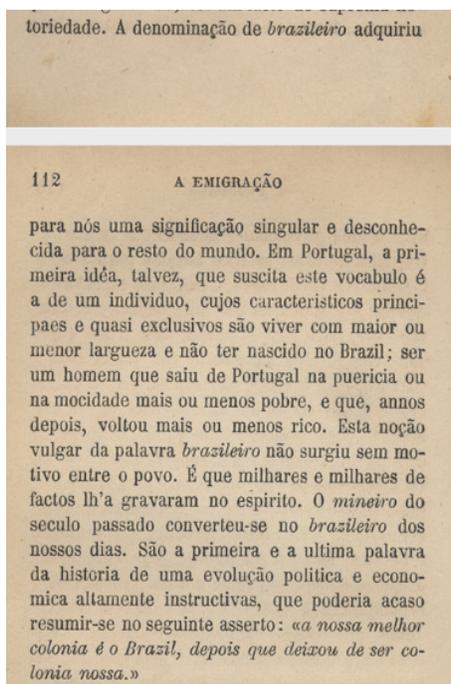
<sup>23</sup>CEPESE - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade. Disponível em: [www.cepese.pt](http://www.cepese.pt). Acesso em: 20 dez. 2020.

que em finais do século XIX, entre mil portugueses emigrados, dez podem ter enriquecido, cem ficaram remediados e outros provavelmente ganharam o suficiente para voltar ao país e para a sobrevivência.

Até ao início da década de 1960, o destino preferencial dos emigrantes originários do concelho de Estarreja foi o Brasil. Entretanto, de meados ao fim de 1960, esse movimento migratório arrefeceu, sendo substituído em uma parte pelo intraeuropeu e em outra, ainda que transoceânica, para os Estados Unidos da América e para a Venezuela.

Em Portugal, o emigrante, bem-sucedido, que regressava do Brasil era chamado de “brasileiro”, alguns deles se destacavam nos seus concelhos custeando escolas, hospitais, investindo na criação de fábricas e integrando os quadros políticos. Já em 1873, Alexandre Herculano deixa uma definição para esses “brasileiros de torna-viagem” que parece estar enraizada no pensamento português.

### Figura nº 3 - publicação de Alexandre Herculano



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal - Opúsculos. Tomo III - A Emigração 1873-1875, p. 11-112<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Biblioteca Nacional de Portugal - Opúsculos Tomo III - A Emigração 1873-1875, p.11-112. Disponível em: [https://purl.pt/718/4/p-5640-p/p-5640-p\\_item4/p-5640-p\\_PDF/p-5640-p\\_PDF\\_24-C-R0150/p-5640-p\\_0000\\_capa-296\\_t24-C-R0150.pdf](https://purl.pt/718/4/p-5640-p/p-5640-p_item4/p-5640-p_PDF/p-5640-p_PDF_24-C-R0150/p-5640-p_0000_capa-296_t24-C-R0150.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

Na literatura sobre o tema, é possível encontrar também referências sobre a ambição dos emigrantes de somar algum dinheiro, suficiente, para construir casa no lugar de origem, inaugurando um tipo muito próprio de arquitetura que se observa ainda hoje no concelho de Estarreja e em muitas localidades na região da CIRA.

Alguns desses emigrantes oriundos do concelho de Estarreja obtiveram sucesso nas suas aventuras, alcançando prestígio social no Brasil e na localidade de origem. É o caso da família Leite que, segundo Pereira (2017, p. 65), era destaque no início do século XX.

Agostinho António Leite (f. 1905), professor primário que nasceu em Ovar, cresceu e casou-se na Murtosa, passando em 1869 a viver em Estarreja, onde regeu a Banda de Música da sede do concelho, teve quatro filhos: Joaquim, Ângelo, João e Manuel. Joaquim Maria Leite (f. 1932) e Ângelo Amador Leite (f. 1931) foram sócios em actividade comercial em Belém do Pará. [...] Ângelo custeou a construção de uma torre e obras de embelezamento da capela de São Lourenço de Pardelhas. [...] Eram irmão destes dois João Leite, igualmente emigrado no Brasil e Manuel Leite, que foi farmacêutico em Estarreja. Estes quatro irmãos participaram activamente na organização dos primeiros festejos do Carnaval em Estarreja, nas primeiras décadas dos séculos XX.

Para além das várias atividades da família Leite no concelho, eles também foram patrocinadores de festividades carnavalescas, especialmente a Batalha das Flores, considerada por Tavares (2015) e pela Associação do Carnaval de Estarreja como o início do Carnaval estarrejense. Portanto, o caminho para desenvolver um estudo que possa evidenciar a presença brasileira no carnaval do concelho de Estarreja passa, inevitavelmente, pelo movimento migratório, pelas histórias de partidas, permanências, percursos e regressos que influenciaram um lado e outro do Atlântico.

## **Brincadeira de Carnaval, ninguém leva mal**

Alguns autores que estudam o Carnaval o definem, de um modo geral, como um período festivo em que uma determinada sociedade se envolve

e se apodera de uma mesma emoção e alegria, apagando entre as pessoas diferenças étnicas e socioeconômicas, alterando também o conjunto de normas comportamentais e a ordem social: nesse período as idades parecem se diluir; o sotaque e a cor da pele deixam de acentuar os preconceitos e a identidade de gênero pouco importa. No entanto, esse cenário vai se alterando e se diversificando conforme a região em que se realiza.

Quanto à sua origem, não há um consenso sobre ser uma festa pagã ou fruto do cristianismo. Soihet faz essa reflexão e destaca os escritos do historiador espanhol Júlio Caro Baroja dizendo que ele apresenta “uma posição das mais originais”:

Para ele, o carnaval é filho direto do cristianismo, e a forma com a qual se apresenta, desde a Idade Média europeia, demonstra estar intimamente ligado à ideia de quaresma. Esclarece, porém, que isto não impede que nele permaneçam incluídas muitas das festas de origem pagã; também concorda que o carnaval se caracteriza pelo relevo dos “valores pagãos da vida”, em contraste com o período de exaltação do sofrimento e do luto, “valores cristãos” da quaresma (1999, p. 2).

Soihet comenta também o trabalho do antropólogo brasileiro Roberto da Matta que parece conduzir a uma ideia pagã de divertimento

[...] em sua análise do carnaval, menciona a criatividade social extrema nele exercitada. Cita, a respeito, a celebração, nesta festa, de coisas difusas e abrangentes como o sexo, o prazer, a alegria, o luxo, o canto, a dança e a brincadeira. Conjunto que se resume na expressão “brincar o carnaval”<sup>25</sup> [...] (1999, p. 10).

De uma forma ou de outra, e fugindo de uma construção generalizante que desconsidere as diferenças históricas, sociais e dos contextos ao longo do tempo, o fenômeno carnavalesco parece ser sempre representado por uma vertente festiva. Essa ideia é corroborada por Brito (2005, p. 314) nas suas publicações sobre a história do carnaval em Portugal quando diz que “abordar esta questão, por mais simples que pareça, é entrar num

---

<sup>25</sup> Roberto Da Matta (1981). *Carnavais malandros e heróis*. Para uma sociologia do dilema brasileiro, 3. ed., Rio de Janeiro, Zahar.

dos campos de investigação privilegiado da História das Mentalidades: a Festa”. Essa autora parte do princípio de que o Carnaval é mais do que a inversão da ordem, afinal, no Carnaval, ninguém leva mal. Na visão da autora, devemos nos desfazer da imagem estereotipada que identifica o Carnaval como manifestação popular para concebê-lo “como uma das expressões da Festa e, deve ser perspectivado não como um fenômeno popular, mas social no qual toda a sociedade se expressa, ainda que de forma diferente e até oposta” (2005, p. 316). Portanto, esse caráter festivo de participação coletiva popular parece dar o tom do Carnaval, quer em Portugal, quer no Brasil.

### **Carnaval de Estarreja: do Entrudo à Batalha das Flores**

Nas últimas décadas, o Carnaval de Estarreja, suas escolas de samba, seus sambas-enredos e fantasias têm conquistado destaque nacional, na comunicação social e no âmbito do turismo em Portugal. A história dessa festividade do concelho é datada de finais do século XIX, com características bastante diferentes das atuais escolas de samba. O Carnaval faz parte das festividades cíclicas portuguesas desde tempos imemoráveis, representado sobretudo com a tradição do Entrudo de acordo com Sebastião (2006/2007). O Entrudo é uma festividade que antecede a entrada da quaresma. A Enciclopédia da música em Portugal no século XX (PAIVA, 2010, p. 414-415), no verbete referente a essa expressão popular, remete-a ao século XV, em contextos urbanos, rurais e “nas colónias portuguesas” cujas características mais marcantes eram a quebra de convenções, a inversão das hierarquias sociais e certa rudeza.

As manifestações sonoras continham quase sempre um caráter desagregador e, ao invés de uma música que congregasse manifestantes e a comunidade, incorporava todo o tipo de ruído, sinetas, percussão de tambores, pandeiros, cornetas, painéis e outros utensílios de metal, com o objectivo de incomodar e chamar a atenção. Devido a múltiplas influências e transformações, entrou aos poucos em declínio a partir do séc. XVIII. [...]. No final do séc. XX, foi revitalizado: algumas das componentes mantêm-se mesmo onde se pratica o Carnaval com influência francesa ou brasileira.

Embora o Entrudo do início do século XVIII fosse, por vezes, festas e brincadeiras ofensivas e existissem excessos comportamentais por parte dos grupos de foliões, o caráter popular e coletivo era preponderante, ainda que sofresse a desaprovação da burguesia, da Igreja e da comunicação social.

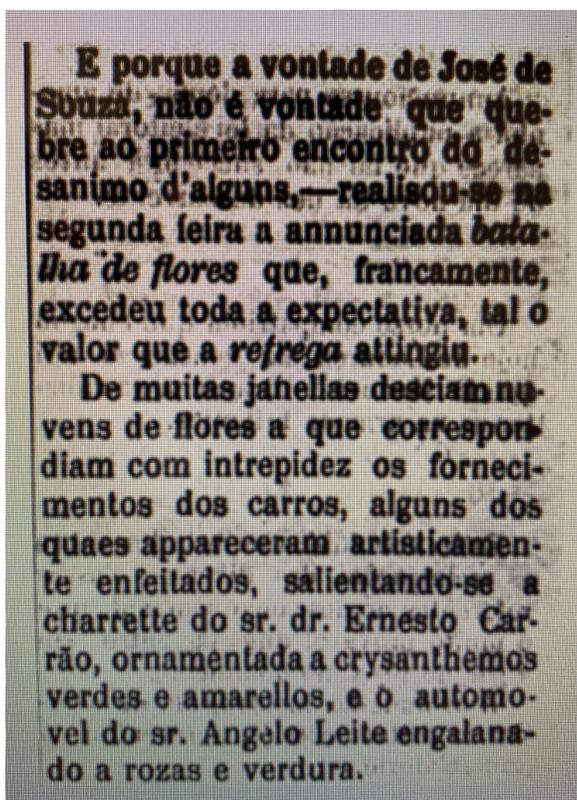
No concelho de Estarreja, “[os] primeiros entrudos documentados”, diz Andreia Tavares (2015, p. 67), remontam aos anos de 1900. A literatura mostra que foi nos meios rurais que esse tipo de festejar o Carnaval se manteve presente por mais tempo, caracterizado por grupo, normalmente constituído de rapazes que saíam às ruas fazendo algazarra, cantando, tocando bombos, guizos, cumprindo o costume da paródia, da injúria, da crítica, da sátira e lançando contra quem encontravam água, farinha, feijões, ovos, em uma verdadeira batalha carnavalesca. No entanto, tal qual acontecia nas áreas urbanas, como Lisboa e Porto, esse tipo de Entrudo de rua foi aos poucos declinando e dando espaço a uma festa mais citadina com cariz “civilizado” (como denomina Sebastião (2006/2007), de tal forma que no início do século XX.

[...] coabitavam dois carnavais em Estarreja: o velho entrudo, “bruto”, da mocidade que sai à rua para escarnecer com quem se cruza e o civilizado, mais sóbrio, organizado em bailes, récitas e até teatro. O cheiro do novo Carnaval burguês urbano começa a chegar pouco a pouco aos meios provincianos (SEBASTIÃO 2006/2007, p. 9).

Este carnaval “civilizado”, que começou a ser noticiado e praticado nos meios urbanos mais desenvolvidos, foi sendo aos poucos assumido pela burguesia estarrejense e da região do grande Porto. A publicação da Câmara Municipal de Espinho (2002) intitulada “A Batalha de Flores em Espinho na objetiva de Aurélio da Paz do Reis”, nos informa de que a primeira Batalha de Flores na região que se tem informação ocorreu em setembro de 1896 com a participação de famílias do Porto e de Gaia que desfilavam em carros alegóricos ornamentados com flores. Em 1901, realizaram-se duas batalhas em Espinho, sendo a primeira incluída nos festejos do Carnaval. O cortejo foi dividido em duas colunas partindo de ruas distintas ao som de duas bandas de música. No final do desfile, as colunas e as bandas se encontraram e “se realizou um intenso tiroteio de flores, ‘cocotes’ e serpentinhas” (2002, p. 5).

Em Estarreja, o jornal local - O Concelho de Estarreja de 21 de fevereiro de 1903 - se referia a “bailes de *maqués*”, a “récitas buliçosas”, a “cortejo da batalha das flores” e a “estonteantes *cancans*”, inspirados nos costumes parisienses, denotando cariz de civilidade e sem qualquer nota desagavante, tendo a mocidade estarrejense de todas as classes sociais concorrido para que a festa fosse uma das mais divertidas” (TAVARES, 2015; SEBASTIÃO, 2006/2007). Os jornais locais registraram essas primeiras festividades em 1903, 1911, 1912 e 1914, e em muitas evidencia-se a influência brasileira tanto na organização como na promoção feita por emigrantes bem-sucedidos no Brasil, os chamados “brasileiros” como os irmãos Leite (Ângelo Leite, Joaquim Maria Leite, José António Leite e Manuel Maria Leite) e José Gustavo de Souza.

Figura nº 4 - Notícia no jornal local sobre a Batalha das Flores



Fonte: Jornal o Povo de Murtosa, 19/02/1912 (TAVARES, 2015, 72).

Nos anos que se seguem, não existiram grandes festas em Estarreja em consequência das dificuldades sociais, econômicas e políticas que afetaram as famílias do concelho. Só nos anos de 1928 e 1929 é que se tem notícias do retorno da Batalha das Flores. Falava-se<sup>26</sup> em grande festa, 30 carros alegóricos, em uma Batalha de Flores, serpentinas, confete e lança-perfumes, para além de bailes no Centro Recreativo e no Grêmio de Estarreja.

**Figura nº 5 - Carro alegórico no desfile da Batalha das Flores em Estarreja**



Fonte: D.<sup>a</sup> Ainda Vilar e D.<sup>a</sup> Florinda (TAVARES, 2015, p. 74).

Porém, as festas populares de rua foram cessando e a Batalha das Flores também, à medida que não havia mais promotores. Na década de 1960, o Carnaval reaparece organizado por Manuel Marques Figueira, João Costa, Vitor Marques e Vítor Oliveira e amigos. Anos depois, a Família Baião e outros foliões também participam na promoção e organização. Nessa época ainda houve bailes no Mercado Municipal e em um armazém da Mercantil. O cortejo mesmo só aconteceria em 1968 em uma versão noturna, celebrando a primeira marcha luminosa. Nessa década de 1960, o Carnaval reaparece organizado por Manuel Marques Figueira, João Costa, Vitor Marques e Vítor Oliveira e amigos.

Embora existissem festividades carnavalescas na década de 1960, o período entre 1933 e 1974 é de grandes indefinições e instabilidades na política, na economia e na vida social do país. Vivia-se ainda sob o resquício da depressão, os direitos e garantias individuais dos cidadãos, no que diz

<sup>26</sup> Sobre o Carnaval da década de 1920. Disponível em: <https://www.facebook.com/historia.estarreja.murtosa/photos/pcb.656565044466865/656564974466872/?type=3&theater>. Acesso em: 22 fev. 2021.

respeito à liberdade de expressão, reunião e associação foram regulados por leis especiais. Mas, o agravamento acontece na década de 1970, representando um golpe para a festividade que, desde então, tentava se organizar. A Revolução de Abril e a falta de uma comissão organizadora fazem a comemoração esmorecer, pois o Carnaval de Estarreja quase sempre esteve ligado às famílias, aos amigos que se organizavam para fazer acontecer a festa.

Por sua vez, no Brasil, também as primeiras festividades carnavalescas estiveram ligadas às famílias patrocinadoras. É interessante notar que a Batalha das Flores esteve presente nos carnavais de Petrópolis no Rio de Janeiro de 1888. O primeiro registro documental da festa é de 1903, como mostra a fotografia produzida por Augusto Malta (1864-1957), que faz parte do acervo do Museu da República do Rio de Janeiro.

**Figura nº 6 - Batalha das Flores  
carro alegórico de Salvador Santos, 1903 - Rio de Janeiro**



**Fonte:** Fotografia de Augusto Malta (1864-1957). Rio de Janeiro, RJ/Acervo do Museu da República<sup>27</sup>.

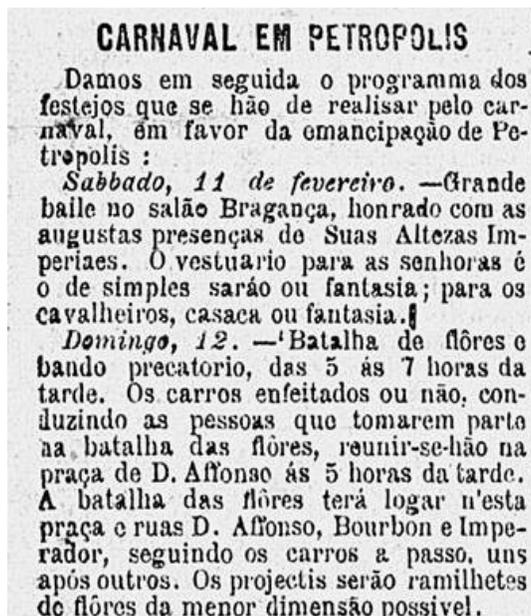
A página *web* Brasileira fotográfica, iniciativa da Fundação Biblioteca Nacional e do Instituto Moreira Salles do Brasil, traz uma descrição da Batalha das Flores recolhida do Correio Imperial, jornal redigido pelo príncipe D. Luís Maria de Orléans e Bragança, filho da princesa Isabel:

<sup>27</sup> Disponível em: [http://brasilianafotografica.bn.br/brasiliana/discover?rpp=10&page=1&query=%22batalha+das+flores%22&group\\_by=none&etal=0](http://brasilianafotografica.bn.br/brasiliana/discover?rpp=10&page=1&query=%22batalha+das+flores%22&group_by=none&etal=0). Acesso em: 25 fev. 2021.

[...] em 12 de fevereiro de 1888, aconteceu em Petrópolis, sob chuva, a primeira Batalha de Flores de que se tem notícia no Brasil, com a participação da Princesa Isabel promotora da festa, de seu marido, o conde d'Eu (1842-1922), e de seus filhos. O préstito saiu do Largo de D. Afonso, seguiu pela rua Bourbon, do Imperador, pela ponte da Imperatriz e retornou a seu ponto de partida. A Batalha de Flores substituiu o entrudo, que passou a ser considerado pela população petropolitana menos *digno do seu chic, pouco elegante e perigoso*.<sup>28</sup>

*foi uma festa com um cunho todo pessoal de refinada beleza e antes de tudo de uma grande alegria, de uma extraordinária simpatia, em que o bom povo fluminense, ávido de prazer e de festas, aclamava a cada passo, batia palmas, gritava entre as rosas desfolhadas e o riso de todos.*

Figura nº 7 - Jornal Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro



Fonte: Gazeta de Notícias, 2 de fevereiro de 1888, primeira coluna e 14 de fevereiro, penúltima coluna: Cidade do Rio, 15 de fevereiro 1888.

<sup>28</sup> *Idem*.

Portanto, a ligação entre Portugal e Brasil é bastante forte e representativa. Quer de um lado, quer do outro, encontramos traços culturais característicos. Embora exista muita discussão em torno do conceito “cultura”, não é objetivo de o estudo entrar nessa discussão, mas refletir sobre a festividade do Carnaval entre os dois países.

Assim, um ponto teórico sobre os traços culturais seria o entendimento de Peter Burke (1978) que parece se ajustar melhor neste caso, pois ele usa o termo de uma forma muito ampla levando em conta “o cotidiano” e quase tudo que pode ser conhecido em relação às sociedades, como comidas, bebidas, modo de falar, comportamentos, vestimentas, atividades festivas entre outras. Assim, essa amálgama dos traços culturais foram dando aos países um cariz particular da festa do Carnaval. Portanto, como bem diz Burke (1978, p. 187), “nenhum carnaval é idêntico”, existem variações regionais, políticas, históricas e temporais. Envolve, inclusive, pensar a festa do ponto de vista do colonizador sobre o colonizado, mas, significa também, de uma forma bastante forte, ponderar sobre o contraponto - colonizado sobre o colonizador. A emigração, tanto portuguesa quanto brasileira, apresenta-se como uma característica estrutural das sociedades, o movimento de torna-viagem, que por vezes nunca é definitivo, demonstra a condição de alteridade dos emigrantes no seio dos próprios países. As nossas histórias culturais ainda têm largos caminhos a trilhar para melhor interpretar traços marcantes dos nossos passados recentes, e o contexto musical é um deles. Fernando Lopes-Graça já pressentia, em 1955, a necessidade de nos conhecermos melhor musicalmente.

Nas nossas correspondências com músicos brasileiros, ou nas nossas conversas com os seus colegas aqui de passagem, com frequência abordamos a questão das relações musicais entre as duas pátrias irmãs para chegarmos à lamentável conclusão de que nem os portugueses conhecem nada da música brasileira, nem os brasileiros têm notícias algumas da música portuguesa, ou, pior do que isso: que o que nós conhecemos da música do Brasil se reduz ao samba, e que o que eles, os nossos irmãos de além-Atlântico conhecem da música de Portugal, se limita ao fado (1955, p. 285).

Mas o que Lopes-Graça não imaginava é que mais tarde surgiria uma integração das duas culturas. No caso do Carnaval português e do brasileiro,

subsistem muitas semelhanças desde o período compreendido do Entrudo à da Batalha das Flores até as atuais escolas de samba (segunda parte deste estudo).

## **Para concluir**

Ao longo da investigação, os dados foram apontando para uma apropriação das músicas carnavalescas brasileiras nas Batalhas das flores, especialmente as marchinhas por parte dos foliões estarrejeses, evidenciando como a música tem servido de ponte entre os dois países. Nessa apropriação, ela se reinventa em terras lusitanas, assumindo outras matrizes, outras densidades. Susana Sardo bem chamou de “despatriamento” essa construção de um “património comum” (2012, p. 56).

Tornou-se evidente, no caso estudado, o movimento de *torna-viagem*, desde o Entrudo, à Batalha das Flores, às Marchas Carnavalescas, até a adoção do samba brasileiro em Estarreja. O estudo mostrou, também que a música é testemunho incontestável do tempo e do périplo. De fato, existe uma rota atlântica da música desde o período colonial até a atualidade, marcada pela forma como as pessoas se identificam esteticamente com a música, quer do Brasil, quer de Portugal.

Por fim, os dados analisados permitiram perceber, de forma bastante relevante, que no passar do tempo, as experiências vividas no contexto das festas carnavalescas esse “trânsito musical” (SARDO *et al.*, 2012) favoreceu transpor as fronteiras e estabelecer diálogos musicais.

## **Referências**

ALVES, Jorge Fernandes. **Os “Brasileiros”, emigração e retorno no Porto oitocentista**. 1993. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. A expansão europeia oitocentista: emigração e colonização. *In*: SOUSA, Fernando de; MARTINS, Ismênia de Lima; PEREIRA, Conceição Meireles (coord.). **A emigração Portuguesa para o Brasil**. Porto: Editora Afrontamentos e Coedição CEPES, 2007. p. 13-40.

BRASIL. **Encontro de Saberes**: base para um diálogo interepistêmico. Brasília: Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPq), 2015.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**: Europa 1500-1800. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

BRITO, Sandra. O carnaval e o mundo burguês. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, vol. 6, 2005, p. 313-338, 2005.

CÂMARA MUNICIPAL de Espinho (org.). **A Batalha de Flores em Espinho na objetiva de Aurélio da Paz dos Reis**. Espinho: Departamento de Desenvolvimento, 2002. Disponível em: [https://bibliotecamunicipal.espinho.pt/fotos/balanco\\_social/batalha\\_das\\_flores\\_7098581695f8d6fd359d89.pdf](https://bibliotecamunicipal.espinho.pt/fotos/balanco_social/batalha_das_flores_7098581695f8d6fd359d89.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **NÓMADAS 41**, Colombia, Universidad Central. p. 131-147 octubre de 2014.

GUERREIRO, Diana Andreia Soares. **A experiência dos participantes no Carnaval de Ovar 2013**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Planeamento em Turismo) - Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, 2013.

LOPES-GRAÇA, Fernando. **A música portuguesa e os seus problemas (III)**. Lisboa: Edições Cosmos. Apêndices, I - Relações musicais luso-brasileiras [1955], p. 285. (Obras literárias de Fernando Lopes-Graça, v. 8).

MIGUEL, Ana F., RANOCCHIARI, Dario, SARDO, Susana. Prácticas de investigación compartida en música. Tentativas y desafíos desde Portugal. **Revista de Antropología Iberoamericana**. Madrid, v. 15 nº 2, mai-ago 2020, p. 357-382.

MOREIRA, Francisco Edilberto Barbosa. **Abrindo Caminhos**: a *performance* nos desfiles da comissão de frente em Belém e Portugal. Tese (Doutorado em História da Arte). Universidade de Évora, 2019.

PAIVA, Rejane Ferreira de. Verbetes: Entrudo. *In: Enciclopédia da música em Portugal no século XX (C-L)*. Castelo-Branco; Salwa (direção). Lisboa. Círculo de Leitores, 2010.

PEREIRA, Marco Paulo Marques. **Migrações Portuguesas. O caso dos concelhos de Estarreja e Murtosa**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2017.

PINHEIRO, Nuno. Maria... e se eu voltar rico? *In: Serrão, José Vicente; Pinheiro, Magda de Avelar; Ferreira, Maria de Fátima Sá e Melo (org.)*. Desenvolvimento Económico e Mudança Social. Portugal nos últimos dois séculos *Homenagem a Miriam Halpern Pereira*, Lisboa, ICS - Imprensa de Ciências Sociais, 2009, p. 435-445.

RIBEIRO, Isabel de Resende. **City marketing e os eventos: as perceções dos residentes face ao Carnaval de Ovar**. Mestrado em Marketing e Estratégia. Escola de Economia e Gestão Universidade do Minho, Braga, 2016.

SARDO, Susana; GODINHO, Sérgio; ALMEIDA, Pedro. F. Portugal e Brasil: partilha e despatrialização da música. *In: Camões Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, Lisboa, nº 21, set. 2012, p. 55-65.

SEBASTIÃO, Dina. **Carnaval de Estarreja: a batalha pela civilização**. (Seminário Sociedade e Vida Quotidiana) Mestrado em História Contemporânea: Economia, Sociedade e Relações Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2006/2007.

SOIHET, Rachel. Reflexões sobre o Carnaval na historiografia - algumas abordagens. **Revista Tempo**, 1999 v. 4, nº 7, p. 1-15.

TAVARES, Andreia. **Carnaval de Estarreja: das comemorações populares à Batalha das Flores**. *Terras de Antuã*. Estarreja, 2015, nº 9, ano 9, nov. p. 67-78.

# MÚSICA E CONTEMPORANEIDADE: O ARTISTA, O DESEJO E O DEVIR

*Keides Batista Vicente*

*Vitor Hugo Abranche de Oliveira*

## **Introdução**

Um dos argumentos de S. Hall (2011) em “A identidade cultural na pós-modernidade” é que a partir de meados do século XIX começa um processo de descentralização das identidades. Teorias como a de Karl Marx, Sigmund Freud, Ferdinand Saussure, Michel Foucault e os Movimentos Sociais (sobretudo o Movimento Feminista) colaboraram para uma nova concepção de sujeito no século XX.

Não apenas essas teorias - às quais ainda poderíamos seguramente acrescentar nomes como Nietzsche e Benjamin - mas também os acontecimentos turbulentos do século XX, jogaram o indivíduo num torvelinho de perplexidades, incertezas, incompletudes e indefinições que ajudaram a deslocar sua noção de “identidade”. Aquela concepção iluminista que preconizava uma ideia de centralidade do pensamento, de soberania da própria razão e consciência foi deixada de lado em prol de uma identidade baseada numa construção permanente, no devir do contato com o inesperado, atravessada por fatores que o próprio indivíduo desconhece, marcada pelo desejo que se vela, se revela e se desvela a cada encontro com a alteridade.

Esse texto pretende explorar essa concepção de identidade transitória em duas canções de compositores contemporâneos: “O que é bonito” de Lenine e Bráulio Tavares (1993); e “Benditas” de Zélia Duncan e Mart’nália (2005). Tomaremos a teoria da psicanálise freudiana como método para essa concepção de subjetividade. A ideia inicial é compreendermos o papel da arte no século XX, entendermos o lugar da do artista como o ser desejante, sedento e inquieto diante daquilo que ele desconhece. Num segundo momento proporemos a análise de letras de canções que parecem ter apreendido essa noção de identidade transitória e de artistas que, compreendendo isso, entregam-se ao novo, ao inesperado.

## O desejo como lógica da existência

A partir dos estudos clínicos, Freud percebeu que o ser humano não constrói sua psique através de determinismos biológicos mas da relação entre os indivíduos e entre o indivíduo e o mundo, inicialmente nas relações parentais, em seguida nas fraternais e depois as sociais, a psicanálise passou a entender o indivíduo através da internalização da alteridade (entendido como outras pessoas, mas também modelos, doutrinas, instituições, etc, tudo o que lhe é externo mas que o atravessa e o constitui). Só nos humanizamos a partir de outros seres humanos. O indivíduo na psicanálise não nasce pronto, mas constitui-se na relação com a alteridade. Essa relação é muitas vezes conflituosa, pois demanda desejos antagônicos, o desejo do indivíduo e o desejo do outro.

O outro representa aquilo que não há no indivíduo, que lhe é diferente. Diante do encontro, ao se deparar com aquele que nos coloca limites para seu ser no mundo, o indivíduo se constitui, pois entende que o outro lhe impõe impedimentos e restrições para a realização de seus desejos individuais, revelando elementos de si mesmo que antes desconhecia.

Freud compreendeu através da psicanálise que da pulsão não satisfeita, dos desejos irrealizados, surgem nossas angústias. Como o mundo é bastante competente em não satisfazer nossos desejos, aprendemos desde a tenra idade a conviver com as frustrações. Podemos dar a elas, inconscientemente, vários destinos. Alguns deles podem levar ao adoecimento, às neuroses. Outros, podem ser desviados para objetivos mais “sublimes”. É bastante conhecida a concepção de arte para Freud a partir do conceito de *sublimação*: um desvio da pulsão sexual para metas que estariam a serviço da estética e do bem coletivo. A libido seria então a força que tanto pode nos fazer adoecer quanto a força que nos dá potência para a criação, dependendo da forma como é empregada.

A arte seria uma maneira de mitigar as frustrações pelos desejos frustrados tanto do artista quanto do público que com a obra se identifica. A expressão da fantasia e dos desejos é uma procura de autolibertação, mas essa autolibertação nunca é absoluta pois ela precisa expressar-se dentro de uma linguagem que seja esteticamente prazerosa para o público. Só se torna *chef d'œuvre* a obra que consegue expressar os desejos mais radicais dentro de uma linguagem convencionalmente adaptada à leitura do público.

O autor entende que a arte pode ser vista como “um reino intermediário entre a realidade que frustra os desejos e o mundo de fantasia que os satisfaz, um âmbito em que permanecem em vigor, por assim dizer, as aspirações de onipotência da humanidade primitiva” (FREUD, 1913 [2012], p. 360).

As teorias freudianas representavam um novo tipo de liberdade e autonomia para os artistas vanguardistas do início do século XX. A arte passou a ter menos obrigação em representar a natureza objetiva e ganhou a liberdade para explorar as subjetividades do artista. Um exemplo muito claro ocorreu na pintura: com o advento da fotografia, retratando a realidade com muito mais rapidez e fidedignidade, a pintura pode expandir seus horizontes para as percepções subjetivas dos pintores: surgem o impressionismo, o expressionismo, o dadaísmo, o surrealismo, o cubismo e todas as outras vanguardas. No teatro, como nos lembra Braunschweig, na modernidade, mas sobretudo na contemporaneidade as máscaras entraram em completo desuso. O ator passa a interpretar o personagem através de si mesmo, atravessado, em conflito com seu próprio inconsciente, com seu lado mais obscuro, com suas próprias pulsões, satisfações e frustrações. Na peça “Um bonde chamado desejo” de Tennessee Williams, a personagem Blanche DuBois fala explicitamente “o oposto da morte é o desejo”.

Podemos dizer que a experiência artística muda, a partir do início do século XX, ganhando a possibilidade de que o artista e o espectador mergulhem em si mesmos, interpretando seus próprios sonhos e conhecendo seus próprios desejos. Para os músicos, isso possibilitou estruturas musicais marcadas não mais pelas certezas, pelas soluções melódicas ou pelos caminhos harmônicos pré-estabelecidos.

Os grandes compositores do final do século XIX e início do século XX questionaram valores musicais até então bastante cristalizados: Schoenberg com a dodecafonía questiona a música tonal; Debussy estabelece novas formas temporais e um diálogo com o mundo dos sonhos; Liszt também explora o universo onírico; mais tarde, Miles Davis, com o *cool jazz*, empreende novas possibilidades através de escalas modais. Temos, portanto, assim como nas outras artes, uma música ao mesmo tempo que disruptiva com antigas estruturas, reflexiva com uma subjetividade baseada em um vir-a-ser das experiências.

Existir enquanto artista passou a significar aquele que deseja; aquele que, diante do desconhecido não se amedronta e se recolhe em suas velhas certezas, mas enfrenta a realidade sem medo. A imagem do ser humano em

movimento é o epíteto do que está em eterna construção, nunca predeterminado e jamais terminado. Um dos exemplos mais emblemáticos na música brasileira são os versos de Raul Seixas: “Eu prefiro ser essa Metamorfose Ambulante / do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Mas podemos citar outros como “Você olha nos meus olhos e não vê nada / e é assim mesmo que eu quero ser olhado”, de Caetano Veloso e Torquato Neto, já por nós explorado por nós em outra ocasião (2011).

O leitor poderia se levantar e colocar-nos um contra-argumento no sentido de que todo artista está em busca do que é inovador, de um desafio que lhe arrebate a alma ao ponto de transformar em linguagem estética o desejo incontornável. Reconhecemos que a inquietação é sim uma característica de qualquer artista em qualquer momento da história e que o “desejo” faz da arte uma necessidade visceral para ele, uma obrigação para serenar a alma e expurgar alguns anjos e demônios que nela habitam.

Mas se compararmos as músicas acima citadas com outras, de outro contexto, como “Meu Caboclo” de Orlando Silva ou “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, para citar dois de nossos clássicos, observaremos expressões absolutamente diferentes. Na primeira, é clara a ideia de uma identidade estática, ligada aos valores do homem destemido, hábil, viril, que no final se funde a uma mesma identidade nacional do Brasil. Na segunda, o nordestino que lamenta a seca ao mesmo que, sozinho e saudoso, anseia apenas por retornar à segurança de seu lar; longe de casa, tudo lhe é estranho e triste.

Pedimos ao leitor que observe como nesses exemplos há o reforço da cristalização de uma identidade segura, de uma essência nacional ou regional; não qualquer menção de troca prazerosa com o desconhecido. Se essas canções alcançaram notoriedade é porque o artista e o público comungam da mesma experiência e expectativa identitária; há nela valores que são reafirmados através de uma segurança identitária.

Parece-nos que após os acontecimentos políticos, econômicos, bélicos, ambientais, sociais e culturais da primeira metade do século XX, na segunda metade, com o Rock’n Roll e outras manifestações musicais, os compositores de canções populares passaram a incorporar em suas músicas uma necessidade de certo ativismo unido a uma postura reflexiva. Suas plateias passaram igualmente a cobrar deles uma coerência entre as canções e suas vidas fora dos palcos. O Rock Progressivo, como ficou conhecido no Brasil, foi uma tendência estética a partir da década de 1960, protagoniza-

da por bandas como Beatles, Pink Floyd ou Yes, que buscavam referências musicais fora dos moldes eurocêntricos para agregar rupturas de identidades em sua música.

No Brasil essa estética foi aliada à Tropicália, com uma releitura da antropofagia de Oswald de Andrade, possibilitando uma experimentação de tudo o que fosse possível, de dentro e de fora do país, procurando novas formas, sempre transitórias, resultantes da multiplicidade da realidade. A ideia de um ser humano em eterna construção,

Gostaríamos aqui de destacar duas canções que parecem enfatizar essa forma identitária. “O que é bonito” de Lenine e Bráulio Tavares; e “Benditas” de Zélia Duncan e Mart’nália. Este é apenas um recorte pelo qual nós optamos. Há várias muitas outras canções que, de maneira menor ou maior, remetem a essa ideia.

## O que é bonito

O disco “Olho de Peixe” (1993) de Lenine, em parceria com o percussionista Marcos Suzano, é o segundo disco de estúdio de Lenine. A sexta faixa do álbum, “O que é bonito”, assinada por Lenine e Bráulio Tavares, é a mais introspectiva do disco, a única que não utiliza percussão, resumindo-se à simplicidade de voz e violão. Ao escutá-la percebemos pouquíssimo apelo rítmico e desprendimento melódico, concentrando-se na harmonia dos acordes.

Levando em consideração que a música é uma experiência temporal, parte importante de sua contemplação está na expectativa do seu percurso. Sobretudo na música popular comercial, há uma série de fórmulas tradicionais que delimitam um caminho seguro para uma apreensão musical sem desafios, o que alguns chamam de *easy listening*, uma escuta fácil. O uso de estrofes e refrões, a repetição cíclica de elementos harmônicos (dando previsibilidade à música), são exemplos de alguns apelos que garantem uma escuta sem muitas dificuldades.

Essas fórmulas e alguns padrões são evitados nessa canção. O compasso 4/4 é contínuo durante a letra, alternando para 3/4 em uma parte e alternando para 5/4 ao final da música. A fluidez da linha melódica durante o tempo rítmico marcado pelo violão faz prevalecer uma ideia de liberdade sonora e reflexiva do texto: ausência de simetria de versos e desobrigação com as rimas dão liberdade à pronúncia e à acentuação das sílabas desejadas.

O que é bonito  
É o que persegue o infinito  
Mas eu não sou  
Eu não sou, não  
Eu gosto é do inacabado  
O imperfeito, o estragado que dançou  
O que dançou  
Eu quero mais erosão  
Menos granito  
Namorar o zero e o não  
Escrever tudo o que desprezo  
E desprezar tudo o que acredito  
Eu não quero a gravação, não  
Eu quero o grito  
É que a gente vai, a gente vai  
E fica a obra  
Mas eu persigo o que falta  
Não o que sobra  
Eu quero tudo  
Que dá e passa  
Quero tudo que se despe  
Se despede e despedaça  
O que é bonito

(Lenine e Bráulio Tavares, 1993)

Na canção a ideia da busca de uma estética, iniciando com o verso “o que é bonito” a partir de uma visão tradicional do belo como absoluto e eterno (*infinito*), como solidez (*granito*), como planejamento e registro bem medidos (*gravação*). Ao apresentar sua singularidade, o compositor contraria essa ideia de beleza. “Eu não sou” é repetido numa reafirmação de inconformismo. O que é bonito não aparecerá em referências externas, solidificadas em uma identidade atemporal.

Chamamos atenção para o fato de que palavras como finitude, erosão, inacabado, despedaçamento, imperfeito, normalmente remeteriam a valores destrutivos. Mas na música, a busca pela estética - ou reconhecer-se como artista - ressignifica essas palavras dando-lhes valores humanos e

transitórios, mas não negativos. Mesmo a palavra “dançou”, que poderia significar aquele que “perdeu”, é colocada em suspenso, remetendo mais ao movimento e ao prazer de dançar. Para reconhecer-se em sua finitude e incompletude para experimentar o novo é necessário abrir mão das certezas, mesmo que das mais efêmeras e prementes: “*Escrever tudo o que desprezo / E desprezar tudo o que acredito*”. São valores que remetem também à ideia de que o importante não é a chegada, mas o percurso, a travessia. Ao artista cabe uma ênfase na constante construção, no sentido de ideação, imaginação, criação, experimentação, estruturação e nova ideação.

O grito é uma “desproporção” da fala, mas é o que esses compositores desejam, ao invés do caminho bem planejado da “gravação” em estúdio. A vida exige tensão - a situação na qual não há tensão é quando se está morto - por isso a desproporção pode e deve ser experimentada. Talvez por isso, se escutamos com atenção a harmonia do violão, percebemos que há uma pequena mudança, uma tensão rítmico harmônica, modulando para compassos 3/4 nos versos que seguem:

*É que a gente vai, a gente vai  
E fica a obra  
Mas eu persigo o que falta  
Não o que sobra*

Ao mesmo tempo, logo a seguir, é mostrada uma noção de “eterno” naquilo que fica gravado, de uma obra que fica depois que o artista morre. Mas o prazer buscado não é o da eternidade *post-mortem*, mas do prazer na vida e na arte naquilo que lhes falta, ou seja, na potência de sua criação. Só se cria aquilo que ainda não existe, aquilo que falta.

Logo em seguida há uma distensão, retornando à melodia 4/4 da primeira parte da música em:

*Eu quero tudo  
Que dá e passa  
Quero tudo que se despe  
Se despede e despedaça*

A aliteração provocada pelas palavras “despe”, “despede” e “despedaça” formam um jogo silábico que, crescendo em tamanho das palavras e

construindo os versos, semanticamente se “despedaça” no final. Destacamos que esses são os únicos versos que ele repete de maneira imediata, não para ter caráter de estribilho, mas como uma estratégia de retórica em função da reafirmação dessa espécie de conclusão da música. Ao final da repetição, a acentuação da palavra “despedaça” reforça a ênfase nesse significado.

Por fim, gostaríamos de destacar que nos parece que há um sentido diferente na repetição do primeiro verso “o que é bonito”, também título da música, tornando-se o último no fim da canção e após um período de silenciamento vocal. Quando cantado pela primeira vez, serve para apresentar aquela visão tradicional de arte. Nesse último momento, depois de tudo o que foi apresentado, “o que é bonito” é resultado não só da argumentação textual, mas dessa estética de despedaçamento, de toda a construção musical com palavras acentuadas, quase gritadas, mas também uma composição assimétrica, disruptiva, incompleta, transitória, ligada ao tempo da travessia, criando uma nova forma de beleza.

## **Benditas**

A segunda música que problematizamos é “Benditas”, de Zélia Duncan e Mart’nália. Quinta faixa do disco “Pré-pós-tudo-bossa-band” de Zélia Duncan, essa canção merece ser analisada primeiro em relação com algumas outras que a “circundam” no disco.

Na faixa que abre o álbum, “Pré-pós-tudo-bossa-band”, a autora ironiza uma ânsia pelo vanguardismo sem muito critério, sem muita visão, pessoas que querem mais estar em evidência, acabando tornando-se cegos guiando outros cegos. A segunda, “Carne e osso”, fala sobre a fascinação de ser de carne e osso, pegadora, terrena, profana, feliz; a letra evidencia a perfeição como algo pedante, o quando pessoas que se julgam perfeitas são insossas. A terceira canção, “Vi, Não Vivi” fala sobre um amor que não foi à primeira vista, de um amor não idealizado, mais humano; seguida por “Mãos atadas”, um blues que explora sinestésias relacionando-as a uma paixão que se deseja a libertação pelo o toque dos corpos e pelo prazer da música. “Benditas” insere-se nesse contexto de desconstrução de idealizações, de cristalizações. Depois dela várias outras canções podem ser contempladas sob a mesma ótica de desconstrução. “Braços cruzados” roga por alguém, novamente, de carne e osso, alguém que possa explicar toda a dor que sentimos, questionando “quem decide qual o lado abençoado? / Deus ou seus

diabos?”. “Tudo ou nada” convida a pessoa amada para a aventura, para a “falta de exatidão”, para lançar-se ao desconhecido. “Distração” é uma ode à experiência do inesperado, da surpresa, do lúdico, do encontro, do passeio, do descobrimento, da distração. “Dor Elegante” sublima a imagem do sofrimento em função da estética do momento do sofrimento. As canções que seguem no álbum guardam ainda algumas proximidades e semelhanças com essa ideia da desconstrução. É verdade que o disco inteiro mereceria uma análise aprofundada, que não caberá dentro dos limites desse trabalho, ficando para momentos vindouros.

Precisaremos retornar nossas atenções à canção “Benditas”. Diferentemente do andamento lento e da estética assimétrica e reflexiva da primeira canção, Mart’nália e Zélia Duncan optam por um andamento musical médio, entre o *andante* e o *allegro*, como de quem anda alegremente, “de quem passeia” como explica Bohumil Med (1996, p.189). Esse é um dado importante pois ele ajuda a compreender a ideia de passeio como percurso, mas também como digressão, distração.

Assim como na primeira, não é uma canção dividida em estrofes e refrões, repetindo-se integralmente uma vez. Mas há pelo menos uma divisão que podemos propor. Nos primeiros versos o eu lírico contempla a vida na pujança de tudo o que ainda desconhecido, como quem passeia observando lugares, coisas, espaços, gostos, amores... Isso é feito em versos que começam com substantivos e terminam em verbos.

O último verso dessa parte, “*Benditas coisas que não sejam benditas*”, retomando ao título da canção remete também às canções que acompanham antes e depois. “Benditas”, que tem por sinônimo abençoadas, bentas, glorificadas pode significar também felizes, afortunadas, felizardas. Ou seja, se nas canções “Carne e Osso” e “Braços cruzados” há questionamentos a essencialismos religiosos, abordando sobretudo a insolitez, a dor e a violência do mundo ao redor, em “Benditas” esse questionamento do que é “sagrado” continua, mas voltado para as experiências subjetivas.

*Benditas coisas que eu não sei  
Os lugares onde não fui  
Os gostos que não provei  
Meus verdes ainda não maduros  
Os espaços que ainda procuro  
Os amores que eu nunca encontrei*

*Benditas coisas que não sejam benditas  
A vida é curta  
Mas enquanto dura  
Posso durante um minuto ou mais  
Te beijar pra sempre o amor não mente, não mente jamais  
E desconhece do relógio o velho futuro  
O tempo escorre num piscar de olhos  
E dura muito além dos nossos sonhos mais puros  
Bom é não saber o quanto a vida dura  
Ou se estarei aqui na primavera futura  
Posso brincar de eternidade agora  
Sem culpa nenhuma*

(Mart'nália e Zélia Duncan, 2005)

A segunda parte, de “A vida é curta” em diante, é deixada de lado aquela caminhada contemplativa para uma reflexão sobre a vida e o tempo. A primeira característica que destacamos é a relativização do tempo cronológico. A duração da vida vai além da cronologia, podendo passar muito rápido, “num piscar de olhos” ou pode-se “brincar de eternidade”. Tudo depende das experiências e/ou tempo do amor, que “não mente jamais”.

Novamente, como temos destacado desde o início, a incerteza e a incompletude diante da vida, do tempo da vida e da morte tornam-se um valor estético. De que vale saber a duração da vida se se perde a eternidade de um instante valoroso que não retornará jamais? Não acreditamos aqui que isso remeta a um hedonismo frívolo, a uma supervalorização do agora e de um esvaziamento temporal do passado e do futuro.

Há ainda uma última referência à desconstrução religiosa: o último verso, “sem culpa nenhuma” parece uma libertação final. Em “Carne e osso” Zélia abre a música com uma provocação: “*A alegria do pecado às vezes toma conta de mim / E é tão bom não ser divina*”. Quando se livra da culpa no final de “Benditas”, se livra de um instrumento de controle, associado à (falta de) moralidade, ao pecado, a um sentimento contínuo e abstrato de (auto)penitência.

O fato de a canção ser composta por duas mulheres ainda possibilita a interpretação de “Benditas” como felizardas, como uma referência a si mesmas no gozo da liberdade e do amor. Quem define o que é bom,

bendito, benzido ou sagrado? Para o eu lírico, nada nem ninguém que não seja a experimentação do novo submetida à experiência do amor. Nada é pré-determinado. Ou, além, só estamos certos quanto à existência do desconhecido. Na visão das compositoras, só podemos esperar pelo inesperado. Daí que “*benditas coisas que não sejam benditas*”, sagrado é aquilo que não é sagrado, aquilo que não foi prescrito, mas que nos atravessa e nos confronta com o inesperado.

### ***Homo sapiens non sapiens – um ensaio***

Desde muito jovens aprendemos nas aulas de História, na “evolução” dos primatas para o ser humano tal como conhecemos, que nossa espécie é o *Homo sapiens sapiens* (aquele que sabe que sabe). Mas, como demonstraram os teóricos desde meados do século XIX até os dias de hoje - e que sustentamos até aqui -, o indivíduo na contemporaneidade não tem qualquer segurança de sua identidade. Ele não domina seu trabalho nem seu consumo; não domina seu mundo anímico, seu inconsciente; não domina sua linguagem nem as redes de poder que estão ao seu redor; afetado pelo mundo globalizado e pela internet, é confrontado com a alteridade muito mais do que seus antepassados de dois ou três séculos atrás.

Podemos interrogar, a nível ensaístico, qual o sentido de se referir ao *Homo sapiens sapiens* se ele sabe tão pouco ou quase nada? Esse termo se referiria ao “homem consciente”? É estranho continuarmos pensando dessa maneira se considerarmos o tamanho do inconsciente na nossa vida psíquica a partir de Freud. A única coisa que o *homem* sabe é que a partir da segunda metade do século XIX não há qualquer domínio da própria identidade. Ele se tornou muito mais vulnerável à experiência do encontro.

Um adendo: não queremos aqui associar vulnerabilidade a fraqueza ou fragilidade; na semântica dessa palavra, há também o sentido e a ideia de suscetibilidade. Ou seja, entendemos aqui vulnerável como suscetível, um ser humano sensível a novas experiências, propenso a ser afetado ou atravessado por algo ou alguém - afeto aqui compreendido como tudo o que *afeta*, ou seja, que comove, emociona, incomoda, inquieta, entristece, alegra, preocupa etc.

Sabemos também da importância da crítica ao “presentismo”. O detrimento da historicidade em função da concentração no “agora” e do prazer hedonístico pode levar o indivíduo à perda da noção temporal e do peso

do passado que lhe precede. Essa é uma observação legítima e que merece aprofundamento. Entretanto, a análise das canções visa a sua compreensão dentro de uma época, e não a atribuir juízo de valor. A crítica ao “presentismo” pode questionar pertinentemente, em outro momento, o teor das músicas, mas não é nossa intenção nesse trabalho.

O que propomos aqui é pensar o homem contemporâneo como o *homo sapiens non sapiens*, aquele “que sabe que não sabe”; sabe que jamais dominará a natureza, seja ela externa ao indivíduo, seja interna a ele. Para a Psicanálise freudiana o adoecimento se dá quando o indivíduo, decepcionado e desiludido, retrai-se na própria melancolia; há também aqueles que criam um delírio de autonomia e de onipotência, o que pode também acarretar num retorno alucinado a uma identidade que lhe dê segurança, agarrando-a no desespero por não se fragmentar. Há ainda os que podem passar de uma ponta a outra dessas reações; diante da realidade que lhes frustra, saem do delírio megalomaniaco para a frustração ou da frustração para o delírio.

Nas canções analisadas a assunção do “não saber” não acarreta sofrimento, mas predisposição ao devir da vida. O desconhecido atravessa o indivíduo na potência de suas possibilidades e revela para ele algo que ele desconhecia sobre si mesmo. É uma forma de “lógica” do encontro da contemporaneidade que demanda sua própria representação estética musical.

## Referências

CASTELO FILHO, Claudio. *A psicanálise do vir a ser*. São Paulo: Blucher, 2020.

FREUD, Sigmund. O interesse da psicanálise (1913). *In*: FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914); tradução Paulo César de Souza. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos* (1920-1923). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno.** In: *O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** 4 ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

WILLIAMS, T. **Um bonde chamado desejo.** São Paulo: L&PM Pocket, 2008.

## **Referências**

DUNCAN, Zélia. **Pré-pós-tudo-bossa-band.** São Paulo: Universal Music, 2005.

LENINE, SUZANO, M. **Olho de peixe.** São Paulo: Velas, 1993.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante.** In: *Metamorfose ambulante*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1988.

# MÚSICA, DISCURSOS E SENTIDOS: ANÁLISE DISCURSIVA DA CANÇÃO “LÍNGUA” DE CAETANO VELOSO

*Sebastião Silva Soares  
Adriana Demite Stephani*

## **Introdução**

O gênero canção faz parte das nossas práticas cotidianas. Escutamos e apreciamos canções desde a infância, com as cantigas de ninar “nana nenê”. Evidenciamos, nesse gênero, elementos da história de um povo e de uma cultura, seus saberes, identidades e diferenças. Encontramos, na composição do gênero canção, muito mais que elementos verbais e musicais; é perceptível, em cada canção composta no decorrer da evolução da humanidade, aspectos de histórias, cenários, tempos, personagens, discursos e sentidos.

Para Pascoli e Guerreiro (2017, p. 104), especificamente “o gênero canção popular possui uma identidade discursiva própria, constituída pela união de dois tipos de linguagens que formam, em conjunto, um encadeamento discursivo-musical cuja apreensão se sujeita à experiência emotiva e cultural do ouvinte”. Os autores afirmam que o ouvinte de uma canção encontra, na construção desse gênero textual-discursivo, elementos das linguagens verbal e musical que articulam entre si, visando a composição musical produzida no ato dos sons e sentidos.

A experiência de uma audição, que congrega atribuição de sentidos, sensações e sentimentos, se dá num processo contínuo de interação, que ora se desdobra ora advém da apreensão de significados sugeridos tanto pelas palavras quanto pela melodia (PASCOLI; GUERREIRO, 2017, p. 104).

Na mesma direção, Costa (2007, p. 107) ressalta que “o gênero canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da junção de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Para o autor, ao trabalhar com o gênero canção, é fundamental a compreensão desses elementos na análise textual-discursiva, o que exige um olhar

e uma escuta sensíveis sobre o objeto música e uma percepção crítica sobre o gênero, pois os “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

Partindo desses pressupostos, este capítulo tem como objetivo analisar a canção “Língua”, de autoria de Caetano Veloso, à luz dos estudos da Análise de Discurso de linha francesa. Justificamos sua realização pela contribuição por compreender que o gênero canção apresenta um estilo, composição e estética, mas, acima disso, a canção é um gênero textual materializado por discursos permeados por formações ideológicas do sujeito compositor, superando as dimensões lineares da própria história humana, isso porque

entender os efeitos de sentido que se produzem em uma música, portanto, é mobilizar as relações dialógicas, é estabelecer uma rede de conexões, é fazer emergir as diversas vozes que constituem, por vezes de maneira oculta, os enunciados musicais (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 139).

Caetano Emanuel Vianna Teles Veloso<sup>29</sup> nasceu em Santo Amaro da Purificação, na Bahia, no dia 07 de agosto de 1942. Filho de José Veloso, funcionário dos Correios e Telégrafos, e de Dona Canô, com 14 anos foi com a família para o Rio de Janeiro. Em 1967, Caetano Veloso se apresentou no III Festival da Música Popular Brasileira, da TV Record, e mesmo incomodando os conservadores, conquistou o 4º lugar, tornando-se o marco inicial do Tropicalismo.

Em 1969, Caetano Veloso é preso pela Ditadura Militar acusado de ter desrespeitado o Hino Nacional e o da Bandeira. Em 1969, parte para o exílio em Londres. Nesse período, ele grava: “Caetano Veloso” (1969) e “London, London” (1971). Em 1971, volta ao Brasil e, no ano seguinte, faz show em Salvador ao lado de Chico Buarque. Em 1973, lançou “Araçá Azul” e produziu shows para Bethânia, Gal, dentre outros.

Ao longo de sua carreira, Caetano Veloso recebeu diversos prêmios: Grammy Award - Melhor Álbum de World Music com “Livro”, em 2000; Grammy Latino: Melhor Álbum de Cantor: 2007, 2009 e 2013; Grammy Latino - Personalidade do Ano 2012; Grammy Latino - Melhor Canção Brasileira de 2014 com

---

<sup>29</sup> Informações obtidas no site [https://www.ebiografia.com/caetano\\_veloso/](https://www.ebiografia.com/caetano_veloso/). Acesso em: 10 de nov. 2020.

“A Bossa Nova é Foda”; Prêmio da Música Brasil - Cantor 2016, entre outros.

A canção “Língua”, objeto de análise deste capítulo, foi composta pelo próprio Caetano Veloso, em 1984, e é parte do álbum “Velô”<sup>30</sup>, trazendo, entre outras, “Shy Moon” e “Língua”, sendo estas com as respectivas participações de Ritchie e Elza Soares. Trata-se do trabalho mais *rock* do artista.

Este estudo foi organizado a partir das seguintes seções: após essa breve introdução, tece-se um estudo sobre análise de discurso, posteriormente uma reflexão sobre a conceituação de discurso, formação discursiva e interdiscurso, seguida de uma análise da canção “Língua” e as considerações finais.

## **Situando a perspectiva de Análise de Discurso**

A análise de qualquer produção textual exige do analista mais do que um olhar sobre o texto como estrutura linguística. É fundamental, neste processo, o desenvolvimento da compreensão do texto como cadeia de sentidos que vão emergindo da tessitura textual aos olhos do leitor. Nesse caso, os estudos da área Análise de Discurso permitem compreender o trabalho com o texto para além das estruturas gramaticais.

Pela abordagem de estudos de Análise do Discurso, o texto é entendido como um artefato linguístico, histórico e ideológico, ou seja, “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13). A preocupação é analisar o discurso como esfera de produção de sentidos, inserido num contexto histórico, social e político. O objetivo da Análise de Discurso, de acordo com Orlandi (2015), é estudar a língua na interação verbal com os homens e mulheres falando, isto é, analisar os sentidos entre os ditos e não ditos que perpassam a formação discursiva das relações sociais, em outros termos, conhecer a materialidade discursiva a partir da “relação língua, discurso e ideologia” (ORLANDI, 2015, 15).

Nesse aspecto, a Análise de Discurso surge nos anos de 1960 com base nas áreas de conhecimento da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, com propósito de entender a língua como esfera social e ideológica, rompendo a ideia da linguagem como apenas meio de mensagem/informação,

---

<sup>30</sup> Informações obtidas no site: <http://www.caetanoveloso.com.br/biografia/>. Acesso em: 10 de nov, 2020.

trazendo, nessa conjuntura, a compreensão de discurso “que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2015, p. 19), pois o processo de comunicação não é linear e neutro, mas sim ocorre de modo permanente entre emissor e destinatário, situados no tempo e espaço, portanto, a “análise de discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2015, p. 24).

Tal afirmação acima é consoante às ideias de Bakhtin (2017, p. 262) quando o teórico afirma que “a língua não existe por si só, mas somente combinada com o organismo individual do enunciado concreto, ou seja, do discurso verbal concreto”. Para o autor, a língua é constituída na interação social entre os falantes, sendo determinados por fatores históricos, políticos, sociais e ideológicos. Não é possível pensarmos em neutralidade linguística-discursiva aqui, pois a produção de discursos é interpelada pelos contextos da época e de outras épocas como marcas de silenciamentos ou não.

Em outras palavras, a análise de discurso propõe compreender a língua para além das estruturas clássicas entre forma e conteúdo, isto é, analisar a linguagem como esfera de sentidos, nos quais os sujeitos inseridos na história se constituem práticas de discursos situadas no tempo e espaço como relações de poder e ideologia<sup>31</sup>, uma vez que a “linguagem e lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção” (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Desse modo, o discurso não corresponde apenas ao dito explícito, mas constituído de sentidos pelas cadeias discursivas entre o dito e não dito, dado que o discurso é heterogêneo, carregado de representações que representam uma visão de mundo, sujeito e sociedade. Portanto, a autora menciona que, nessa análise discursiva, o analista deve observar o que pode e deve ser dito por determinado sujeito em uma conjuntura histórica e ideológica. Frente a isso, buscamos no próximo tópico pontuar algumas ideias sobre o conceito de discurso.

---

<sup>31</sup> Concebemos, a partir dos estudos de Bastos, que a ideologia se manifesta por meio do lugar social do sujeito, com o qual ele seja mediante o que ele se expressa. Nesse sentido, podemos afirmar que a possibilidade de atribuir sentido através do discurso não corresponde a nenhum arcabouço gramatical, lexical e sintático.

## Conceito de discurso

A concepção de discurso pode assumir diversos significados de acordo com as áreas do conhecimento. No caso específico da análise de discurso, “o discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática” (ORLANDI, 2015, p. 69). Assim, o discurso é uma cadeia discursiva permeada de história e ideologia construída pelos sujeitos, conforme as condições plurais e singulares da própria história. O discurso é construído na interação social dos sujeitos, e é nessa interação que as relações de poder e ideologias são formadas e/ou materializadas.

Para Brandão (2004, p. 02), “entende-se por discurso toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas relações interacionais”. Ou seja, o discurso é composto de outros discursos, nos quais a relação comunicativa assume o palco de interpelação entre os sujeitos, pois o discurso é carregado de valores, crenças, princípios e ideologias. Pelo discurso, ideias são formadas e transmitidas para além do que realmente foi dito, demonstrando a esfera verbal da produção discursiva como máquina ideológica e de arena de sentidos.

O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), gerador de poder (BRANDÃO, 2004, p. 37).

Nesse aspecto, a produção ideológica é materializada em si no próprio discurso. No discurso, é possível apreender sentidos das relações de produção e reprodução de uma sociedade em relação ao tempo e espaço, já que “o discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva, e não outra para ter um sentido e não outro” (ORLANDI, 2015, p. 41). Nesse caso, a produção discursiva tem sua representação articulada nas esferas sociais e relações de poder, ou seja, a linguagem é como uma manifestação política e social.

Para Foucault (2013), o discurso não é uma entidade natural ou metafísica, ele apresenta sua constituição numa relação posta pela história, pelos saberes e instituições. Nesse âmbito, o discurso é carregado de subjetividades,

caracterizadas por processos de dominação e subordinação. Além de tais práticas, contribui com a constituição do discurso como materialidade das relações de poder, isto é, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2013, p. 9).

O discurso é articulado com a história e nas práticas das instituições que permitem ou não que determinado enunciado seja transmitido frente a suas concepções políticas e ideológicas, visto que a produção discursiva tem relações com outras práticas históricas e sociais. Para Pêcheux (1997, p. 24), “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de lutas de classe”, ou seja, pensar no discurso exige a compreensão da linguagem em torno da ideologia e do social, pois a linguagem não é individual, ela encontra-se inserida num contexto contraditório e dialético das diversas manifestações sociais.

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2002, p. 56).

Nesse aspecto, o discurso tem sua raiz a partir das relações de produção; em outros termos, das próprias relações humanas. Sendo assim, o objetivo da linguagem não é expressar uma informação apenas, mas amplia a construção de sentidos entre o dito e não dito pelos sujeitos falantes. O discurso é construído numa conjuntura histórica e social, e é marcado por forças materiais e posições ideológicas.

Assim, ao pensar no discurso na perspectiva da análise de discurso, é essencial entendê-lo sendo construído na dinâmica das relações sociais como processos históricos, políticos e contraditórios, pois a prática do discurso não se esgota num determinado espaço e tempo: “é no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos, uma vez que não se trata de cronologia e sim da maneira como os sentidos são inscritos na história, como são formulados, constituídos e o modo de sua circulação” (BRASIL, 2011, p. 178).

## Formação discursiva

A formação discursiva é um elemento essencial para compreensão de um estudo acerca da análise de discurso, pois a palavra não carrega sentido entre si, as produções de sentido dependem das relações sociais e ideológicas. Nesse ponto, “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e de ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41). Nesse sentido, a formação discursiva é constituída de outras formações ideológicas que carregam consigo o poder de dizer e não dizer, já que aqui são manifestadas uma cadeia de relações e interações entre os sujeitos falantes em contextos comunicativos e a posição ocupada por cada sujeito na prática comunicativa.

Orlandi (2015, p. 42) assevera que “as formações discursivas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações”. As formações discursivas não representam os enunciadores da comunicação, mas a relação que os sujeitos mantêm com as formações ideológicas na produção de sentidos. As formações discursivas não estão fixas ou concluídas, uma vez que suas construções são representadas pela luta de ideologias e relações de poder. Vale ressaltar que as formações discursivas também não são neutras ou individuais, visto que elas carregam em si a formação de outras formações discursivas e ideológicas (FOUCAULT, 2013).

Na formação discursiva, os comandos entre o que pode dizer ou não estão alicerçados nas relações dos sujeitos e dos contextos concretos da comunicação, isto é, a vinculação do sujeito que fala conforme a posição política e ideológica assumida por ele no palco das manifestações discursivas, pois “[...] cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relações às outras” (HAROCHE et al., citado por BRANDÃO, 1986, p. 38).

Nesse campo, as formações discursivas são cadeias de linguagem, interpeladas por fatores sociais, econômicos, históricos e culturais, demarcando contradições de uma mesma formação discursiva, uma vez que a produção de sentidos nem sempre corresponde ao sentido que todo o grupo compartilha, ou seja, “o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...] a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar

que ocupa” (MUSSALIM, 2009, p. 110). O sujeito falante não determina o que diz, mas seu dizer é construído e determinado num contexto histórico e ideológico que participa. Desse modo, é possível apreender que, nas formações discursivas, o discurso e as ideologias vão construindo os enunciados inseridos em determinada conjuntura histórica e institucional.

Uma FD, portanto, heterogenia a ela própria: o fechamento de uma FD fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas FDs como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica (BRANDÃO, 2004, p. 50).

Nesse aspecto, a formação discursiva não é fechada em si, já que numa mesma formação discursiva outras também são tecidas e emergem nas relações de comunicação. Cada ato de comunicação representa uma ou mais formações discursivas, que interpelam a organização do discurso do sujeito. Então, pensar a formação discursiva exige entender também como a memória exerce um papel fundamental nessa prática, pois [...] “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso” (PÊCHEUX, 1997, p. 149).

O sentido de uma mensagem não se esgota no enunciado propriamente dito, nessa maquinária discursiva, outros discursos perpassam essa memória, sendo tratada como interdiscurso, uma vez que o discurso “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29). O interdiscurso corresponde os outros discursos dito e esquecidos na história. Isso porque o discurso não é individual, ele é permeado de outros discursos que compõem a memória discursiva do sujeito na relação do tempo e espaço e que causam efeitos. Logo, encontramos no interdiscurso o já-dito, já que tal relação permite a formação da nossa memória discursiva.

Em outras palavras, nem sempre nos comunicamos baseados nesse princípio, mas somos interpelados por outros discursos na formação humana e social em sociedade, marcada pelas lutas de classe e ideologias, “nesse sentido, dizer que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos” (BRANDÃO, 2004, p. 107). Na próxima seção do capítulo, apresentamos a canção “Lín-

gua”, que foi objeto de análise para construção deste estudo discursivo sobre música, discurso e sentidos.

## **Apresentação da canção**

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões  
Gosto de ser e de estar  
E quero me dedicar a criar confusões de prosódias  
E uma profusão de paródias  
Que encurtem dores  
E furem cores como camaleões  
Gosto do Pessoa na pessoa  
Da rosa no Rosa  
E sei que a poesia está para a prosa  
Assim como o amor está para a amizade  
E quem há de negar que esta lhe é superior?  
E deixe os Portugais morrerem à míngua  
Minha pátria é minha língua  
Fala Mangueira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó  
O que quer  
O que pode esta língua? Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas  
E o falso inglês relax dos surfistas  
Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas!  
Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda  
E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate  
E (xeque-mate) explique-nos Luanda  
Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo  
Sejamos o lobo do lobo do homem  
Lobo do lobo do lobo do homem  
Adoro nomes  
Nomes em ã  
De coisas como rã e ímã  
Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã

Nomes de nomes

Como Scarlet, Moon, de Chevalier, Glauco Mattoso e Arrigo  
Barnabé  
E Maria da Fé

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó  
O que quer  
O que pode esta língua?

Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção  
Está provado que só é possível filosofar em alemão  
Blitz quer dizer corisco  
Hollywood quer dizer Azevedo  
E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o Recôncavo meu medo  
A língua é minha pátria  
E eu não tenho pátria, tenho mátria  
E quero frátria  
Poesia concreta, prosa caótica  
Ótica futura  
Samba-rap, chic-left com banana

(Será que ele está no Pão de Açúcar?  
Tá craude brô  
Você e tu  
Lhe amo  
Qué queu te faço, nego?  
Bote ligeiro!  
Ma'de brinquinho, Ricardo!? Teu tio vai ficar desesperado!  
Ó Tavinho, põe camisola pra dentro, assim mais pareces um  
espantalho!  
I like to spend some time in Mozambique  
Arigatô, arigatô!)

Nós canto-falamos como quem inveja negros  
Que sofrem horrores no Gueto do Harlem  
Livros, discos, vídeos à mancheia  
E deixa que digam, que pensem, que falem.

## **Análise discursiva da canção “Língua”**

Para realização desta análise, foi escolhida a canção “Língua” de Caetano Veloso; uma vez definida a canção, foram utilizados os critérios de composição, tema e estilo para a análise discursiva da canção, tendo como base teórica a Análise do Discurso de Linha Francesa (AD).

Pela canção “Língua” é possível analisar que o compositor busca, por meio da identidade do outro, reforçar o poder da sua língua materna. O artista busca, no primeiro verso da canção, uma referência do escritor português Luís de Camões, um literário que representou os feitos de Portugal pela literatura clássica. O compositor, através do verbo “roçar”, reforça esse diálogo, assumindo duplo sentido na canção, seja como ideia de limpar, eliminar, ou simplesmente o elo afetivo e sentimental entre o cantor e escritor Camões que propõe o gosto pelo tocar/aproximar/sentir.

Encontra-se na canção uma alusão crítica ao verbo *TO BE* da língua inglesa, que representa na língua portuguesa o verbo ser e estar. Todavia, a crítica do compositor restringe-se ao jeito simples e racional da língua inglesa de ter apenas um modo verbal, reconhecendo, na sua língua materna, mais propriedade de criação, principalmente com a construção de prosódias que aliviem as dores da vida e provocam cores, ou seja, na gramática da língua portuguesa, temos diversos modos verbais na produção comunicativa.

O compositor buscou o diálogo nas escritas do poeta português Fernando Pessoa e do literato brasileiro Guimarães Rosa, criando, nessa escrita, um sentimento de gozo e ao mesmo tempo de valorização da arte produzida por esses compositores ao longo do tempo literário e artístico: “*Gosto do Pessoa na pessoa Da rosa no Rosa*”. É possível verificar nesse verso também uma alusão polissêmica ao compositor Noel Rosa, sambista brasileiro.

Observamos diversas manifestações em defesa da língua materna falada no Brasil e suas variantes quando comparada aos demais idiomas, em particular, o português de Portugal “*E deixe os Portugais morrerem à mingua. Minha pátria é minha língua. Fala Mangueira! Fala*”. Evidenciamos marcas discursivas de outras composições na canção, como a expressão *Flor do Lácio*, do poeta parnasianista brasileiro Olavo Bilac, que valoriza a língua portuguesa como a última língua formada do Latim: “*Última flor do Lácio, inculta e bela, És, a um tempo, esplendor e sepultura*”. Nesse caso, o compositor realiza uma crítica da gramática proposta pelo literário, principalmente acerca da valorização do rigor gramatical e do emprego da

norma culta da língua falada e escrita, características predominantes dos escritores desse período literário no Brasil.

Para ampliar as ideias em defesa da língua falada no Brasil, vista como uma língua cultural, Caetano busca também, nos versos da canção, referências de compositores nacionais que valorizam o estilo próprio do falar português do povo brasileiro, e o não português de Portugal, seja por meio das poéticas das escolas de sambas, seja pela própria arte de composição dos artistas de MPB, como a arte de composição do músico Chico Buarque “*Fala Mangueira! Fala! Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó o que quer, o que pode esta língua?*”. Aqui, temos marcas do neologismo da palavra “Sambódromo” como um espaço para desfile das escolas de sambas no estado do Rio de Janeiro.

Assim, no decorrer da canção Caetano Veloso vai brincando com elementos fonéticos e gráficos da língua portuguesa brasileira, no que diz respeito à relação aos elementos linguísticos de outras nações, principalmente o jeito de falar de fazer entender: “*Adoro nomes Nomes em ã De coisas como rã e imã Ímã imã imã imã imã imã imã imã imã Nomes de nomes Como Scarlet, Moon, de Chevalier, Glauco Mattoso e Ar-rigo Barnabé E Maria da Fé; Blitz quer dizer corisco Hollywood quer dizer Azevedo E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o Recôncavo meu medo*”.

O compositor encontra na língua materna a possibilidade de expressar ideias e sentimentos que superem qualquer preconceito linguístico do falar do povo brasileiro, afirmando a identidade e a diferença do jeito de ser e estar brasileiro, algo que corrobora com os princípios do modernista brasileiro Oswald de Andrade que, nas suas composições na primeira fase do Modernismo brasileiro, buscou a valorização da linguagem coloquial do povo no território nacional, como o uso pronominal presente no poema *Pronominais*:

### **Pronominais**

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro (ANDRADE, 1971)

Nesse poema, visualizamos elementos do falar do povo brasileiro de modo literário como marca da identidade nacional, reconhecendo nas práticas do cotidiano dos sujeitos que compõem a nação brasileira a justificativa de tal linguajar. Isso é reforçado na canção “Língua” de Caetano a partir dos versos *“Tá craude Você e tu lhe amo Qué queu te falo, nego? Bote ligeiro! Ma’de brinquinho, Ricardo!? Teu tio vai ficar desesperado! O Tavinho, põe camisola pra dentro, assim mais pareceres um espantalho! I like to spend some time in Mozambique Arigatô, arigatô!*

Nesse ponto, o compositor brinca com a produção linguística de outros idiomas integrados à língua materna, demonstrando a criação de palavras e das normas gramaticais de cada língua, reforçando a identidade do povo brasileiro pela língua nacional construída em um processo intercultural. Logo, Caetano vai tecendo na canção elementos verbais e musicais, frente a uma percepção crítica das condições materiais referente à língua materna e aos seus contextos de uso.

## **Considerações finais**

Buscamos, neste estudo, desenvolver uma análise discursiva da canção “Língua” de Caetano Veloso. Observamos, na leitura e análise da composição, diversos elementos verbais e musicais que permitem a construção de melodias e sentidos ao texto. Foi possível analisar, nessa composição, a valorização da língua nacional como marca identitária da população brasileira, superando normas da língua culta e defendida nas produções portuguesa, principalmente no campo da literatura canônica.

Encontramos, na canção composta por Caetano Veloso, mecanismos de retomada de formações discursivas e interdiscursos empregados por ele como elementos detentores de sentidos e poder, em especial, a busca permanente de outros discursos já proferidos em variados contextos e situações de uso da língua. Notamos pela produção da canção “Língua” a necessidade do compositor em defender o jeito de falar do povo brasileiro, demonstrando que o português possui suas variações que devem ser valorizadas como parte da identidade de um povo e de nação.

A análise em questão permitiu compreender o gênero canção para além dos ritmos e melodias; foi possível, portanto, construir uma análise textual e musical reconhecendo sujeitos, cenários, tempos e espaços, bem como discursos ditos e omitidos frente às condições de produção discursiva

proposta pelo compositor. Visualizamos, então, na construção verbal e musical dessa canção analisada, a relação de interdependência de elementos híbridos visando a harmonização da canção como esfera de discurso.

## Referências

ANDRADE, Oswald de. **Poesias Reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2017.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem, Estudos e Pesquisa**. Catalão - GO, vol. 15, n. 1, p. 171-182jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/issue/archive>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura F. A Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 20-36.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 101-142.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

PASCOLI, Maria do Carmo; GUERREIRO, Simone. Identidade discursiva do gênero canção popular. **Estudos Linguísticos e Literários** Nº 57, jul-dez 2017, Salvador: pp. 103-119. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24744>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

SCHROEDER, Silvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. **Música em perspectiva**. Curitiba, V. 04, 2011. p. 127-153.

## BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES

**ADRIANA DEMITE STEPHANI CARVALHO** - Possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto IV) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT/Porto Nacional. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia com ênfase em Ensino de Língua e Literatura e outras Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Letramentos, Arte e ensino, Arte Literária, Literatura e ensino, Literatura e recepção, Literatura e outras Artes, Leitura e formação, Leitura e Escrita Acadêmica e Literatura infanto-juvenil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Recepção (LER), em parceria com docentes da UEG e Unb. Avaliadora do Inep/MEC de cursos de Letras e Pedagogia.

**ANA ROSELI PAES DOS SANTOS** - Bacharel em Música pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas, 1996), mestre em Educação na área de formação de professores de música pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas, 2008) e doutora em Estudos da Criança na Especialidade da Educação Musical pela Universidade do Minho/Portugal (2014). Atualmente faz parte do corpo docente efetivo da Universidade Federal do Tocantins, como professora Adjunta, Avaliadora de Cursos de Graduação pelo INEP/MEC e pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Instrumentos Musicais da Universidade Federal da Bahia/UFBA e do INET-MD Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, polo da Universidade de Aveiro/Portugal. É coordenadora e líder do Gabinete de Investigação em Educação Musical (Grupo CNPq) vinculado a Universidade Federal do Tocantins onde orienta e desenvolve pesquisas sobre processos de ensino de música para as escolas públicas regulares, subsídios pedagógicos para a formação de educadores musicais e práticas nativas de ensino e de aprendizagem instrumental. Tem experiência na área de Música, com ênfase em Educação Musical, Ensino Instrumental em Grupo e Etnomusicologia, atuando na docência e na pesquisa principalmente nos seguintes temas: ensino em grupo, educação musical, ensino/aprendizagem de instrumento de cordas, formação de professores de música, música popular e tradicional e etnografias musicais. Foi bolsista

da Pró-Reitoria de Pesquisa/UNICAMP, do CNPq e da Capes Exterior/BEX. Atualmente é Pesquisadora Produtividade CNPq.

**ANGELA MARIA DA SILVA:** Graduada em Licenciatura em Geografia pela UPE/FFPNM (1998); Especialista em Educação Ambiental pela FACINTER (2005); Graduada em Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Artes Visuais e Música pela UFT (2019); Licenciada em Pedagogia pela UNIGRAN (2020); Cursista Especial do Mestrado PPHISPAM/UFT(2020); Professora Efetiva da Rede Estadual do Tocantins no Colégio Estadual José Francisco de Azevedo; Coordenadora das Escolas do Campo na região de Conceição do Tocantins (2013 a 2020); Técnica de Inspeção Escolar do Sistema Municipal de Educação e Membro do Comitê de Contingência para Retorno Escolar de Conceição do TO.

**APARECIDA DE JESUS SOARES PEREIRA -** Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-DF, Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena em Música, Habilitação - Canto, pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG Brasil e Pós - Graduada (Lato Sensu) em Educação Infantil e Mídias na Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG Brasil. Atuou como professora de canto no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández em Montes Claros-MG e Professora no Ensino Superior na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, sendo também, Coordenadora no subprojeto Artes/Música: O Ensino de Música na Escolas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UNIMONTES. Atualmente é Professora de Música no Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Arraias. No período de 08/2018 a 01/2020 foi Professora orientadora do Programa Residência Pedagógica na UFT. Tem experiência na área de Música - Canto.

**GEORGE LEONARDO SEABRA COELHO -** Possui graduação - Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás (2010) e doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás (2015). Fez estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em História e Literatura Brasileira. Atualmente é Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tem experiência na área fotográfica e Histórica, com ênfase em História do Brasil e Literatura atuando principalmente nos seguintes temas: discurso e poder, literatura modernista, projetos de integração, meio ambiente e reforma agrária.

**IONIELLE SANTOS PAULA DE SOUZA** - Licenciada em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Professor Dr. Sérgio Jacinto Leonor, Arraias - TO. Bolsista de Monitoria na disciplina Introdução à Sociologia por 2 semestres pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bolsista de Monitoria na disciplina História da Arte 2 semestres pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Aprovada no processo seletivo do Mestrado de História das Populações Amazônicas, no Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas (PPGHispam), pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional -TO.

**JOÉLIA DOS SANTOS RODRIGUES** - Licenciada em Educação do Campo: códigos e linguagem: habilitação em Artes Visuais e Música pela Universidade Federal do Tocantins. Professora da Rede estadual de ensino, membro do Coral Universitário da Universidade Federal do Tocantins - Campus Arraias.

**KEIDES BATISTA VICENTE** - Graduada em História - Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal de Goiás - Campus Avançado de Catalão - GO (2001), Mestrado em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2019). Atualmente é professora pesquisadora do curso de História na Universidade Estadual de Goiás - Campus Sudeste, Unidade Universitária de Pires do Rio. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social, atuando principalmente nos seguintes temas: História de Goiás, ensino de História, História da Educação, Formação de Professores, Universidade, Ditadura Militar no Brasil e América Latina, ressentimentos, memória e gênero. É professora orientadora de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em História, desenvolve projeto de extensão que aborda o ensino através da cinematografia, e pesquisa mulheres e relações de ajuda mútua no interior de Goiás.

**SEBASTIÃO SILVA SOARES** - Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2014). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wascelslau Braz (2012), Letras - Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (2009), Pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense (2017), Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Cândido Mendes (2013),

Pós-graduação em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pelas Faculdades Santo Agostinho (2012). Integra a Red de pesquisadores de Inducción a la Docência coordenada pelo Prof. Dr. Carlos Marcelo García, da Universidad de Sevilla, Espanha. Realizou Doutorado Sanduiche na Universidad de Sevilla (2017), com o orientador Prof. Dr. Paulino Murillo Estepa. É membro da Associação Brasileira de Linguística, membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Possui experiência profissional no campo das linguagens e pedagogia. Atualmente é professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus - Arraias, com atuação nos seguintes temas: letramento, gêneros acadêmicos, formação docente, educação do campo e pesquisa narrativa.

**SILVAN MOREIRA SOARES** - Licenciado em Educação do Campo: códigos e linguagens com habilitação em Artes Visuais e Música em 2021. É membro da comunidade Kalunga de Goiás do município de Monte Alegre de Goiás, onde organiza com os diversos Giros de Folias; é membro da Associação Quilombo Kalunga (AQK); é líder do grupo musical Garotos Bond Festa. Desenvolve estudos sobre as representações culturais e musicais das comunidades quilombolas Kalunga do Tinguizal do Estado de Goiás

**THÁLITA MARIA FRANCISCO DA SILVA** - Possui graduação em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008) e Especialização em Planejamento e Gerenciamento de Recursos Hídricos pela Universidade Federal de Goiás (2009). É Mestre em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. É professora substituta no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. É orientadora em projetos de conclusão de curso na Pedagogia e na Licenciatura em Educação do Campo: códigos e linguagem com habilitação em Artes Visuais e Música do Campus Arraia da UFT.

**VITOR HUGO ABRANCHE DE OLIVEIRA** - Historiador e psicanalista, possui graduação - bacharelado e licenciatura (2007), mestrado (2011) e doutorado (2015) em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG, com período de Bolsa Doutorado Sanduiche na École des Hautes Études en Sciences Sociales - Paris - 2014, especialização em Didática do Ensino Superior pela Anhanguera Educacional (2011) e especialização em Psicanálise pela Casa Freud (2016-2020). Também possui formação em francês pela Wizzard Idiomas (2011) e

pela École des Hautes Études en Sciences Sociales - niveau B1 (2014). Atualmente desenvolve de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da UFG. Desde setembro de 2019 é professor efetivo do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Porto Nacional, onde atua na área de Ensino de História. É membro do corpo editorial da Revista Humanidades e Inovação (UNITINS) - onde atua também como Assessor de Língua Estrangeira - Francês - e membro do corpo editorial da Revista Mediação (UEG). Em pesquisas, atua principalmente nos seguintes temas: história, ensino de história, educação, prática docente, psicanálise, língua francesa e música.

**WALDIR PEREIRA DA SILVA** - Doutor em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Mestre em Ciência da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, reconhecido pela Universidade de Brasília - UnB. Especializações em Educação Artística pela Faculdade Marcelo Tupinambá e Mídias na Educação pela Unimontes. Graduado em Educação Artística com Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atuou como professor de Educação Básica no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e de Educação Superior no Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nas seguintes áreas: Canto, Canto Coral, Regência, Educação Vocal e Dicção, Oficina Básica de Música, Violão, Teclado e Educação do Campo. Atualmente é Professor Adjunto do Magistério Superior na Universidade Federal do Tocantins - UFT, lotado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias - TO.

**WILSON ROGÉRIO DOS SANTOS** - Doutor em Música (Educação Musical) pela UFBA (2016). Mestre em Artes - Música pela UNESP (2001). Bacharel pela UNICAMP em Composição (1994) e Regência (1997). Formado em Violão erudito pelo Conservatório de Tatuí (1993). Obteve vários prêmios na área da composição musical, como o VII Concurso de Composição da UNESP (1991-SP) e o I Concurso de Composição da Federação Mineira de Corais (1991-MG). Teve obras executadas por importantes conjuntos instrumentais como a Orquestra Sinfônica da Bahia e Sinfônica de Campinas. Como regente esteve à frente de diversos grupos profissionais e didáticos, entre eles a Orquestra Sinfônica de São José dos Campos e Banda Sinfônica da Faculdade de Música do ES. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

