

# ... Coleção UAB–UFSCar

..... Educação Musical

· Eduardo Conegundes de Souza  
· (Organizador)

## · De experiências · e aprendizagens

· educação não formal, música e cultura popular



# **De experiências e aprendizagens**

educação não formal, música e cultura popular



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Adilson J. A. de Oliveira

**Pró-Reitora de Graduação**

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária Geral de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação SEaD-UFSCar**

Daniel Mill

Glauber Lúcio Alves Santiago

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Sandra Abib

**Coordenadora do Curso de Educação Musical**

Isamara Alves Carvalho

**UAB-UFSCar**

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)

**EdUFSCar****Conselho Editorial**

Ana Claudia Lessinger

José Eduardo dos Santos

Marco Giulietti

Nivaldo Nale

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Roseli Rodrigues de Mello

Rubismar Stolf

Sergio Pripas

Vanice Maria Oliveira Sargentini

**EdUFSCar**

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Eduardo Conegundes de Souza**  
(Organizador)

# **De experiências e aprendizagens**

educação não formal, música e cultura popular

São Carlos



**EdUFSCar**

2015

© 2013, dos autores

### **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

### **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

### **Revisão Linguística**

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Kamilla Vinha Carlos

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

### **Diagramação**

Izis Cavalcanti

Juan Toro

Vagner Serikawa

### **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

#### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

E96e	De experiências e aprendizagens : educação não formal, música e cultura popular / organizador: Eduardo Conegundes de Souza. -- São Carlos : EdUFSCar, 2013. 168 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN: 978-85-7600-317-5
	1. Educação. 2. Educação musical. 3. Música. 4. Cultura popular. I. Título.
	CDD: 370 (20 <sup>a</sup> ) CDU: 37

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
<b>Eduardo Conegundes de Souza e Renata Sieiro Fernandes</b>	
CAPÍTULO 1 – Educação não formal e aprendizagens .....	19
<b>Maria da Glória Gohn</b>	
CAPÍTULO 2 – A música acontecendo pela educação informal e não formal: como se vai aprendendo a escuta da música e a fazer música .....	29
<b>Renata Sieiro Fernandes</b>	
CAPÍTULO 3 – Educação e contextos: um olhar para a experiência na formação do músico-educador .....	51
<b>Eduardo Conegundes de Souza</b>	
CAPÍTULO 4 – O fazer musical por meio da prática coletiva: processos de ensino e aprendizagem musical no Projeto Guri e na bateria da escola de samba Nenê de Vila Matilde .....	69
<b>Francisco de Assis Santana Mestrinel</b>	
CAPÍTULO 5 – Música participativa e saberes inclusivos: considerações sobre as performances populares ou tradicionais .....	85
<b>Érica Giesbrecht</b>	
CAPÍTULO 6 – Samba paulista: experiências, histórias e memórias da estratégica trajetória negra construída em nosso estado .....	97
<b>Olga Rodrigues de Moraes von Simson</b>	
CAPÍTULO 7 – Roda de samba: identidade, resistência e aprendizagem social .....	107
<b>Pedro Rodolpho Jungers Abib</b>	

CAPÍTULO 8 – Samba de roda: uma matriz estética brasileira.....127

**Daniela Maria Amoroso**

CAPÍTULO 9 – Fala de dentro e fala de fora: representações nas reportagens sobre questões sociais.....139

**Valéria Aroeira Garcia**

## APRESENTAÇÃO

*Jogada num quintal  
Enxuta, a concha guarda o mar  
No seu estojo*  
(Francisco Buarque de Hollanda)

“Se você tem uma música que mudou sua vida, cante e conte sua história”. Foi com essa chamada escrita em uma tabuleta que duas auxiliares do diretor do documentário *Canções*, Eduardo Coutinho, lançado em 2011, foram para as ruas recolher e gravar em áudio e vídeo os depoimentos e as cantorias de pessoas que pudessem se lembrar e expressar sobre como a música influenciou ou marcou a vida de cada uma delas e de como a música pode ser, inclusive, um disparador ou suporte de memória (RAHE, 2013).

A convite da Revista Bravo, alguns artistas disseram das suas experiências e dentre eles selecionamos os depoimentos de uma cineasta e um escritor brasileiros. Ambos, como os demais, falaram da música como elemento afetivo e sensível e por meio de lembranças os artistas retomam as influências da música (entendida como sons, silêncio e canção) nos seus fazeres e na vida cotidiana.

O escritor Marcelino Freire (MALMACEDA & FERREIRA, 2013a) diz sobre sua mãe:

cantava *Asa Branca* enquanto cozinhava. Ela foi uma das pessoas que mais influenciaram a minha literatura porque muito do que eu escrevo tem sua fala, seu jeito de cantar e de se agoniar. E, quando estava muito triste, ela não cantava. Nesses dias, chutava a galinha, batia panela, mandava o cachorro ir para o diabo. A gente já sabia que a ‘véia’ não estava bem, que estava sem dinheiro. Mas, quando estava contente, cantava Luiz Gonzaga: ‘Quando *oiei* a terra ardendo/ qual fogueira de São João’... Agoniados, meus personagens também batem panela e chutam cachorro. E, quando estão felizes, recorrem ao lirismo do Luiz Gonzaga (MALMACEDA & FERREIRA, 2013a, grifos do autor).

E a cineasta Laís Bodanzky (MALMACEDA & FERREIRA, 2013b) elege

as músicas dos primeiros discos solo de Arnaldo Antunes. Eu e meu marido ouvimos juntos essas canções bem experimentais e elas acabaram inspirando *Bicho de Sete Cabeças*. A música *Fênix*, que está na abertura do filme, brinca com o som da respiração e isso tem tudo a ver com o sentimento do protagonista, que passa a história inteira buscando o ar, a verdade, a vida (MALMACEDA & FERREIRA, 2013b, grifos do autor).



Aproveitando-nos desses depoimentos e do mote para o filme do Coutinho, podemos pensar na música como linguagem, como comunicação, como expressão. Na música como cultura, na música como educação ou educação com a música ou pela música. Ou se ousarmos, em uma educação como música.

O material que está em suas mãos, intitulado *De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular*, vincula-se ao curso de graduação em Educação Musical da UAB-UFSCar e apresenta e analisa as relações entre processos educacionais no campo da educação não formal e os percursos de criação, recriação, construção, manutenção e continuidade das manifestações culturais e gêneros musicais brasileiros formados ao longo do percurso histórico.

Este livro organizado por meio de artigos de docentes, pesquisadores, artistas vinculados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), faz parte de uma coleção editorial fruto de parceria entre a Editora da Universidade Federal de São Carlos (EdUFSCar) e o sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), sistema este de desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância envolvendo diversas Instituições Federais de Ensino Superior. Essa iniciativa do Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Essa união de esforços vem possibilitando, por meio da UAB-UFSCar, a publicação de materiais didáticos e científicos diversos, oriundos da docência e da pesquisa, que ficam acessíveis aos alunos de graduação dos cursos a distância, mas também ficam disponíveis a um público mais amplo por meio da EdUFSCar, possibilitando, assim, a publicização e a circulação mais ampla dos conhecimentos e saberes produzidos no interior da universidade pública brasileira.

Temos buscado trabalhar com o conceito de educação associado ou atrelado ao conceito de cultura e, para tanto, concebemos a cultura como modos, formas, processos de atuação do homem na história. Esta se torna uma construção em constante transformação, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de geração a geração. Portanto, a educação pode ser abordada como “forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos e que consiste no processo de absorção, reelaboração, e transformação da cultura existente nos grupos sociais” (GOHN, 1993, p. 51), o que lhe dá ainda uma dimensão política.

Temos observado que tanto os grupos culturais organizados como as instituições educativas formais e não formais, ao realizarem suas práticas, podem

contribuir para uma sistematização do que poderia ser considerado como uma educação que se realiza por meio da ação cultural coletiva.

Para Trilla Bernet (1996), a distinção e a conceituação entre educação formal, não formal e educação informal se dão da seguinte maneira: a educação *informal* se caracteriza pela aprendizagem que realizamos (tanto na função de aprendizes como na de ensinantes), em que não há planejamento e intencionalidade, ocorrendo sem que nos demos conta. Ela está presente em todos os processos educativos. A educação *formal* – hoje compreendida pela educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário – se caracteriza por responder a regulamentações e legislações advindas do Ministério da Educação (MEC), o que determina ou restringe espaços, tempos, estruturas, ou seja, tem critérios específicos para acontecer e segue o que é estipulado pelo Estado. A educação *não formal* é: a) toda aquela que é mediada pela relação de ensino-aprendizagem, tem forma, assume e desenvolve *metodologias* com procedimentos e ações diferenciadas das adotadas nos sistemas formais e, b) estruturalmente, não tem uma *legislação nacional* que a regula e incide sobre ela. Ou seja, uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, os quais são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – um leque bastante amplo de possibilidades contempla a educação não formal.

Essa diferenciação e a conseqüente caracterização de uma área específica da educação não formal vêm sendo formadas a partir da observação de diferentes práticas por espaços associativos, organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais, igrejas, sindicatos, partidos políticos, espaços e grupos culturais, dentre outros, que não necessitando obedecer a uma série de requisitos formais/escolares passaram a construir diferentes modos de viver, compreender e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, há um aumento do surgimento dessas ações educacionais, o que passa a aumentar a demanda por estudos que se voltem para a observação dessas práticas. Segundo Garcia (2009), o aumento significativo dessas ações são reflexo de mudanças socioeconômicas geradoras de novas demandas para o campo educacional. Essas transformações são geradoras de uma crise do sistema escolar pelo fato de este não conseguir responder a todas as demandas sociais que lhe são impostas, delegadas e desejadas. Contribuindo para isso estão, ainda, as transformações no mundo do trabalho que passam a exigir cada vez mais qualificação específica, além de um constante processo de reciclagem de mão de obra, principalmente para os setores industriais e de serviços. Isso gera também mudanças na vida urbana, marcadas pelo crescimento desordenado das cidades, fruto da intensificação da migração rural/urbana e da conseqüente desqualificação de um imenso

contingente de pessoas para o trabalho nessa lógica dinâmica do mundo urbano e do trabalho.

As ações educacionais que acontecem nos espaços educativos precisam ser vistas em suas particularidades e nas suas possibilidades de geração de caminhos metodológicos para uma educação por meio de práticas culturais e, mais especificamente, no que tange ao ensino e à experiência da formação musical.

Sob esse ponto de vista, a educação é entendida como elemento indissociável dos processos de construção e reconstrução da memória, de transmissão e compartilhamento dos saberes em meio aos fazeres e práticas musicais específicos, possíveis de serem observados como componentes da cultura popular viva e pulsante.

Há alguns anos, os cursos de graduação em Música e principalmente aqueles que oferecem a modalidade de licenciatura vivem um momento intenso de discussões e reflexões sobre os rumos da educação musical brasileira. Isso ocorre conjuntamente com setores da sociedade também ligados às áreas artísticas e educacionais. Essas discussões têm se intensificado a partir da formulação e posterior aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que coloca a música como componente curricular obrigatório. Sem dúvida, esse novo fato com seus desdobramentos se torna uma importante conquista para a sociedade brasileira, sendo capaz de gerar novas possibilidades de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem musical voltados a todos nós, cidadãos que ao longo de nossas trajetórias vivenciamos o espaço e tempo escolares de modo bastante intenso. Nada mais justo que a música possa habitar o espaço escolar carregando suas especificidades como saber sensível, mas também gerando possibilidades de diálogo com todas as áreas de conhecimento para uma formação íntegra, integral, integrada e, portanto, humana.

Justamente por estarmos vivendo um momento importante para a educação e para a educação musical brasileira, optamos por tratar, neste livro, a educação como formas de ensino-aprendizagem possíveis de serem observadas em meio ao movimento dinâmico da cultura, envolvendo processos de absorção, reelaboração e transformação das práticas educativas e musicais existentes no interior de grupos organizados e instituições não formais de educação.

O campo educacional traz consigo a contradição entre a transformação e a reprodução, existindo uma série de atitudes e formas de engajamento, comportamentos e ações que ora favorecem uma postura ora outra.

A partir disso, ao estudarmos a educação desenvolvida por sujeitos envolvidos com as atividades culturais coletivas, temos percebido que podem ser desenvolvidas, nos diferentes espaços e comunidades, ações que vão além da educação informal, formal, não formal e/ou musical, fazendo-nos atentar para o

fato de que essas ações podem possibilitar a construção de diferentes modos de vivenciar e compreender os processos de ensino-aprendizagem, assim como a elaboração de concepções de realidade a partir da consciência adquirida na produção da cultura e na inserção como sujeitos da história.

Pretendemos trazer à tona os elementos práticos e reflexivos que nos possibilitem fazer uma leitura das manifestações culturais como construções que se dão sob o ponto de vista e escuta dos procedimentos educacionais que não se estabelecem como sinônimos de transmissão de conhecimento ou como transmissão de pacotes curriculares formais, mas que podem ser potenciais criadores de concepções e experiências de mundo a partir do vivido.

Com isso, intrínseca à discussão sobre os rumos da educação musical no Brasil está a necessidade de considerarmos os percursos de uma educação musical não escolar ou não formal que vem historicamente contribuindo para a formação e consolidação do que podemos chamar de uma cultura musical brasileira.

Uma questão que nos impulsiona a buscar refletir sobre essa temática é: que educação ocorre a partir da organização coletiva em torno da cultura popular brasileira e de suas práticas musicais?

Como é sabido, a música popular do Brasil é conhecida e valorizada pela sua riqueza e diversidade de manifestações, gêneros e estilos formados por processos complexos de construção, reconstrução, hibridismos e amálgamas culturais. Isso se estendeu e tem tido repercussões inclusive nas obras de autores da música erudita, que, em muitos momentos, absorveram e apresentaram em suas composições elementos da cultura popular, gerando assim uma identidade própria para suas criações.

Se a música brasileira e suas manifestações vêm sendo criadas, reconstruídas, mantidas e transformadas ao longo da história, isso tem ocorrido no percurso da vida sendo vivida, da cultura em sua dinâmica social e, portanto, em meio a processos educacionais também não formais.

Mesmo nos momentos em que a educação musical foi parte do currículo escolar, as especificidades musicais e metodológicas ligadas ao universo da cultura popular raramente foram conteúdos abarcados pelo ensino formal. Por muito tempo, estes não foram delineados e observados como formas de ensino e aprendizagem válidas ou legítimas. A grade curricular escolar, pelo próprio processo de formação a princípio vinculada ao movimento de colonização, esteve prioritariamente calcada sobre bases provindas dos cânones culturais europeus, ficando as culturas populares brasileiras relegadas a um grau menor de importância dentro da hierarquização dos saberes presentes na lógica e organização curricular da escola formal.

A partir de pesquisas e novas abordagens providas das áreas da antropologia, musicologia, etnomusicologia ou ainda da sociologia da educação, podemos observar que as práticas musicais formadoras do que podemos chamar hoje de cultura musical brasileira apresentam modos de organização e sistematização de saberes próprios, tendo ainda métodos específicos de construção dos saberes, de transmissão e manutenção da memória. Ou seja, onde por muito tempo se viu ausência de métodos e de saberes legítimos, a partir das abordagens educacionais que consideram a cultura e a educação como elementos indissociáveis observam-se possibilidades de reconhecimento, valorização e legitimação dos modos próprios e específicos de construção cultural e, portanto, de modos educacionais também próprios. Isso nos traz a noção de que existe um campo específico que vem sendo consolidado como o da educação não formal e que pode dialogar e gerar simbioses com o campo escolar, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizado das artes e, portanto, da música.

Sabe-se hoje do importante potencial da inter e transdisciplinaridade para a educação e do quanto as artes como produto de saberes sensíveis podem contribuir no sentido da transversalidade entre as áreas de saberes e conhecimentos.

O fato de o ensino da música ter passado ao largo das instituições escolares durante longo período da história não significa uma ausência de processos de educação musical no interior da sociedade brasileira. Uma educação musical vem sendo praticada para além dos limites físicos e metodológicos da escola, os quais devem ser mais bem compreendidos, pois foram geradores e mantenedores de um manancial musical de grande valor e riqueza. Portanto, ao contrário de um pensamento que enxerga na educação não formal um movimento de contraposição à escola, podemos abordar a educação musical dentro e fora da escola como integrada à lógica dos processos culturais formadores da grande diversidade daquilo que estamos chamando de cultura musical brasileira. Para isso, metodologias que compreendam as especificidades do universo das culturas populares e abarquem seus modos de vivência, transmissão, construção e compartilhamento dos saberes podem contribuir para uma educação musical em consonância com seu tempo e lugar e que possa, a partir da reconciliação com a memória de seus sujeitos e de sua própria construção histórica e social, vislumbrar rumos futuros.

Pensemos num determinado agrupamento de pessoas que se encontram para ensaiar, tocar e produzir uma manifestação, como é o caso dos maracatus, sambas, reisados, congados e uma infinidade de outras manifestações existentes no Brasil. Normalmente, para a realização dessas práticas culturais há a presença de personagens condutores e responsáveis pela organização e transmissão dos elementos e saberes necessários para que o fluxo musical ou da dança sejam mantidos. Normalmente, esses sujeitos podem ser conhecidos

como mestres, puxadores, apitadores, diretores ou, sem que tenham uma determinada “titulação”, são aqueles que assumem posições de lideranças por competência ou por habilidades de comunicação centrais para a realização e movimentação do coletivo, no sentido da execução de todos os elementos envolvidos para a construção de uma manifestação cultural. Por outro lado, essas práticas envolvem uma periodicidade necessária para o aprendizado e prática musical, sendo ainda possível observar procedimentos específicos marcadores de processos de transmissão e construção dos saberes, recuperação da memória e de criação e recriação das práticas. Por isso, esses tipos de atividades são permeados por procedimentos educacionais. Estes normalmente apresentam padrões de conduta bastante claros e definidos, porém se diferenciam do modo como a educação se estrutura no contexto escolar e ao mesmo tempo vai além daquilo que ocorre informalmente, quando não há a existência de métodos, tempos e espaços definidos para o aprendizado.

Os campos da educação e da educação musical exigem pesquisa, portanto, muitas e necessárias investigações estão por ser realizadas. Nesse sentido, obviamente sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise sobre a educação e cultura musical brasileira, buscamos aqui reunir textos de docentes, pesquisadores e artistas que vêm abordando de forma integrada as noções de educação e cultura na observação e compreensão dos sentidos existentes em outras possibilidades de estruturação e sistematização dos fazeres e saberes provindos de outros espaços e tempos para além da escola.

Nos capítulos que se seguem, surgem possibilidades de diálogo entre saberes gerados e coletivizados por meios diversos e que, sob um olhar e escuta educacionais, passam a formular metodologias e modos específicos de sistematizar, transmitir, construir, compartilhar e refletir os saberes.

Abre o livro o Capítulo *Educação não formal e aprendizagens*, de Maria da Glória Gohn, em que a autora trata do conceito e do campo da educação não formal para compreender como se dão os processos de aprendizagem que acontecem na vida, fora dos ambientes escolares/formais e institucionalizados, não para colocar um contraponto à escola, mas como algo próprio e específico do campo da educação não formal. Pelo fato de a aprendizagem na educação não formal ser flexível, aberta à valorização e inclusão das diferenças de diversas ordens, está associada à ideia de cultura. A autora adota a perspectiva de aprendizagem como processo inerente e permanente de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, pois isso seria muito restrito e limitador, não visando à formação do sujeito cidadão.

No Capítulo 2, *A música acontecendo pela educação informal e não formal: como se vai aprendendo a escuta da música e a fazer música*, de Renata Sieiro

Fernandes, a autora escreve um ensaio que parte de memórias biográficas e da vivência informal da música, passa por experiências adquiridas nos momentos de trabalho docente na educação formal com crianças pequenas e adultos e de pesquisa acadêmica envolvendo crianças e jovens na educação não formal, em que se vai aprendendo a fazer música ou a ouvi-la por diferentes meios e lugares, aproveitando-se dos meios e dos repertórios variados e ricos que compõem a cultura brasileira mestiça e diversificada, provenientes de diferentes matrizes étnicas.

No Capítulo 3, *Educação e contextos: um olhar para a experiência na formação do músico-educador*, de Eduardo Conegundes de Souza, o autor apresenta uma reflexão que visa conjugar a educação e a música no fazer de um músico-educador que também procura pensar a cultura popular em seu processo dinâmico. Sem buscar dicotomizar o músico e o educador, o autor propõe uma perspectiva integral em que esse profissional é aquele que opera no âmbito da estruturação sonora, do pensamento musical, estético, e como articulador dos saberes relacionados à produção e criação musical em cenários ampliados, como a educação formal e a não formal. Para tanto, refere-se a alguns exemplos de práticas e experiências atuais, como o Núcleo de Samba Cupinzeiro, grupo cultural no qual tem atuado desde 2001, e o projeto de extensão que coordena intitulado “Prática de Samba: o aprendizado musical na roda”.

No Capítulo 4, *O fazer musical por meio da prática coletiva: processos de ensino e aprendizagem musical no Projeto Guri e na bateria da escola de samba Nenê de Vila Matilde*, de Francisco de Assis Santana Mestrinel, o autor apresenta e discute duas experiências das quais toma parte, em que a prática coletiva é fator determinante no fazer musical: como integrante da bateria de escola de samba Nenê de Vila Matilde e como coordenador pedagógico do Projeto Guri, que faz parte de uma política pública de cultura do governo estadual paulista e visa o ensino de diversos instrumentos musicais a crianças e jovens dos 8 aos 18 anos. Ele reflete sobre a formação que acontece nas duas experiências, destacando que o aprendizado dos integrantes da escola de samba *matildense* raramente prescinde de formação musical anterior e engloba padrões de comportamento, passos de dança, confecção de indumentária e alegorias e, principalmente, o aprendizado musical na bateria. E no Projeto Guri, o ensino-aprendizagem se baseia em uma metodologia sistematizada que parte da prática para a teoria, o que torna o processo de aprendizagem mais musical e intuitivo, especialmente no caso do curso de percussão, que envolve a percussão popular, a percussão erudita e a bateria.

No Capítulo 5, *Música participativa e saberes inclusivos: considerações sobre as performances populares ou tradicionais*, de Érica Giesbrecht, a autora reflete sobre o diversificado contexto performático das tradições populares no Brasil e no mundo, relacionado à dança, à encenação e à música, envolvendo

a participação ativa de todos, sem haver necessariamente separação entre praticantes e plateia. São performances consideradas ritualísticas ao nortearem-se por mitos e materiais fortemente simbólicos. Para tanto, faz referência a alguns trabalhos provenientes do campo da etnomusicologia e a sua pesquisa junto a grupos de cultura popular afro-brasileira sediados na cidade de Campinas-SP, como as rodas de samba junto ao grupo Urucungos Puítas e Quigêngues.

No Capítulo 6, *Samba paulista: experiências, estórias e memórias da estratégica trajetória negra construída em nosso estado*, de Olga Rodrigues de Moraes von Simson, a autora nos apresenta aos territórios negros da cidade de São Paulo, locais onde os cordões e as escolas de samba se desenvolveram a partir das festas mais importantes do calendário religioso negro. Contextualiza a migração das tradições do universo do samba, das suas origens rurais para espaços urbanos mais desenvolvidos, reconstitui, na atualidade, a história oral das lideranças mais idosas e mais ativamente envolvidas nessa manifestação sociocultural brasileira, bem como vai ouvir os jovens que se aproximam desse universo afro-paulista e brasileiro. Entretanto, para a autora, se o samba vai se tornando aceito e socialmente reconhecido nesse processo, acaba perdendo a capacidade de permitir ao sambista de afirmar-se etnicamente por meio de sua prática e de funcionar como uma importante estratégia para a construção da diferenciação sociocultural.

No Capítulo 7, *Roda de samba: identidade, resistência e aprendizagem social*, de Pedro Rodolpho Jungers Abib, o autor discorre sobre as relações entre samba e marginalidade observadas no início do século XX e suas consequências na construção da identidade do sambista e analisa a roda de samba como um espaço de livre e espontânea manifestação que reúne músicos, cantores(as), compositores(as), batuqueiros(as), dançarinos(as), boêmios(as) ou apreciadores(as) dessa expressão cultural que resistiu ao processo de marginalização do samba como gênero musical símbolo da cultura brasileira. O autor defende a ideia de que a roda de samba é um rico espaço de aprendizagem social por conter diversidade, sociabilidade, comunhão, encontro e fortalecimento do sentido de pertencimento e de identidade dos sujeitos e dos grupos.

No Capítulo 8, *Samba de roda: uma matriz estética brasileira*, de Daniela Maria Amoroso, a autora trata do samba de roda apresentando-o como uma modalidade de samba derivada dos batuques e focaliza seu estudo nessa manifestação estética e sociocultural ainda viva no Recôncavo Baiano, mais especificamente nas cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba. A autora insere o samba de roda em uma matriz estética afro-brasileira resultante da encruzilhada cultural característica dos países participantes das rotas da Diáspora Africana, contendo também elementos de origem europeia, portuguesa. Nesse capítulo,



os conceitos de diáspora africana, encruzilhada e matriz estética são os eixos-base da argumentação. A metodologia utilizada conta com entrevistas com mestres do samba e recorre à etnocenologia, que trata do estudo e pesquisa da diversidade das formas humanas de espetáculo: teatros, danças, circos, músicas em cena, happenings, performances, folguedos, ritos e ações da vida cotidiana.

Para finalizar, no Capítulo 9, intitulado *Fala de dentro e fala de fora: representações nas reportagens sobre questões sociais*, de Valéria Aroeira Garcia, a autora problematiza e discute as representações do campo da educação não formal por meio de ações realizadas por grupos, ONGs, instituições, associações junto a grupos da camada popular, a partir de algumas imagens fotográficas e discursos de propagandas veiculados em reportagens de revista ou jornal. As narrativas imagéticas ou textuais produzidas pelos próprios grupos ou instituições envolvidas, bem como as que são produzidas sobre eles, os apresentam e os representam de formas que podem ser tidas como mais ou menos assistencialistas, mais ou menos transformadoras, mais ou menos mantenedoras do *status quo*. Dois questionamentos são destacados na reflexão: Como esses grupos se retratam e como desejam ser vistos pela comunidade mais ampla? Como querem que os projetos nos quais estão envolvidos sejam destacados e entendidos?

Observar a educação que se dá a partir das necessidades e desejos dos sujeitos em seus contextos sociais e considerar suas formas de se manifestar esteticamente por meio dos sons, gestos, movimentos corporais e seus esforços em socializá-los e torná-los coletivos é o que torna capaz a observação da constituição de processos educacionais que se tornam intrinsecamente ligados ao desenvolvimento da cultura e que ao mesmo tempo a mantém viva e dinâmica.

Desejamos uma boa leitura.

Eduardo Conegundes de Souza

Renata Sieiro Fernandes

Outono de 2013

## REFERÊNCIAS

GARCIA, V. A. *A educação não formal como acontecimento*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOHN, M. G. Demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da população. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 7-4, p. 51-72, jan./abr. 1993.

MALMACEDA, A. L.; FERREIRA, A. R. Música de cabeceira: Marcelino Freire. *Bravo!*, São Paulo, n. 172, dez. 2011. Disponível em: <<http://bravonline.abril.com.br/materia/musica-de-cabeceira>>. Acesso em: 11 jan. 2013a.

\_\_\_\_\_. Música de cabeceira: Laís Bodanzky. *Bravo!*, São Paulo, n. 172, dez. 2011. Disponível em: <<http://bravonline.abril.com.br/materia/musica-de-cabeceira-lais-bodanzky>>. Acesso em: 11 jan. 2013b.

RAHE, N. Eu sou um ator. *Bravo!*, São Paulo, dez. 2011. Disponível em: <<http://bravonline.abril.com.br/materia/musica-de-cabeceira>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

TRILLA BERNET, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.



**Maria da Glória Gohn**

# **CAPÍTULO 1**

Educação não formal e aprendizagens



A educação não formal está na ordem do dia e nos auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem. Ela se refere a processos de ensino-aprendizagem extraescolares que ocorrem no mundo da vida, na educação não escolar, não institucionalizada. Ela se diferencia da educação formal/escolar, curricular; diferencia-se também da educação informal – aquela que ocorre espontaneamente na socialização cotidiana dos indivíduos ao longo da vida (na família, nos clubes, shoppings centers, academias, e outros espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos). A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderá encontrá-los em meios coletivos ou individuais. Quando individual, usualmente ocorrem por processos semiestruturados (utilizando internet, mídias e redes sociais (via blogs, Facebook, Twitter etc.), vídeos, fitas, gravações sonoras, programas de TV etc.). Os indivíduos também poderão decidir participar de uma ação coletiva, em um grupo de referência ao tema/área em que eles estão interessados, ou participar de um movimento social ou de uma organização não governamental (ONG), cursos não certificadores, de aprendizagens focalizadas etc.<sup>1</sup>

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizar com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade etc.

As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs, nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura. A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não formal. E as práticas não formais desenvolvem-se também no campo da cidadania, no exercício de participação em formas colegiadas

de gestão de temas de interesse público ou em conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil.

O tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas. Ela está muito associada à ideia de cultura.<sup>2</sup> A educação não formal desenvolvida em ONGs e outras instituições é um setor em construção, mas constitui um dos poucos espaços do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da área da educação.

Pode-se localizar a grande área de demandas da educação não formal, como a área de formação dos indivíduos para a cidadania, formação no mundo do conhecimento – para aprendizagens e produção de saberes e para o trabalho comunitário de inclusão social. Essa grande área desdobra-se nos seguintes campos:

- a) educação para justiça social;
- b) educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.);
- c) educação para liberdade;
- d) educação para igualdade;
- e) educação para democracia;
- f) educação contra discriminação;
- g) educação pelo exercício da cultura enquanto dimensão do ser humano (incluindo as artes em geral);
- h) educação para a manifestação das diferenças culturais.

É importante destacar que: a educação não formal não deve ser vista, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, à educação escolar. Ela não deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. Essa formação envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva – relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas – como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado.

## Processo de aprendizagem e educação não formal

Sabemos que existem inúmeros educadores que formularam ensinamentos e criaram várias teorias sobre a aprendizagem. É um tema antigo, que remonta a Arte de Ensinar, da Antiguidade, passando pela Idade Média, tanto no

ocidente como no oriente. Aquelas teorias estruturam-se dentro de paradigmas explicativos bastante diversificados, foram sendo construídas em diferentes momentos da História da humanidade e influenciaram escolas, pensadores, analisatas e a própria sociedade e o Estado. A relação educação e tecnologia também já foi matizada por vários autores, da área da educação, como Illich, ao tratar da descolarização da sociedade; da psicologia, como Skinner (ao investigar a relação do indivíduo como produto do meio), e pela comunicação, com McLuhan, ao abordar a educação numa era de aldeia global.<sup>3</sup>

Na atualidade o debate em relação às teorias sobre a aprendizagem voltou ao debate devido às mudanças provocadas pela globalização e seus efeitos sobre a sociedade e as políticas governamentais. Com o desenvolvimento tecnológico, a sociedade atua em rede, e novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais se preconiza que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos/identificados – fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho desses indivíduos no processo de trabalho em face das novas exigências do mundo globalizado. Temos participado desse debate ao desenvolvermos o conceito de educação não formal desenvolvido na primeira parte deste capítulo.

A aprendizagem é um dos fenômenos centrais na vida do ser humano. Não se trata de pensar apenas o ato de aprender mecanicamente, como o fez por décadas a Pedagogia Tradicional, ao se preocupar fundamentalmente com as didáticas do ensino. O aprendizado “instrucionista” contido nos métodos tradicionais das escolas, ou nas estruturas mais antigas das chamadas educação por correspondência (baseada no exercício de manuais escritos) ou da educação permanente (que preconizava a adição de conteúdos extraescolares para completar o que não se aprendia nas escolas), tem sofrido uma crítica demolidora. O debate atual sobre a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas envolvendo, necessariamente, a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos (e não apenas preparação), das redes de compartilhamento e de como se dá o próprio processo de conhecimento. Fredric Litto (2011) assinala que o processo de aprendizagem envolve quatro elementos fundamentais: aquele que deseja aprender (o aluno), o conhecimento em si (ideias, conceitos etc.), quem organiza o conhecimento para a aprendizagem (professor, instrutor etc.) e o contexto ou a situação na qual a aprendizagem ocorrerá (sala de aula ou situações flexíveis com tempo e local próprio para cada aluno, a exemplo da educação a distância) (LITTO, 2011, p. 15). Na educação não formal, o

---

3 Ver Gadotti (1993).



contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos.

Adota-se neste texto uma perspectiva de aprendizagem como sendo um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como querem algumas abordagens simplificadores na atualidade. Certamente que, em alguns casos, como na aprendizagem de um instrumento musical, no resultado do processo deverá haver a incorporação de algum grau de “instrumentalidade técnica”, mas ela não é o principal objetivo e nem o fim último do processo. É mais do que isso: o conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo que o transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico, porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura. Thompson (1984) atenta-nos para este aspecto quando fala do processo reflexivo da aprendizagem, da reconstrução contínua da cultura no fazer humano. É fazendo que se aprende. A experiência tem papel importante. Certamente que não reduzimos cultura ao oposto da ignorância. Cultura para nós é um processo vivo e dinâmico, fruto de interações em que são construídos valores, modos de percepção do mundo, normas comportamentais e de conduta social, uma moral e uma ética no agir humano. O meio sociocultural onde se vive e a classe social a que pertence também interferem na cultura dos indivíduos. Ou seja, o que tencionamos deixar claro é que não existem conteúdos “chapados”, absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau relativo de autonomia do sujeito que aprende. É o que os analistas estão denominando “reconstrutivismo” (DEMO, 2001).

Ao contrário do ensino, que se esforça por repassar certezas e que são reconfirmadas na prova, a aprendizagem busca a necessária flexibilidade diante de uma realidade apenas relativamente formalizável, valorizando o contexto do erro e da dúvida. Pois quem não erra, nem duvida, não pode aprender (DEMO, 2001, p. 9).

O processo reflexivo mencionado não é isolado, individual, ele dialoga com o campo social, a aprendizagem é gerada na interação entre valores próprios dos indivíduos com valores de outros presentes nos coletivos. A aprendizagem ocorre no plano das estruturas mentais, no intercruzamento entre as culturas vivenciadas, já existentes, herdadas, e as culturas adquiridas pelos indivíduos na interação com o outro, no grupo, no coletivo. Neste processo há reelaborações e confrontações, entre o velho e o novo, resultando em ressignificações

de conteúdos e na produção de novos saberes, quase num processo de autoaprendizagem. Mas trata-se de uma construção coletiva, porque há uma rede de informações que o aprendiz interliga segundo valores, opções culturais, visões de mundo etc., advindas do coletivo. O campo desse processo de aprendizagem é o da educação não formal.

A aprendizagem nos processos não formais é citada por uma maioria de autores contemporâneos da educação, erroneamente, como contraposição à escola, à educação formal. Veem a aprendizagem não formal como um processo mais eficaz que a escola e a defendem porque é o melhor caminho, opondo formal e não formal. A escola seria um espaço reprodutor/domesticador e “a maioria da pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola [...] a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (ILLICH, 1973 apud GADOTTI, 1993, p. 298).

Illich preconiza que a aprendizagem possui uma dupla natureza: como habilidades e como educação/apreensão de instrução e formação dos indivíduos. Para ele, a escola realiza mal essas duas tarefas. Outros educadores defendem a educação não formal como um mecanismo complementar, em que o aluno obteria um aprofundamento ou um panorama complementar daquilo que aprendeu na escola. Seria uma espécie de contraturno complementar, especialmente como reforço da aprendizagem escolar.

Nossa abordagem é outra. Objetivamos situar a aprendizagem nos sistemas não formais como um processo sociocultural e político, inerente ao ser humano. Portanto, não tencionamos vê-la em contraponto à escola ou ao sistema escolar; nem vê-la como simples complemento/reforço das atividades escolares. A não formal tem outra natureza, especificidade própria. Usualmente, as atividades ocorrem em estruturas descentralizadas, sem conteúdos fixos *a priori*, sem hierarquizações. Há flexibilidades. Os processos de aprendizagem ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade – de dança, teatro, pintura etc. As vivências constituem-se em momentos de situações-problemas, desafios a serem enfrentados e superados. Os aprendizes têm de mergulhar por inteiro nas atividades/ações, corpo e intelecto, e não apenas utilizar as atividades mentais, o raciocínio lógico (que certamente continua se fazendo presente o tempo todo, monitorando a experimentação). O intelecto, o pensamento articula-se com o movimento do corpo do aprendiz, cria-se uma unidade de ação. Os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito-aprendiz, constroem repertórios que delineiam a própria história desses sujeitos.

Algumas das correntes denominadas como pós-modernas se aproximam da questão que estamos discutindo. Essas correntes destacam: o multiculturalismo e diversidade cultural existentes na sociedade moderna, numa era dominada pela tecnologia eletrônica e pela mídia (ou mídias). Não se prioriza tanto a apreensão de conteúdos uniformes, válidos para toda e qualquer sociedade nacional. Priorizam-se o processo de conhecimento e suas finalidades. Em síntese, a educação clássica moderna valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos, as técnicas, os instrumentos, os objetivos. O conceito-chave é o da “igualdade” – de direitos, de oportunidades, de acesso etc. As correntes pós-modernas valorizam o local, o conjuntural, o imediato, o subjetivo, o afetivo, a relação entre as pessoas; a intensidade, o envolvimento e a solidariedade existentes no ato de aprender; valoriza-se, portanto, a finalidade da educação e não tanto os objetivos pré-codificados nas estruturas curriculares. Os pós-modernos destacam não a unidade, mas a diversidade, a diferença. Busca-se a “singularidade” dos processos. Alguns autores da área das ciências falam em termos de respeito às diferenças toda vez que a igualdade nos inferioriza (SANTOS, 1995).

O sujeito que desenvolve um programa de aprendizagem não formal tem que enfrentar vários desafios: adquirir material ou um agente de mediação (assistindo a determinados programas, por exemplo) ou extrair ensinamentos do grupo ou experiência coletiva que participa; organizar o material e/ou reelaborar as informações; muitas vezes, seguir um plano de estudos etc. O sujeito interessado terá que desenvolver uma pedagogia para sua autoaprendizagem. A sequência “ouvir, tomar nota, estudar, fazer prova” é rompida, e, usualmente, ele tem que reinventar o processo. Certamente que, dependendo do tema/assunto em tela, já existem roteiros explicativos os quais podem ser adquiridos. Os resultados obtidos são um somatório de persistência, tenacidade, escolha adequada, reelaborações realizadas. A recriação e recontextualização sempre estão presentes. Por mais detalhado que seja um material, ele nunca é somente instrucional, adestrativo, um receituário técnico. Sempre há um espaço de recomposição. É aqui que reside uma das grandes forças e, ao mesmo tempo, problemas da aprendizagem em processos não formais. Ao reelaborar normas instrucionais, heranças e modos comportamentais entram em ação. A possibilidade da autonomia do sujeito é uma grande força impulsionadora da criação, mas poderá também ser um grave limite, caso se trate de um sujeito menos interativo com o grupo, mais introvertido, sem muitas iniciativas, acostumado a “seguir” e não a “liderar ações”. No mundo atual capitalista ocidental, veloz e de vivências fugazes, ávido de novidades, sempre pressionando os indivíduos a produzirem mais em menos tempo e com maior intensidade, centrado na busca de resultados, novidades e saberes superficiais sobre tudo, os processos de aprendizagem não formais são respostas para atender necessidades e anseios. O mercado

focalizado apenas em lucros tende a estimular o “consumo” de negócios envolvendo a autoaprendizagem. Não raro assume a forma de “autoajuda”. Mas há fatos novos em desenvolvimento na sociedade capitalista ocidental que estão fazendo com que novos olhares sobre a vida e as relações humanas surjam e se fortaleçam. Trata-se do sonho de um novo modelo civilizatório centrado em valores éticos e humanitários. Nesses casos, as aprendizagens não formais têm sido o caminho principal a pavimentar esta via. E o campo da cultura, o palco por excelência. Não basta aspirar algo, é preciso vivenciá-lo. E, para isso, precisa-se de auto-organização, planos e estratégias de aprendizagem e autoaprendizagem. Não há escolas centradas exclusivamente nesses valores. Como o novo modelo exige mais que valores, é preciso adotar práticas ativas, construtivas. Não basta ficar lendo eternamente sobre as obras de arte, é preciso vê-las, contemplá-las. É preciso aprendizagem sociocultural para compreender essa nova experiência de vivenciamento do sonho, da vontade, do desejo.

A educação é um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas, por exemplo, possuem espaços e tempos educativos diferenciados segundo sua cultura; deles participam o indivíduo aprendiz, a família tribal, a comunidade e o povo ou nação indígena a que pertencem. Desse modo, uma pedagogia a ser desenvolvida, para um grupo indígena ou junto a um movimento dos indígenas, deve considerar que a educação é assumida como responsabilidade coletiva, e não como ato de ensinar a interlocutores isolados.

Concluimos este capítulo reafirmando que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como observamos em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral ou educação permanente. A educação não formal tem seu próprio espaço – forma cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política.

## REFERÊNCIAS

- DEMO, P. *Cidadania pequena*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GOHN, M. G. *Educação não formal e cultura política*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LITTO, F. M. *Aprendizagem a distância*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.
- SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 7., 1995, Rio de Janeiro, 1995.
- THOMPSON, E. P. *Tradicón, revuelta y consciéncia de clase*. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

### Referências consultadas

- GENTILI, P. *Pedagogia de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso/Siglo XXI, 2011.
- GOHN, D. *Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.
- GOHN, M. G. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Educação não formal e cultura política*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOLDMANN, L. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

**Renata Sieiro Fernandes**

## **CAPÍTULO 2**

A música acontecendo pela educação informal e não formal: como se vai aprendendo a escuta da música e a fazer música

Dedicado à Célia Fernandes Sieiro e José Sieiro Quinteiro



## Introdução

Este ensaio parte de minhas memórias pessoais e passeia por momentos em que a música acontece na minha vida, especialmente focando a formação da escuta e a fruição de muitos estilos musicais. Passa por experiências adquiridas em situações e momentos de trabalho docente com crianças pequenas, na educação infantil e ensino fundamental, de docência com adultos em cursos de graduação e pós-graduação e de pesquisa acadêmica envolvendo crianças e jovens na educação não formal, especialmente ao tomar contato com pessoas que fazem música a partir de diferentes referenciais.

Nesse percurso vou tomando consciência e registrando como se vai aprendendo a fazer música ou a ouvi-la por diferentes meios e lugares; e escolho manter abertura para (re)conhecer as produções que estão sendo feitas por músicos profissionais e por aqueles que estão experimentando(-se) (n)a música, aproveitando-se de nossa cultura brasileira mestiça e diversificada, tanto na educação informal, quanto na educação formal e não formal.

## Minhas memórias de escuta

Até onde consigo recordar, a música está na minha vida e nas minhas memórias desde muito tempo, pelo viés familiar, informalmente.

Minha mãe é mineira, nascida na roça, em São Tomás de Aquino, e desde cedo cantava repertórios que lhe ensinavam e os que ouvia pelo rádio. Seu pai tocava sanfona e cantava música caipira de Luiz Gonzaga, em bailes e festas de casamento. Seus tios também cantavam e tocavam violão muito bem, sem nunca terem frequentado aulas, apenas favorecidos por um ouvido ou uma escuta apurada.

Quando jovem, aos 17 anos, passou a cantar nos circos, em uma caravana de artistas cantores e nas rádios, aos domingos, especialmente na rádio Tupi, no programa Buri, patrocinado pelas Casas Buri, e na rádio Nacional, no programa Ritmos para a Juventude. Eram os anos 1958, 1959 e 1960. Cantava solo, repertórios que variavam do romântico, com Dolores Duran e Edith Veiga, ao rock, com Paul Anka e Connie Francis, acompanhada pelo Conjunto Regional. Ao final, recebia aplausos da plateia presente.

Como não tinha discos de vinil em casa, seu repertório foi sendo formado ao longo dos tempos por aquilo que ouvia pelas rádios. Foi por esse meio que ouviu muita música francesa, italiana e, mais tarde, norte-americana. Ouviu, também, muita música brasileira, na época da Jovem Guarda, muito samba e



rock. Ia de Nelson Gonçalves, de Orlando Silva, de Dóris Monteiro, de Vicente Celestino até Beatles, Rolling Stones e Neil Sedaka.

Sempre a ouvi cantar, muito afinada, em casa. E sempre a ouvi contar e recontar esses momentos lembrados com emoção e saudade, pois eram momentos bonitos de uma vida bastante difícil.

Por volta de 1989, ela passou a cantar em um coral, cujo repertório era MPB.

Meu pai é galego, nascido na província de Pontevedra, na Espanha, em uma aldeia com casas de pedra, em meio a muito verde e montanhas e com muitos animais no convívio diário. Veio para o Brasil com 12 anos, com minha avó e meu tio, após meu avô ter chegado aqui para trabalhar na construção civil como carpinteiro.

Nos anos 1958, 1959 e 1960, meu pai costumava ouvir, à noite, um programa no rádio, com uma hora de duração, chamado *Voice of America Music USA*, apresentado por Willis Conover, um produtor de jazz com voz de barítono. A descoberta desse programa via ondas curtas foi casual, pois, segundo meu pai, ele ficava procurando por músicas diferentes, e esse programa apresentava jazz para muitos países, inclusive para a Europa Oriental e a ex-União Soviética. Em meio a ruídos e chiados da transmissão, meu pai conheceu John Coltrane, Dizzie Gillespie, Sonny Rollings, Miles Davis, dentre outros. O primeiro LP que comprou foi de Sonny Rollings, em que ele fazia improvisações.

Nos anos 1960, encontram-se, casam e têm três filhas, sendo eu a mais velha; todas nascidas nos anos 1970. Fomos morar, primeiramente, no Tucuruvi e, posteriormente, em Santana, sempre na zona norte de São Paulo, lugar de muitos morros, com muito samba e escolas de samba.

Havia e há música em casa frequentemente. Em todo o tempo que morei com meus pais, ouvia minha mãe cantando, acompanhando a música que vinha do rádio, dos discos de vinil, ou do CD, enquanto fazia seus afazeres domésticos. Via meu pai, com ou sem fones de ouvido, sentado no sofá, ouvindo – e eu ouvia também – tudo aquilo que lhe interessava, por meio de fitas de rolo, de discos de vinil, CDs e DVDs.

Depois o via e o vejo pesquisando e se informando sobre música, inclusive por meio de revistas especializadas, como a *Wire* (inglesa), a *Cadence* (norte-americana), a *Coda* (canadense), a *Concerto* (brasileira), que ele assina até hoje, com o domínio da tecnologia, por meio da internet. E muitas vezes, compartilhava comigo.

Assim, foi-se construindo e se constrói minha escuta; e foi-se abrindo para mim um leque enorme de tipos musicais: MPB, samba, rock, punk, soul, jazz, blues, free jazz, música improvisada, experimental, e de vários lugares do mundo. Muitas vezes o que ouvia era música dissonante, feita de ruídos e chiados. Outras vezes ouvia músicas mais harmônicas.

Um tanto do muito que tocava em casa era e é: Jonh Zorn, Laurie Anderson, Patti Smith, Thelonious Monk, Frank Zappa, Lou Reed, David Bowie, Grateful Dead, Roxy Music, James Brown, Egberto Gismonti, Pena Branca e Xavantinho, Milton Nascimento, Elis Regina, Gal Costa, Hermeto Pascoal, Nara Leão, Geraldo Vandré, Sérgio Ricardo, Edu Lobo, Francis Hime, Paulinho da Viola, João Gilberto, Dona Ivone Lara etc.

Até hoje, quando vou à casa de meus pais, volto de lá com alguns CDs ou DVDs de música e shows que eles me emprestam. Isso é algo de que me lembro com muita emoção.

Cresci nesse ambiente em que muitos estilos musicais estavam e estão presentes, e foi nesse espaço doméstico e informalmente que tive minha iniciação da escuta musical. Continua sendo nesse ambiente que me atualizo e que me preencho.

Ainda criança, ganhei um gravador de fitas cassete, vermelho, para poder gravar e ouvir minha voz e também o que meus pais escolhiam para mim. Lembro-me bem da fita dos Saltimbancos e do Grande Circo Místico, por volta dos anos 1977 e 1983, e de que os comprei em CD muito tempo mais tarde. Lembro-me ainda da fita da Roberta Flack, com sua voz aveludada, e do samba do Roberto Ribeiro, que íamos ouvindo no toca-fitas do carro, de São Paulo até Santos.

Quando jovem, ganhei uma vitrola Gradiente e já podia ouvir minhas próprias músicas no meu espaço privado, meu quarto. Nessa vitrola ouvi os discos de vinil que meu pai me deu, como James Taylor e Carly Simon – escolhas dele –, e os que pedi de presente, como Michael Jackson, Duran Duran, Bee Gees.

As minhas escolhas eram formuladas por aquilo que ouvia no rádio, em meu aparelho 3 em 1. Muito rock inglês e baladas. Era o final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Outra lembrança que trago comigo é da música e dos músicos independentes da “cena paulista”, ou dos chamados “vanguarda paulista”, em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980. Meus pais me levavam, ainda criança, para ouvir e assistir às apresentações dos grupos Rumo, Premeditando o Breque, Língua de Trapo, Grupo Um (instrumental), Itamar Assunção e Banda Isca de Polícia, Tetê Espíndola, Marlui Miranda, em um espaço pequeno, onde nos sentávamos em arquibancadas de madeira. Era o teatro Lira Paulistana, em Pinheiros. Lá, num escuro total, via e ouvia os músicos tocarem e, por vezes, cantarem quase declamando histórias bem-humoradas e até sarcásticas. Era um jeito diferente de canção. Lembro-me de ficar em pé nos parapeitos das grandes janelas e de dormir ao som daquela alta sonoridade.

No artigo de Lopes (2013) sobre o teatro Lira Paulistana, a autora diz sobre essa “vanguarda paulista”:

Assim, os selos e as produções independentes trariam diversidade e inovação estética à cena musical ao investirem em propostas musicais que não eram absorvidas pelas *majors*, ou seja, que não encontravam espaços de divulgação nas grandes gravadoras. Entre essas propostas, destacam-se as dos artistas, que foram rotulados como pertencentes à Vanguarda Paulista, que apareceram em finais da década de 1970 e inícios dos anos 1980. [...] Para esse artista que assumia uma *atitude* de contestação ao cenário imposto pelas grandes gravadoras, existia, também, um público ávido por músicas que não contivessem as mesmas fórmulas (estéticas), já desgastadas pelo uso. Esse público, em geral jovem, se identificava *com produtos que, se não eram novidades ao menos partiam de referenciais distintos do que era consagrado pelo mercado* (LOPES, 2013, p. 138, 140, grifos da autora).

Com essas experiências aprendi e aprendo a ouvir música. Assim, treino e aguço minha escuta musical, em um universo urbano, sem esquecer suas sonoridades, as do campo – especialmente as que guardo comigo, advindas de um sítio que tivemos em Mairiporã-SP – e as do rural, onde vivo hoje. E, também, por meio de amigos, companheiros que me apresentam a coisas novas e não tão novas, compartilhando o que ouvem e fazem em música.

Nesse trabalho sobre minhas memórias, trago à luz momentos e fatos desejados e possíveis de serem eleitos e evocados na escrita, mas deixo momentos e fatos no esquecimento, na escuridão, portanto, sem estarem costurados aqui, embora, presentes em sua ausência, ajudando a compor o ensaio.

É com base nessas memórias reconstruídas, de um passado que se presentifica, que se reapresenta, que projeto no futuro, ou seja, que lanço no tempo e no espaço minhas ideias, desejos, provocações, pensamentos, sentimentos, em minha vida e em meu trabalho profissional, seja com crianças, jovens ou adultos, seja em espaços escolares, tanto formais como informais e não formais, no campo, no rural e no urbano.

Essas idas e vindas no tempo e no espaço vão trazendo, junto às lembranças imagéticas e sonoras, também um ritmo e uma musicalidade para este ensaio.

## **A educação informal, formal e não formal**

Jaume Trilla Bernet (1986), autor espanhol, conceitua os termos “educação informal”, “educação formal” e “educação não formal” de modo pontual e pertinente para o que tenho tentado refletir no campo da educação, que é meu campo de formação acadêmica e de trabalho profissional.

Para ele, a educação *informal* se caracteriza pela aprendizagem que realizamos (tanto na função de aprendizes como na de ensinantes) por meio de processos educativos em que não há planejamento, sistematização, que ocorre

sem que nos demos conta, na vida cotidiana – um exemplo bastante forte é a educação familiar.

A educação *formal* é aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado – no caso, o Ministério da Educação (MEC). A educação escolar, hoje, é compreendida pela educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário.

A educação *não formal* é um conjunto de processos, meios e instituições específicos e diferenciados das formais, pois não visam os propósitos do sistema escolar – que tem funções definidas e socialmente aceitas. Dessa forma, a educação não formal é toda aquela que é mediada pela relação de ensino-aprendizagem, tem forma, assume e desenvolve metodologias com procedimentos e ações diferenciadas das adotadas nos sistemas formais. Nisto se incluem as mídias especializadas, como as revistas, o rádio, a internet, a televisão, o cinema etc. Além disso, estruturalmente, ainda não há uma legislação nacional que a regula e incide sobre ela. Ou seja, um leque bastante amplo de possibilidades contempla a educação não formal – uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças.

Gosto especialmente da ideia-força que ele defende, ou seja, a da cidade educadora ou a da sociedade educativa. Para Trilla Bernet (1999),

as pessoas se educam também para além da escola e da família; os influ-  
xos educativos, bons ou ruins, que são recebidos a partir de contornos e  
meios são tanto ou mais potentes do que aqueles que provêm da escola e  
que, inclusive, interferem na sua ação (TRILLA BERNET, 1999, p. 200-201,  
tradução nossa).

Segundo essa ideia-força, nós aprendemos na cidade, da cidade e a cidade, pela via das suas instituições especificamente educativas ou não, por aquelas que são potencialmente educativas e que merecem incremento (zoológico, parques ecológicos etc.), pelos espaços das ruas, praças, públicos e privados, pelas situações que o cotidiano nos oferece, estando a gente em socialização ou de passagem pelos lugares.

Sendo assim, existem muitos exemplos que mostram como a gente aprende nessas três dimensões: na cidade (estando no espaço urbano ou rural, pois a cidade contém recursos educativos), da cidade (do que é produzido nela, pois a cidade é um agente de educação) e a cidade (o que colocamos nela, pois ela tem conteúdo educativo). E há também exemplos de como podemos transformar a cidade em um lugar integrado de diferentes formas de educação, para além

da escola, com todas as áreas envolvidas (esportes, lazer, saúde, economia, assistência social, cultura, arte etc.) e em corresponsabilidade.

Para este texto interessa elencar e pensar esses conceitos e a ideia-força de Trilla Bernet sobre educação não formal em relação ao conceito de educação musical (SCARASSATTI, 2007), centrando-se na escuta e dando valor simbólico aos ruídos e aos sons ambientais e musicais, na criação e práticas coletivas e na sistematização.

A educação musical deveria centrar-se na: *escuta*, que relativiza e inquire o contexto sociocultural da produção musical e ao mesmo tempo inventa, aproximando-se da ideia de um colecionador de sons que, nesse exercício de criação, dirige suas escutas para o valor simbólico dos ruídos e dos sons ambientais e musicais; na *criação e prática coletivas*, desde a escolha do material e instrumental musical, não descartando a construção de novos instrumentos como veículos de um novo pensar musical e que essas práticas façam uso da improvisação como processo de comunicação e composição coletivo, sem perder de vista a sistematização e projeção das experiências de escuta; na *formalização, análise e discussão* dos resultados oriundos dessas práticas coletivas, pensando o registro como prática de socialização do conhecimento e memória do coletivo construído (SCARASSATTI, 2007, p. 129, grifo do autor).

Nos anos de 2005 e 2006, tive a oportunidade de participar de um primeiro e original mapeamento feito em âmbito nacional brasileiro sobre os educadores que atuam no campo da educação não formal, especialmente no chamado “terceiro setor”. Disso resultou um artigo que apresenta os dados informativos extraídos de um material bibliográfico produzido e publicado pelo Itaú Cultural no ano de 2006, que se baseou nas informações fornecidas por educadores no campo da educação não formal ao se inscreverem em um programa que seleciona e premia experiências educativas e artísticas e que é desenvolvido por essa instituição dentro do Programa Rumos Educação, Cultura e Arte, do qual fui consultora (FERNANDES, 2007a).

Essa iniciativa do Itaú Cultural, em seu Programa Rumos 2005-2006, visou focalizar, nessa edição específica, o campo da educação não formal ligado às artes, buscando as experiências e práticas educativas desenvolvidas por educadores para públicos infantis e juvenis, excetuando-se as experiências públicas ou do Sistema S (Sesc, Senai e Senac).

De um total de 222 experiências inscritas, 13,52% se relacionavam a trabalhos baseados na linguagem musical, no uso e aprendizado de alguns instrumentos e da voz. Embora a maior parte das experiências priorizasse a linguagem plástica, sendo esta equivalente a 26,58% do total, a linguagem musical, a teatral e a dança vêm logo em seguida com, praticamente, a mesma representatividade

(as duas últimas alcançando, aproximadamente, 10%), o que mostra a presença das artes e, especialmente, da música nas propostas de educação não formal em todas as regiões do Brasil.

Um dos cinco educadores premiados nessa edição do Programa Rumos foi o recifense Gustavo Vilar, formado em História e com especialização em Etnomusicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. A experiência que ele apresentou foi o projeto “Musicalização com Mestres do Sertão de Pernambuco”, que aconteceu no centro de Tacaratu e em uma reserva indígena pancararu, em Brejo dos Padres. Esse projeto foi um desdobramento de um mapeamento musical feito nos Estados da Paraíba e de Pernambuco, seguindo o mesmo roteiro da Missão de Pesquisas Folclóricas de Mário de Andrade, e envolveu uma parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Associação Respeita Januário.

O objetivo maior foi ensinar os jovens a tocar pífanos, caixa e zabumba, para que isso não se perdesse, por meio de metodologias desenvolvidas pelos próprios mestres tocadores, que assumiram um novo papel social, o de educadores não formais (ITAÚ CULTURAL, 2006b, p. 45-54).

Outro educador premiado nessa mesma edição do Programa Rumos foi o mineiro Bodô, também formado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. O projeto apresentado foi a formação de uma banda de percussão com tambores, com jovens de periferia, chamada Banda Além do Som, na ONG Recanto do Menor (ITAÚ CULTURAL, 2006a, p. 15-21).

Em uma breve busca na internet, valendo das palavras-chaves educação não formal, terceiro setor e educação musical, encontramos algumas produções que nos dão uma pequena amostra *do que* tem sido estimulado ou por vezes priorizado no ensino da música em universos não escolares, especialmente, não formais. Não pretendo fazer um estudo exploratório do que há disponibilizado, apenas fazer levantamento de alguns dados que permitam conhecer um pouco mais desse universo. Algumas dessas produções são resultados de pesquisas de mestrado e doutorado, mostrando como essa temática tem sido incluída recentemente no universo acadêmico, especialmente depois dos anos 1990, com a proliferação das ONGs em nossa sociedade capitalista neoliberal e com novos espaços de trabalho e formação para educadores em geral.

Encontramos a tese de Gohn (2009), na Universidade de São Paulo (USP), sobre o ensino de percussão a distância; a dissertação de Souza (2007) e outros artigos de sua autoria focando as rodas de samba, a dissertação de Randi (2006), sobre a Banda Bate Lata, e a de Palma (2006), sobre a Associação Meninos do Morumbi, ambas focando a percussão, a dissertação de Rotta (2006), sobre o movimento hip-hop e o rap – todos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Encontramos também o artigo de Kleber (2013), da Universidade

Estadual de Londrina, que analisa as práticas musicais desenvolvidas em duas ONGs: Associação Meninos do Morumbi e o Projeto Villa-Lobinhos.

A Natura, em 2007, lançou um edital regional de patrocínio à cultura chamado Natura Musical (NATURA..., 2011), para a região de Minas Gerais, cujo resultado mostra uma variedade de projetos envolvendo a formação musical em espaços não formais, dando lugar a vários estilos musicais e orientações de formação.

O objetivo do Natura Musical é “estimular e difundir a música raiz-antena. A música que resulta do encontro de elementos tipicamente brasileiros com conceitos, ideias e sonoridades universais” (NATURA..., 2011), trazendo embutido um conceito de cultura brasileira mestiça ou de experiência de mestiçagem.

Gil (2013), em sua resenha do livro *O pensamento mestiço*, de Serge Gruzinski, afirma que hoje vivemos em mundos mesclados em virtude do processo de mundialização que se iniciou no século XVI, com a expansão europeia e com os encontros e contatos proporcionados por isso.

O próprio Gruzinski usa como epígrafe em seu livro a frase de Mário de Andrade: “Sou um tupi tangendo um alaúde”. Ela mostra que absorvemos elementos vindos de diferentes lugares, trazidos por diferentes sujeitos e os ressignificamos, não havendo, portanto, algo “puro”.

Segundo Gil (2013), é difícil a tarefa que Gruzinski se coloca, no caso, a de tentar definir o conceito de mestiçagem, já que os termos “mistura”, “mestiçagem” e “sincretismo” são carregados de diversas conotações *a priori*. O autor

emprega o termo ‘mestiçagem’ para designar as misturas que ocorreram em solo americano no século XVI entre seres humanos imaginários e formas de vida, vindos de quatro continentes, América, Europa, África e Ásia. Já o termo ‘hibridação’ é utilizado por Gruzinski na análise das misturas que se desenvolvem dentro de uma mesma civilização ou de um mesmo conjunto histórico (GIL, 2013, p. 550).

Gruzinski (2013), ao conceituar o termo mestiçagem, não trabalha com a ideia de “choque, justaposição, substituição ou mascaramento”. Para Gil (2013), o autor prefere “a ideia de ‘atraidor’ que à maneira de um ímã permite ajustar entre si peças díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido”.

Nas palavras do próprio Gruzinski (2013), dadas em uma entrevista,

as culturas não existem. Só existem seres, homens e mulheres que se encontram. E as coisas que se encontram são sempre fragmentos de culturas. A ideia de que existem a cultura francesa e a cultura brasileira e que essas culturas se encontram é uma coisa completamente alegórica, é uma

fantasia, uma imaginação. São indivíduos ou grupos que se encontram e que misturam, não o conjunto da cultura, mas elementos escolhidos ou não de ambas as culturas. Essas se encontram através de indivíduos e sempre em contextos históricos que, muitas vezes, são assimétricos, de desigualdade, de relação, de colonização (GRUZINSKI, 2013).

Para esse autor, historiador, o pensamento mestiço envolve não apenas a mistura, mas uma capacidade de eleição e de combinação de elementos de culturas. Nessa entrevista, inclusive, Gruzinski afirma que “a música é, por excelência, o recipiente da mestiçagem” (GRUZINSKI, 2013).

Retomando os projetos selecionados pelo edital da Natura Musical, percebemos uma grande variedade nas possibilidades de aprendizagem de sonoridades e musicalidades – tanto no fazer quanto na escuta –, promovidas por grupos ou pessoas ou ONGs, por meio de projetos para diferentes públicos ou apresentação de espetáculos, por exemplo:

- UAKTI – Centro de Formação Musical: o grupo visa implantar um centro de formação de educadores musicais do ensino público e de ONGs por meio de oficinas, difundindo a música produzida pelo grupo UAKTI – definida por alguns como minimalista – em seus instrumentos não convencionais, construídos com tubos de PVC, especialmente, mas também madeira, metais e vidro;
- Sabará Musical: realização de shows gratuitos de música instrumental contemporânea brasileira, incentivando a produção musical local, no Teatro Municipal de Sabará;
- Luthier: projeto que se propõe a ensinar jovens de baixa renda a construir violões e violas caipiras de qualidade, utilizando madeiras de reflorestamento. Os instrumentos são doados para a formação de uma orquestra jovem de viola caipira de Barão dos Cocais;
- BH Choro: apresentações gratuitas de choro em praça pública de Belo Horizonte de diversos artistas mineiros de renome, além de uma oficina de teoria musical;
- 2º Festival de Arte Digital – FAD: festival sobre produção brasileira e internacional de arte eletrônica.

Percebemos a variedade musical, indo de percussão em tambores, latas, caixas e zabumbas, passando pelos pífanos, pelos violões e violas caipiras, pelo hip-hop, rap, rodas de samba, pelo choro, e chegando à música instrumental, de câmara e eletrônica. Há um universo amplo de possibilidades de experiência sonora, tanto no aprender a fazer – tocar instrumentos convencionais de formas



convencionais ou não, tocar instrumentos não convencionais – como na formação da escuta e fruição, aberto a todos os públicos, de diferentes idades, ocorrendo em diferentes lugares das cidades. São muitas formas de educação musical por meio de uma educação definida como não formal.

## **Cultura mestiça brasileira e acontecimentos na/pela cidade, na/pela educação**

Ao preparar os conteúdos e exemplos práticos de experiências diferenciadas em educação não formal para minhas aulas de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação, tenho apresentado dois filmes recentes que mostram a realidade brasileira, especialmente nesse aspecto que aqui me interessa, ou seja, a relação entre educação musical ou experiência musical e a educação não formal acontecendo, especificamente, em ONGs.

Um dos filmes é o documentário intitulado “Contratempo”, dirigido por Malu Mader, de 2008. Esse documentário foca os depoimentos de jovens de baixa renda, entre 12 e 20 anos, moradores do Morro de Santa Marta, no Rio de Janeiro, sobre suas experiências com música, proporcionadas pelas idas regulares ao Projeto Villa-Lobinhos – que em 2011 corria o risco de deixar de existir por falta de patrocínio, conforme notícia veiculada em mídia eletrônica (PROJETO..., 2013). Nesse projeto, os jovens aprendem a tocar instrumentos convencionais (por exemplo: violas, violões, violoncelos etc.) de formas convencionais e se valem de repertórios de samba, música clássica, erudita nacional, de compositores brasileiros, como Heitor Villa-Lobos e Camargo Guarnieri.

O outro filme, também de 2008, intitula-se “Orquestra dos meninos”, dirigido por Paulo Thiago. Nesse filme, baseado em fatos reais, narra-se a história do maestro pernambucano Mozart Vieira, que nos anos 1980 decide montar uma orquestra sinfônica no agreste nordestino, a *Orquestra Sinfônica dos Meninos de São Caetano* (município). Para tanto, monta uma fundação que atende jovens moradores do campo e lhes ensina a tocar instrumentos clássicos, convencionais (por exemplo: fagote, flauta transversal, prato, trompete, tuba etc.), valendo-se de repertório clássico, erudito, nacional, como Villa-Lobos, e internacional, como Bach.

Na abertura do filme, em uma das cenas iniciais, aparece o personagem principal quando menino, em um terreno aberto, de olhos fechados, ouvindo cada som que se desprendia da natureza. Imitando os gestos de um regente, coordenava a sinfonia, enquanto seu amigo, sentado próximo a ele, sob a sombra de uma árvore lia em voz alta para ambos a história de um livro. Uma cena bonita esteticamente e bastante sensível ao mostrar a escuta aguçada e sendo desenvolvida informalmente, diretamente na vida cotidiana.

Ainda, ao procurar exemplos para minhas aulas e pesquisa acadêmica (FERNANDES, 2011), encontro uma ação de educação musical acontecendo no espaço da cidade, promovida pela Ciclophonica, considerada a única orquestra de câmara de bicicletas do mundo, coordenada por Leonardo Fuks, músico e docente da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os músicos-ciclistas, enquanto pedalam por ciclovias, ruas, monumentos, jardins e estradas, vão tocando músicas em instrumentos de percussão e sopro, convencionais ou não, que carregam em seus corpos, como baterias, címbalos, cornetas, flautas de plástico, apitos, chocalhos, buzinas, assobios etc. O repertório é reconhecido facilmente pelos ouvintes, como “New York”, “Bolero”, de Ravel, “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, “Ô abre alas”, de Chiquinha Gonzaga etc.<sup>1</sup>

Outro exemplo de educação não formal e educação musical no espaço urbano que elejo é a “Sinfonia das Diretas” ou a “Sinfonia das Buzinas”, uma performance idealizada e regida pelo maestro e docente do Departamento de Música da Universidade de Brasília, Jorge Antunes, em 1984, em Brasília, com 300 automóveis, sob a forma de manifestação política barulhenta e musical, ou, como diz o maestro, “uma música engajada politicamente”.<sup>2</sup> A Sinfonia das Diretas teve música de Jorge Antunes e poemas de Tetê Catalão, foi escrita para um declamador, uma orquestra de automóveis tocando buzinas, um coral e instrumentos. A obra, com 40 minutos de duração, foi gravada ao vivo e foi lançada em 2004 em CD pela Editora Sistrum. Jorge Antunes compõe até hoje sinfonias, peças de câmara, coro, óperas e música eletroacústica.

As minhas pesquisas de mestrado (FERNANDES, 2001) e de doutorado (FERNANDES, 2007b) na Faculdade de Educação da Unicamp tinham como lócus o projeto de educação não formal denominado Projeto Sol, que existia na cidade de Paulínia-SP, mantido pelo poder público entre 1988 e 2001, em quatro bairros mais periféricos – Morro Alto, Monte Alegre, Morumbi e João Aranha. Seu público era constituído de crianças e jovens frequentadores e ex-frequentadores. Em minhas observações participantes presenciavam experiências de educação musical proporcionadas pelos educadores ou pelos próprios jovens, e outras que aconteciam nesses mesmos espaços, porém no período noturno, no denominado Programa Noite Viva, aberto a toda a comunidade.

Naqueles momentos, o que eu via e ouvia eram crianças e jovens tamborilando com baquetas em caixas e tambores, pandeiros e tamborins, ou vibrando triângulos, enquanto um educador, o músico Eduardo Conegundes – hoje, Edu

1 O blog do grupo está disponível em: <<http://www.cyclophonica.blogspot.com/>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

2 O blog do maestro Jorge Antunes está disponível em: <<http://jorgeantunespsol.blogspot.com/>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

de Maria – tocava violão ou cavaquinho. Faziam isso em treinos e ensaios de percussão, sob orientação do educador Zinho Brown, ou faziam a base sonora e musical para um grupo de meninas que cantava e dançava o cacuriá, coco, samba de roda etc. Também via os jovens dançando coreografias de rap enquanto ouvíamos músicas em um aparelho de CD que eles levavam para a sala espelhada do Projeto Sol – Monte Alegre.

Em duas escolas de educação infantil e ensino fundamental nas quais trabalhei aqui em Campinas – a Escola Curumim e a Escola do Sítio –, conheci o professor de música, compositor de formação, Marco Scarassatti, com quem estabeleci uma parceria de trabalho de aproximadamente oito anos.

Por meio dele ampliei meus repertórios musicais e minha escuta, enriquecendo e, muitas vezes, enfatizando os conhecimentos familiares que trazia e trago comigo.

Fizemos alguns trabalhos em parceria nessas escolas, em que desenvolvíamos a metodologia de trabalho por projetos. E quero acreditar que oferecemos às crianças, nossos alunos, enriquecedoras experiências educativas, tanto pedagógicas como musicais. Uma dessas experiências foi desenvolvida com alunos de 3ª série, no ano de 2003, quando os levamos para uma visita ao centro de Campinas para a captação dos sons de praças, mercados, terminais de ônibus e personagens anônimos da cidade. Percorremos a pé o Mercado Municipal (Mercadão), o terminal de ônibus Miguel Vicente Cury, o Largo do Pará e o Largo São Benedito, escutando e colecionando diversos sons e impressões acerca desses espaços de convivência, circulação e passagem.

O que recolhemos e gravamos foram sons de piados de pássaros engaiolados, voz de locutor de programa de rádio, água correndo no chafariz da praça, rangidos de balanças, vassouras roçando as calçadas, vozes e gritos de crianças ao brincar, motores de ônibus, conversas de pessoas, discursos do “Politizador” etc.

Essa ideia de escuta interessava ao trabalho na medida em que estimulava nas crianças uma postura ativa e criativa em relação aos sons e às músicas que ouvíamos; uma escuta equilibrada dos sons cotidianos, tal qual defende o compositor e educador musical canadense Murray Schafer. Sua preocupação é incitar a sociedade à preservação de marcos sonoros que tenham valor simbólico para uma comunidade. Para tal, propõe uma nova postura nessa escuta, que seja ativa e criativa, que reflita sobre o entorno sonoro e a responsabilidade na composição das paisagens sonoras dos grandes centros urbanos. A terminologia Soundscape criada por ele, ou para nós a ‘Paisagem sonora’ refere-se a ambientes reais ou a construções abstratas vistas como campo de estudo do ambiente sonoro (FERNANDES & SCARASSATTI, 2004, p. 73).

Esse material coletado foi fruto de muita preparação nas aulas de música e rendeu algumas produções e reelaborações por parte dos alunos, como uma instalação sonora e plástica na sala de aula e fora dela.

Os sons e ruídos diários que ouvimos e nos damos conta ou que nem sequer prestamos atenção, os falatórios e as gritarias das pessoas fizeram a ambientação sonora; as cenas do dia a dia envolvendo prédios, edifícios, casas, propagandas, outdoors, pássaros, árvores, pessoas, automóveis, comércio, foram representadas e pintadas em oito grandes painéis de tecido que foram pendurados nas vigas do teto da sala. Mapas de Campinas foram colados no chão da sala e serviram como redes de caminhos que dão suporte para os andares dos caminhantes e como ponto a partir do qual as construções se elevam e as relações interpessoais se estabelecem. Esculturas concebidas e confeccionadas por grupos de crianças, usando reciclagem de materiais diversos – como roda de bicicleta, estrutura de guarda-chuva, volante de carro – ou não – calha de zinco, papelão, panos de tnt – (partindo de pesquisas sobre as obras de Amílcar de Castro, usando cortes e dobras em ferro e as esculturas voadoras de Calder) funcionaram como monumentos e ficaram adornando um ‘jardim de esculturas’. Para completar, um grande mercado de trocas de coisas e objetos sem uso, que as próprias crianças se encarregaram de organizar, conduzir e concretizar (FERNANDES & SCARASSATTI, 2005, p. 64).

Para que todo esse material – ou parte dele – não se perdesse ou se dispersasse, organizamos e construímos um CD-ROM interativo, intitulado “Vivacidade”, que serviu como arquivo de variados registros e produções, documento e memória de uma construção coletiva sobre o viver na cidade e suas sonoridades, ou a sua paisagem sonora. Desse modo, também, cada criança poderia levar consigo, além da sua memória particular do que viveu, um produto contendo todos os registros feitos por cada criança e os professores diretamente envolvidos.

O documentário “Carta Sonora”, de Suzana Reck Miranda e Mário Cassetari, de 2009, também se baseia na ideia de Murray Schafer, a do colecionador de sons, e mostra sons e imagens da cidade de São Paulo encontrados no trecho da Avenida Paulista até a Avenida Nove de Julho, apresentando a paisagem sonora única dos lugares.

Aquele mesmo professor, Scarassati, era membro de um coletivo que fazia intervenções sonoras em espaços públicos, chamado “Stracs de Harampálaga”, e as vezes em que os vi e ouvi tocando foram arrebatadoras, por conjugarem um misto de performance e ritual, em que esses três músicos, todos formados pelo Instituto de Artes da Unicamp, começavam se apresentando, tocando e explorando diferentes materiais e instrumentos não convencionais, feitos de latões, cabças, restos de metais, cordas, caixas de isopor etc., mesclando improvisação e experimentalismo, iluminados com fogos e com os corpos pintados, e, aos poucos,

iam saindo de cena – mas não totalmente – enquanto o público assumia seu lugar de produtor de música ou de experimentador de novas sonoridades. Não havia visto nada assim antes e me encantei pela ideia, pelo conceito, pela proposição.

Vi e ouvi suas apresentações em três lugares: no gramado do Ciclo Básico, na Unicamp,<sup>3</sup> no Ginásio de Esportes, da Unicamp – em que os músicos vinham de pontos diferentes, com fogos e latões desde o alto das arquibancadas até chegarem às quadras – e num espaço aberto de um prédio da PUC-Campinas.<sup>4</sup>

Suas influências musicais – depois viria a saber – vinham, dentre outras, de alguns professores com quem tinham estudado ou pesquisado ou com quem tinham afinidade, como Lívio Tragtemberg e Walter Smetak, este último, um suíço que viveu no Brasil, violoncelista, compositor, escritor, escultor e construtor de instrumentos musicais, foi foco da pesquisa de mestrado de Scarassatti (2009). Também se notam, obviamente, influências de John Cage, Koellreutter, Hermeto Pascoal etc. Assim como Cage e Smetak, também Scarassatti construía instrumentos para serem tocados não convencionalmente, os quais são denominados de “plásticas sonoras”, feitas com argila, ferro e restos de instrumentos convencionais, numa construção poética e sonora híbrida (SCARASSATTI, 2008).

E, por fim, nessa minha breve pesquisa para este ensaio, encontro na internet um excelente lugar/espço para pesquisa e ampliação de repertório, o Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira (INSTITUTO CULTURAL CRAVO ALBIN, 2013), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que compila e disponibiliza, recupera e tenta consolidar a memória musical brasileira, por meio de verbetes, informações históricas, *links* para canções e músicas de variados gêneros da MPB.

Esse acervo é composto de

documentos originais, fotografias, recortes de jornais e revistas, scripts e programas de rádio e televisão, roteiros de espetáculos musicais e um arquivo fonográfico já inventariado preliminarmente, com cerca de 30.000 (trinta mil) discos de 12, 10 e 8 polegadas, 2.000 (duas mil) fitas sonoras em rolo, 700 (setecentas) fitas magnéticas sonoras em cassete e cerca de 1.000 (mil) CDs [...] e uma grande quantidade de documentos audiovisuais, registrados em suporte vídeo, como fitas cassete (INSTITUTO CULTURAL CRAVO ALBIN, 2013).

Além disso, publicam catálogos temáticos bastante interessantes para o público em geral, interessados em música e pesquisadores. Alguns deles são: *Mulheres compositoras na MPB*; *Tons e sons do Rio de Janeiro*; *Clube do Jazz e Bossa*

3 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OyJWGdudk0Y>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

4 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=FikBhHuPhs8>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

– conforme consta no site, um tema que até hoje não foi devidamente abordado nem valorizado –; *Novos caminhos do choro*; *Telenovela, o imaginário sonoro do Brasil* – que trata da produção musical composta e interpretada para a televisão –; e *No palco, os Festivais* – sobre a era dos festivais, na década de 1960.

Até aqui, mais alguns tópicos podem ser somados ao leque de nossa variada cultura mestiça brasileira em termos musicais: jazz, bossa nova, música erudita e clássica, rap, percussão, música improvisada, experimental, ópera, música eletroacústica, as sonoridades ou as paisagens sonoras da cidade. São muitas as possibilidades de ampliar a escuta, a fruição e o fazer musical.

## **Ensaio, declaração e manifesto**

Neste percurso pelas minhas memórias mais antigas e recentes, e no que descobri na breve investigação que fiz para este ensaio, daquilo que se relacionava à música ou educação musical e à educação não formal, percebo que passei por muitos lugares em que a educação acontecia e acontece informalmente, como no ambiente familiar e doméstico, formalmente, no ambiente escolar, e não formalmente, pelas várias vias em que isso se dá, ou seja, por meio de projetos ditos socioeducativos, pelas ONGs, pelas mídias (revistas, rádios, cinema, internet etc.). Tudo isso acontecendo o tempo todo e permanentemente no espaço da cidade, nas instituições e fora delas, nos espaços escolares e para além deles, concordando com Trilla Bernet.

A cidade é, de fato, o lócus de todo esse aprendizado, e, ao mesmo tempo em que educa, educa-se. Portanto, é muito importante pensar naquilo que podemos fazer de forma democrática e socializada, gratuitamente, de preferência, que nos chega pelos sentidos e pela experiência direta ou mediada.

Se “a música é, por excelência, o recipiente da mestiçagem” (GRUZINSKI, 2013), então devemos proporcionar essa experiência na escuta, na fruição, no fazer musical, pois o Brasil congrega múltiplas produções, em muitos estilos e criações. Quando escrevo isto, lembro-me de meu pai dizendo sempre que vai aos shows de música experimental ou free jazz, no Sesc Pompeia ou Pinheiros ou no Centro Cultural São Paulo, e que há pouquíssimo público presente, o que justifica um mercado que pouco investe nisso, tanto comercialmente quanto como espaço de criação e profissão. É preciso educar, aprender, reconhecer e valorizar a própria cultura mestiça da qual fazemos parte.

Para mim, faz sentido conhecer e ampliar diferentes repertórios: formar ouvintes e experimentadores em música, naquilo que é convencional/tradicional e no que é ou pode ser inovador. Provocar os sujeitos a experimentar música como processos formativos e sensíveis. Incluir nisso a experiência com

a improvisação, com a composição, com as sonoridades dos lugares urbanos e rurais, na cidade, com o silêncio – uma construção teórica, porque não existe concretamente. Trazer para o foco os meios ou mídias que divulgam e trazem possibilidades de tomar conhecimento e trocar experiências com o que está sendo feito no mundo todo, seja via internet, revistas especializadas, programas de rádio e de televisão. Lembrar o canto, as canções tanto quanto a música instrumental, orquestrada, harmônica e dissonante.

Vou escrevendo isso e olhando para minhas prateleiras de DVDs, CDs e discos de vinil aqui em casa, onde encontro aquilo que gosto de ouvir em diferentes momentos e estados de espírito e humor – ou quando não quero ouvir nada mais do que sons de rãs ecoando na banheira, saídas bicando os vidros transparentes da janela, os cachorros latindo para outros que passam do lado de lá do alambrado, roncos de motores de avião voando alto no céu, os gritos esgançados dos maracanãs no pé de amora.

Estão nessas prateleiras: R.E.M., Smiths, Morrissey, Björk, Radiohead, Thomas Rohrer, Ivo Perelman, John Coltrane, Bach, Beethoven, Wagner, Yousou Nodour, Mogwai, Dire Straits, Echo and the Bunnymen, Lila Downs, Dead Can Dance, Nusrat Fateh Ali Khan, Nick Cave, Neil Young, Godspeed You Black Emperor, Ben Harper, Tom Waits, Dave Mathews Band, Dulce Pontes, Ricardo Matsuda, Anima, Yamandú Costa, Velha Guarda da Portela, Di Freitas, Comadre Florzinha, Caetano Veloso, Teco Cardoso, Clara Nunes, Nei Lopes, Monica Salmaso, Dona Militana, Elis Regina, Jorge Ben, Baden Powell, Dona Edith do Prado, Roberto Freire, Lívio Tragtemberg, Kusturica and the No Smoking Orchestra, Xangai, Marlui Miranda, Marisa Monte, Ana Salvagni, Cupinzeiro, Ceumar, Zeca Baleiro, Mawaca, Cordel do Fogo Encantado, Daúde, Paulo Freire, Mundaréu, Chico Buarque, Brilho, Style Council, Ira!, Siouxsie and the Banshees, Talking Heads, Rita Ribeiro, Plebe Rude, Inocentes, Legião Urbana, Sigur Rös, Peter Gabriel, Marvin Gaye etc.

Ao longo do tempo vamos aprendendo a fazer música e a ouvi-la, e vamos encontrando-a por conta própria, por nossos meios ou pela via de pessoas que entram e ficam ou que entram e saem de nossas vidas, com suas formações, gostos, estilos e escutas diferenciadas; pessoas que encontramos e que nos provocam, que nos desafiam, que são, muitas vezes, música, pois são sonoras, retumbantes, intempestivas, e, por vezes, harmônicas e silenciosas.

Este texto, que começa pretendendo ser um ensaio, talvez em seu caminho tenha encontrado mais o seu estilo ou gênero e tenha assumido agora ao final o desejo ou a intenção de ser, ao mesmo tempo, uma declaração de reconhecimento e estima às pessoas que vivem a música, da música e com a música e um manifesto contra a padronização e a favor da criatividade e da renovação.

Tomei a música e a educação para falar e valorizar as pessoas e meus sentimentos por elas; com e pela música e educação, busquei estabelecer relações com o conhecimento e com as crianças com quem trabalhei durante um tanto de anos; com e pela música e educação, visei eleger e priorizar os espaços da cidade para anunciar e (re)conquistar a experiência formativa da/com/pela arte.



## REFERÊNCIAS

- FERNANDES, R. S. *Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2001.
- \_\_\_\_\_. Os educadores na educação não formal: apontamentos e reflexões. *Revista de Ciências da Educação*, Unisal, Americana, ano IX, n. 17, p. 67-94, 2º semestre 2007a.
- \_\_\_\_\_. *Educação não formal, memória de jovens e história oral*. Campinas: Centro de Memória/Arte Escrita/Fapesp, 2007b.
- \_\_\_\_\_. Educação-arte-cidade: intervenções artísticas, políticas e poéticas. *Revista de Ciências da Educação*, Unisal, Americana, n. 24, 2º semestre 2011.
- FERNANDES, R. S.; SCARASSATTI, M. A. F. De onde partimos, aonde chegamos: um mapa se faz com muitos sentidos. *Revista Argumento*: Universidade Padre Anchieta, Jundiaí, v. 1, p. 59-75, 2004.
- \_\_\_\_\_. A criança e o viver urbano campineiro: um trabalho inicial de fruir e reconhecer (se) (n)a cidade. *Revista Resgate*, Centro de Memória, Unicamp, v. 1, p. 47-66, 2005.
- GIL, A. C. A. Serge Gruzinski: O pensamento mestiço. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S0102-01882002000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0102-01882002000200014)>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- GOHN, D. M. *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. (mimeo.).
- GRUZINSKI, S. *Histórias e estórias*. Entrevistador: Adriana Romeiro. Disponível em: <<http://adrianaromeiro.blogspot.com/2009/05/entrevista-com-serge-gruzinski.html>>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- INSTITUTO CULTURAL CRAVO ABIN. Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/apresentacao>>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- ITAÚ CULTURAL. *Educação de saberes, poderes e querer*. São Paulo: Itaú Cultural, 2006a. p. 15-21. (Rumos Educação, Cultura e Arte).
- \_\_\_\_\_. *Educação de saberes, poderes e querer*. São Paulo: Itaú Cultural, 2006b. p. 45-54. (Rumos Educação, Cultura e Arte).
- KLEBER, M. O. Práticas musicais em ONG's: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. *Fênix*: Revista de História e Estudos Culturais, Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 1-24, abr./maio/jun. 2008. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_08\\_ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Magali\\_Oliveira\\_Kleber.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- LOPES, A. M. V. A. A música independente e a vanguarda paulista. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 3., 2005, Curitiba, Escola de Música e Belas Artes do Paraná. *Anais...* Curitiba: Embap, 2005. Disponível em: <[http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/andrea\\_lopes.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/andrea_lopes.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- NATURA divulga projetos selecionados no edital regional Minas Gerais 2007 do Natura

Music. *Paulo Marra*: assessoria de comunicação, São Paulo, 28 fev. 2008. Disponível em: <[http://www.paulomarra.com.br/internas.asp?secao=detail\\_release&id=749](http://www.paulomarra.com.br/internas.asp?secao=detail_release&id=749)>. Acesso em: 05 set. 2011.

PALMA, L. V. *No Morumbi, entre meninos, meninas e tambores*: reflexões sobre a educação a partir da vivência no/do cotidiano de uma ONG em São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. (mimeo.).

PROJETO musical para jovens carentes pode acabar. *DD online*: Diário Democrático, Rio de Janeiro, 08 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.diariodemocratico.com.br/educacao/7/676>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

RANDI, A. *Palco, academia e periferia*: a dissonante polifonia da banda Bate Lata na (trans)formação de um educador. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. (mimeo.).

ROTTA, D. C. *O hip-hop (en)cena*: problemáticas acerca do corpo, da cultura e da formação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. (mimeo.).

SCARASSATTI, M. A. Verbete educação musical. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (Orgs.). *Palavras-chave em educação não formal*. Holambra: Setembro/CMU, 2007. p. 129-130.

\_\_\_\_\_. *Emblemas sonoros, emblemas da memória*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. *Walter Smetak: o alquimista dos sons*. São Paulo: Perspectiva/SESC, 2009.

SOUZA, E. C. *Roda de samba*: espaço da memória, educação não formal e sociabilidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. (mimeo.).

TRILLA BERNET, J. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1986.

\_\_\_\_\_. A educación non formal e a cidade educadora: dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega de Ensino*, Santiago de Compostela, n. 24, p. 199-221, set. 1999.

## Filmografia

CARTA sonora. Direção: Suzana Reck Miranda e Mário Cassetari. Brasil, 2009. (90 min) documentário.

CONTRATEMPO. Direção: Malu Mader e Mini Kerti. Brasil, 2008. (91 min) documentário.

ORQUESTRA dos meninos. Direção: Paulo Thiago. Brasil, 2008. (95 min) drama.



**Eduardo Conegundes de Souza**

## **CAPÍTULO 3**

Educação e contextos: um olhar para a experiência  
na formação do músico-educador



Pensar sobre o tema da educação e, mais especificamente, da educação musical no Brasil tem sido um exercício de observação e vivência em contextos específicos e bastante diversos. Educadores musicais têm atuado em espaços e tempos variados, que podem ir de escolas formais a ONGs, associações de bairro, fundações governamentais, particulares, religiosas, conservatórios ou em meio a grupos culturais organizados e manifestações populares. A partir desse cenário, bastante amplo e diverso, a educação musical se constitui como um campo que precisa olhar para os termos *educação* e *cultura* como indissociáveis. Essa interdependência se aprofunda ainda mais e se complexifica ao considerarmos a presença dos meios de comunicação de massa e das tecnologias digitais como importantes meios de acesso, difusão e reprodução da cultura.

A partir desses meios, a música, elemento fundamental para nossa discussão, passa a fazer parte do cotidiano das pessoas, habita as mentes, corpos e é um dos elementos que constitui as identidades de indivíduos e grupos sociais. O tipo de música que se ouve e se compartilha socialmente é capaz de gerar afinidades, produzir modos de vestir, falar e se reflete nos gestos, ações e interesses pessoais. Basta olharmos os grupos juvenis quando se definem pertencentes a determinadas “tribos”. Mesmo que a música não seja o ponto primeiro de interesse, ela, em algum momento, é importante para a construção identitária de tais coletivos. Nesses contextos, há processos de aprendizagem e construção de saberes diretamente ligados à cultura sendo vivida, gerando experiências formadoras e transformadoras. Sob esse ponto de vista, podemos considerar que o aprendizado tem grande chance de se tornar efetivo quando atua diretamente na construção identitária das pessoas. Isso equivale a dizer que o conhecimento se configura em saber quando transforma os interesses, as ações, as reflexões, bem como o modo de se integrar e pertencer de seus agentes. Por isso, o processo formativo proposto pela educação em tempos e espaços pensados e definidos como formadores pode ocorrer a partir de contextos diversos, sendo o aprendizado musical possível de ocorrer quando integrado à realidade cultural vivida pelos agentes dos processos educacionais (educandos e educadores).

A partir desse primeiro olhar contextual, dessa visão mais ampla apresentada até aqui, podemos constatar uma diversidade de ambientes educacionais e a presença maciça de meios de circulação e difusão da cultura interferindo diretamente no modo como nos relacionamos com a cultura e com os processos de aprendizado – nesse caso, da música. Não cabe aqui discutirmos sobre a lógica de produção, origem, variedade ou qualidade da música difundida por tais meios. Mas há, neste momento, duas questões que podem nos trazer algumas reflexões: Se não nessa realidade, em qual outra a educação musical irá atuar? Pode ser efetiva uma educação que não envolva e não pretenda atuar no modo de significar e resignificar o mundo a partir dos conhecimentos e saberes com os quais opera?

Essas questões nos fazem pensar novamente sobre a relação indissociável entre educação e cultura. Esta última, ao ser entendida como “uma teia de significados que conferem sentido à existência humana” (GEERTZ, 1989, p. 4), não se separa da educação enquanto ato comunicativo, espaço e tempo da sociabilidade e da socialização, ou ainda, como espaço da coletivização dos saberes, do tornar comum pelo ato dialógico de comunicação. Indo ao encontro disso, a educação é somente possível de ocorrer a partir da realidade vivida por seus agentes quando colocados em relação e também na relação com o mundo, seja nos âmbitos familiar, escolar, em ONGs, círculos de amizade, grupo etário, dentre outros. Isso se estende para todos os níveis de atuação educacional.

Sem dúvidas, olhar para essa relação entre educação e seus contextos torna-se algo bastante instigante para um músico-educador e para alguém que procura desenvolver reflexões ao pesquisar a música e a educação relacionadas à cultura popular em seu processo dinâmico. A partir do termo músico-educador, pretendo apresentar uma visão íntegra envolvendo o músico como aquele que opera no âmbito da estruturação sonora, do pensamento musical, estético e como pesquisador dos saberes relacionados à produção e criação musical. A este, ao invés de separar, pode-se unir o educador como aquele que atua não somente em atos isolados, em tempos e espaços tidos tradicionalmente como educacionais, como a sala de aula. Sob esse olhar, o músico-educador tem como campo de atuação todos os momentos em que se relaciona com as pessoas por meio da música, manifestando-se artisticamente, levando elementos de sua pesquisa e de seus processos de estudo e criação aos espectadores e participantes da sua ação. Assim, como parte desse processo, ao mesmo tempo educacional e cultural, abarcamos aqui os momentos que vão da performance à sala de aula.

Obviamente, é fundamental entender que essa opção que faço, de unir a pesquisa a essa especificidade de ser músico-educador, conduz-me por caminhos fronteiriços entre a cultura, a arte e a educação, considerando ainda as pontes dessas áreas com as ciências sociais, mais especificamente a sociologia e a antropologia. Portanto, entendo que dessa amálgama é formada a lente por meio da qual venho buscando enxergar e ler o mundo.

Conforme foi proposto anteriormente, pensar a educação como ato comunicativo se liga à própria ideia de ler o mundo, nos remetendo às diversas formas de percepção humana e, assim, às diferentes linguagens<sup>1</sup> pelas quais ele nos é

1 Há uma intensa e profícua discussão no que diz respeito ao que pode realmente ser considerado como linguagem, no sentido estrito do termo, como elemento que fundamenta a semiótica. Neste texto, refiro-me às linguagens, buscando pensá-las enquanto possibilidades de comunicação e expressão humanas, sejam elas verbais, baseadas na oralidade ou na escrita, puramente visuais, sonoro-musicais, ou, ainda, na interação entre essas formas de expressão, como aquilo que ocorre na produção e recepção dos meios audiovisuais. Portanto, não pretendo aqui fazer qualquer análise das gramáticas ou sintaxes envolvidas em cada uma dessas formas de expressão, nem mesmo apontar

apresentado e traduzido. Com isso, são geradas diversas possibilidades de significar o mundo, sendo fundamental começarmos a pensar a presença de diversas culturas presentes em nosso cotidiano. Isso nos faz relativizar a existência de um determinado e único conjunto de saberes como sendo a base da ação educacional. Isso, sem dúvidas, vem trazendo novos modos de olhar e construir os processos educacionais. Nesse sentido, em cada contexto, a educação pode e deve ser estruturada de modo específico, ou ainda, de modo a estabelecer diálogos possíveis entre as diferentes culturas com as quais educadores e educandos se encontram intrinsecamente envolvidos.

A partir disso, nas reflexões que se seguem, não pretendo apresentar considerações teóricas. No melhor dos casos, os pensamentos aqui registrados poderão ajudar a delimitar questões as quais venho buscando experienciar enquanto músico-educador, nas atividades de criação, produção e nas ações culturais, educacionais e de pesquisa em meio a práticas musicais coletivas. Mais especificamente, apresentarei algumas reflexões que partem da experiência como membro do Núcleo de Samba Cupinzeiro, grupo cultural com o qual tenho atuado como músico e pesquisador desde 2001. Com esse grupo, coordeno atualmente um projeto de extensão intitulado “Prática de Samba: o aprendizado musical na roda”.<sup>2</sup> O projeto surgiu de uma parceria entre o Núcleo de Samba Cupinzeiro e o curso de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e tem como princípio gerar a integração entre os saberes acadêmicos e a experiência dos agentes integrantes do grupo cultural parceiro. Dessa experiência, nasceram as reflexões que compartilho neste texto.

A partir disso, gostaria de iniciar destacando a importância da noção de experiência, considerando este um ponto central para as reflexões sobre a presença das diversas linguagens e culturas na relação com a educação e com o processo de construção dos saberes proposto pelo projeto de extensão aqui apresentado.

Tal como nos coloca Jorge Larrossa Bondía (2002), quero pensar a experiência como dotada de sentido. Ou seja, é preciso entender a palavra *experiência* como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não somente como o que passa, o que acontece e nos chega por meio dos aparatos de comunicação. O mesmo autor ajuda-nos a definir essa noção a partir da cultura contemporânea, na qual se destaca a intensa rapidez das comunicações e da transmissão de informações. Bondía (2002) nos diz:

---

a existência ou inexistência desses elementos e suas especificidades para cada meio, forma expressiva ou receptiva. Iremos considerá-las enquanto formas possíveis de pensamento e de expressão, cada vez mais presentes em nosso cotidiano, sendo, assim, indissociáveis de nossas relações com o mundo da cultura.

2 Esse projeto foi iniciado em 2010 com o título “Roda de Samba: cultura, sociabilidade e educação não formal”, desenvolvido, nesse momento, com o apoio do Fundo Nacional de Cultura, por meio do Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext).



A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário, quase uma antiexperiência (BONDÍA, 2002, p. 21).

Para o autor, a ausência da experiência está diretamente relacionada a esse excesso de informação e a uma espécie de “asfixia” a que isso tem nos levado. Em meio ao oceano de textos, imagens, músicas, vídeos, sites, blogs, redes sociais, mensagens, propagandas, twitter etc., tomamos quase que todo o tempo buscando absorver informações, e, com isso, a noção temporal e nossa própria relação com tal dimensão parece ter se transformado. Assim, sentimos o tempo como se estivesse compactado.

Um exemplo bastante comum e que pode trazer a concretude do que foi colocado anteriormente é o modo como são formados os acervos pessoais de músicas digitalizadas. Hoje os indivíduos acumulam quantidades significativas de músicas em suas memórias digitais; porém, a não ser que fizessem somente ouvir música ao longo da vida, mesmo assim, não conseguiriam ouvir parte desse acervo. Nesse caso, o fato de se ter muito a ouvir faz com que aquilo que se escute seja pouco apreciado no sentido da atenção, do aprofundamento na escuta e, portanto, da experiência estética possível de se ter com a obra musical. Nessa lógica, há um procedimento comum que passa a ser o de deixar tocar, e esse procedimento leva a um envolvimento mínimo do ouvinte. A música que passa não deixa marcas profundas na consciência, na memória; assim, a experiência é reduzida a mero estímulo sensorial, sensação. Como veremos mais adiante, a sensação configura um primeiro nível da experiência, não sendo suficiente para a sua completude.

Se lembrarmos que estamos buscando pensar sobre processos de educação na relação com a cultura, essa lógica que vem se estabelecendo nas sociedades complexas pode gerar impactos e transformações para os procedimentos metodológicos e para a sistematização da educação musical. Estudos mais específicos sobre isso vêm sendo desenvolvidos e se fazem necessários.

Até aqui podemos observar que a noção de falta de tempo que se estabelece por essa rapidez e quantidade de informações a serem acessadas torna-se uma das fontes geradoras de uma minimização da experiência. Sobre isso, Bondía (2002) ainda nos coloca:

a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (BONDÍA, 2002, p. 23).

Diante disso, voltemos a olhar para as linguagens. No contexto apresentado, elas passam a representar ainda os modos pelos quais acessamos e nos relacionamos com as informações e conhecimentos disponíveis.

Na chamada “era da informação”, grande parte do conhecimento é mediado ou acessado via aparatos tecnológicos. Podemos considerá-los presentes em nosso cotidiano desde o desenvolvimento das tecnologias de impressão em larga escala, passando pelo rádio, televisão, fonógrafos, reprodutores e dispositivos de áudio eletromagnéticos, chegando a transmissão e armazenamento de dados digitais via CDs, arquivos como mp3, mp4, dentre outros. Dos sons às imagens, tudo é passível de digitalização e encontra o seu repositório na grande rede de computadores. Nela, por meio dos “buscadores”, legiões de pessoas procuram respostas e informações diversas para fins igualmente diversos. A partir de uma pequena busca e um clique é possível termos acesso a qualquer tipo de conteúdo, apresentado das mais diversas formas e a partir de diversas linguagens. Não discutiremos aqui a filtragem, ou seleção desses conteúdos. O fato é que há uma quantidade considerável de informações disponíveis aos usuários da internet, os quais realmente fazem uso desse recurso para a busca das mais diversas informações com uma variedade imensa de objetivos. A partir da ideia de Michel de Certeau (1994), mesmo que pretendêssemos ter controle sobre o uso desses recursos ou das informações acessadas, no cotidiano criam-se emaranhados de sentidos, somente possíveis de serem observados e entendidos em seus contextos específicos. Ou seja, aqueles que disponibilizam conteúdos o fazem com determinados objetivos; porém, isso não define o modo como esses conteúdos serão usados por quem os acessa. Esse talvez seja um ponto importante das discussões com relação ao que as grandes corporações ligadas à produção e reprodução musical ou cinematográfica, por exemplo, chamam de pirataria. O fato é que a reprodução e replicação da cultura esteve, durante muito tempo, sob o domínio de processos industriais. Os meios para a reprodução de textos, imagens e músicas, ao serem disponibilizados e tornados acessíveis para um âmbito pessoal, passaram a operar dentro de uma lógica

não previsível e não passível de controle absoluto. Portanto, a mesma indústria que disponibiliza e negocia tais meios quer fazer valer leis que, ao serem aplicadas, tornariam criminosos o menino skatista, o motoboy, o atleta, passando pelo professor e chegando ao executivo. Todos levando seus arquivos replicados em seus pequenos discos portáteis de memória digital ou transmitindo-os para seus contatos e amigos virtuais.

A partir disso, podemos perceber que há uma transformação cultural profunda com relação ao uso desses aparatos tecnológicos. Mais do que nunca, eles se estabelecem como modos prioritários de acesso e de relação com os conhecimentos nas diversas linguagens. Essa intensa dinâmica, portanto, é inerente aos processos culturais. Nessa perspectiva, como dissemos anteriormente, a cultura deve ser entendida como a teia de significados que confere sentido à vida humana e que se configura a partir dos modos, formas e processos de atuação do homem sobre a história (GEERTZ, 1989). Por isso, conforme nos coloca Clifford Geertz (1989), os processos e produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural e em sua dinâmica própria.

Para nossas reflexões, é importante ainda que, dentro de sua multiplicidade, possamos entender a cultura em pelo menos duas dimensões. Conforme nos diz Carlos Rodrigues Brandão (2002), uma dessas dimensões está relacionada a tudo aquilo que nos é dado ou que tomamos da natureza e recriamos como objetos e/ou utensílios da vida social. Essa é a dimensão objetiva. A outra que irá nos interessar a partir de agora é a dimensão subjetiva, ligada ao “que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família, o parentesco, o poder do estado, a religião, a arte, a ciência e a educação” (BRANDÃO, 2002, p. 22). A dimensão subjetiva é, portanto, “o processo de transformação e desenvolvimento do sujeito da cultura: a pessoa, o grupo, a comunidade, a humanidade” (BRANDÃO, 2002, p. 43).

Por mais que esse novo modo de acesso virtual a informações, proporcionado pelo desenvolvimento de tecnologias, gere, por um lado, rápidas transformações e amplie a dimensão objetiva da cultura, por outro, continuamos imersos na dimensão subjetiva vivida dia a dia, sendo determinante para o nosso processo de socialização e, portanto, de inserção na vida social. Essa dimensão em que se encontram a arte, a religião, a ciência, a memória tem uma ligação estreita com os processos de interação humana (sociabilidade) e com a educação enquanto possibilidade geradora do que estamos chamando de experiência. Ao mesmo tempo, a experiência pode se tornar um ponto fundamental para pensarmos a construção de conhecimentos significativos.

Considerando-a como um elemento-chave para os processos de construção dos saberes, a experiência precisa se estabelecer em pelo menos três níveis de consciência: 1) a qualidade da consciência imediata, ou seja, a impressão, a

sensação indivisível, iniciante, aquilo que é fresco, inocente e frágil; 2) sentimento, aquilo que é subsequente ao puro sentir, é a relação do sujeito com o outro ou com o objeto que o faz sentir e o impele a pensar de modo diferente do que esperava; e 3) síntese intelectual, correspondendo ao processo de inteligibilidade, de representação e interpretação do mundo por meio de signos, possíveis de serem construídos a partir da nossa relação com a linguagem.

Porém, nem sempre a educação propicia o aprofundamento da experiência e a construção dos saberes. No lugar disso, em muitos casos, pode gerar a inculcação de opiniões apresentadas e transmitidas a partir de moldes preestabelecidos. É preciso, portanto, considerar que as instituições escolares estão inseridas e são permeadas pela lógica contemporânea da intensa transmissão e reprodução das informações, como apresentamos anteriormente. Com isso, os processos educacionais formais passam a estabelecer uma estreita relação com o intenso fluxo de informações, que deve ser abarcado por suas grades curriculares. Assim, a educação, ao se pautar pelo tempo da produção e do trabalho enquanto conformação do mundo em meio a esse fluxo contínuo de informações, pode deixar de propiciar o saber da experiência, o saber reflexivo, para gerar o saber reflexo apresentado em pacotes curriculares previamente definidos, considerando-os como necessários de serem transmitidos em massa.

Por isso, cada vez mais, há uma noção de que seria preciso estar mais tempo na escola. A partir disso, ela parece não dar conta das necessidades de formação, sendo necessários os cursos complementares e de atualização constante. Isso, sem dúvidas, contribui para a sensação de que, enquanto sujeitos da formação e da informação, temos cada vez menos tempo.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. A escola construída sob a lógica cartesiana propõe em lugar da experiência o experimento. O método científico desconfia da experiência, por ser esta impossível de ser repetida ou reproduzida. A experiência tem uma dimensão de incerteza, incompatível com a escola que objetiva o ensino de conteúdos historicamente sistematizados e o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas em função do mundo do trabalho e da continuidade do próprio processo de escolarização (BONDÍA, 2002, p. 23).

Diferente disso, a experiência não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conheça de antemão. É uma abertura para o desconhecido para uma nova construção. Se pudéssemos falar em um objetivo a ser atingido pela experiência, este seria o simples percurso do experienciar enquanto processo que se desenvolve em vários níveis da consciência. Não devemos entender aqui razão como sinônimo de consciência. Segundo Peirce (1977), a consciência pode ser comparada a um lago sem fundo, sendo a razão a película que compõe a sua superfície. Ou seja, os conhecimentos podem se apresentar à consciência ou compor sua estrutura por diversas formas, em diversos níveis.

Como músico e educador, tendo a pensar na importância dos processos educacionais poderem estabelecer um equilíbrio entre razão e conhecimentos sensíveis, entre teoria e prática, entre a cultura e seus contextos.

Portanto, nessa perspectiva, o sujeito da educação pode participar de experiências e assim viver cada novo saber num processo de exposição, de significação, de receptividade, de travessia e perigo próprio da vida sendo vivida.

Em Heidegger (apud BONDÍA, 2002), podemos encontrar a seguinte definição do experienciar:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER apud BONDÍA, 2002, p. 25).

A partir do que foi exposto, tenho buscado olhar para a educação como um campo de atuação que pode ir além do ensino formal (escolar). Para isso, é preciso considerar a existência de outros modos, metodologias, tempos e formas de sistematização dos saberes derivados da cultura vivida e compartilhada, como possibilidade da expansão do experienciar e da construção de conhecimentos a partir dos saberes da experiência. Para isso, tenho buscado observar essas possibilidades de construção em meio a práticas culturais específicas e seus contextos. A seguir procuro apresentar uma prática específica em seu contexto.

## **A experiência no interior da roda de samba: prática cultural coletiva e educação não formal**

Como docente do curso de Educação Musical da UFSCar, no contato com os nossos jovens estudantes, tenho percebido diversos níveis de dificuldade na articulação entre os conhecimentos e informações adquiridos pelos diversos meios disponíveis e acessíveis no contexto contemporâneo. Isso se reflete, inclusive, na forma como os estudantes têm se relacionado com a pesquisa em meio aos estudos acadêmicos. A busca por meio da internet parece se estabelecer como um procedimento cultural já arraigado em nosso cotidiano. Em alguns casos, isso vem gerando movimentos de resistência para com outras formas de acesso à pesquisa e aos saberes. De qualquer modo, é possível observar que não há uma relação clara entre esses conteúdos acessados e um aprofundamento possível para a construção de saberes significativos. Ou seja, esse acesso quase irrestrito a uma grande diversidade de conteúdos parece não se constituir na experiência capaz de deixar marcas na memória. Ele – o acesso irrestrito de conteúdos – passa a ser operado a partir dos recursos de cópia e colagem de informações potencializado pelas ferramentas digitais. Ao mesmo tempo, a escola, do modo como se estrutura, também pode vir a reforçar tais procedimentos.

Sem dúvidas, esse amplo modo de acesso leva ao contato com uma espécie de oceano de informações; porém, assim como o navegador em mar aberto, é preciso uma bússola ou técnica de orientação para que um rumo seja estabelecido e levado adiante.

Poderia ser a experiência um ponto-chave para esse processo de orientação e estabelecimento de uma base para a construção dos saberes?

A partir dessa questão, tenho coordenado e trabalhado em um projeto de extensão universitária que visa estabelecer um percurso da inserção dos alunos de Educação Musical no acompanhamento, construção, atuação e desenvolvimento das ações culturais realizadas em parceria com o Núcleo de Samba Cupinzeiro. Essas atividades culturais desenvolvidas pelo grupo, além de serem estruturadas a partir de uma base cultural específica, por serem atividades abertas à comunidade, necessitam ter uma organização espaçotemporal construída pela lógica da roda de samba enquanto manifestação coletiva. Portanto, para acontecerem, necessitam de uma estruturação prévia em diversos níveis, da organização do espaço onde ocorrem, do estabelecimento de um cronograma de trabalho, passando pela elaboração de conteúdos, apreciação, interpretação e criação musical até culminarmos na construção de uma prática cultural e musical efetiva realizada impreterivelmente por todos os participantes.

O projeto, ao visar essa união entre grupo cultural e universidade, nasceu a partir de três elementos impulsionadores e também geradores de toda a construção metodológica e reflexiva em torno de suas possibilidades de integração entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade pública. Esses elementos fundamentais provêm basicamente de: 1) minha participação ao longo de dez anos nas atividades culturais desenvolvidas pelo Núcleo de Samba Cupinzeiro; 2) da pesquisa de mestrado decorrente dessa participação;<sup>3</sup> e 3) pela minha inserção, em 2008, como docente no curso de Educação Musical da UFSCar.

Das atividades culturais, pude apreender os aspectos organizacionais importantes para a construção coletiva de um grupo que vem desenvolvendo suas atividades em torno da roda de samba, pensada como manifestação coletiva e aberta à comunidade. Nesse fazer, pudemos compreender como o envolvimento de pessoas de diversas formações e níveis de conhecimento (amantes de música, estudantes, músicos amadores e profissionais), ao se organizarem em uma associação sem fins lucrativos, passam a construir uma prática cultural coletiva, geradora de espaços e tempos da sociabilidade e trocas de saberes em diversos níveis. Além disso, esse núcleo, ao longo de seus dez anos, vem se configurando como uma opção na agenda cultural de sua localidade (bairro, cidade, região).

Desse fazer, em meio ao grupo cultural, surgiu o desejo de aprofundamento sobre as questões culturais e educacionais envolvidas nesse tipo de ação coletiva. Assim, a pesquisa de mestrado foi desenvolvida com jovens integrantes de dois grupos, agremiações ou projetos culturais atuantes na cidade de São Paulo. Dentre eles, o “Projeto Nosso Samba” e o antigo “Grêmio Recreativo de Tradição e Pesquisa Morro das Pedras”, originário do “Terreiro Grande”. Ambos os grupos com atividades realizadas em torno da prática coletiva de rodas de samba abertas à comunidade, sem fins lucrativos.

Nesta pesquisa, pudemos observar que tal participação dos integrantes em processos de sociabilidade gerados pela inserção na prática musical e de pesquisa definia percursos de busca e trocas de informações mais focadas e geradoras de experiências profundas, marcantes e significativas para seus participantes.

Esses grupos, ambos em atividade, vêm buscando, a partir das diversas linguagens, conhecer, e principalmente vivenciar, a cultura do samba, tendo como principais atividades suas práticas musicais e a pesquisa sobre os diversos aspectos socioculturais ligados a essa manifestação tradicional.

Nesse processo, ao se relacionarem com o samba enquanto expressão musical ligada à memória cultural afro-brasileira, os sujeitos passam a se relacionar com a historicidade dessa manifestação e a reconstruí-la pelo acesso a

---

3 Ver Souza (2007).

outros modos de transmissão e suportes da memória. A oralidade condensada na fonografia e na busca de depoimentos de antigos personagens restabelece a relação com a história oficial do gênero musical “samba” e insere os sujeitos como agentes ativos de reconstrução da história e de significação dessa prática musical em suas vidas. Ao cantarem os sambas tradicionais, contarem as “histórias” acessadas pela pesquisa, ou apresentarem novas composições nascidas desse percurso, os integrantes desses grupos passam a exercer o papel de transmissores dos saberes tradicionais, dando-lhes novos sentidos. A própria roda se reconfigura como manifestação cultural na relação com os meios modernos de reprodução e transmissão cultural.

No contexto de construção e organização coletiva dessas rodas, vários procedimentos educacionais se desdobram a partir de métodos que vão se constituindo conforme as necessidades do grupo e dos saberes necessários de serem acessados a cada momento do processo cultural. Esses procedimentos puderam ser abordados na pesquisa a partir do entendimento da educação não formal como campo educacional específico.

Por outro lado, a roda, como acontecimento, como manifestação, nasce da ação coletiva dos integrantes, mas também da disponibilidade de eles estarem presentes e deixarem ser levados pela dinâmica da própria manifestação. Na voz dos integrantes dos grupos pesquisados, a roda ganha diversos sentidos, sendo o espaço da expressão musical e também da recriação dos modos de convívio baseados nas tradições do samba. Há o sentido da recuperação da memória histórica, mas também da recriação e ressignificação no processo dinâmico da cultura. A roda vem sendo observada em diversas manifestações da cultura popular, configurando o espaço que delimita um território de liberdade, de expressão e acesso a saberes que se coletivizam e constroem identidades. A partir de todos os sentidos atribuídos ao fazer desses grupos, o processo de inserção dos integrantes como sujeitos da história e da cultura traz um olhar crítico ao que é veiculado como história oficial e aquilo que é difundido pelos meios de comunicação dentro da lógica do consumo em massa.

Desse processo, se estabelece uma concepção de educação, colocada por Carlos Rodrigues Brandão, como ato de liberdade – esta entendida como o poder de transcender o mundo por atos conscientes de reflexão.

A partir do que foi exposto, o projeto de extensão intitulado “Prática de Samba: o aprendizado musical na roda” propiciou a criação de uma parceria que visa à construção de novos saberes provindos da experiência e da inter-relação entre as práticas culturais promovidas pelo Núcleo de Samba Cupinzeiro, universidade e comunidade.

Além desse objetivo geral, podemos destacar os objetivos específicos de fomentar a atuação e continuidade das ações da Associação de Samba



Cupinzeiro, como núcleo cultural de ação comunitária capaz de realizar um processo de recuperação e divulgação da memória do samba; contribuir para a formação acadêmica dos alunos de licenciatura em Educação Musical; gerar o contato e vivência dos participantes em meio à prática cultural, ao convívio comunitário, à organização coletiva e à construção de saberes de modo cooperativo; possibilitar a inter-relação dos saberes acadêmicos com os saberes da experiência; gerar, no contato com a prática cultural, processos de aproximação com o fazer reflexivo, incentivando o aprofundamento por meio de pesquisas relacionadas ao tema da cultura e da educação musical em meio às práticas culturais populares; propiciar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no âmbito de nossas atividades acadêmico-culturais.

A metodologia está baseada em quatro frentes de atuação: realização de *oficinas, rodas de samba, grupos de estudo de instrumento* e a criação de um *ambiente virtual de interação*, via Moodle-UFSCar.

As *oficinas* ministradas pelos membros da Associação de Samba Cupinzeiro geram o compartilhamento das experiências dos membros do grupo, aqui encarados como agentes culturais. Nesses momentos, há um processo de socialização de suas experiências de pesquisa e de prática com o samba. Nos encontros, acontecem discussões sobre temas relacionados à cultura e à memória do samba, aspectos que envolvem a organização coletiva do grupo, pesquisa e organização de repertório, além de aspectos práticos, tais como: o papel dos instrumentos dentro da manifestação, linguagem e estruturação desse gênero, bem como formas de tocar e interagir musicalmente.

As *rodas de samba*, como manifestação cultural, propiciam aos participantes e alunos a vivência de muitos dos aspectos trabalhados e discutidos nas oficinas, bem como a fruição estética da manifestação proporcionada pela prática musical coletiva.

Os *grupos de estudo* configuram-se como momentos de encontro para o ensino e aprendizado direcionado à execução dos instrumentos integrantes da roda de samba. Esses encontros podem ser comparados a aulas coletivas de instrumento; porém, ao chamá-los de grupos de estudo, passamos a ter maior clareza de que se trata de um processo não formal de educação, em que as diversas possibilidades de trocas de saberes entre os integrantes baseados em um repertório que se constitui em comum pela vivência das rodas e oficinas são a base para o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, ao colocarmos um licenciando em música, especialista no instrumento, como coordenador do trabalho de cada um desses pequenos grupos, buscamos construir um caráter cooperativo que se estabelece a partir desses encontros, destinados ao aprendizado e à execução do repertório voltado para cada um dos instrumentos específicos, sendo eles: violão, cavaquinho, percussão geral, pandeiro e voz.

No ambiente virtual de interação é dada continuidade às discussões sobre questões abordadas e conteúdos gerados pelas oficinas, possibilitando o aprofundamento e o acesso às informações referentes ao repertório cantado coletivamente durante as rodas.

## **Conclusões possíveis para a continuidade do percurso**

A partir do primeiro ano de desenvolvimento dessas atividades e dos dados obtidos no contato e pesquisa sobre a prática da associação parceira e de grupos similares, podemos perceber que, nesse tipo de ação coletiva, os agentes culturais, membros e organizadores das atividades, em suas práticas e discursos, assumem uma postura de recriação da *roda de samba* enquanto momento de sociabilidade, em que a música atua como o mote para o encontro e para as trocas de saberes. Os saberes musicais ganham concretude e passam a ser internalizados pela inserção no fazer musical ativo.

Temos observado ainda o estabelecimento de um ciclo em que a prática cultural é a base impulsionadora de reflexões, trocas de saberes, conhecimentos e interações humanas capazes de significar e reconstruir a relação com os saberes e com a cultura. Cada encontro se torna a oportunidade de participação efetiva e de aprofundamento das relações com o grupo de participantes e o fazer cultural e musical.

Conforme as experiências que temos tido no uso de ambientes virtuais de educação, em meio a interações presenciais, esse recurso tem a capacidade de potencializar o processo de trocas e construção de conhecimentos.

Sem dúvidas, esse processo de pesquisa sobre a cultura é um mergulho na memória social com um olhar que se lança do presente, não isento, portanto, da problemática que envolve a cultura e a educação na modernidade. Nesse sentido, assumimos um compromisso com as gerações passadas e começamos a compreender mais sobre a constituição de nossas identidades. Nesse caso, o educador constitui essa identidade no sentido do compromisso com o outro lado do arco que constitui essa espiral do tempo. Este seria um compromisso assumido com as novas gerações e com o que dessa memória pode ser levado adiante, ou projetado para o futuro. Ou seja, trabalhar num projeto de extensão buscando promover esse encontro entre passado e futuro a partir do presente e entender essa circularidade do tempo é, sem dúvidas, um dos sentidos fundamentais da educação, justamente por ser um atributo da cultura em sua dinâmica.

Disso, vejo a possibilidade de pensar cada indivíduo em sua inteireza. Em todos os elementos que constituem a identidade ou as identidades que se somam e olham o mundo e vivem com ele. Por isso, costumo questionar os alunos

do curso de Educação Musical: Em algum momento não seria importante inverter esses termos: *educador musical*? Pensar o músico-educador parece abrir uma nova perspectiva de atuação. Isso implica refletir não mais a partir de uma dicotomia ainda vigente, que tende a ver, de forma estanque, as práticas do músico e do educador. É preciso tornar essas identidades indissociáveis, gerar uma só identidade. Isso pode trazer contribuições para a ação do educador musical, que, muitas vezes, se limita a pensar o ensino da música pela reprodução de padrões culturais fixos, gerando métodos e ações tão alienantes quanto a música de massa que tende a criticar. Essa nova identidade aponta para o indivíduo que ao se relacionar como agente da cultura e, portanto, sujeito da história, passa a ter uma ação reflexiva sobre a arte, as linguagens, a memória e a educação, podendo fazer dessa ação a possibilidade de expressão a partir de um determinado contexto cultural. Nessa perspectiva, a música tem uma importante função enquanto forma de expressão, e, por isso, pode gerar experiências sensíveis, capazes de construir conhecimentos multidimensionais, sem tornar a prática musical, a educação e a pesquisa como compartimentos estanques.

## REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.
- BRANDÃO, C. R. *Educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CERTEAU, M. Fazer com usos e táticas. In: \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. cap. 3.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora S. A., 1989. (LTC – Livros Técnicos e Científicos).
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- SOUZA, E. C. *Roda de samba: espaço da memória, sociabilidade e educação não formal*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## Referências consultadas

- GARCIA, V. A. *A educação não formal como acontecimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- GOHN, M. da G. Educação não formal no Brasil: anos 90. *Cidadania/Textos*, Campinas, n. 10, p. 1-138, nov. 1997.
- NOGUEIRA, A. *O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares*. Campinas: Papirus, 1993.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- MOURA, R. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.
- \_\_\_\_\_. *No princípio era a roda: um estudo sobre samba, partido alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- ROGERS, C. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SANTAELLA, L. Abrir as janelas: olhar para o mundo. In: \_\_\_\_\_. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos).
- SIMSON, O. R. M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora Unicamp, 2001.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TINHORÃO, J. R. *Cultura Popular: temas e questões*. São Paulo: Editora 34, 2001.



## CAPÍTULO 4

O fazer musical por meio da prática coletiva:  
processos de ensino e aprendizagem musical no  
Projeto Guri e na bateria da escola de samba Nenê  
de Vila Matilde



## Considerações iniciais

As reflexões contidas neste texto partem da observação de duas experiências do autor: integrar uma bateria de escola de samba tradicional e atuar como coordenador pedagógico de um grande projeto de ensino musical. Aparentemente distantes, essas duas experiências apresentam aspectos convergentes que apontam para a prática coletiva como fator determinante no *fazer musical* de um indivíduo. Entendemos o fazer musical como uma forma de expressão artística relacionada a um processo de ensino e aprendizagem. “As práticas de ensino e aprendizagem musical, como reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino e aprendizagem de música um papel de criador de cultura” (ARROYO, 2000a, p. 15). O fazer musical extrapola o âmbito da performance em si, um concerto ou um show, por exemplo, e se mostra parte de um processo de transmissão de saberes. Ele contempla mais do que uma execução musical pontual. Trata-se de um conjunto de ações dentro de um contexto de desenvolvimento e expressão artística. “O fazer musical é uma espécie de ação social com importantes consequências para outros tipos de ações sociais. ‘Música’ não é apenas reflexiva; ela é também generativa tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana” (BLACKING, 1995, p. 223).

Considerando as atuais vertentes da educação musical, percebemos que há uma delimitação plural desse campo, “que abrange o estudo de qualquer processo, situação e contexto onde haja transmissão de saberes, habilidades, significados e outros aspectos ligados e relacionados ao fenômeno musical” (QUEIROZ, 2010, p. 116-117). Dessa forma, apresentamos uma reflexão a partir da observação de alunos de percussão do Projeto Guri e de jovens ritmistas da escola de samba Nenê de Vila Matilde (São Paulo). Em ambos os casos, o fazer musical está vinculado a um processo coletivo de aprendizado, no qual a transmissão e apreensão de conteúdos musicais não estão dissociadas do meio onde ocorrem.

Sem algum entendimento que música é uma construção social, não seremos capazes de identificar nenhuma coleção sonora específica como musical. Quando escutamos música não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição, ou recepção (GREEN, 1997, p. 33).

A discussão a partir da aproximação de duas experiências distintas pode ampliar horizontes da reflexão sobre educação musical, colaborando para seu desenvolvimento.



A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extraescolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (ARROYO, 2000b, p. 89).

Sem pretensão de nos aprofundarmos na discussão sobre as especificidades da educação formal, não formal e informal, não podemos deixar de considerar algumas diferenças entre elas. De forma sintética, explica-nos Afonso (1992):

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar uma certificação (mesmo que não seja esta a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1992, p. 4-5).

Na educação não formal, existe a intencionalidade no ato de aprender, enquanto na educação informal se aprende espontaneamente por meio do convívio e da participação no fenômeno social (PAIVA, 2004, p. 24). Veremos que esses limites não são totalmente claros quando aplicados aos processos de ensino e aprendizagem dos casos descritos.

Apresentamos a seguir a visão de um pesquisador que atua há alguns anos como integrante da bateria da Nenê de Vila Matilde<sup>1</sup> e, ao mesmo tempo, a de um coordenador pedagógico do Projeto Guri<sup>2</sup> disposto a refletir sobre educação musical de forma ampla e integrada. Optamos por um recorte e enfoque nos aspectos ligados à prática coletiva, já que cada caso daria margem para a discussão de muitos outros aspectos.

## **A escola de samba e a bateria**

A escola de samba é um tipo de agremiação carnavalesca presente em diversas regiões do Brasil. São Paulo e Rio de Janeiro são os locais onde as escolas

---

1 O autor integra o quadro de membros da bateria desta escola desde 2005 e realizou pesquisa de mestrado sobre o tema, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

2 O cargo desempenhado pelo autor no Projeto Guri é o de *assistente em instrumento musical*, com atribuições de coordenação, supervisão e criação de diretrizes pedagógicas, neste caso da área de percussão.

ganharam maior destaque na mídia, o que as tornou referência. As grandes escolas agregam à experiência cultural do samba uma complexa organização estrutural para preparação e realização do desfile anual, no qual competem pelo posto de campeã do carnaval. A bateria é peça-chave nesse processo, sendo responsável pela manutenção do ritmo durante o desfile, devendo estar entrosada com a ala musical, composta dos intérpretes (puxadores) e instrumentos melódico-harmônicos (violão e cavaquinho). A bateria é responsável pela pulsação que permite a evolução dos componentes e alegorias da escola pela avenida, tocando ininterruptamente durante todo o desfile: um verdadeiro “coração” pulsante das agremiações. As principais escolas chegam a apresentar mais de 300 integrantes, chamados de ritmistas (MESTRINEL, 2009, p. 97). As baterias são coordenadas por um mestre e alguns diretores que o auxiliam.

A escola de samba Nenê de Vila Matilde foi fundada em 1949 por um grupo de amigos da zona leste de São Paulo, liderados por Alberto Alves da Silva (Seu Nenê). Em seus mais de 60 anos de história, a agremiação passou por diferentes fases, adaptando-se às mudanças do carnaval paulistano, ocorridas em meio a transformações políticas, históricas e sociais. A história da Nenê de Vila Matilde sempre foi marcada pela recorrência de temas ligados à negritude, e desde sua fundação a bateria se destacou por sua proficiência. Nessa escola, a grande maioria dos ritmistas é formada na própria agremiação, o que garante a manutenção das principais características rítmico-musicais de sua bateria, tida como uma das mais tradicionais do carnaval paulistano. Entretanto, a bateria apresenta uma variação no quadro de componentes, que exige um constante processo de transmissão de saberes musicais entre os membros desse agrupamento.

### “Escola de samba é pra se ensinar”<sup>3</sup>

O aprendizado que ocorre numa escola de samba engloba desde padrões de comportamento (por exemplo, como proceder na presença do pavilhão da escola), passando pela dança, confecção de indumentária e alegorias e, principalmente, pelo aprendizado musical na bateria. Segundo Luciana Prass (2004), a aprendizagem na escola de samba é um processo coletivo de vivência musical, inseparável da dimensão social e ritual do carnaval e de seus participantes enquanto possuidores de um capital social, étnico e cultural.

Os indivíduos que tocam na bateria matildense – e normalmente em todas as baterias – raramente acumulam uma experiência de aprendizado musical prévia, não tendo passado por um ensino formal ou metodologicamente organizado antes de integrar esse agrupamento. No entanto, a maioria possui

3 Frase de Mestre Divino, que comandou a bateria da Nenê de Vila Matilde na década de 1970.

afinidades com a escola ou com a linguagem do samba (por diferentes razões), o que é determinante no processo de aprendizagem e conseqüentemente do fazer musical, mesmo com a latente diversidade dos componentes da bateria.

Na Nenê de Vila Matilde, o processo de transmissão de saberes ocorre de diversas maneiras e em diferentes momentos. Nos primeiros meses depois do carnaval, é ativada a chamada bateria mirim. Trata-se de uma “escolinha” para jovens ritmistas, responsável, em parte, pela manutenção do quadro de integrantes da bateria que desfila pela escola.

Os jovens que participam da escolinha são, em sua maioria, moradores dos bairros próximos à quadra matildense (espaço de ensaio), e muitos são parentes de antigos ritmistas da agremiação ou de componentes de outras alas da escola, o que traz afinidade com o ambiente e facilita a transmissão de saberes. Na Nenê, a escolinha não funciona o ano todo e normalmente interrompe seu funcionamento quando começam os ensaios da bateria principal para o carnaval.

O início oficial dos ensaios pode variar, mas costuma ocorrer em agosto, quando começa o concurso para escolha do samba-enredo do próximo desfile.<sup>4</sup> Nesse momento, os jovens que conseguiram atingir um nível satisfatório de execução musical podem ingressar na bateria principal. É interessante observar que os parâmetros de uma boa execução musical são bastante flexíveis, tanto quanto a “metodologia”<sup>5</sup> de ensino. No entanto, é notável que, desde a “escolinha”, os jovens ritmistas atuam dentro de um contexto coletivo de fazer musical. Não há uma atenção individualizada no processo de ensino, todos aprendem juntos, já tocando em um agrupamento numeroso, característica fundamental de uma bateria.

Na bateria mirim, o mestre e os ritmistas mais experientes ensinam aos jovens as *batidas* (levadas, padrões rítmicos) de cada instrumento. Eles demonstram de maneira prática e intuitiva como se toca cada “peça” (termo usado para designar um instrumento da bateria). Não há uma reflexão sobre caminhos metodológicos e tampouco uma fragmentação do ensino: não se explica a técnica do instrumento dissociada da vivência da batucada – prática coletiva do ritmo de samba. Nketia (1974) diz que a aquisição de competência musical na África depende da habilidade de imitar partindo da observação, escuta e memória, que possibilita desenvolver uma técnica própria de aprendizagem. Tal afirmação aponta para uma matriz cultural africana, característica do samba brasileiro, determinante não apenas na sonoridade desse gênero, mas também nos processos de transmissão de saberes dentro da linguagem musical.

---

4 Cada desfile carnavalesco anual se constitui a partir de um samba-enredo, que apresenta um tema exposto por meio da letra do samba, fantasias e alegorias da escola.

5 Não há uma metodologia pensada na transmissão de saberes na bateria, por isso o uso de aspás.

“No processo de construção do conhecimento concernente a uma nova música, o músico mais experiente transmite o que ele sabe ao músico menos experiente” (CAMPBELL, 1995 apud CORRÊA, 2009, p. 30). Durante os ensaios da bateria, que ocorrem duas vezes por semana, o processo de aprendizagem continua. Ele se dá basicamente pela observação e repetição. Raramente há um momento de “explicação”, os ritmistas aprendem observando e ouvindo outros ritmistas, repetindo exaustivamente os padrões de execução do seu instrumento, além de breques e convenções rítmicas. Cada instrumento possui uma batida (levada), isto é, um padrão, e esses padrões caracterizam o ritmo da bateria.

O som produzido pela bateria é a soma da execução de cada instrumento em seu naipe<sup>6</sup> e de cada naipe na totalidade da bateria, que resulta em uma consistente massa sonora. Cada naipe soa por meio do conjunto de vários instrumentos, que, embora sigam um modelo de batida, apresentam diferentes maneiras de serem tocados. Isto é, a batida de caixa, por exemplo, possui um padrão, mas cada ritmista imprime sua maneira particular de tocar, interpretando a batida de maneira levemente distinta. O mesmo ocorre com outros instrumentos.

A execução de cada ritmista se soma nos naves, que por sua vez somam-se ao conjunto da bateria. Por intermédio da individualidade de cada ritmista são executadas as células básicas originárias do ritmo, as quais se diluem na heterogeneidade das diversas formas de tocar em um mesmo naipe e em naves diferentes. O que se ouve do conjunto das caixas, por exemplo, é o toque simultâneo de dezenas de caixeiros, cada um com uma peculiaridade interpretativa, que somadas resultam na batida de caixa da Nenê de Vila Matilde.

As variações na execução de cada instrumento criam um ambiente sonoro plural, com formas variadas e sonoridade peculiar, permeando o ritmo de maneira intrínseca e complexa. A bateria da Nenê tem nessa característica uma de suas marcas (MESTRINEL, 2009, p. 151). Essa diversidade de maneiras de tocar reflete o processo de ensino não sistematizado.

Um jovem ritmista pode aprender a tocar caixa tendo como exemplo a performance de determinado ritmista, que toca de determinada maneira. O jovem vai tentar reproduzir aquela forma de tocar, mas invariavelmente vai imprimir uma característica própria, “transformando” novamente a batida. Existe um limite que distingue uma peculiaridade interpretativa de uma maneira “errada” de tocar. No entanto, os parâmetros são calcados em aspectos muitas vezes subjetivos, como tocar “pra frente” ou “arrastado”, “com pegada” e, principalmente, “com balanço”, “com suingue”, termos comuns na comunicação entre os ritmistas e com significados e interpretações diversas. O mestre e os diretores da bateria

---

6 As baterias de escola de samba são divididas em naves de instrumentos: caixas, surdos, repiniques, tamborins, agogôs, chocalhos e cuícas (os mais convencionais).

têm atuação determinante na definição desses parâmetros, embora não tenham controle total sobre as variadas maneiras de se tocar dos ritmistas.

O fazer musical dentro de um agrupamento grande apresenta especificidades. O ritmo é constituído pela soma de dezenas de execuções individuais, e o conjunto da bateria é mais importante que a individualidade. Os parâmetros de uma boa performance musical se pautam pela coletividade, que, por sua vez, é formada por execuções individuais dos instrumentos. Dentre os cerca de 200 ritmistas matildenses, podemos encontrar alguns com uma performance insatisfatória, se observada individualmente. No entanto, suas deficiências técnicas não comprometem de forma determinante o conjunto da bateria. O mestre e os diretores precisam ter uma percepção do limite que permite ou impede um ritmista de atuar no conjunto.

Na bateria o aprendizado se dá durante o fazer musical. De acordo com Arroyo (2000b), é na prática, com o ritmista atuando no conjunto, que ocorre a assimilação dos elementos dessa linguagem musical. Pelo tamanho do agrupamento, o processo de aprendizagem é constante e contínuo, concretamente coletivo, já que durante o tempo todo há troca de informações entre os indivíduos, seja em um ensaio, em uma apresentação da bateria ou mesmo no desfile carnavalesco. Um ritmista atua simultaneamente como aprendiz e instrutor, aluno e educador, “cria” sua interpretação a partir da execução de um colega ao mesmo tempo em que apoia a criatividade interpretativa alheia, dentro de parâmetros específicos, porém dinâmicos e mutáveis. Por isso, uma boa bateria necessariamente deve contar com uma maioria de integrantes proficientes que servirão de apoio tanto para a performance do grupo como para a formação de novos integrantes.

## **O Projeto Guri e a prática coletiva de música**

O Projeto Guri faz parte de uma política pública de cultura do governo estadual paulista e visa o ensino de diversos instrumentos musicais e canto a crianças e jovens dos 8 aos 18 anos. As aulas ocorrem no contraturno escolar, duas vezes por semana, e há mais de 40 mil vagas em todo o estado. Presente em cerca de 300 municípios do interior e do litoral, o projeto foi implantado em 1995 pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e desde 2004 é gerido pela organização social de cultura Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG).<sup>7</sup>

A AAPG segue um Projeto Político Pedagógico (PPP) que apresenta diretrizes claras para o desenvolvimento de um ensino musical de qualidade, colaborando para o desenvolvimento das crianças e jovens participantes. Esse

<sup>7</sup>

Para mais dados sobre a estrutura organizacional da AAPG (ou Amigos do Guri), consultar o sítio <[www.projetoguri.org.br](http://www.projetoguri.org.br)>.

documento tem como um dos eixos fundamentais o modelo TECLA, criado por Keith Swanwick (2003), que defende o desenvolvimento musical do aluno por meio de atividades de execução, composição<sup>8</sup> e apreciação, amparadas por técnica e literatura<sup>9</sup> – a sigla (T)EC(L)A vem dessas iniciais. Esse modelo, que dialoga com outras abordagens pedagógicas musicais, incentiva um aprendizado iniciado pela prática. A missão dos Amigos do Guri é “promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação” (PPP, 2010, p. 5). Está no cerne da missão a prática coletiva de música, que é uma característica fundamental do projeto. Ainda de acordo com o PPP, a arte é conhecimento como experiência, estruturação e ordenação de sentimento e percepção. Dessa forma, os polos do Projeto Guri, locais onde acontecem as aulas, são espaços de aprendizagem mais amplos, onde ocorrem a troca de experiências, a observação mútua entre os alunos e o apoio concedido aos colegas com maior dificuldade. Além disso, as diretrizes metodológicas do Guri propõem a *prática antes da teoria*, o que torna o processo de aprendizagem mais musical e intuitivo. A proposta de atuação por meio da sistematização do ensino coletivo de música se baseia na solidariedade, na troca de experiências, no compartilhamento e na tolerância, o que fortalece a ideia de convivência, considerando as diversidades existentes. O processo de ensino coletivo busca fomentar a cooperação e não apenas a colaboração. Em educação, o conceito de colaboração não é tão abrangente – os alunos estão sentados juntos, mas não estão estudando juntos de fato. Já a cooperação supõe trabalho conjunto, incentiva o desenvolvimento cognitivo e social; musicalmente falando, ocorre quando os alunos são incentivados a realmente ouvir uns aos outros (PPP, 2010, p. 8). Enfatiza-se o diálogo contínuo entre os integrantes, além de se permitir a mediação entre diferentes estilos e personalidades. “A prática musical usualmente requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma plateia [...]. O sujeito que não possui as habilidades interpessoais necessárias terá dificuldades em estabelecer e conviver com essas interações” (GOHN, 2003, p. 47). Alguns instrumentos naturalmente acentuam essa interação, incentivando a cooperação. É o caso da percussão, naipes presente na maior parte dos polos do Guri.

O curso de percussão do projeto transita entre três áreas dessa família de instrumentos: percussão popular, percussão erudita e bateria, buscando a convergência entre elas, mas tendo a linguagem musical popular como eixo fundamental.

---

8 Por composição se entende processos criativos diversos, como a improvisação. Não se trata de uma composição musical tradicional, embora também o possa ser.

9 Por literatura se entende uma contextualização do conteúdo trabalhado, por exemplo, informações sobre o compositor de uma peça musical, o momento histórico em que se produziu determinada música, aspectos sociais e políticos relevantes etc.

O instrumento de percussão é propício à mistura, ele pode entrar no campo popular, como no campo erudito, como no campo mais experimental [...]. A variedade instrumental é resultado desta mistura. Não se vê nenhum instrumento com aspectos tão diversificados como os de percussão (BOUDLER, 1996 apud PAIVA, 2004, p. 27).

Dessa forma, o percussionista deve saber tocar diversos instrumentos, cada um com sua especificidade. O naipe da percussão desenvolve diferentes tipos de repertório; no entanto, na maioria dos casos está associado a outros naites. Essa característica faz com que o percussionista esteja propenso a estabelecer relações de cooperação, pois constantemente estará t(r)ocando com outros músicos.

As turmas de percussão do Guri são formadas por nove alunos. O aluno iniciante começa sua aprendizagem na turma A (iniciante) e a cada período, geralmente de um semestre, tem possibilidade de avançar para as turmas B (intermediário) e C (avançado). Em cada polo, os alunos da turma C integram um conjunto musical (prática de conjunto), sendo os mais comuns orquestra, banda e camerata. Nesse grupos, geralmente o naipe da percussão é responsável pela sustentação rítmica da música, uma função muito importante, que exige responsabilidade dos alunos percussionistas. A performance dos alunos do Guri faz parte do processo de aprendizagem e reflete o desenvolvimento musical em diferentes etapas. Desde a turma iniciante o aluno tem oportunidade de se apresentar em público, normalmente para os pais e comunidade da cidade. As turmas avançadas também representam o Guri em eventos de empresas patrocinadoras e apoiadoras do projeto, bem como em festivais e afins.

A enorme capilaridade do Projeto Guri, que atende municípios extremamente diversos, é responsável pela pluralidade de maneiras de se trabalhar a música, criando diferenças na abordagem e nos próprios conteúdos levados para a sala de aula. Em cada região do estado existem contextos culturais específicos que são considerados no processo de aprendizagem. A AAPG considera que a música está relacionada com uma rede social, portanto, transcende uma linguagem “universal” por ter sotaque “local” e ser, de alguma forma, culturalmente autônoma (SWANWICK, 2003). Além disso, o Guri possui um corpo docente bastante heterogêneo, mesmo dentro de um mesmo naipe, como o da percussão, o que reflete em diferentes abordagens e conteúdos ensinados, tão variados quanto a formação e experiência musical pedagógica dos educadores. As diretrizes pedagógicas da AAPG consideram essa heterogeneidade e buscam estratégias para lidar com ela. Nas aulas de percussão do Guri, embora o processo de transmissão de saberes geralmente parta de referenciais metodológicos específicos, o dia a dia da sala de aula é bastante dinâmico. O

educador e os alunos lidam com situações variadas, nas quais a prática coletiva se mostra importante ferramenta no processo de aprendizagem. A diferença no nível de desenvolvimento de uma mesma turma naturalmente incita os alunos que já assimilaram determinado conteúdo a ajudarem os colegas que ainda não assimilaram. Isso ocorre motivado pelo pertencimento ao grupo, que depende de uma execução satisfatória de todos (ou pelo menos da maioria). Quando um aluno apresenta dificuldade na execução de um determinado trecho ou na assimilação de algum aspecto relevante para a música, seja em aula ou em uma apresentação, a observação e imitação dos colegas permitem uma fluência no fazer musical, e as dificuldades não impedem a expressão do aluno, que estará amparado pelo grupo. O estudante com dificuldade não se sente incapaz, vivencia e pode compreender que faz parte de uma engrenagem, em que sua interpretação musical se integra a um contexto maior.

## **Aproximando as experiências**

O ponto fundamental de intersecção do fazer musical na bateria matildense e no Projeto Guri está no uso da prática coletiva como ferramenta para o desenvolvimento musical. Em ambos os casos, geralmente o mais relevante é a performance do grupo. A individualidade se soma à coletividade, e o conjunto adquire sua característica a partir da pluralidade de fazeres musicais distintos. Os alunos e os ritmistas mais proficientes apoiam a execução dos indivíduos com maior dificuldade, que passam a ter um parâmetro musical acessível instantâneo. Esse apoio se dá em aspectos ligados ao ensino e também à performance (em uma apresentação pública, por exemplo). Em ambos os casos, os indivíduos se mobilizam pelo conjunto, pela prática musical coletiva. Ao mesmo tempo em que tocam, tanto um ritmista quanto um aluno do Guri simultaneamente escutam e interagem com outras interpretações musicais. Essa troca contínua e constante é determinante no resultado final, seja no desfile da escola de samba, seja em uma apresentação de alunos. É mais relevante que o resultado final é o processo em si, que incita a cooperação, sociabilidade, tolerância e respeito mútuo entre os indivíduos envolvidos. Nesses grupos é possível haver a convivência harmoniosa de indivíduos com diferentes níveis de habilidades musicais.

O contexto plural da formação e conseqüentemente das abordagens metodológicas dos educadores do Guri é outro fator que aproxima as experiências do fazer musical coletivo deste projeto e da bateria da Nenê de Vila Matilde, resultando no estabelecimento de diferentes relações com o material sonoro e humano. No Projeto Guri institucionalmente há uma preocupação com os contextos locais e com a heterogeneidade das abordagens em sala de aula, que



consideram a bagagem cultural dos educadores e alunos. Na bateria da Nenê, a pluralidade de maneiras de tocar também se reflete no processo de transmissão de saberes, obviamente numa escala reduzida se comparada ao Projeto Guri (presente em todo o Estado de São Paulo, com sua variedade manifestada em dezenas de polos diferentes). A heterogeneidade dos grupos exige uma flexibilidade no desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino. Em ambos os casos não há uma estratégia única ou uma só forma de apreensão de saberes. E isso está relacionado diretamente à prática coletiva, que fomenta ao mesmo tempo em que é fomentada por esse processo, determinando fazeres musicais relevantes na formação dos indivíduos.

Embora no Guri haja uma sistematização metodológica e conteúdos programáticos predefinidos (dentro do contexto plural supracitado), essa flexibilidade se reflete também nos parâmetros de avaliação, similarmente ao que ocorre na escolinha da bateria da Nenê de Vila Matilde. Um aluno do Guri pode avançar de turma da mesma forma que um ritmista mirim pode ser integrado à bateria principal, não exclusivamente por sua habilidade técnica, mas considerando também sua capacidade de interagir musicalmente em um conjunto. Em ambos os casos, o fazer musical está inserido em um contexto em que a interação coletiva é imprescindível.

Ao tocar na bateria da Nenê, o jovem ritmista ganha um *status* diferenciado, adquire responsabilidade, convive com diferenças, pratica a escuta concomitante à execução, cria disciplina, desenvolve sua concentração, percepção e atenção ao ambiente, tudo isso de forma integrada. Um aluno do Projeto Guri passa pelos mesmos tipos de experiências (embora em contexto distinto), tem oportunidade de conviver com diferenças, trocar informações, adquirir conhecimentos específicos, habilidades motoras e cognitivas, e dessa forma se expressar musicalmente, desenvolvendo-se como ser humano. Em ambos os casos, o indivíduo terá se expressado a partir de uma interação coletiva. Na bateria o ritmista vivencia o universo do samba, enquanto no Guri o aluno tem contato com diversas linguagens musicais. No entanto, as relações que se criam e se estabelecem são similares e estão relacionadas ao dinamismo das práticas educativas não formais.

Embora sejam diferentes das escolares, as práticas tidas como não formais apresentam um direcionamento e uma metodologia de construção dos saberes, de conteúdos específicos ou de transmissão da memória histórica, formadas a partir de referências culturais diversas e ligadas a contextos concretos e próprios dos grupos dentro dos quais atua (SOUZA, 2007, p. 5).

Se no Guri a prática precede a teoria, na bateria matildense a prática encerra-se nela mesma, e em ambos os casos isso se reflete em um fazer musical mais fluente.

## Conclusão

Embora existam diferenças fundamentais entre as duas experiências abordadas, ambos compartilham de pontos comuns no processo de transmissão de saberes. Um aluno do Guri e um ritmista matildense apreendem de diferentes maneiras conteúdos diversos, não só musicais, os quais alteram a relação com o mundo ao seu redor. A quadra da Nenê e os polos do Guri são espaços de socialização por meio da música. A prática coletiva dentro de um processo de educação musical mostra-se determinante para o desenvolvimento do indivíduo de maneira ampla e cooperativa, o conjunto se torna um referencial importante e possibilita um desenvolvimento humano. Cada caso descrito pode inspirar reflexões e ações para uma tomada de consciência sobre as peculiaridades da educação musical, seja dentro de uma proposta metodológica sistematizada, caso do Guri, ou por meio de processo mais intuitivo (e não menos relevante), caso da bateria da Nenê de Vila Matilde.

As experiências descritas têm características relacionadas aos ambientes não formais de ensino. Embora estejam institucionalizados, por meio de um projeto e de uma agremiação de escola de samba, não são como a escola regular (obrigatória). Por outro lado, existe a intenção de ensinar e de aprender, por isso também não devem ser considerados informais (embora o ensino informal permeie os processos descritos, principalmente na escola de samba). Não temos a intenção de enquadrar os processos descritos em educação não formal ou informal. Eles transitam entre essas categorias, com mais ênfase na primeira, mas dialogando com a segunda e apresentando pontos relacionados inclusive à própria educação formal, já que o Projeto Guri está “baseado em sistemas formalmente estruturados ou institucionalizados”, o que, segundo Gohn (2003, p. 18), poderia caracterizar um procedimento educativo formal. Conscientes dessas possibilidades, acreditamos que as reflexões apresentadas neste texto possam colaborar para uma expansão de horizontes em relação a processos educativos musicais que, mesmo em contextos diferentes, apresentam pontos de intersecção, os quais enriquecem as discussões e, principalmente, as práticas educativas. Esperamos que o estabelecimento de um diálogo entre essas duas experiências possa fomentar uma abertura dos educadores musicais para a busca de experiências diversas, em contextos variados, enriquecendo seu cotidiano e prática educativa.

Segundo o etnomusicólogo Bruno Nettl, “o modo pelo qual uma sociedade ensina sua música é um fator de grande importância para o entendimento daquela música” (NETTL, 1992, p. 3). Refletir sobre esses processos de transmissão de saberes nos ajuda a compreender a complexa teia de relações na qual estamos inseridos, aumentando a consciência sobre a amplitude de caminhos possíveis para transformação do indivíduo e da sociedade por meio da música.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (Orgs.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1992. (Biblioteca das Ciências do Homem).
- ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, p. 13-20, set. 2000a.
- \_\_\_\_\_. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000b. p. 77-90.
- BLACKING, J. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- CÔRREA, M. K. Discutindo a autoaprendizagem musical. In: SOUZA, J. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 13-38.
- GOHN, D. M. *Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.
- GREEN, L. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 4., set. 1997.
- MESTRINEL, F. A. S. *A Batucada da Nenê de Vila Matilde: formação e transformação de uma bateria de escola de samba paulistana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- NETTL, B. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, H. *Music education: sharing musics of the world*. Tradução de Luís Ricardo Silva Queiroz. Seul: ISME, 1992.
- NKETIA, J. H. K. *The music of Africa*. New York: W. W. Norton & Company, 1974.
- PAIVA, R. G. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- PPP (Projeto Político Pedagógico AAPG). São Paulo, 2010.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Revista OPUS: revista eletrônica da Anppom*, v. 16, n. 2, dez. 2010.
- SOUZA, E. C. Roda de Samba: espaço da memória educação não formal e sociabilidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul, 2007.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

## Referências consultadas

SANTOS, R. M. S. Aprendizagem musical não formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 2-3, São Paulo, fev./ago. 1991. Atravez: Associação Artístico Cultural.

SMALL, C. *Music, society, education*. London: Wesleyan University Press, 1996.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 39-48, set. 2005.

## **CAPÍTULO 5**

Música participativa e saberes inclusivos:  
considerações sobre as performances populares  
ou tradicionais



Desde os primórdios das civilizações humanas, rituais sagrados e festas profanas perfizeram os momentos de comunhão máxima entre grupos sociais, canalizando energias, sincronizando corpos, sensibilizando e dissolvendo os vários “eus” em um único “nós”. Envolvendo encenações dos mitos norteadores, movimentos, sons e uma cultura material fortemente simbólica, esses rituais, que vemos hoje nas tradições populares no Brasil e alhures no mundo, são verdadeiras performances da inclusão social. Nesses contextos, a dança e a música são definitivamente operadoras dessas inclusões, promovendo uma macia engrenagem entre os corpos presentes.

O envolvimento cinético dos corpos, os estados emotivos, as capacidades cognitivas, além das profundas estruturas sociais, todos embalados pela música, levaram o etnomusicólogo John Blacking a admitir a possibilidade de os seres humanos possuírem capacidades naturais para produzir música e dança.

Aliás, atrevido-se a remexer em um assunto esquecido pelas correntes culturalistas, Blacking (1967, 1992) apostou numa condição humana universal de inteligência musical e cinética, com consequências decisivas para a perpetuação da espécie. A partir dos rituais de possessão e de iniciação praticados pelos Venda, na África do Sul, concluiu que se os seres humanos não possuísem tais capacidades, que lhes servem para criar estados profundos de comunhão, já teriam se destruído há muito tempo. Embora considerasse tais capacidades inatas, Blacking (1992) percebeu que as organizações sociais as regulam, podendo potencializá-las ou miná-las, selecionando habilidades cognitivas e sensorio-motoras específicas.

Dessa maneira, enquanto capacidade humana culturalmente orientada, e na condição de produto de negociações sociais não verbais, música e dança, nesses contextos, são capazes de acionar intersubjetividade e sintonia mútua, promovendo, assim, estados de interação social. Essas capacidades, no entanto, não possuem formas específicas para o autor, tornando-se múltiplos os possíveis resultados sonoros e cinéticos. Esses resultados, por sua vez, retroalimentam modos específicos de interação.

Levando em conta as proposições de Blacking (1992), proponho uma reflexão sobre o diversificado contexto performático das tradições populares, tão ritualísticas por sua capacidade de convergir a todos os presentes para um centro de valores e verdades sociais, reinscrevendo-os em suas mentes e corpos, quanto performáticas, por sua natureza de evento e pela necessidade de apresentação de comportamentos específicos relacionados à dança e à música. Aliás, seguindo Victor Turner (1974) e Richard Schechner (1985), performances e rituais não se separam. Para tanto, farei referência a alguns trabalhos proeminentes no campo da etnomusicologia e a meu próprio trabalho, com grupos de cultura popular afro-brasileira sediados na cidade de Campinas (SP).



A dança e a música, tão presentes nas tradições populares, foram especialmente estudadas por Thomas Turino, levando-o a desenvolver o conceito de “música participativa”. Turino nos fala a respeito de culturas tradicionais – Shona, no Zimbábue (2000), e Aymara, no Peru (1997) – nas quais o evento coletivo é o centro da vida social. Mas deixa claro que essa relação pode ser estendida a qualquer grupo performático no mundo, uma vez que sua união interna é mediada por seus encontros e procedimentos preparativos, além da apresentação de suas performances.

No pensamento de Turino, diferente das músicas voltadas para o mercado fonográfico, a música participativa é definida e estilisticamente modelada pelo objetivo essencial de valorizar até mesmo a mais simples forma de participação, e tem sucesso na medida em que consegue envolver o maior número de participantes, reais e potenciais. Essa diferenciação é basicamente guiada por ideologias e objetivos de criação que lhe são intrínsecos, desde a concepção da ideia musical até a consolidação de arranjos para produção e recepção, além de diferentes níveis de mediação e diversificados tipos de inter-relação que consegue alcançar.

Ao introduzir sua abordagem sobre música participativa, Turino esclarece que existem várias formas de participação; sentar e ouvir um concerto seria também uma atitude participativa. De fato, se compreendemos que toda performance é participativa e da ordem das inter-relações, como nos ensina Schechner (1985), não há como negar que por mais silencioso ou omissivo o comportamento da plateia, o simples fato de que se apresenta algo *para* ela já pressupõe interação. Entretanto, o uso desse termo na obra de Turino (1997, 2000, 2008) é outro: “participar” é estar envolvido com o processo musical, seja com instrumentos, canto, palmas, danças ou gestos, tornando-se parte componente do grupo performático. Para isso, essa música precisa reunir algumas características específicas, que de fato incitem o envolvimento.

Uma dessas características é a quebra do limite entre performers e plateia. Isso está presente em batuques, carnavais de rua, rodas de samba, cortejos de maracatu ou de folias de reis, nos quais as plateias são convidadas, muitas vezes não verbalmente, a fazer parte dançando, batendo palmas, cantando ou seguindo o cortejo. Isso requer um rápido aprendizado por parte dessa plateia, mas não implica diretamente em repertórios simples. Ao incluir-se na performance, nem sempre a plateia executa exatamente as mesmas tarefas dos performers. Há diferentes papéis com diferentes graus de dificuldade a serem executados. De fato, para Turino (2008), os repertórios que alcançam maior sucesso participativo são aqueles em que são requeridos diversificados níveis de competência e que satisfazem a diferentes necessidades e interesses.

Isso, para o autor, é a chave para que se possa incluir a participação da plateia, que na maior parte dos casos não domina as habilidades necessárias para a performance, sem que seu fluxo se interrompa. Se na atividade musical participativa existem tarefas simples e complicadas, certamente a inclusão de um novato nestas últimas não será bem-vinda. Atrapalhando-se, o novato poderá colocar em risco o andamento de todos os demais, levando a performance a um colapso. As constantes sobreposições de sons da música participativa podem de fato mascarar o erro dos novatos, porém isso ocorre em tarefas mais simples. Assim, eles são aceitos e inseridos em tarefas não apenas descomplicadas, mas que também possam ser sobrepostas, caso não sejam habilmente executadas. A inclusão, nesse sentido, evidencia seus critérios: ela não deve jamais interromper o andamento da performance.

Nas rodas de jongo – uma dança de roda creditada aos africanos escravizados no sudeste brasileiro – promovidas pela Comunidade Dito Ribeiro, a qual frequentei durante minha pesquisa de doutorado (2011), várias tarefas precisam ser performadas: cantar e bater palmas, dançar, propor pontos (cantigas) e tocar tambores. O grau de dificuldade de execução de cada tarefa acompanha a ordem em que foram apresentadas, assim como o risco de interrupção do fluxo se torna respectivamente maior se mal executadas. A roda não para se alguém erra a letra ou bate palmas fora do compasso, isso é rapidamente corrigido pelas repetições dos padrões certos que o coletivo propõe.

Já a dança, por ser executada por um único casal no centro da roda, fica em maior evidência, tendo influência direta no processo musical. Entretanto, a dança no jongo possui meios para manter seu andamento em sua própria estrutura de regras, acomodando facilmente o erro ou inexperiência. O novato é estimulado a participar, podendo ser interrompido, sem constrangimentos, pelos mais experientes, caso sua dança provoque a perda da energia da roda.

Enquanto o casal baila no centro, o círculo humano os observa, cantando, batendo palmas e, muitas vezes, dançando sem sair do lugar. Logo, a substituição desse primeiro casal se inicia: um homem sai de seu lugar na roda e se dirige ao centro, mais especificamente ao homem que está dançando, dizendo-lhe: “sapeca loiô”. Ao ouvir isso, esse homem sai do centro e encontra um lugar para si no círculo de pessoas ao redor, sendo substituído por quem o “sapecou”, que agora dança com a mulher que permaneceu no centro. Essa ação também poderia ter sido executada por uma mulher; neste caso, ela “sapecaria” a mulher que se encontra dançando no centro da roda, não havendo uma prescrição sobre qual gênero deve iniciar as substituições. Esse procedimento ocorre de modo natural, como parte da performance. É justamente por ser parte da brincadeira que permite que se aprenda a dançar sem que se sinta interrompido ou punido pela inexperiência, o que de fato não demonstra ser a intenção da comunidade, evitando, ao mesmo tempo, que a roda “desande”.

Já com relação aos tambores, as regras são bem mais claras. Salvo raras exceções – que podem variar do reconhecimento da capacidade de um músico a uma experiência transcendental com os tambores –, novatos não tocam. Podem ir aprendendo paralelamente com os mais experientes, esforço mediante o qual poderão ser recompensados tocando alguns minutos numa roda e aos poucos alargando seu tempo. Tambores não são, portanto, para qualquer novato, pois deles depende a base do fluxo dessa performance.

Para que um grande número de tarefas seja executado, repertórios participativos precisam necessariamente envolver um número suficiente de pessoas; de fato, essas performances não acontecem se não houver um grande número de envolvidos. Pensem no que seria de um cortejo de maracatu, uma ciranda, ou uma brincadeira de bumba meu boi com poucos participantes. Um contingente reduzido inviabilizaria qualquer uma dessas performances, pois elas envolvem inúmeros papéis a serem desempenhados. Um grande número de envolvidos permite o equilíbrio entre as competências dos performers mais habilidosos, que Turino (2008) chama de “especialistas”, e as competências dos neófitos e das plateias, além de promover a excitação coletiva.

Valeria dizer aqui a quem Turino chama de especialista. Em primeiro lugar, o especialista não é, necessariamente, um profissional. Embora domine determinada prática, que pode ser o toque de um instrumento, ou o conhecimento de um vasto repertório de coreografias ou cantos, ele não precisa viver disso ou estar empregado em algum grupo profissional. Também não lhe cabe o papel de “estrela” do grupo. Na verdade, sendo ele quem tem o maior domínio sobre uma ou várias tarefas necessárias para a execução da música, em geral ele é um mestre, aquele que se responsabiliza por ensinar aos demais, coordenar todas as suas tarefas e níveis de competência e harmonizar interesses dentro de ensaios ou performances. Além disso, para Turino (2008), o especialista tem, na verdade, a “responsabilidade” de proporcionar uma base, musical ou cinética, muito bem-executada, para que os demais se inspirem e se sintam seguros para dançar, cantar, bater palmas, enfim, participar.

Nas rodas de samba que presenciei com o grupo Urucungos Puítas e Quijêngues, também em função de minha pesquisa (2011), percebi que havia vários lugares para “especialistas”. É notável a diferença de vigor geral na dança, no toque dos instrumentos e nos humores no momento em que um especialista assume um pandeiro, dança no centro da roda, ou canta e bate palmas por exemplo. A firmeza do toque de um instrumento, das palmas, da dança e da própria presença desse especialista é suficiente para que os demais participantes se inspirem a tocar, dançar ou cantar com mais entusiasmo, num discurso não verbal que envolve a semântica dos corpos e das energias intersubjetivas.

Outro aspecto observado por Turino são as repetições cíclicas, com constante movimentação rítmica. Alternâncias dramáticas em dinâmica, melodia, harmonia ou andamento são evitadas. A constância rítmica proporciona estados de transcendência; ela é uma base segura e previsível à qual a mente e o corpo se acostumam, e, uma vez embalados, podem liberar-se para outros sentidos e sensações. Em repertórios participativos, também é comum a ausência de formas predeterminadas ou repetições prescritas. Curtas e bastante repetidas, essas músicas vão gradualmente perdendo fluxo e energia, chegando ao fim num consenso tácito entre os participantes. Esse é mais um dos aspectos nos quais, em modo participativo, a música acaba sendo um meio de interação social e de produção de acordos, antes mesmo de ser um produto musical em si.

É interessante ver como isso ocorre na sucessão de pontos numa roda de jongo, por exemplo. Quando um ponto é proposto por um participante, logo é seguido pelos demais em coro e com palmas, e acompanhado pelos tambores. O ponto será repetido por todos os participantes inúmeras vezes e por tempo indeterminado enquanto o casal ao centro dança. O contexto da letra desse ponto, somado à excitação dos dançarinos, dos tocadores e de quem está cantando e batendo palmas, pode levar a cantiga a um auge de vigor, velocidade e volume, seguido de um arrefecimento. É nesse último momento que alguém grita “Cachuera!”, interrompendo esse ponto e propondo um novo. Desse modo, o que poderia parecer repetitivo e pouco estimulante para uma plateia sentada, quando passa a contar com participantes que cantam, dançam e tocam, produz segurança e constância. De fato, essa estrutura cíclica incita os aprendizes numa prática prazerosa de repetição, não apenas disfarçando seus erros, mas também inculcando padrões sônicos da música em seus corpos. Levados pela estrutura cíclica, os corpos entram em sincronia rítmica, sonora e cinética, transformando a dança de muitos numa dança única, como se fossem um único corpo. Isso não quer dizer que todos estejam dançando da mesma forma, mas, assim como na música, são partes complementares de um mesmo todo.

A principal preocupação dos performers das tradições populares é a de produzir uma performance capaz de sensibilizar e mobilizar todos os presentes, sendo o seu sucesso essencialmente mensurado pelo grau de participação e trabalho em conjunto inspirado na plateia. A participação, portanto, é empregada por Turino como a demonstração de um compromisso com o evento e com os outros participantes, não importando em que nível, por meio de contribuições sonoras ou cinéticas. A intenção, nesse caso, é o processo.

O sentimento de prazer de cada participante é um índice fundamental; acima da qualidade da execução da dança ou da música, está o grau de envolvimento e satisfação da plateia incluída. Como a demanda por participação com sons ou movimentos é muitas vezes conhecida de antemão, pessoas vão a

eventos de música participativa (ensaios, shows, encontros) com objetivos análogos de quem vai a uma festa: sabem que vão para tocar, para cantar, ou dançar. Acima de tudo, sabem que vão para se socializar. Rituais, festas, desfiles, procissões e tantas outras formas expressivas da cultura popular são invariavelmente performances às quais não se pode simplesmente assistir. Ainda que não se toque, cante, dance ou desfile, essas são performances que tomam todo o espaço público, abraçando todos os presentes e tornando-os, de alguma forma, participantes.

Esses eventos em si são capazes de criar uma aura de incitação à participação, em que deixar de contribuir para a totalidade pode soar antissocial, tanto quanto levar um livro para ler numa festa. É essa a sensação que se tem ao chegar a um ensaio do Urucungos, por exemplo. Assim que chega, o visitante é calorosamente convidado a dançar, cantar ou tocar algum instrumento. Se não se sentir à vontade, poderá esperar por algumas passagens do mesmo número, mas sua participação é esperada em algum momento. O convite à participação também acontece nas performances.

Para Turino (2008), essas dinâmicas têm relações claras com o plano social. Isso significa que um código de conduta é imposto em prol da continuidade de uma performance que envolve o fazer de todos. Participar exige o reconhecimento da própria condição e o cumprimento de uma função que de fato engrandeça o todo. Se essa condição for uma habilidade exímia, a função será a de maior responsabilidade, a do especialista, que precisa garantir a segurança para os demais. Se, por outro lado, essa for uma habilidade básica ou intermediária, outros papéis deverão ser executados, sempre se mediando engajamento e compromisso com o fluxo.

Voltemos, por um momento, àquele aspecto de sintonia mútua mediante o emprego de ciclos rítmicos constantes. O que exatamente nessa forma repetitiva levaria à sintonização? Um dispositivo levantado por Charles Keil, em livro escrito em parceria com Steven Feld (1994), intitulado *Music Grooves*, seriam as imperfeições ou, em suas próprias palavras, as “ligeiras discrepâncias”, como os singelos momentos em que a música se mostra humanizada. Os autores chamam a atenção para os pequenos desencontros rítmicos entre instrumentos, vozes, pés e palmas. Diferente de um som MIDI, por exemplo, essas ligeiras imperfeições proporcionariam o fluxo de uma música inclusiva, na medida em que refletem aspectos humanos.

Na introdução da referida obra, os autores discutem especificamente o verbete “groove”, um termo que expressa a propulsão rítmica, o sentir de uma pulsação ou de um “swing”, criado pela interação da música tocada por uma “cozinha” – uma banda básica formada geralmente por bateria, baixo elétrico ou contrabaixo, violão e teclados. Groove é usado por músicos como uma “levada”,

uma base rítmica e melódica repetitiva, sobre a qual poderão ser executados improvisos.

Ao refletir sobre essa noção, os autores relacionam a experiência totalizante de envolvimento dos participantes às repetições de padrões musicais, rítmicos, melódicos ou harmônicos. Uma vez incorporados esses padrões, os envolvidos em uma performance são levados, para além da sintonização e harmonização de seus corpos e mentes, a uma experiência de imersão total numa dimensão na qual o tempo, o espaço e todos os demais parâmetros reguladores de nosso mundo parecem se dissolver, sendo agora regidos pela própria performance. É a partir desse estágio que os autores acreditam na possibilidade da improvisação; no groove, há, portanto, algo sempre novo e, ao mesmo tempo, familiar.

O mundo fluido do filósofo Heráclito – a quem é atribuída a máxima de que um homem não se banha duas vezes no mesmo rio, porque tanto o homem quanto as águas nunca são os mesmos – emerge com todas as forças nessa percepção da música. O estado de imersão propiciado por operações repetitivas é também a base para o alcance da transcendência, situação na qual o ser humano encontra todos os seus sentidos físicos e percepções totalmente envolvidos em alguma prática. Cabe aqui a noção de “flow” desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi (1975 apud WULFF, 1991), referindo-se ao “fluxo” como um estado mental, corporal e emocional possibilitado pelo total envolvimento naquilo que se está fazendo, a ponto de perderem-se referenciais de tempo, espaço e *self*. Uma vez imerso nesse fluxo, pode-se permanecer na mesma atividade sem sinais de tédio ou cansaço, ainda que ela seja essencialmente repetitiva; pelo contrário, alcança-se um estado de “vivência plena” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975 apud WULFF, 1991).

É claro que bailarinos de uma companhia de dança profissional ou músicos de uma renomada orquestra, ou ainda guitarristas de uma famosa banda de rock conseguiriam atingir facilmente esse flow em suas performances, mas nem por isso estariam, necessariamente, levando suas plateias consigo. Essa é a diferença da música participativa: a plateia é sempre participante, é capaz de acompanhar os performers no mesmo fluxo. Mediante experiências performáticas como música e dança, esse estado pode ser alcançado coletivamente, levando-nos novamente a aspectos determinantes de uma performance participativa. Entretanto, a transcendência, ou sua forma mais intensa, o transe (ROUGET, 1985), não acontecem necessariamente com todos os presentes na performance de um repertório participativo, podendo variar os graus de participação entre os presentes (BLACKING, 1985).

Valendo-nos de todos esses elementos, podemos pensar no processo participativo da música, tanto nos momentos de espetáculo quanto nos de ensaio, em consonância com o conceito de participação de Lévy-Bruhl ([1910] 1985),

que se refere a um estado mental coletivo de extrema intensidade emocional, em que a representação não se diferencia das ações, tal é a eficácia da experiência, que não pode ser devidamente imaginada sem antes passar pela mediação da própria experiência. Promovendo a inclusão dos expectadores ou integrando comunidades de ensaio, a performance musical se estabelece como metonímia, e não como metáfora iconográfica da vida social.

No universo das tradições populares, essa música articula movimentos, práticas e emoções coletivas em torno de processos que envolvem diretamente o corpo. O flow proporcionado pelos mecanismos repetitivos nessas performances é crítico nesse sentido, pois sua continuidade permite construir e intensificar o uso de todas as partes do corpo. Se, inicialmente, passos, letras ou melodias têm de ser pensados para serem executados ao longo de um certo número de repetições, inscrevem-se na mente, nos músculos e nas vozes dos participantes, articulando o corpo como um todo e levando o participante à transcendência. Assim, essa música ensina legados e memórias, numa palestra não verbalizada dentro de uma experiência multicolorida, multissensorial e multissonora. O corpo social relembra padrões que constituem um balanço de cada interface do conhecimento e integra essas experiências dentro da rotina da comunidade.

Ao mesmo tempo, esse corpo não é apenas receptáculo de experiências, mas também as promove, na medida em que constitui o motor das performances e o aparato de todas as interações que ela engendra.

Concluindo, acredito que o processo de música participativa possa gerar coletivizações lançando mão de seus mecanismos operacionais. Nesse sentido, o corpo é inscrito e inscreve conhecimentos, memórias, verdades e formas de socialização, que podem ser reconsultados por meio da performance. Essa experiência musical remete invariavelmente à transcendência, por meio da repetição contínua de uma musicalidade convidativa e comunitária. Essa transcendência, em última análise, abre caminhos para um estado socializado de ativação de significados e revisão dos conhecimentos, possível apenas quando a música é, de fato, participativa.

## REFERÊNCIAS

- BLACKING, J. Movement, dance, music and the Venda girls' initiation cycle. In: \_\_\_\_\_. *Venda children's songs: a study in ethnomusicological analysis*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1967.
- \_\_\_\_\_. The biology of music-making. In: MYERS, H. (Ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. London: Macmillan, 1992. p. 301-314.
- KEIL, C.; FELD, S. *Music grooves: essays and dialogues*. Chicago/London: University of Chicago, 1994.
- LÉVY-BRUHL, L. [1910] *How natives think*. Princeton: Princeton University Press, 1985.
- ROUGET, G. *Music and trance: a theory of the relations between music and possession*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- SCHECHNER, R. *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.
- TURINO, T. *Music and social participation: an essay on the instrumentality of sound and movement in community life*. Texto para candidatura de pesquisador participante no Program for the study of Cultural Values na Ethics, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Nationalists, cosmopolitans, and popular music in Zimbabwe*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Music as social life: the politics of participation*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
- TURNER, V. W. *O processo ritual*. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.
- WULFF, H. Experiencing the Ballet Body: pleasure, pain, power. In: REILY, S. (Ed.). *The musical human: rethinking Jonh Blacking's Ethnomusicology in the Twenty-First Century*. Aldershot: Ashgate, 2006, p. 125-142.

## Referências consultadas

- BLACKING, J. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.
- \_\_\_\_\_. Towards an anthropology of the body. In: \_\_\_\_\_. *The anthropology of the body*. London: Academic Press, 1997. p. 1-28.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial, 1990.
- DAWSEY, J. C. Turner, Benjamin e antropologia da performance: o lugar olhado (e ouvido) das coisas. In: MEDEIROS, M. B.; MONTEIRO, M. F. M.; MATSUMOTO, R. K. (Orgs.). *Tempo e performance*. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2007.
- GIESBRECHT, E. *O Passado Negro: a incorporação da memória negra da cidade de Campinas através de performances de legados musicais*. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.



- MARTINS, A. R. *Comunidades e instituições: o jongo, sua história e suas representações no sudoeste do Brasil no século XXI*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.
- REILY, S. A. *Voices of the Magi: enchanted journeys in southeast Brazil*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2002.
- SIMSON, O. R. M. V. *Núcleo de Samba Cupinzeiro: o samba paulista e suas histórias*. Campinas: Editora Arte Escrita, 2009. 1 CD.
- SPENCER, P. (Ed.). *Society and the dance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 64-91.
- TEIXEIRA, J. G. L. C. Análise Dramatúrgica e Teoria Sociológica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 37, p. 89-100, 1998.
- TURINO, T. *Moving away from silence*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Participatory music as a separate art: music making in Peru, Zimbabwe, and the United States. Thoughts about alternative futures*. In: COLÓQUIO DA UNIVERSIDADE DE WISCONSIN, Medisson, 1995. Medisson: Universidade de Wisconsin, 1995.
- TRAVASSOS, E. *Música folclórica e movimentos culturais*. 6. ed. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2002. p. 89-113. (Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música).

## **CAPÍTULO 6**

Samba paulista: experiências, estórias e memórias da estratégica trajetória negra construída em nosso estado



Em investigações anteriores sobre o Carnaval Popular Paulistano<sup>1</sup> havíamos observado que os líderes das agremiações carnavalescas, (cordões e escolas de samba), participantes dos desfiles de Momo na capital do estado, em sua maioria, eram originários de cidades tradicionais do interior paulista, como Piracicaba, Campinas, Rio Claro, Tietê, Capivari ou Tatuí, locais onde, quando ainda crianças ou adolescentes, haviam dançado as várias formas do samba rural: samba de roda, samba lenço, samba de batuque ou samba de umbigada.

Estas eram todas festividades do povo negro, recém-liberto da escravidão, e estavam estreitamente relacionadas às suas origens africanas. Em algumas dessas cidades, a Igreja Católica e os donos das fazendas proibiam tais danças negras, encaradas como libidinosas e com fortes referências sexuais. Eles não podiam entender que tais danças tinham uma origem religiosa e que, na sua forma de vida anterior, ainda nas tribos africanas, o povo negro dançava o “semba”<sup>2</sup> para prestar homenagem à Deusa da Fertilidade, a divindade que lhes garantia boas colheitas e muitos filhos para ajudar nas guerras tribais e no trabalho da agricultura.

É por isso que em alguns grupos,<sup>3</sup> até hoje, a maneira de convidar um dos participantes da grande roda para vir ao centro fazer uma dança mais individualizada é por meio da umbigada, um movimento que promove o encontro do ventre dos dois dançarinos, assemelhando-se aos movimentos do ato sexual. Essa maneira específica de dançar o samba de roda é denominada samba de umbigada.

Essa falta de compreensão das raízes históricas da dança dos escravos levou os senhores a atitudes de perseguição, obrigando os grupos de escravos a realizar seus sambas no interior das densas florestas, que existiam em quase todas as fazendas como áreas em descanso, esperando uma futura exploração agrícola. Lá, protegidos pelas enormes árvores das florestas tropicais, eles abriam uma clareira, geralmente redonda, para realizar suas danças, longe dos olhares persecutórios do fazendeiro e do padre.

Entretanto, havia também alguns poucos fazendeiros que eram mais flexíveis, compreendiam a necessidade de se divertir dos seus cativos e encaravam mesmo tais festividades como uma maneira de acalmar os sentimentos de rebeldia do povo negro. Por isso eles não só deixavam que seus escravos dançassem o samba nos terreiros de secagem de café, nos dias de descanso, mas

1 Ver Simson (2007).

2 Semba, palavra de origem africana presente nas línguas de várias tribos da África Ocidental e que denomina as danças em louvor à Deusa da Fertilidade.

3 Em Campinas, há um ponto de cultura criado pelo grupo de dança afro *Urucungos, Puitas e Quinjenges*, liderado por Alceu Estevan, no qual o samba não mais é dançado segundo a tradição de se chamar o parceiro para o centro da roda pela umbigada, pois, devido à forte repressão exercida pela Igreja e pelos fazendeiros, o povo negro da cidade resolveu homenagear o bumbo, instrumento que marca o ritmo do samba: os homens fazendo uma reverência e as mulheres jogando a beira das suas saias rodadas sobre o instrumento, numa leve e delicada homenagem.

também gostavam de assistir a tais performances da janela do segundo andar do sobrado ou do terraço que circundava a casa sede da fazenda.<sup>4</sup> Era nesses dias que os escravos homenageavam seus santos negros com rezas, mas também com muitas danças, pedindo a São Benedito, Santa Efigênia, Santa Bárbara ou Nossa Senhora da Conceição que os amparassem e os protegessem na vida dura que levavam.

Depois da abolição da escravatura (em 1888), muitos escravos foram obrigados a migrar para as cidades maiores em busca de um meio de subsistência: os homens geralmente trabalhavam como carroceiros, carregadores, estivadores ou como latoeiros, sapateiros, pedreiros se dominassem algum conhecimento artesanal, e as mulheres como cozinheiras, lavadeiras, faxineiras ou babás.

No processo de migração, eles trouxeram para as cidades não só as suas poucas tralhas, mas também o conhecimento dessas tradições profano-religiosas e, na capital da província, continuaram a celebrar e festejar os seus santos. Eles acabaram criando territórios negros na grande cidade, ao ocupar regiões que eram próximas ao centro, mas que, por serem inundáveis nas épocas de chuva ou escarpadas, com ladeiras muito íngremes, que quase impediam sua utilização como espaços habitacionais, haviam ficado desocupadas e não possuíam valor imobiliário. Foi assim que a Barra Funda, próxima aos meandros do Rio Tietê, ou o Bexiga, com ladeiras íngremes, ou ainda a Baixada do Glicério, que nos meses de verão recebia as águas do Rio Tamanduateí, se tornaram os territórios negros da cidade ao receberem uma maioria de afrodescendentes, mas também os imigrantes italianos muito pobres.

Foi então nos territórios negros da cidade de São Paulo, que apresentavam uma grande maioria de população afro-paulista, que os cordões e as escolas de samba se desenvolveram, a partir das festas que as tias negras realizavam nas datas importantes do calendário religioso negro, como a Festa de Santa Cruz (no início de maio), a Festa de Santo Antonio (na segunda semana de junho), a Festa do Bom Jesus (no início de agosto), ocasiões em que as danças de origem rural eram lembradas. Foi também em tais espaços que aconteceram as primeiras reuniões preparatórias para a formação de procissões profanas, de caráter carnavalesco, que se apresentavam durante o tríduo de Momo em forma de desfiles os quais, partindo desses espaços, percorriam todo o centro velho da

---

4 Este era o caso do Barão Geraldo de Rezende, grande fazendeiro campineiro que viveu no Rio de Janeiro e cuja propriedade denominada Fazenda Santa Genebra, herdada de um tio, recebeu no século XIX muitos escravos provenientes do Nordeste, das províncias do Maranhão, Alagoas e Bahia. Ele permitia que seus escravos dançassem o samba nos terreiros de café, nos dias de festa em honra aos santos negros. Como gostasse de assistir às danças de seus escravos das janelas do segundo andar do grande sobrado que era a sede da fazenda (e que ainda subsiste de pé, em meio a um canavial, em terreno próximo à Universidade Estadual de Campinas – Unicamp), ele costumava convidar seus amigos para observarem esse espetáculo, o que era visto como uma excentricidade por seus conterrâneos.

cidade e visitavam os salões da raça, locais onde os jovens negros com maior poder aquisitivo realizavam bailes animados nos finais de semana.

Para reconstituir a migração das tradições sambísticas, das suas origens rurais para espaços urbanos mais desenvolvidos, decidimos localizar e entrevistar os líderes mais idosos e os participantes mais ativos dessas danças tradicionais, vivendo hoje em várias das cidades mais antigas e que ainda apresentam grandes contingentes de população afro-paulista.

Todos os anos, desde as últimas décadas do século XIX, os sambadores costumavam se reunir em Pirapora do Bom Jesus, uma pequena cidade interiorana situada às margens do Tietê, próxima a Santana do Parnaíba, uma espécie de meca religiosa. Eles chegavam até lá de várias maneiras: a cavalo, de carroça, de trem, de caminhão ou mesmo a pé. Assim, anualmente, no início de agosto, o povo negro buscava o Santuário do Bom Jesus, em Pirapora, para prestar homenagem ao Nosso Senhor, seja assistindo a missas, seja participando das procissões ou rezando novenas e trezenas durante o dia, mas também dançando animados sambas à noite, nos barracões onde se abrigavam para permanecer durante toda uma semana.

Nessas ocasiões, os numerosos membros dos grupos de samba rural, de catira ou de cateretê, vindos de várias localidades do interior de São Paulo, de cidades do sul de Minas Gerais, de pequenas vilas do norte do Paraná ou mesmo do sul de Mato Grosso, trocavam experiências musicais ou coreográficas, e podemos dizer que os afro-paulistanos, já afastados do meio rural, habitando na capital, aproveitavam para recarregar suas baterias de tradição, pela convivência com seus irmãos e primos que ainda viviam em situações de intensa ruralidade.

Pirapora sempre exerceu o papel de fornecedora de muitas oportunidades para os cordões e escolas de samba recarregarem suas tradições sambísticas, tendo em vista a conhecida origem rural do samba de São Paulo, permitindo, assim, que os grupos do nosso estado mantivessem uma forte identidade regional, seja nos seus sambas ou nas suas produções carnavalescas.

Nos anos de 1930, 1940 e 1950, tanto na capital do estado como em muitas outras cidades menores, o samba paulista perdeu visibilidade, porque passou a ser perseguido pela polícia, que o encarava como entretenimento de negro que devia ser empurrado para as zonas limítrofes do rural, isto é, para as periferias mais afastadas dessas cidades que cresciam rapidamente e deviam se tornar civilizadas. O samba só tinha oportunidade de ser cantado e dançado em espaços públicos durante o carnaval ou na parte profana das festividades em honra aos santos negros.

Com uma forte influência da indústria cultural (que se desenvolveu a partir dos anos 1930 e 1940 com o rádio, mas ganhou muito maior força com a introdução da televisão, a partir dos meados dos 1950, tornando-se uma força culturalmente dominante no final dos anos 1960 e durante a década de 1970), o samba afro-paulista, a princípio pouco valorizado, foi aos poucos ganhando espaço no cenário cultural, mas agora de outra maneira, porque, como essa indústria poderosa não se restringiu aos espaços das rádios e tevês, passou, mais recentemente, a invadir os próprios “pagodes”, isto é, as festividades que reúnem o povo do samba durante o ano, preparando-o para enfrentar os desafios do carnaval na cidade de São Paulo, uma cidade que cresceu devido à industrialização e hoje se tornou o maior centro de serviços do país, ou seja, um centro urbano voltado para a obtenção do lucro e pouco preocupado com a “alegria de viver” gerada pelo encontro desinteressado de quem reconhece uma origem comum e curte as mesmas criações culturais.

Assim, por obra da indústria cultural, os espaços tradicionais de samba de São Paulo, que funcionavam como mantenedores da tradição afro-paulista, passaram a consumir o samba baiano ou carioca, isto é, as últimas criações impostas pela cultura midiática, ficando as criações do samba paulista relegadas a um segundo nível, pouco reconhecido e valorizado.

No entanto, as agremiações sambísticas não ficaram em posição subserviente e desenvolveram estratégias para manter sua memória e tradição bem vivas. Uma delas foi reconhecer e homenagear os velhos líderes fundadores das agremiações mais tradicionais do carnaval paulista, que foram encorajadas a oferecer, durante o ano, oficinas de samba para as gerações mais jovens. Dessa forma, suas estórias passaram a fazer parte da vida da agremiação, sendo recontadas pelas crianças e adolescentes em textos, canções, criações carnavalescas e até fazendo parte das atividades de educação não formal promovidas nas sedes das escolas e cordões. As lideranças mais importantes, masculinas e femininas, passaram a integrar uma ala de peso fundamental para o sucesso do desfile carnavalesco anual: a Ala da Tradição ou Ala dos Veteranos, que acabou se tornando um dos requisitos obrigatórios dos desfiles oficiais.

Por meio de outra pesquisa que tinha como objetivo compreender e registrar maneiras diferentes e alternativas de educar crianças e adolescentes, pude entrar em contato com uma nova forma de ensinar: as oficinas de carnaval, de percussão ou de samba no pé, ambas experiências relevantes a serem conhecidas por todos os educadores, porque nos mostram que o ato de ensinar e aprender pode ser vivenciado, de maneira envolvente e sedutora, por todos nele envolvidos, trazendo elementos fundamentais para a construção identitária do educando e, nessa trajetória, levando-o a viver um forte processo de empoderamento.

Realizadas pelos membros da Ala dos Veteranos nas sedes das escolas ou dos cordões, as oficinas aconteciam no período em que as crianças não estavam na escola e tinham como objetivo iniciar as novas gerações nas artes do samba, mas principalmente passar a eles os elementos fundamentais da tradição sambística, evitando que fossem cooptados, já em tenra idade, por outras formas de produção musical ou de evolução coreográfica, de origem alienígena, muito difundidas pelos veículos midiáticos, como o reggae, o funk e o rap.

Alguns líderes mais conscientes esclareceram que tais oficinas de samba tinham como objetivo formar:

- novos membros para a agremiação;
- membros que possuíssem uma clara consciência da origem sociocultural do seu povo;
- membros capazes de integrar as paradas carnavalescas, não apenas para se divertir, mas também para difundir os princípios da causa integradora negra;
- membros capazes de bem representar o samba de São Paulo, não somente no período carnavalesco, mas também em apresentações culturais que se realizam ao longo de todo ano na cidade ou em outros locais onde a agremiação é convidada a estar presente.

Em décadas mais recentes, temos observado que o samba, seja ele carioca, baiano ou paulista, retornou com nova força a fazer parte das atividades de lazer de grupos jovens, cada vez mais numerosos, devido a algumas razões interessantes:

- um maior nível educacional dos jovens de origem afro-brasileira que, em grandes números, têm chegado à universidade e lá, entrando em contato com associações militantes que divulgam a causa étnica, como o Movimento Negro Unificado (MNU), cujo discurso dialoga bem com as histórias que eles ouviam dos líderes veteranos das escolas de samba, diálogo que os faz aceitar com maior compreensão a cultura familiar, vivendo-a mais intensamente;
- o aparecimento de organizações comunitárias nas zonas periféricas das cidades maiores e que promovem encontros musicais, a cada quinze dias, nos finais de semana, encontros denominados “rodas de samba”, para cantar os sambas tradicionais, mas também as composições mais recentes de seus próprios membros. Dessa maneira, os jovens têm encontrado espaços para trocar seu conhecimento sobre a realidade



afro-paulista e brasileira, seja com lideranças mais velhas convidadas para tais reuniões, seja com jovens provenientes de outras regiões da cidade que apresentam predominância de população negra. O Samba da Vela em Santo Amaro, o Projeto Nosso Samba de Osasco, o Terreiro Grande em São Paulo, o Berço do Samba de São Mateus e o Grupo Cupinzeiro, atuante em Campinas e mais recentemente em São Carlos, são exemplos de espaços, entre muitos outros onde uma intensa troca cultural acontece;

- o apoio governamental ou empresarial para instituições culturais que apresentam tal performance, por meio de concessão de verbas para produções culturais como shows, gravações de CDs ou DVDs, o que melhora a divulgação de seu trabalho. Constatamos, em nossas pesquisas e também por meio da observação participante, que jovens universitários de classe média que não possuíam uma maior intimidade com o samba, tanto o tradicional como os mais recentes, produzidos por seus colegas mais próximos da cultura afro-paulista, ao participarem das rodas de samba, passam a enxergar esse tipo de música não como um produto étnico, mas o encaram como uma manifestação cultural de caráter nacional, o que nem sempre foi o caso, em São Paulo, ainda na primeira metade do século passado.

Durante nossas pesquisas pudemos observar também crianças e adolescentes de nítida origem afro-paulista, que haviam aprendido a dançar o samba de roda ou o samba de umbigada com seus avós ou tios-avós, ensinarem seus colegas a dançarem estas modalidades paulistas de samba durante as oficinas de Danças Tradicionais Brasileiras, sentindo-se muito orgulhosos em transmitir com suas vozes e seus movimentos corporais a saga cultural dos seus ancestrais.<sup>5</sup>

Assim, podemos dizer que há um movimento cultural, perpassando vários níveis da sociedade paulista, que permite que o samba vá se tornando parte integrante da memória coletiva da nossa sociedade, deixando de ser apenas a expressão de uma memória subterrânea ou marginal, restrita a grupos discriminados. Mas, se ele vai se tornando aceito e socialmente reconhecido, sendo mesmo ensinado nas escolas públicas para crianças e adolescentes, vai, nesse processo, perdendo também a antiga capacidade de permitir ao sambista afirmar-se etnicamente por meio da sua prática e de funcionar como uma importante estratégia para a construção da diferenciação sociocultural.

---

5 Uma pesquisa realizada em Piracicaba, que focalizou as escolas do bairro África, nos fez perceber o orgulho das crianças afro-paulistas ao ensinar o samba de batuque para seus colegas de outras escolas públicas da cidade. Ver Nogueira (2008).

## REFERÊNCIAS

NOGUEIRA, C. S. *Batuque e resistência cultural de famílias negras paulistas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SIMSON, O. R. M. V. *Carnaval em branco e negro*. São Paulo: Unicamp/USP/Unesp/Imprensa Oficial, 2007. 389 p.

### Referências consultadas

ALVISI, L. C. *Memória como estratégia de resistência política*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SIMSON, O. R. M. V. *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: CMU/Unicamp, 1997. 361 p.

\_\_\_\_\_. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. *Revista Acadêmica*, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 14-18, 2003.

\_\_\_\_\_. O Samba Paulista e suas estórias. *Saráo: memória e vida cultural em Campinas* – Revista Eletrônica do Centro de Memória da Unicamp, Campinas, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2004.

\_\_\_\_\_. Imagem e Memória. In: SAMAIN, E. (Org.). *O fotográfico*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 18-24.

SIMSON, O. R. M. V.; GIGLIO, Z. G. A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem sucedida. In: NERI, A. L. (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 141-160.

SIMSON, O. R. M. V.; PARK, M.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. 315 p.

SOUZA, E. C. *Samba de roda e Roda de Samba: cultura popular, resistência étnico-cultural e educação não formal*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.



**Pedro Rodolpho Jungers Abib**

# **CAPÍTULO 7**

Roda de samba: identidade, resistência  
e aprendizagem social



## Introdução

O samba sempre foi uma das marcas mais difundidas da identidade brasileira. Porém, o samba foi também por muito tempo perseguido pelo poder, que sempre se utilizou de estratégias – algumas vezes violentas, outras mais sutis – para tentar controlar e domesticar essa expressão que sempre deu voz e visibilidade às camadas marginalizadas da população, sobretudo à parcela composta de negros e mestiços.

Todavia, o samba sempre resistiu e, apesar de toda essa perseguição e discriminação de que foi vítima, conseguiu consolidar-se como uma expressão musical reconhecida e valorizada no país e também internacionalmente, como legítima representante da cultura brasileira.

Este texto pretende discorrer sobre as relações entre samba e marginalidade observadas no início do século XX e suas consequências na construção da identidade do sambista. A partir daí, busco analisar um espaço de livre e espontânea manifestação, que resistiu a todo esse processo de marginalização desse gênero musical e acabou se tornando um importante meio de consolidação do samba como símbolo da cultura brasileira. Estamos falando de uma manifestação conhecida e difundida no Brasil como “roda de samba”. Esse espaço que reúne livremente músicos, cantores(as), compositores(as), batuqueiros(as), dançarinos(as), boêmios(as), ou simples apreciadores dessa expressão cultural, é um rico espaço de diversidade, sociabilidade, comunhão, encontro e fortalecimento do sentido de pertencimento e de identidade.

Numa roda de samba são cultuados os grandes sambistas da história, e também oportuniza-se que novos compositores mostrem seus sambas ao público. Nessa grande festa comunitária que é uma roda de samba vão saindo dos baús da memória dos participantes uma infinidade de canções falando do morro, da favela, de um amor perdido, de algum personagem local ou histórico, da identidade negra, de questões sociais ou filosóficas, entre tantos outros temas.

Com toques de poesia, romantismo, ironia e humor, essas composições cantadas e reverenciadas na roda de samba falam da vida e do cotidiano de pessoas comuns, assim como falam de um passado sempre pronto a se instaurar no presente por meio do canto livre dos participantes. Por essas razões, esses momentos que emanam forte vibração e energia coletiva servem como fator agregador dos sujeitos ali envolvidos, em torno dos sonhos, alegrias e tristezas partilhadas, onde a memória, o sentido de pertencimento, a identidade e a autoestima dessas pessoas são fortalecidos, proporcionando um rico espaço de convivência e aprendizagem social.

A roda de samba é uma expressão da cultura brasileira e, por essa razão, não é exclusividade de nenhuma região em particular. Ela se faz presente em

todo o país e se manifesta de várias formas, onde quer que haja um botequim – geralmente o local mais comum e apropriado para uma roda de samba – em que não faltam comida, bebida e pessoas dispostas a passar horas rememorando o passado que se torna presente a cada acorde de violão ou cavaquinho, a cada batida de pandeiro ou tamborim.

## **Sambistas, malandros e capadócios: da marginalidade ao reconhecimento social**

Um número considerável de autores estudou e tem estudado o samba e seu significado para a cultura brasileira. Os trabalhos de Tinhorão (1997), Moura (1983), Vianna (1995), Sodré (1998), Sandroni (2001), Lopes (2002), Moura (2004) são alguns dos que podemos citar por trazerem importantes contribuições ao estudo das transformações que o gênero musical foi sofrendo ao longo de sua história.

O samba apresenta, historicamente, vários “sotaques” e formas diferenciadas que se manifestam em várias regiões do país desde épocas muito remotas. Todavia, o samba, enquanto gênero de música urbana que se tornou referência, surge e fixa-se, segundo José Ramos Tinhorão (1997), num espaço de 60 anos, que vai de 1870 – quando a decadência do café no Vale do Paraíba começa a liberar mão de obra escrava destinada a engrossar as camadas populares do Rio de Janeiro – até 1930 – quando uma classe média urbana gerada pelo processo de industrialização anuncia a sua presença com o Estado Novo. O que havia até então, conforme Tinhorão (1997), era

a música operística da elite, que eventualmente cultivava a valsa e a modinha, além dos gêneros estrangeiros das polcas, shotishes e quadrilhas, importados para o uso das camadas médias e ‘populares’, e, finalmente, o batuque, de sabor africano, exclusivo de negros que formavam o grosso da camada mais baixa, mas aos quais não se podia chamar de povo (TINHORÃO, 1997, p. 17).

O samba nasce, diz o pesquisador, como necessidade dos ranchos, blocos e cordões, grupamentos que começavam a aparecer quando o carnaval ganhou um sentido de diversão coletiva, em razão do processo de urbanização crescente da cidade do Rio de Janeiro. Fazia-se necessário um ritmo próprio, mais adequado ao “passo lento e cadenciado das procissões desvairadas desses grupamentos” (TINHORÃO, 1997, p. 18).

Muitos desses grupos foram fundados, segundo Tinhorão (1997), por negros e negras baianas de Salvador e do Recôncavo Baiano, que migravam para o Sudeste em busca de trabalho e levavam consigo, na bagagem, toda a cultura

rítmica e melódica que se fazia presente naquelas regiões, influência das diversas manifestações afro-brasileiras que se amalgamavam no grande caldeirão cultural representado pela Bahia durante esse período, como também em períodos anteriores e posteriores.

O local que ficou conhecido como “Pequena África”, segundo Roberto Moura (1983), era localizado no centro antigo da cidade do Rio de Janeiro e foi um dos centros nevrálgicos de articulação do movimento envolvendo esses migrantes baianos, entre os quais as conhecidas “tias baianas”, sendo a Tia Ciata a mais famosa delas. A casa de Tia Ciata era um núcleo de encontro de músicos, artistas, lideranças religiosas e populares em torno da festa, onde havia comida, bebida e muita música. Diziam os antigos frequentadores que a parte da frente da casa era o local reservado à música tida como mais “elitizada”, e a parte dos fundos, o local reservado ao batuque. Grandes músicos e compositores, como Donga, Pixinguinha, Sinhô, Heitor dos Prazeres e João da Baiana, entre outros, compuseram importantes obras nesse espaço, inclusive o memorável “Pelo Telefone”, tido como o primeiro samba a ser gravado, cuja autoria é atribuída a Donga e Mauro de Almeida, mas que teria sido uma composição coletiva, fruto de improvisos de versos do tipo “partido-alto”, muito comuns nesses encontros.

A “Pequena África” então servia como um centro irradiador da produção musical de influência afro-brasileira da época, na cidade do Rio de Janeiro, pois reunia uma diversidade muito rica de referências culturais, como nos informa Moura (1983):

da Pequena África no Rio de Janeiro surgiram alternativas concretas de vizinhança, vida religiosa, lazer, trabalho, solidariedade e consciência, onde teria forte presença o negro vindo da experiência da escravidão, no encontro com o migrante nordestino de raízes indígenas e ibéricas, e com o europeu, com quem partilhara os azares de uma vida de sambista e trabalhador (MOURA, 1983, p. 69).

Quase nessa mesma época, organizava-se no Estácio, bairro do Rio de Janeiro, outro movimento de samba, produzindo um estilo mais acelerado de executar esse ritmo, mais apropriado para desfiles de rua, que mais tarde deu origem àquilo que conhecemos hoje como “escolas de samba”. Ismael Silva e Bide eram seus principais representantes. Segundo Sandroni (2001), havia já nessa época uma disputa entre esses dois núcleos pela legitimidade do samba que faziam. O pesquisador cita que, entre as “acusações” de ambas as partes, havia aquela que dizia ser o ritmo que se produzia nas casas das tias baianas, não o samba, mas sim o *maxixe*. Como resposta, os integrantes do Estácio ouviam de seus “rivais” da Pequena África que o que faziam não era samba, mas sim *marcha*.



Polêmicas à parte, voltemos um pouco na história para buscarmos compreender melhor o *status* de marginalidade ao qual o samba foi associado. Os primeiros protagonistas do samba, em fins do século XIX e início do XX, eram considerados malandros, vadios e capadócios. Acompanhemos esta passagem literária, de autoria de José Maria Velho da Silva, datada de 1875:

resta-nos esboçar outro tipo de quem já falamos algures; o cantor e tocador de viola dos batuques – o capadócio. O capadócio, como o nome indica, vivia em santo ócio, tinha vida folgada e férias perpétuas; era, de ordinário, valentão e espadachim; afora essas qualidades tinha outras prendas que o tornavam complemento natural e necessário dos folguedos de que falamos. Tocava mais ou menos perfeitamente viola, guitarra e bandolim, era magistral no lundu, no fado, a que chamamos rasgado e nas cantigas correspondentes cantava ao desafio, improvisava (SILVA, 1875 apud TINHORÃO, 1997, p. 173).

Os capadócios viviam, segundo o autor, em “bródios intermináveis”, porque os

convites eram tantos e tão instantes que havia a dificuldade da escolha. Assim o capadócio associa as desordens – ‘valentão e espadachim’ – à viola e aos batuques. Quanto à cachaça, mesmo se não é mencionada explicitamente, está implícita na alusão às festas intermináveis (SILVA, 1875 apud TINHORÃO, 1997, p. 173).

Assim como aconteceu com toda manifestação de origem africana – dos quais destacamos os cultos religiosos e a capoeira –, o samba também sofreu uma perseguição violenta pelo Estado Republicano que começava a se formar em fins do século XIX e início do XX, buscando a todo custo apagar as marcas de uma ancestralidade africana que não podia se fazer presente nesse novo cenário social que se estruturava (ou pelo menos tentava se estruturar) nos moldes culturais europeus.

Há relatos de antigos sambistas afirmando que estar com um pandeiro na mão ou um violão às costas era motivo suficiente para que a polícia os tratasse com extrema violência, e não raro sofriam agressões com cassetetes, apreensão ou até mesmo destruição dos instrumentos que portavam e muitas vezes chegavam a ser detidos, sob a acusação de vadiagem, crime previsto no Código Penal. A forma preconceituosa e discriminatória de se referir e tratar os sujeitos envolvidos com essas práticas era somente mais um traço dessa política de “embranquecimento” que prevalecia na sociedade brasileira nesse momento histórico.

Os termos *malandro* e *malandragem*, por exemplo, sempre foram utilizados no sentido pejorativo por parte dos donos do poder, pois o malandro era um sujeito social que colocava em risco a ordem social que se queria impor. O *malandro*, o *vadio* ou o *capadócio* eram sujeitos que subvertiam em termos de

conduta e comportamento, as regras sociais atribuídas ao bom cidadão. Como diz Giovanna Dealtry (2009) no livro *No fio da navalha: malandragem na literatura e no samba*:

a perseguição aos malandros e vadios é uma estratégia de reconduzir esses tipos aos papéis que lhes cabem; em especial do trabalhador mal remunerado, desqualificado, base da sustentação da economia no novo período pós-abolição [...]. Ao reprimirem o jogo, a vadiagem, a cafetinagem, o logro do otário, meios usuais pelos quais esses malandros ganham a vida, as instituições representativas da ordem, bem como a moral burguesa, estão, igualmente, tentando domesticar os corpos desses ex-escravos e garantir que a hierarquia entre as classes sociais não se altere (DEALTRY, 2009, p. 24).

Esses sujeitos sociais representavam tudo aquilo que o poder queria eliminar do comportamento social da época, pois, segundo Sandroni (2001, p. 160), “compartilhavam certas características de rejeição ao trabalho, de delinquência, de uma ‘ética’ particular [...] e da associação ao samba na sua versão moderna”. O malandro era então um tipo mal visto que se tentava a todo custo banir do cenário social da época.

Muitos famosos sambistas retrataram o malandro e a malandragem em suas composições. Um dos que ficaram mais conhecidos por explorar essa temática em seus sambas foi Wilson Batista. O samba *Lenço no pescoço*, de autoria desse compositor e gravado em 1933 por Francisco Alves, descreve essa figura social tão interessante, que diz respeito tanto ao sambista quanto ao ca-poeirista, sujeitos sociais com muitas características em comum, além de serem marginalizados e perseguidos pelas autoridades.

Meu chapéu de lado  
Tamanco arrastando  
Lenço no pescoço  
Navalha no bolso  
Eu passo gingando  
Provoco o desafio  
Eu tenho orgulho  
De ser tão vadio  
Sei que eles falam  
Do meu proceder  
Mas eu vejo quem trabalha  
Andar no miserê  
Eu sou vadio  
Porque tive inclinação  
Eu me lembro, era criança  
Tirava samba-canção  
(ALVES, 1998).

O samba durante um longo período esteve sempre associado a esse universo de marginalidade, em que malandros, vadios, capadócios, prostitutas, delinquentes e capoeiristas eram os personagens principais. Exímios compositores, dançarinos, instrumentistas ou intérpretes, os sujeitos ligados ao samba eram, porém, vistos de forma preconceituosa e discriminatória pelos setores considerados nobres da sociedade, incluindo-se aí a polícia, obviamente.

Em contrapartida, no universo do samba, o *malandro* é e sempre foi uma figura valorizada socialmente por seus pares. O samba já foi definido como sendo “a melodia do malandro”, ou a “alma sonora” desse personagem. O bom sambista de outrora – e mesmo aqueles considerados bambas de hoje em dia – busca, de alguma forma, sempre uma referência que os ligue à malandragem, seja nas letras das composições, seja na maneira de cantar ou tocar um instrumento, com a malícia e a ginga características, seja na maneira de se expressar verbalmente – de forma cifrada e metafórica –, seja ainda nas atitudes cotidianas que demonstram uma maneira muito própria de ser e estar no mundo. Ser chamado de “malandro” no universo do samba é, ainda nos dias de hoje, um grande elogio!!!

A figura do malandro no contexto social do início do século passado possuía características muito próprias, que davam a esse sujeito certa mobilidade por entre as brechas do sistema, as quais ele sabia aproveitar muito bem. As estratégias de dissimulação – das quais nos fala Michel de Certeau (1994), ao descrever as formas pelas quais sujeitos marginalizados se utilizam das “brechas e interstícios” do sistema para sobreviverem – eram utilizadas por esse personagem no cenário social pós-abolicionista.

Essas estratégias faziam com que o malandro deslizesse com maestria entre as agruras da perseguição policial e a aceitação em ambientes frequentados pelas elites da época, que já manifestavam interesse e certa “curiosidade” por essa figura tão peculiar, que atraía a atenção de todos por seu modo de se trajar – sempre muito elegante –, de andar, de falar com desenvoltura e, sobretudo, por ser o representante desse novo gênero musical que começava a sair dos guetos e penetrar os salões da sociedade. Dealtry (2009) enfatiza que “malandragem e samba passam a garantir certa mobilidade social na sociedade estratificada, e pela primeira vez indivíduos das camadas populares podem obter maiores ganhos pessoais ao darem voz à própria história” (DEALTRY, 2009, p. 44).

A aceitação social do samba ganha novos contornos com o advento do Estado Novo de Getúlio Vargas na década de 1930, responsável pela expansão do nacionalismo e do culto aos “valores nacionais”. O samba, assim como outras expressões populares, como a capoeira, começam, a partir de então, a adquirir o *status* de “símbolos nacionais”. Um fator determinante para essa expansão do

samba para outras camadas da sociedade e a sua conseqüente aceitação como símbolo nacional é, sem dúvida nenhuma, a difusão das rádios como principal veículo de comunicação no país. O fenômeno das rádios, com seus programas ao vivo, concursos de calouros, auditórios etc., foi determinante para que o estilo de samba que se fazia no Rio de Janeiro começasse a ganhar espaço e a ser difundido país afora.

Cabe destacar, no entanto, que esse processo também foi responsável por modificações importantes na estética desse gênero musical, como observa a pesquisadora Juliana Ribeiro (2010), fazendo com que o samba ganhasse arranjos orquestrais, ao estilo das grandes orquestras norte-americanas. O maestro Radamés Gnattali teve um papel importante nesse processo, principalmente ao comandar durante vários anos o programa *Quando canta o Brasil* da Rádio Nacional, sucesso de audiência, responsável pela veiculação de uma grande quantidade de sambas e, por conseguinte, de seus autores, muitos deles tornados ídolos nacionais a partir de então.

Hermano Vianna (1995), no livro *O Mistério do Samba*, completa que é justamente a partir dos anos 1930 que o samba carioca começa a colonizar o carnaval brasileiro, transformando-se em símbolo de nacionalidade. A partir disso, os outros gêneros produzidos no Brasil até então, como o maxixe, as modas, as marchas, os cataretês ou os desafios sertanejos, diz Vianna (1995), passaram a ser considerados como “ritmos regionais”.

O chamado “samba do morro” dos compositores ligados a esses espaços da cidade do Rio de Janeiro, e quase sempre também às escolas de samba, como Cartola, Nelson Cavaquinho, Carlos Cachaca, Paulo da Portela, Mano Décio da Viola, Zé Kéti, Ismael Silva, Bide, Marçal, Aniceto, entre outros, foi também ganhando visibilidade no cenário musical brasileiro, assim como o samba feito pelos compositores da “cidade”, como Noel Rosa, Almirante, Moreira da Silva, Ataulpho Alves, Geraldo Pereira, Wilson Batista, João de Barro, Lamartine Babo, e tantos outros mais que tinham os botequins de Vila Isabel, da Cidade Nova ou da velha Lapa como ponto de encontro e de surgimento de novas parcerias que resultaram em tantos memoráveis sambas.

Pouco a pouco, o samba foi ganhando espaço, reconhecimento, até ir se configurando como símbolo da cultura brasileira, num processo que foi se dando paulatinamente, mas de forma muito consolidada. Outros tantos sambistas foram surgindo nesse processo, dando mais visibilidade a esse gênero por meio de uma consistente produção musical. Nomes como Paulinho da Viola, Martinho da Vila, Elton Medeiros, Monarco, Jair do Cavaquinho, Nelson Sargento, Dona Ivone Lara, João Nogueira, Nei Lopes, Clementina de Jesus, Candeia, Beth Carvalho, Silas de Oliveira, só para citar alguns do Rio de Janeiro; assim como

os baianos Dorival Caymmi, Batatinha, Walmir Lima, Ederaldo Gentil, Riachão, Nelson Rufino, Edil Pacheco, Roque Ferreira; os paulistas Adoniram Barbosa, Geraldo Filme, Germano Mathias, Paulo Vanzolini, Osvaldinho da Cuíca, Eduardo Gudim; ou o gaúcho Lupcínio Rodrigues; ou ainda o pernambucano Bezerra da Silva, são apenas uma pequena parcela de um grande número de sambistas que deixaram registrados na memória musical desse país um rico repertório de sambas cantados até hoje pelos nossos botequins.

No entanto, deve-se observar que o samba, nesse processo de consolidação, também atravessou períodos de altos e baixos em função do surgimento e expansão de outros ritmos e gêneros musicais no país, como a Bossa Nova em fins da década de 1950, a Jovem Guarda na década de 1960, o Tropicalismo na década de 1970, o Rock Nacional na década de 1980 e, finalmente, o fenômeno, iniciado a partir da década de 1990, de expansão de uma música com características mercadológicas, com pouco conteúdo e voltada para consumo ligeiro e fugaz – que vai do pagode romântico ao sertanejo pop, passando pelo funk, axé e forró universitário, entre outros produtos disponíveis nas prateleiras dos “supermercados musicais” da modernidade.

O samba do Rio de Janeiro se firmou como estilo predominante no país inteiro, mas isso não significa dizer que é ou foi a única forma de expressão desse gênero musical, como já afirmamos no início deste texto. O Samba de Roda ou Samba-Chula do Recôncavo Baiano, o Samba de Bumbo ou Samba Rural Paulista, o samba que se faz em Pernambuco, no Maranhão, no Rio Grande do Sul ou em tantas outras regiões do Brasil, ou mesmo o Batuque, o Calango ou o Jongo presentes no Rio de Janeiro, São Paulo e em Minas, e outras tantas derivações existentes revelam seus próprios “sotaques”, seus estilos de cantar, dançar ou tocar os instrumentos e revelam a riqueza e a diversidade que esse gênero musical demonstra no nosso país. São expressões que não tiveram tanta difusão e não alcançaram tanta popularidade como o estilo do samba carioca, que acabou se tornando referência, mas seguem resistindo e se fortalecendo a cada dia.

Nesse processo de aquisição de espaço e reconhecimento social experimentado pelo samba, uma expressão desse gênero que acabou ganhando força e se difundiu por todo o território nacional é aquela que acabou sendo conhecida como “roda de samba”. Encontro de bambas e boêmios em botequins espalhados pelo país afora, essa manifestação possui um sentido muito forte para a identidade que o samba foi adquirindo ao longo do século XX, chegando aos dias de hoje como uma expressão viva de nossa cultura, reunindo pessoas de todas as idades, interessadas em participar desses momentos em que se compartilha alegrias, saberes, memórias, sonhos e se percebe um pouco mais brasileiro.

## Roda de samba como espaço de aprendizagem social

Não há nesse país quem não se contagie ao se aproximar de uma boa roda de samba. Pode até demorar para chegar, olhar de longe, com desconfiança, mas parece que uma força vai atraindo o sujeito, que pouco a pouco vai chegando, de mansinho, até que, quase sem perceber, já está completamente absorvido pela energia que emana dessa reunião de pessoas em torno de uma mesa de bar.

Essa manifestação espontânea e popular que diz tanto sobre esse gênero musical é o espaço onde a tradição dialoga com o presente no curso da história. A roda de samba, como nos diz Roberto Moura (2004) no livro *No princípio era a roda*, instaura no sambista a ilusão da eternidade. É como se, no momento em que ela ocorresse, o tempo parasse e o mundo ficasse lá fora, fazendo da roda um lugar mágico, onde reinam “velhos mantras de aruanda”, parafraseando Paulinho da Viola.<sup>1</sup> A roda de samba, conforme Moura (2004), é um ritual que preserva e atualiza o que está em sua origem. Acrescenta o autor que, na roda de samba, “tudo ocorre a partir das condições materiais possíveis, mas é imprescindível que os fundamentos sejam respeitados” (MOURA, 2004, p. 23).

Assim como na maioria das manifestações tradicionais da cultura popular, o tempo numa roda de samba é circular, pois passado e presente se interpenetram a todo instante, fazendo irromper desse encontro o futuro, que já é vivenciado por todos no momento da catarse coletiva experimentada nesse espaço. O círculo do tempo então se completa e é dessa forma instaurado numa roda de samba. Passado, presente e futuro fazendo parte de um mesmo instante, eternizado pelo coro de tantas vozes que se juntam para se lembrarem de quem são e de onde vêm. Esses versos de Paulinho da Viola traduzem um pouco dessa ideia:

Meu pai sempre me dizia  
Meu filho tome cuidado  
Quando penso no futuro  
Não esqueço o meu passado  
(VIOLA, 1972).

Nesse sentido, o encontro do passado com o presente numa roda de samba é o que garante a ritualidade desse espaço, o *religare*<sup>2</sup> entre os sambistas de hoje com os ancestrais de outrora. A ritualidade presente numa roda de samba é um fator que garante que o passado seja sempre visto com respeito e sirva como alimento para o presente, já vislumbrando aí o futuro. Esse é um dos principais fundamentos de uma roda de samba, que faz com que muitos sambistas façam do samba a sua “religião”.

1 Expressão utilizada na música *Bebadosamba* do disco homônimo (VIOLA, 1996).

2 Termo em latim que significa “ligar outra vez”, ou “ligar fortemente”. Desse termo se originou a palavra “religião” (BUENO, 1968).

Como sambista/compositor que sou, há mais de 20 anos participando de rodas de samba por esse país afora, tenho encontrado muitos parceiros de caminhada nessa estrada. Um deles, do qual me orgulho muito de ser parceiro, é o mestre do samba baiano – Walmir Lima –, com quem compus o samba partido-alto intitulado *Quebra Mar*, que numa de suas estrofes reafirma o que foi dito:

Samba bom tem fundamento  
Escute o que eu vou lhe falar  
É poder da criação  
Da cultura popular  
Por isso não vou nessa onda  
De querer ser tubarão  
O samba exige respeito  
Meu samba é religião  
Eu sou, eu sou quebra mar  
Sua onda é forte  
Mas não vai me derrubar  
Porque eu sou quebra mar...  
(PEDRÃO, 2009).

Cada roda de samba tem suas próprias características, determinadas pelos usos e costumes de cada comunidade na qual ela acontece. Cada qual possui seus regulamentos internos, o que pode e o que não pode fazer – por exemplo, pegar um instrumento que não domine para tocar ou conversar mais alto que a música que está sendo tocada –, o que pode gerar caras feias e olhares de reprovação entre os “iniciados” participantes da roda. Mas todas elas têm um ponto em comum: o respeito ao samba e aos grandes sambistas.

A roda de samba é geralmente formada por músicos profissionais e/ou amadores, cada qual portando seu instrumento de cordas, de couro, de sopro, ou de qualquer outro objeto que possa emitir som: pratos, facas, copos, caixinhas de fósforo, baldes, latas, paliteiros, saleiros, garrafas etc., dependendo da tolerância de cada roda e das condições materiais de seus participantes. O que importa é o samba acontecer!

Quem sabe tocar um instrumento é sempre bem-vindo a integrar a roda junto aos outros músicos. Quem sabe cantar também. Mas é preciso saber chegar – um pouco de humildade não faz mal a ninguém! Quem não sabe cantar nem tocar engrossa o coro nos refrões ou participa batendo na palma de mão. Fique à vontade para sambar no pé também, a dança solo ou acompanhada é parte integrante desse espaço. Todos têm sua chance de participar de uma roda de samba, de uma forma ou de outra.

Comida e bebida fartas são indispensáveis. Os músicos são geralmente “incentivados” com uma boa “caninha” ou cerveja gelada – o “combustível” para

a roda funcionar bem, como dizem alguns. O público ao redor também necessita desse combustível, para tornar o coro mais afinado. Várias são as rodas de samba onde a comida é comunitária, compartilhada com todos os participantes. Todos podem se servir, até mesmo aquele que está ali pela primeira vez e não conhece ninguém é convidado a comer também. Profundo sentido comunitário!

A roda de samba parece exercer uma atração inexplicável nas pessoas. O samba tem esse poder. O samba aglutina, comove, fascina, provoca, excita, faz rir e chorar. Uma força ancestral toma conta das pessoas enquanto cantam aquelas coisas antigas, que vêm de um passado que parece infinito, mas que pode ser sentido como algo que está acontecendo ali, naquele momento. O samba fala de coisas profundas e causa reações profundas. O samba mexe com a gente. Promove um lembrar de sensações corpóreas, sensoriais, afetivas e emocionais nas vozes de Silas de Oliveira e Mano Décio da Viola.

Samba,  
Quando vens aos meus ouvidos  
Embriaga meus sentidos  
Trazes inspiração  
A dolência que possuis na estrutura  
É uma sedução  
O teu ritmo quente torna ainda mais ardente,  
Quando vem da alma de nossa gente  
(DINIZ, 2003).

Como sambista frequentador de rodas de samba há tantos anos, tenho me interessado cada vez mais por esse espaço social tão significativo. Percebo que as pessoas, a cada roda de samba, vão se incorporando a essa festa comunitária, vão sedentas de algo que talvez nem elas próprias consigam explicar direito. O brilho nos olhos e os sorrisos em profusão se espalham pelo ambiente em meio a tilintares de copos de cerveja e cachaça, entre os corpos suados, que se sacodem e partilham suas energias numa celebração coletiva de se sentir brasileiro.

Os sambas cantados pelos músicos geralmente sentados ao redor de uma mesa, mas também por qualquer participante do público que, de repente, “puxa” uma pérola do fundo do baú, representam o que há de mais nobre na nossa cultura popular: nossos *cartolas*, *adonirans*, *paulinhos* e *clementinas*, que vão se sucedendo entre violões, cavaquinhos, cuícas, flautas, pandeiros, trombones, surdos e tamborins. Transformam o recinto num verdadeiro templo sagrado, fato que se repete em cada botequim, em cada esquina, cada vez que uma roda de samba se organiza em algum canto, de norte a sul desse país.

Nesse espaço de sociabilidade proporcionado pelo samba, as pessoas se encontram, trocam experiências, paqueras, olhares e beijos, mas também discutem



política, economia, arte e cultura. Percebem-se enquanto sujeitos, construindo alternativas de participação, socialização, transformação e criação cultural em meio a uma tendência global homogeneizante e pasteurizada por uma indústria cultural que alimenta uma produção pobre e desprovida de alma, de inspiração, de poesia.

Entre as experiências proporcionadas por uma roda de samba, destacamos a importância da solidificação de espaços de resistência, no sentido de estabelecer outras referências de convívio humano, que se contrapõem à lógica do capital, do individualismo, do consumismo que vigoram em nossa sociedade. Criam-se alternativas aos modelos sociais impostos, por meio da criatividade, inspiração, solidariedade, sentido comunitário, espontaneidade e liberdade que se fazem presentes numa roda de samba.

Quantos sambas são cantados nas rodas que suscitam reflexões sobre a vida, sobre questões sociais ou políticas? Quantos desses sambas favorecem a tomada de consciência e a criticidade sobre determinados temas? Quantos espaços de debate e discussão são criados, entre um copo e outro de cerveja, aprofundando o sentido coletivo de buscar soluções para problemas que são de todos? Quanto se aprende sobre si mesmo, sobre sua comunidade, sobre seu país? Esses são alguns exemplos sobre o rico aprendizado social que pode ser proporcionado por uma roda de samba. Aspectos que, em última instância, podem vir a se tornar ação social, cultural e política, fortalecendo o papel transformador da cultura e da arte, representadas aqui pelo encontro proporcionado pelo samba nas vozes de Paulo Cesar Pinheiro e Mauro Duarte.

Ninguém ouviu  
Um soluçar de dor  
Num canto do Brasil  
Um lamento triste  
Sempre ecoou  
Desde que o índio guerreiro  
Foi pro cativeiro e de lá cantou  
Negro entoou  
Um canto de revolta pelos ares  
No Quilombo de Palmares  
Onde se refugiou  
E de guerra em paz, de paz em guerra  
Todo o povo desta terra  
Quando pode cantar  
Canta de dor  
(NUNES, 1976).

Considerando essa dinâmica cultural, presente numa roda de samba, chamamos a atenção para a força do encontro e de um conhecimento construído

coletivamente por meio da oralidade entre todos os envolvidos, sejam eles músicos, sambistas, compositores, poetas, cantores, cozinheiras, garçons, apreciadores em geral ou simples curiosos que carregam em si memórias e conhecimentos tácitos ou não, e nesse espaço de convivência realizam trocas e fortalecem seus laços, humanizam-se. O sentido de comunidade, tal qual nos oferece Bauman (2003), fica mais evidente. O autor nos fala da necessidade latente, no nosso mundo contemporâneo, de as pessoas procurarem o convívio comunitário em busca de segurança e bem-estar, em contraposição ao mundo da competição, da violência e do “salve-se quem puder” que predominam nas sociedades individualistas do nosso tempo.

A oralidade, a memória, a ancestralidade, a ritualidade são categorias-chave para o entendimento do sentido de comunidade, sobretudo no universo da cultura popular, como já discutimos em trabalho anterior (ABIB, 2005). Essas noções presentes entre os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo social são fundamentais para dar coesão a esse grupo. Por meio dessas noções é que se constitui o sentido de pertencimento desses sujeitos, de amálgama do grupo social. Nesse caso, o samba é então o fator fundante desse processo, mesmo falando de uma comunidade com características bem peculiares, ou seja, aquela que se reúne somente nos dias estipulados das rodas de samba, restringindo suas relações a esses momentos – ainda que muitos desses sujeitos expandam as relações constituídas nas rodas de samba para outros espaços sociais. Mas de qualquer forma, estamos falando de uma comunidade.

Um exemplo que revela com toda a dignidade o sentido de comunidade constituído por meio do samba, baseado na memória, oralidade e ancestralidade, é sem dúvida a agremiação conhecida como “Velha Guarda da Portela”. Formada no início da década de 1970, por iniciativa do grande sambista e compositor Paulinho da Viola, a Velha Guarda reúne os antigos sambistas do tradicional bairro de Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, onde se localiza a escola de samba da Portela, cuja história se confunde com a de seus associados e fundadores.

A Velha Guarda representa um manancial de cultura para quem o passado, com toda sua força e dignidade, vem restaurar a memória, os sonhos e a inspiração dos sambistas de hoje; em que os ancestrais são constantemente referenciados, a exemplo de Paulo da Portela, fundador da escola de samba da Portela, cuja memória é constantemente lembrada por meio dos sambas magistrais compostos e cantados por Monarco, Casquinha, Jair do Cavaquinho, Argemiro do Pandeiro, Tia Doca, Tia Surica, entre outros baluartes do samba do bairro de Oswaldo Cruz.

Personagens belíssimos povoam a memória de toda a comunidade na qual se insere a Velha Guarda da Portela, lembram-nos João Batista Vargens &

Carlos Monte (2001) em livro publicado sobre essa agremiação, como Alcides “Malandro Histórico”, exímio compositor e partideiro,<sup>3</sup> que recebe esse apelido justamente por ter, na juventude, levado uma vida de malandro, vagando sem destino e sem ocupação fixa, e também por ter sido portador de excelente memória, sendo o responsável pelo registro oral de um grande número de sambas cantados nos botecos e terreiros, de compositores da Portela e outras escolas que, se não fosse por ele, teriam caído no esquecimento.

Eu vivia isolado no mundo  
Quando eu era vagabundo  
Sem ter um amor  
Hoje em dia  
Eu me regenerei  
Sou um chefe de família  
Da mulher que amei  
[...]  
Se tu fores na Portela  
Gente humilde, gente pobre  
Que traz o samba nas veias  
Samba de gente nobre

*Vivo isolado no mundo*  
Alcides “Malandro Histórico” da Portela  
(CANDEIA, 1978).

A oralidade, presente no mundo do samba, é um fator essencial para os processos de transmissão dos saberes e conhecimentos, e a memória, enquanto qualidade essencial de um bom sambista – assim como Alcides “Malandro Histórico” –, acaba sendo desenvolvida de forma muito particular entre os sujeitos pertencentes a esses grupos sociais que têm no samba sua referência principal.

Os sujeitos que pertencem ao universo do samba e da cultura popular, de forma geral, tendem a ter essa qualidade de desenvolver a memória de maneira singular, pois, tradicionalmente, não dispõem de formas de registro escrito de suas tradições – apesar de isso estar mudando bastante graças ao acesso às novas tecnologias por boa parte desses sujeitos –, valem-se da capacidade de armazenar na memória toda essa bagagem cultural transmitida de geração em geração, no seio do seu grupo social. As letras de uma enorme quantidade de sambas, os personagens importantes, as datas e locais significativos etc., tudo isso é, na maioria das vezes, transmitido oralmente e guardado cuidadosamente na memória de cada membro do grupo, como uma relíquia que o designa como

3 Partideiro é a denominação para o sambista especialista em partido-alto, que é uma modalidade de samba na qual dois ou mais compositores improvisam versos a partir de um refrão numa roda de samba.

pertencente àquela comunidade e tendo, dentro dela, um papel, um significado e importância.

Tais reflexões nos permitem pensar em como essa manifestação cultural tão espontânea que é uma roda de samba ressignifica o conhecimento por meio da participação das pessoas nesses momentos de produção e troca coletiva de saberes, tendo a possibilidade de refletir não somente sobre o conteúdo que ali se apresenta, mas sobre a forma como cada participante reelabora tal conteúdo. Relações dicotômicas oriundas de um modelo de conhecimento pautado em hábitos disciplinares de uma cultura colonizadora como a nossa são, nessa direção, colocadas à prova, pois o coabitar espaços de livre manifestação e expressão como as proporcionadas por uma roda de samba nos mostra como o conhecimento, quando desenvolvido em uma relação horizontal de troca entre os participantes, ganha força, memória e sentido.

A roda de samba se contrapõe às lógicas do espetáculo e do consumo disseminadas pela sociedade do capital. Esse espaço de convivência e produção cultural constituído pela roda de samba se baseia em outra lógica, como nos diz Moura (2004) nesta passagem:

Num certo sentido, a roda de samba é o antiespetáculo. As noções de tradição e autenticidade sobrepõem-se à busca do sucesso ou da consagração pública. A cultura de massa confunde cotidianamente os conceitos de espetáculo e evento. A roda de samba é um evento, mas está longe de ser um espetáculo, de pretender ser espetáculo (MOURA, 2004, p. 112).

A lógica que prevalece numa roda de samba, portanto, se baseia em outros valores que desembocam em outro tipo de produção cultural. O conhecimento produzido numa roda de samba pode até futuramente ser incorporado numa produção nos moldes comerciais, como um CD ou até um DVD gravado ao vivo em algum botequim da moda. Porém, o espírito cultivado na maioria das rodas de samba que conheço é outro, muito mais voltado para a troca do que para o comércio. Muito mais para o convívio e a festa do que para o show. Muito mais para a celebração coletiva do que para o sucesso individual.

## Considerações finais

*Batuque é um privilégio  
Ninguém aprende samba no colégio<sup>4</sup>*

Esses versos de Noel Rosa, da música *Feitio de oração*, expressam a compreensão do samba enquanto um saber que pertence a uma tradição a qual não

4 Trecho da música *Feitio de oração* (ROSA & VADICO, 1932).

depende dos espaços formais institucionalizados para sobreviver ou se difundir. Os saberes produzidos numa roda de samba são um patrimônio construído durante décadas por homens e mulheres – boa parte deles pertencente às classes menos favorecidas da sociedade – que têm nesses espaços a possibilidade de se expressar e manifestar livremente.

Nesse sentido, é sim um “privilegio” fazer parte de um grupo social que cria seus próprios mecanismos de transmissão dos saberes que julgam necessários serem apropriados por seus membros. Um grupo social que valoriza seu passado e a memória de seus ancestrais e que busca construir seu presente e seu futuro com base em relações de solidariedade, espírito comunitário e autonomia dos sujeitos. Numa roda de samba ninguém manda em ninguém, todos são responsáveis pelo que constroem coletivamente, cotidianamente.

O espaço não formal de produção e troca de conhecimento constituído por uma roda de samba é tão importante quanto qualquer espaço formal de educação representado por uma escola ou uma universidade. Pelo menos deveria ser assim. Porém, ainda vivemos numa sociedade preconceituosa, a qual não admite que os saberes e fazeres populares sejam tratados num mesmo patamar de importância que os saberes acadêmico-científicos, sem hierarquias ou discriminações.

A luta pelo reconhecimento desses saberes, desses sujeitos e desses espaços é uma tarefa que cabe a todos aqueles que têm o compromisso com a construção de uma sociedade brasileira menos preconceituosa e mais disposta a lidar com suas diferenças e sua diversidade cultural. Uma sociedade que possa perceber a riqueza dessa diversidade e o quanto isso pode apontar para um caminho de superação de tantas mazelas históricas, responsáveis por tanto sofrimento do qual o povo simples desse país foi vítima.

Uma sociedade que possa reconhecer o valor dos saberes populares que vêm das pessoas simples – dos mestres e mestras de nossa cultura popular, representados por sambistas, capoeiristas, mães e pais de santo, rezadeiras, artesãos, repentistas, cordelistas, quituteiras, bonequeiros, contadores de histórias, brincantes, entre tantos outros –, as quais, com dignidade e um profundo sentido de solidariedade e generosidade, vêm oferecendo seus conhecimentos acumulados por tantas gerações a todos aqueles que têm consciência sobre a riqueza e a humanidade que essas lições têm a nos ensinar.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Campinas: CMU-Unicamp; Salvador: EdUFBA, 2005.
- BAUMAN, Z. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BUENO, S. *Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEALTRY, G. *No fio da navalha: malandragem na literatura e no samba*. Rio de Janeiro: Faperj/Casa da Palavra, 2009.
- LOPES, N. *Sambeabá: o samba que não se aprende na escola*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Folha Seca, 2002.
- MOURA, R. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1983.
- MOURA, R. M. *No princípio era a roda*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- RIBEIRO, J. B. *Quando canta o Brasil: uma análise do samba urbano carioca na Radio Nacional nos anos 50*. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- SANDRONI, C. *Feitiço decente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/UFRJ, 2001.
- SODRÉ, M. *Samba: o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- TINHORÃO, J. R. *Música popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- VARGENS, J. B.; MONTE, C. *A Velha Guarda da Portela*. Rio de Janeiro: Manati, 2001.
- VIANNA, H. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

## Discografia

- ALVES, F. *Lenço no pescoço*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1998. (Coletânea “A história do samba”).
- CANDEIA. *Axé*, 1978.
- DINIZ, M. *Apoteose ao Samba*, 2003.
- NUNES, C. *Canto das três raças*, 1976.
- PEDRÃO. *Samba de Botequim*, 2009.
- ROSA, N.; VADICO. *Feitio de oração*, 1932.
- VIOLA, P. *Bebadosamba*, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Dança da solidão*, 1972.



**Daniela Maria Amoroso**

# **CAPÍTULO 8**

Samba de roda: uma matriz estética brasileira





Este capítulo trata de uma matriz estética brasileira chamada “samba de roda”. O Brasil é conhecido nacional e internacionalmente como o país do samba. No entanto, é importante esclarecer que no Brasil existem diferentes modalidades de samba. O presente texto trata de uma dessas modalidades, derivada dos batuques e encontrada na região do Recôncavo Baiano, mais especificamente nas cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba. A roda é a forma espacial do samba de roda, e é no meio desse círculo que as sambadeiras executam com graça o miudinho, passo característico desse samba. As palmas de mão, os pandeiros, os corridos e chulas cantados e a viola são os principais elementos musicais. A viola também recebe o nome de *machete* e apresenta-se como o elemento herdado dos fados portugueses.

O samba de roda enquanto uma matriz estética afro-brasileira, também influenciada pelos portugueses, é um dos resultados da encruzilhada cultural característica dos países participantes das rotas da Diáspora Africana. Este texto assume esse argumento e o afirma por meio de elementos do próprio samba de roda. Ao contextualizar essa matriz estética, pretende-se contribuir para a discussão sobre a valorização da cultura enquanto campo do conhecimento. Os conceitos de Diáspora Africana, encruzilhada e matriz estética são os pilares dessa discussão, e a metodologia utilizada recorre à etnocologia, mais especificamente às vivências no samba, pesquisa de campo nas cidades já mencionadas, entrevistas com mestres do samba e leituras especializadas.

## **Diáspora: o ventre da matriz do samba**

No Brasil, a cultura da diáspora é a chave para o entendimento da modernidade num país colonial e, depois, pós-colonial. Trata-se de uma compreensão voltada para os países-colônia do Atlântico Sul e não uma aplicação de conceitos de outras sociedades, ou mais antigas ou mais desenvolvidas do que a brasileira. Nesse sentido, o conceito de diáspora merece todo cuidado quando se pretende falar de matrizes culturais, pois é esse fenômeno que permite a chegada de tais matrizes, mais diretamente a africana.

A ideia de diáspora não vem, ao que me parece, contrapor a modernidade, mas sim preencher lacunas deixadas pelas reflexões voltadas ao mundo europeu, busca descentralizar e enriquecer a história da modernidade, procura incluir as experiências das modernidades e interesses negros em várias partes do mundo. Ou seja, existiram outras modernidades que precisam ser iluminadas, e o Atlântico Negro é uma delas. Ao Brasil tanto interessa essa ideia quanto é grande o interesse pela sua formação, pela sua história da modernidade:

Isto deveria ser feito de forma que soubéssemos, tanto quanto possível, o que realmente aconteceu, mas seria também uma forma de adquirir uma perspectiva mais complexa sobre a modernidade e uma compreensão mais rica, pós-antropológica, de suas culturas coloniais e pós-coloniais (GILROY, 2001, p. 10).

A diáspora prevê movimento, mistura de povos, de culturas, prevê a inter-culturação. Esse movimento, essa diferença entre a busca por uma identidade nacional, faz da diáspora um conceito importante. Ela, a diáspora, busca unificar diferentes culturas negras, em diferentes lugares e não uma cristalização de uma única cultura negra. É uma ideia diferente da assimilação estratégica da modernidade, apresentada por Bauman (1999).

A liquidez do Atlântico Negro, de acordo com Gilroy (2001), promove o surgimento de culturas mais flexíveis e híbridas por nascimento. A diáspora preza por uma nova interpretação da vinda de negros a outros países. Isso não significa desconsiderar o sofrimento e as teorias da consolação, mas buscar além delas momentos de prazer e dor.

A diáspora transforma os entendimentos eurocêntricos, dando um ponto de vista novo e perturbador ao mesmo tempo. Trata de questões como a identidade e o pertencimento. Gilroy (2001) usa o termo desterritorialização como fator importante na diáspora. A saída do território não significa perda de identidade, mas criação, poder criativo da memória:

Como uma alternativa à metafísica da 'raça', da nação e de uma cultura territorial fechada, codificada no corpo, a Diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Uma vez que a simples sequência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido (GILROY, 2001, p. 18).

Esse entendimento coloca em xeque a definição de nacionalismo, nos moldes da modernidade pensada pelos países fixos, de território antigo e há muito tempo imutável, de culturas baseadas nas famílias e na imposição de fronteiras em todas as instâncias na procura da homogeneização. Nesse ínterim, a diáspora vem problematizar o nacionalismo, porque afirma um parentesco, uma união entre pessoas de nações, de estados distintos. A diáspora une o povo negro de alguma forma, ou seja, existe uma identidade na diáspora que é ultranacional. A certeza da identidade pode deixar de existir, o conflito é aceito, a indeterminação toma a cena. São instâncias que o nacionalismo busca reprimir, o que é indeterminado deve ser assimilado e deformado, convergindo para a forma preferida pelo estado nacional.

A noção de diáspora busca incluir, talvez como uma resposta aos movimentos sociais antirracismo dos anos 1960, “black power”, sublinhando as formas nas quais as culturas vernaculares têm viajado e valorizando “os modos pelos quais elas podem resistir à disciplina marcial de todos os projetos de libertação nacional. Mas acima disso, ela frisa uma reconceitualização da cultura a partir do sentimento de sua desterritorialização” (GILROY, 2001, p. 22). É nessa conceitualização que pretendo inserir o samba de roda. Entendo que ele é uma matriz afro-brasileira, porque demonstra na sua maneira de existir traços da cultura do povo africano. Não se trata de dizer que é uma dança africana, não. É uma manifestação popular, de caráter festivo, obviamente, que apresenta traços dessa “reconceitualização” de uma cultura dentro de um novo território.

Nesse sentido, parece-me importante entender que, no processo de reconceitualização da cultura, transformações acontecem, muitas vezes por meio das hibridações, do encontro com outras formas de cultura. Gostaria, particularmente, de me utilizar do conceito de encruzilhada, desenvolvido por Martins (2002) para entender esse surgimento dos híbridos:

A cultura negra é o lugar das encruzilhadas. O tecido cultural brasileiro, por exemplo, deriva-se dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais recentemente, orientais. Desses processos de cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, estilos antigos [...]. A noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual oferece-nos a possibilidade de interpenetração do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (MARTINS, 2002, p. 73).

A partir do conceito de encruzilhada, posso dizer que o samba de roda é um híbrido desse processo, mais africano na sua aparência, mas também com elementos da cultura portuguesa.

## **Matriz estética do samba**

O samba, em termos gerais, é a matriz da dança e da música brasileira. Mas e a matriz do samba? No Brasil existe uma discussão ampla sobre a origem desse termo e sobre onde nasceu o samba brasileiro. No entanto, não é a pretensão deste texto responder a essa questão, mas sim contribuir para um entendimento sobre o que é essa matriz estética que deu origem a um samba de roda, o qual tem seu lugar no Recôncavo Baiano.

Matriz estética é um conceito bastante explorado pela etnocenologia, um campo de estudo que pretende abarcar, dentre outras formas espetaculares, as manifestações populares. Essas festas, folguedos ou manifestações são berço de uma teatralidade brasileira ou regional. Esse conceito exprime a

ideia de que é possível definir-se uma origem social comum, que se constituiria, ao longo da história, numa família de formas culturais aparentadas, como se fossem 'filhas de uma mesma mãe', identificadas por suas características sensoriais e artísticas, portanto estéticas, tanto num sentido amplo, de sensibilidade, quanto num sentido estrito, de criação e de compreensão do belo (BIÃO, 2000, p. 15).

## **Lundu, batuques e samba de roda**

O projeto assimilacionista português, que visava à incorporação dos súditos coloniais à língua e aos valores metropolitanos, utilizando a persuasão e a força alternadamente resultou, como bem demonstrou Gilberto Freyre, tanto na africanização dos colonizadores como na europeização dos autóctones (FRY apud LODY, 1995, prefácio).

A matriz estética do samba de roda possui seu processo de nascimento nesse movimento de mão dupla, porém não igualitário, entre os africanos e os portugueses no Brasil. A similaridade das descrições de *lundus*, *fados* e dos *batuques* não deixa muitas alternativas, a não ser a de entender essa encruzilhada do ponto de vista da diáspora, que Peter Fry está chamando de projeto assimilacionista. A assimilação é de um conceito da estratégia do estado nacional moderno em transformar o outro segundo os seus próprios padrões. No Brasil, esse processo parece ter contaminado tanto o transformador quanto o transformado, o que caracteriza a transculturação.

As similaridades entre os *batuques*, o *fado* dançado no Brasil e o *lundu* se concentram principalmente na roda e na dança ao centro dela. A viola é a característica mais portuguesa, e a umbigada a característica mais africana.

Forma-se um círculo de dançadores no meio de uma arena, ficando em redor os assistentes. Formado o círculo, saltam para o meio dois ou três pares, homens e mulheres, e começa a diversão. A dança consiste num bambolear sereno do corpo, marcado por um pequeno movimento dos pés, da cabeça e dos braços. Estes movimentos aceleram-se conforme a música se torna mais viva e arrebatada, e em breve admira-se um prodigioso saracotear dos quadris, que chega parecer impossível poder-se executar, sem que fiquem deslocados os que a ele se entregam...em Luanda e em vários outros

presídios e distritos, o Batuque difere deste que se acaba de descrever e que é peculiar do Congo e dos sertões situados ao norte do ambriz. Naqueles distritos e presídios, constitui também Batuque num círculo formado pelos dançadores, indo para o meio um preto e uma preta, que, depois de executar vários passos, vai dar uma umbigada (a que chamam semba) na pessoa que escolhe entre as da roda, a qual vai para o meio do círculo substituí-lo. Essa dança, que se assemelha ao nosso fado, é a diversão predileta dos habitantes dessa parte do sertão africano (Congo) onde a influência dos europeus tem modificado de algum modo a sua repugnante imoralidade (SARMENTO apud CASCUDO, 2001, p. 135).

Essa descrição, de 1880, do ponto de vista português, sobre o batuque na África, apesar da maneira preconceituosa de enxergar os africanos, revela como o samba de roda, de hoje, em alguns aspectos manteve a sua herança africana. A roda, o requebro dos quadris e a umbigada, o tempo duradouro dessa brincadeira, a participação espontânea dos que formam a roda são legados dessa matriz africana no Brasil.

Carneiro (198X) caracteriza o batuque como a contribuição mais forte da cultura africana para o Brasil e, apesar de possuir uma visão eurocêntrica, comum à época, em relação aos folguedos brasileiros e principalmente ao Candomblé, reconhece a influência africana na cultura brasileira. Carneiro (198X) destaca a presença do povo de Angola no que se refere às festas, aos folguedos e brinquedos afro-brasileiros. Essas festas, de acordo com Lody (1995), eram um rememorar dos vínculos com uma África angolana, dos “laços da família, do clã, do grupo social”. Os batuques seriam, então, uma dessas festas que, na Bahia, denomina-se “samba”:

Essas formas (batuques) são formas realmente africanas; são formas que vieram e permanecem no Brasil quase na mesma forma em que vieram de lá, porque foram formas, sempre formas rurais, permanecendo num ambiente onde, como até agora, a indústria não penetrou, onde a indústria não transformou o ambiente geral, encontram o ambiente próprio para viver. Essa é talvez a manifestação negra mais importante, do ponto de vista do folclore existente no Brasil. São os vários tipos de dança que nós podemos considerar como fazendo parte de um ciclo, só que é o do Batuque ou do Samba (CARNEIRO, 198X, p. 24-25).

A viola, por outro lado, marca a presença lusitana, proveniente, provavelmente, do fado:

Todos sabem o que é o fado, essa dança tão voluptuosa, tão variada, que parece filha do mais apurado estudo da arte. Uma simples viola serve melhor do que instrumento algum para o efeito. O Fado tem diversas formas, cada

qual mais original. Ora, uma só pessoa, homem ou mulher, dança no meio da casa por algum tempo, fazendo passos o mais dificultosos, tomando as mais airosas posições, acompanhando tudo isso com estalos que dá com os dedos, e vai depois pouco a pouco aproximando-se de qualquer que lhe agrada; faz-lhe diante umas negaças ou viravoltas, e finalmente bate palmas, o que quer dizer que enfim acompanha-se de novo. Assim corre a roda toda até que todos tenham dançado (ALMEIDA apud CASCUDO, 2001, p. 133).

O lundu aparece, em obras etnográficas como as de Câmara Cascudo, como um veículo do batuque para Portugal e do fado para o Brasil. O lundu era cantado e dançado, com a presença da viola e da umbigada. A seguinte poesia de 1842 e de autoria do Padre Miguel do Sacramento Lopes Gama pode ilustrar o lundu, tendo já a umbigada como característica:

Em bodas ou bautizados  
He que se dava função;  
Dançavam-se os minuetos,  
Comporta, o coco e o Sabão.  
Ao som da citra e viola  
Também era muito usado  
O dançar às umbigadas  
O belo Lundu chorado.  
Aqui pelo nosso mato,  
Qu' estava então mui tatamba  
Não se sabia outra coisa  
Senão a dança do Samba  
(GAMA, 1842 apud CASCUDO, 2002, p. 134).

O lundu era uma forma de transição entre o fado e o batuque e pode ser entendido como uma matriz cultural brasileira que deixou influências até os dias de hoje, como relata Bião (2000) em seu artigo sobre a baianidade:

Gostaria de me referir à licenciosidade presente no lundu, dança e ritmo de grande expressão nos palcos baianos do século XIX [...] licenciosidade essa também muito presente em boa parte da música popular baiana contemporânea (BIÃO, 2000, p. 27).

Dessa forma, essas três rodas – o batuque, o fado e o lundu – deixaram marcas na cultura afro-brasileira, e a pretensão deste texto é a de defender a continuidade dessa herança, expressa em outra roda: o samba de roda. O samba de roda apresenta-se então como um batuque baiano, típico da região do Recôncavo sul da Bahia.

## Samba de roda: um depoimento pessoal

Tomo a liberdade de terminar este texto não com uma conclusão acerca do samba de roda, mas sim com um depoimento, com uma prosa baseada na minha própria experiência nessa festa. Acredito que essas observações e sensações são tão importantes a um trabalho de etnocologia quanto o referencial bibliográfico.



**Figura 1** Samba de roda Suerdieck.

O samba de roda não se define, se experimenta; todavia, vou tentar explicá-lo. A dança está no samba de roda, o ritmo, o canto, a cachaça, a comida, a festa, a cidade, a roça também. Estar num samba de roda é cantar um refrão num tom agudo para nós mulheres, é ouvir a beleza da viola, é requebrar os quadris, não pelo fundamento do rebolar, mas sim por aquele de arrastar os pés numa cadência nem tanto convencional. Estar num samba de roda é entrar na roda sambando, depois de ser chamada por uma umbigada, uma pernada ou um simples gesto, e reverenciar os tocadores, fazer um miudinho, uma “corridinha”, uma mexidinha nos ombros, um giro, às vezes. É também ver rostos mais velhos, bocas sem dentes, corpos vividos e consumidos pelo trabalho e pela falta de recursos, soltando uma voz tão forte, tão cheia de poesia, entoando melodias empolgantes. Estar num samba de roda é não ter vergonha, é tomar uma cachaça, é requebrar os quadris com malícia. É também respeitar a viola, respeitar o ritmo dos pandeiros, responder o coro, bater na palma de mão, não atravessar a roda a qualquer hora, ou seja, é também tomar certo cuidado para não atravessar o samba. Será que consegui começar a explicar o impossível?





**Figura 2** Dalva Damiana de Freitas, samba de roda Suerdieck.

O samba de roda possui a característica da simplicidade, como explica Sandroni (SANDRONI et al., 2004), no Dossiê para o registro do samba de roda. Ele pode acontecer com toda a instrumentação: viola, violão, cavaquinho, pandeiros, reco-reco, triângulo, prato e faca, timbau, atabaque ou simplesmente com a palma de mão. A dança possui um passo que entendo como passo-chave do samba de roda, o miudinho. O miudinho, como explica Martins (SANDRONI et al., 2004) também no Dossiê, é um deslizar dos pés para frente e para trás, sem que os calcanhares percam o contato com o chão. Enquanto executam esse movimento, as mulheres mexem os quadris, com o corpo ereto ou curvado, correm a roda, dão umbigada, fazem manejos e se revelam enquanto corpo vivo.

A roda, como o próprio nome diz, é onde tudo acontece. É na roda que se canta, dança, bate palmas, toca instrumentos. E é na roda que uma energia se cria, se multiplica, se espalha. Entendo que a roda não é uma mera forma de organização espacial do samba de roda e estou convencida de que semelhanças existem entre o que acontece na roda de capoeira e no samba de roda. A roda constrói o lugar daquele ritual, que não é religioso, mas sim festivo. Não é algo banal entrar numa roda para sambar, não é banal iniciar um jogo numa roda de capoeira. Existem significados, valores subjetivos naquele lugar. Isso também é o samba de roda.



**Figura 3** Samba de roda Filhos de Nago.

No samba de roda existem os corridos e existem as chulas. Quando um cantador puxa uma chula, não se dança. Somente quando a música cantada para é que se deve entrar para sambar, uma sambadeira por vez. Se outra chula tiver início, a roda deve ficar vazia. No corrido, a regra é diferente. Não há hora certa para sambar; o cantador puxou o corrido, as sambadeiras, uma por vez, devem entrar para sambar. O coro é um elemento muito importante, assim como a palma de mão.

Os grupos de samba de roda não são idênticos. Cada um apresenta uma particularidade. Em alguns, somente os homens puxam samba e tocam, enquanto as mulheres sambam. Em outros, mulheres também podem puxar sambas e tocar, especialmente a faca no prato. Alguns são antigos – de 20 a 40 anos –, outros bem recentes. Alguns prezam mais pela manutenção da maneira tradicional de fazer o samba de roda, outros já preferem as inovações. Essa diversidade revela que não há uma norma, uma única ordem na existência do samba de roda. Enfim, trata-se de uma expressão popular e dinâmica, dentro da qual saberes e fazeres são passados de geração em geração, norteados por questões de comportamento, ética e educação.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. In: FEATHERSTONE, M. (Coord.). *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 155-182.

BIÃO, A. Matrizes estéticas: o espetáculo da baianidade. In: \_\_\_\_\_. *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume/GIPE-CIT, 2000. p. 15-30.

CARNEIRO, E. Elementos africanos na música e na dança brasileira, *Cadernos Brasileiros*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 4., 198X, p. 21-31.

CASCUDO, L. C. *Made in Africa: pesquisas e notas*. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. *Antologia do Folclore Brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Global, 2002. v. 1.

GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2001. p. 9-30.

LODY, R. *O povo do santo: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inquices e caboclos*. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

MARTINS, L. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (Orgs.). *Performance, exílio e fronteiras*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/POSLIT/UFMG, 2002. p. 69-91.

SANDRONI, C.; DOHRING, C.; MARTINS, S.; LIMA, A.; PIRES, J.; MARQUES, F. *Dossiê para o registro do samba de roda no Recôncavo Baiano*. Brasília: IPHAN, 2004.

### Referência consultada

SODRÉ, M. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

**Valéria Aroeira Garcia**

## **CAPÍTULO 9**

Fala de dentro e fala de fora: representações nas reportagens sobre questões sociais



## Produção midiática do social: projeto político como solução do problema

A ideia deste capítulo é problematizar e discutir a partir de algumas imagens e propagandas de propostas de trabalho no campo da educação não formal alguns aspectos de diferentes fazeres de grupos, ONGs, instituições, associações que atuam com crianças, jovens, adultos e velhos<sup>1</sup> por meio de ações e propostas culturais.

A ideia central destacada é que, quando a imagem e/ou a reportagem é produzida pelo grupo ou em conjunto com o grupo retratado, a mensagem que se passa é, em geral, destituída de aspectos assistencialistas e de discursos de senso comum, quando consideramos ações e manifestações culturais promovidas e/ou voltadas para grupos e camadas populares. Temos como perguntas de interesse: Como esses grupos se retratam e como desejam ser vistos pela comunidade mais ampla? Como querem que os projetos nos quais estão envolvidos sejam destacados?

Além de uma série de discussões sobre a veiculação de imagens nos meios de comunicação e divulgação e como elas impactam o leitor/consumidor, queremos destacar a importância da veiculação de imagens e conceitos referentes a programas e propostas no campo da educação não formal,<sup>2</sup> uma vez que, como um campo que vem se constituindo por meio de muitas interfaces, as imagens veiculadas acabam por influenciar e fazer parte da criação de conceitos que passam a ser considerados como verdadeiros por estarem circulando ou terem sido divulgados sistematicamente pela mídia.

As manifestações e produções culturais surgem, por vezes, de maneira bastante intuitiva ou como necessidade de expressão e manifestação e até de encontro de um determinado grupo. No sistema capitalista, as novidades, as formas de expressão são capturadas e transformadas em mercadorias, e a sociedade mais ampla é vista como consumidora dessa mercadoria.

Não entrar nesse jogo é bastante difícil, pois ao mesmo tempo em que ocorre a captura, por intermédio inclusive da sedução do poder que a publicização midiática oferece, as manifestações culturais também solicitam e necessitam

---

1 Durante todo o texto será utilizada a denominação “velho”, concordando com a compreensão de Park: “Assumo, no presente texto, o termo ‘velho’ por acreditar que os atuais títulos conferidos àqueles que envelheceram, tais como terceira idade, a melhor idade etc., deslocam a discussão para a questão da longevidade esquivando-se do enfoque na função social do velho em nossa sociedade” (PARK, 1995).

2 Restritamente, o termo diz respeito às instituições, associações, organizações, fundações (quando consideramos os espaços nos quais ocorrem a prática da educação não formal) que trabalham tendo a educação como mediadora nos processos de construção do conhecimento, independentemente do público, objetivo, conteúdo, durabilidade, espaço e lugar onde se desenvolve a proposta. Em um outro aspecto, engloba todas as ações que são elaboradas intencionalmente e interferem educacionalmente na formação dos indivíduos. Em ambos os casos possuem uma certa formalidade, mas diferem da educação formal (GARCIA, 2009, p. 59).

de público. Quem é esse público? Como ele vem sendo formado? Como as manifestações culturais são divulgadas pelos meios de comunicação de massa, e quando são?

Todas essas perguntas devem estar presentes na formulação do projeto político<sup>3</sup> das instituições que atuam no campo da educação não formal.

As ações e manifestações culturais realizadas por programas e propostas que atuam com as camadas populares são compreendidas e divulgadas pelos meios de comunicação de massa como intervenções capazes de promover transformações sociais. Constrói-se a falsa ideia de que ações focadas têm a potência de realizar transformações, desarticuladas de políticas sociais mais amplas e de discussões profundas sobre a desigualdade social no país.

Em relação ao produto midiático, os fazeres dos grupos são compreendidos como produção, cultural e social, que, por vezes, se desdobra em compreensão de senso comum. Dessa forma, muitas propostas são “vendidas” pela mídia como ajustes/melhorias no setor social, com a cobrança de que fazem parte do papel da sociedade mais ampla ações e modificações em relação às políticas sociais.

Em geral, as imagens aparecem nos meios de comunicação como testemunhos de fatos que realmente ocorreram, elas nos contam por meio de reportagens – algumas com o caráter documental – as ações realizadas por alguns grupos, muitas vezes associando-as a propostas de mudança social. As expressões utilizadas remetem a discursos da atualidade, trazem novas terminologias, como, responsabilidade social, tecnologia social, engenharia social, expressões muito utilizadas pela mídia ao designar ações, propostas e programas nesse campo.

A intenção e construção de uma representação do real não são fortuitas, interesses diferentes brigam por representações nas diversas mídias, além das disputas entre projetos políticos divergentes. É exatamente fazendo reportagens sobre manifestações culturais que a mídia interfere fortemente na construção de determinados conceitos, induzindo concepções.

As intervenções sobre o que fazer e de que maneira proceder com relação às “questões sociais” vêm, nos últimos anos, ocupando cada vez mais as páginas dos meios impressos, televisivos e radiodifundidos, intensificam e valorizam fortemente a ideia de responsabilidade social. O investimento no social vem sendo compreendido cada vez mais como um apelo de mercado e valorização de marcas.

---

3 “Estamos usando o termo projetos políticos num sentido próximo da visão gramsciana, para designar os conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (DAGNINO, 2002, p. 282).

## Relação da cultura com a pobreza

Como muitas das ações e programas no campo da educação não formal têm propostas culturais e algumas atuam com uma concepção de que as manifestações culturais podem trazer modificações no campo social, podemos fazer um paralelo com a sensibilização que as imagens de situação de pobreza causam nas pessoas. Na sociedade capitalista, em que quase tudo é capturado e se torna mercadoria, a pobreza, ou as imagens da pobreza também são capturadas e transformadas em mercadoria, e o social passa a ser identificado como um investimento.

Os meios de comunicação de massa exercem o papel de criador de verdades e de terminologias que induzem a ações e posturas, fazendo com que as pessoas se posicionem em relação às propostas e manifestações culturais. Ao utilizar as imagens da forma mencionada anteriormente, os meios de comunicação de massa fortalecem um tipo de relação mercantil. O combate à pobreza é veiculado como cruzada que deve ser encampada por todos, e nos “anúncios”, muitas vezes, essa cruzada aparece de maneira apelativa, com a intenção de sensibilizar. Susan Sontag (2003) nos chama a atenção ao dizer que deve haver algo de especial nesses tipos de imagens, em um primeiro momento chocantes, que nos atingem e fazem com que nos mobilizemos sentimentalmente em relação àquela situação ou causa.

A fotografia da pobreza e da situação social tem várias poses. Está presente em praticamente todas as mídias de massa, nos jornais e revistas, por meio das ações sociais realizadas por diferentes setores (igrejas, instituições, fundações, empresas, ONGs etc.) que atualmente têm em seu rol de atividades atuar a favor da causa social.

Sontag (2003) traz à tona reflexões sobre imagens que carregam o sofrimento explícito como um recorte do cotidiano. A imagem como testemunho da dor alheia ou da dor social choca e conclama todos que se sensibilizem a se responsabilizar.

Por mais contraditório que pareçam os discursos – de um lado a responsabilidade social, chamando todos a se responsabilizar por ações solidárias por meio de uma fala moderna e arrojada, utilizando terminologias empresariais, e de outro as próprias imagens documentais e jornalísticas, como os textos que as acompanham –, acabam evidenciando que a relação que está posta, apesar do discurso da solidariedade, segue a lógica da caridade, em que aquele que dá se beneficia duplamente, tanto pela ação da doação como pelo reconhecimento que obtém do outro.

Atualmente, a lógica mercadológica também está presente por meio da dedução de impostos por meio do investimento no setor social, associando a



marca da empresa a uma ação socialmente aceita como nobre, e com o diferencial de que o outro (empresa, instituição etc.) ganha visibilidade amplificada na propaganda de suas ações realizadas e tidas como politicamente corretas e engajadas.

## **O espaço do social na sociedade pós-ditadura**

Para entendermos como “a questão social” ou as ações no campo social ganham cada vez mais espaço na mídia, é importante compreendermos o contexto em que se dão a publicização e a valorização das ações sociais e também como estas vêm sendo transformadas em comportamentos engajados, concatenados com o discurso neoliberal de que, se não todos, muitos têm que atuar como protagonistas.

Nessa relação, a mídia de massa utiliza um discurso que “coloca tudo no mesmo saco”, fazendo com que os receptores das informações compreendam todas as ações no campo do social como se fossem a mesma coisa, tanto ações comprometidas com possíveis transformações no campo econômico, político e social como aquelas se propondo apenas a realizar atividades, sem intervenções e ações comprometidas com mudanças sociais.

De acordo com Avritzer (1994), a sociedade civil no Brasil emerge a partir da década de 1970 em reação ao regime militar, sendo que somente naquele momento houve autonomia da sociedade em relação ao Estado, e Baierle (2000) nos pontua: “a ação dos movimentos sociais transforma a cultura de direitos no país sendo responsável pela compreensão de que o atendimento às reivindicações: [...] não é um favor do Estado, mas um dever e um direito básico de cidadania” (BAIERLE, 2000, p. 193).

Os embates, conflitos e negociações ocorridos na sociedade civil se dão nos denominados espaços públicos, que são, em tese, *locus* da convivência e de debates entre atores diferentes na busca por administrar conflitos e construir consensos com a intenção de interferir no “mundo da política”. A interferência na configuração política vai sendo constituída a partir do momento em que grupos da sociedade têm a consciência de que sua atuação também é responsável por compromissos assumidos e por conquistas de mudanças. Seus participantes, individualmente se transformam e passam a se reconhecer de uma maneira diferente.

A transformação é político-cultural, pois por meio da atuação de diferentes movimentos sociais passa a existir um outro jeito de negociar, de debater, de fazer política. Baierle (2000), analisando movimentos populares urbanos, explicita essas transformações e seu caráter processual objetivado:

As pessoas não se reúnem só porque gostam de estar juntas, por um gesto de solidariedade cristã, embora muitas vezes existente e válida. Elas se reúnem porque precisam, porque têm necessidades. E discutindo suas necessidades constroem interesses coletivos, descobrem causas e consequências, aprendem a falar, a ouvir, a planejar. Sua ação produz mudanças concretas que melhoram a sua vida. A consciência coletiva de saber-se autor de transformações na sua rua, no seu bairro, na sua cidade é a ferramenta fundamental através da qual forja-se este novo princípio ético-político, estruturando uma solidariedade social e racionalmente construída (BAIERLE, 2000, p. 212).

A atuação e a vivência em movimentos sociais potencializam que as pessoas também se transformem, atuando em relação ao seu universo social e, ao mesmo tempo, como destacou Baierle (2000), modificando-se como cidadão.

## **A criação como fazer**

Ao considerarmos crianças, adolescentes, jovens e velhos como pessoas com potencial criador, partimos de um paradigma que compreende os espaços e lógicas de produção e manifestação cultural como lugares de criação. Muitas são as propostas de atuação com crianças e jovens que se propõem a trabalhar na área artística e cultural. Em várias dessas propostas percebemos a necessidade de os participantes avançarem no sentido de suas produções, de se constituírem e se perceberem como capazes em suas criações.

Os programas/propostas/instituições/ONGs/fundações nem sempre têm essa concepção. Em geral, ao observarmos as “atividades” artísticas propostas e realizadas, percebemos certo reprodutivismo, que ainda mantêm a escola como modelo, oferecendo aulas de música, teatro, dança, capoeira, entre outras, mantendo o modelo de professor escolar como referência. Defendemos que as propostas sejam concebidas com o propósito de propiciar situações que provoquem criações e ambientes criativos, tanto ao considerarmos os “produtos” como também ao considerarmos os participantes das propostas.

Os adolescentes e jovens, assim como adultos e velhos, necessitam experienciar ações criadoras, “não querem apenas consumir modelos, querem produzir e, nessa produção com qualidade, se sentirem capazes de criação e, através disso, se constituírem como seres capazes” (GARCIA, 2001, p. 155).

A educação não formal, por meio de estrutura própria, permite aberturas em vários sentidos, favorecendo a criação. Pode produzir atividade educativa mais aberta, em constante construção, permitindo certa irreverência ao lidar com aspectos do contexto educacional. O espaço para o surgimento de dúvidas, contradições e críticas é importante e propicia o processo de criação. É interessante que a educação não formal em suas propostas saiba lidar e provocar esse processo.

O processo criativo não é tradicional e comportado. Deleuze & Guattari (1992) compreendem três instâncias de criação que têm esse *status* por saberem como lidar com o caos. Os autores defendem a tese de que a arte, a ciência e a filosofia não se constroem sobre as bases da opinião e, portanto, não tentam escapar ao caos. Essas três áreas têm a pretensão de efetuar cortes no caos, possibilitando conviver com ele, sem pretender vencê-lo, mas aproveitando o potencial criativo do caos. A filosofia, a arte e a ciência mergulham no caos e criam a partir dele. Para Deleuze & Guattari (1992),

o que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos [...]. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. [...] As três vias são específicas, tão diretas umas como as outras, e se distinguem pela natureza do plano e daquilo que o ocupa. Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente 'pensado' [...]. Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 253-254).

A educação precisa aprender a lidar com a irreverência para favorecer a criação. A educação precisa dar espaços para outras relações de troca, mais livres, sem preconceitos do que pode ser permitido no ambiente educacional e o que não pode, assim como saber contar com o imprevisto. E, para ser criação, não pode haver limites, a não ser os impostos pelo seu próprio criador.

Uma das possibilidades presentes em um processo de educação não formal é o entendimento da maneira como se dá a construção das relações. Compreendendo os envolvidos no processo educacional como seres que potencialmente carregam em si e colocam nas relações educacionais a intenção da criação, pode-se trazer para essa discussão a função e o sentido do conceito de amigo na sociedade grega, apresentados pelos autores Deleuze & Guattari (1992) quando tratam do nascimento da filosofia, sendo os filósofos “os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 10).

O amigo é aquele que tem, em potência, o seu objeto de desejo, pelo seu envolvimento com esse objeto, ele se mistura com ele. “Amigo designa uma certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 11).

O amigo grego traz em si tanto o pretendente ao objeto do desejo como o seu rival, ambos incorporados à sua compreensão, sendo este o processo do

pensamento. Este outro, que para o amigo é rival do seu pensamento inicial, é que permite e facilita as “idas e vindas”, as digressões e construções para o desenvolvimento do pensamento.

O amigo seria, pois, também o pretendente, e aquele de que ele se diria o amigo seria a Coisa que é alvo da pretensão, mas não o terceiro, que se tornaria ao contrário um rival? A amizade comportaria tanto desconfiança competitiva com relação ao rival, quanto tensão amorosa em direção do objeto do desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 11-12).

O diálogo com o outro, com o que é diferente, com aquele que muitas vezes é encarado inicialmente como opositor, faz parte do processo de criação da filosofia e é fundamental para a criação de conceitos.

Considerando as instituições e as propostas de atuação com crianças, jovens, adultos e velhos no campo da educação não formal, processos que favoreçam a criação são importantes e necessários quando se pensa em ações que priorizam a transformação. Podemos dizer que os envolvidos nesse processo, para terem em si a potência de transformação, necessitam vivenciar o processo criativo e reflexivo.

Para que essa postura seja compreendida, ela tem que ser aceita como legítima nos espaços de educação não formal, ou seja, as pessoas, os educadores que atuam nesses espaços necessitam tanto da compreensão da importância dessa prática como também da vivência dela no seu espaço de trabalho, para que saibam e tenham abertura para possibilitar essa atitude junto às crianças, jovens, adultos e velhos com os quais trabalham.

Dessa forma, trazer o amigo grego para o contexto da educação não formal significa valorizar e encarar o diálogo na perspectiva deleuziana de construção do pensamento, como uma das bases do trabalho dessa especificidade de educação. Enfatizando, mais uma vez, que o termo *amizade* para os gregos traz em si o sentido de rivalidade como disputa e a concepção de que há um debate permanente, no qual o outro contribui significativamente para a evolução do diálogo e para a construção das ideias. O amigo, nesse contexto, sabe conviver com a rivalidade, encarando o outro como diferente, mas como aquele que, apesar de estrangeiro, pode ensinar. Pois a intenção não deve ser a busca pelo consenso, uma vez que o diálogo não é compreendido como tentativa de convencimento do outro, e que é por meio do debate que há a criação de conceitos.

Essa atitude filosófica da educação não formal pode fazer com que algumas de suas práticas se apresentem como possíveis propostas de educação inovadora e transformadora, que busca, a partir das relações vividas no cotidiano, da valorização de pontos não considerados em outros campos educacionais,

fazer emergir as bases de uma relação educacional diferenciada, que propõe a construção de um ser humano criador e criativo.

## **Produção e divulgação de reportagens e imagens**

Considerando os aspectos já apontados, quais sejam, a mercantilização das questões sociais, a veiculação que a mídia vem fazendo, fortalecendo exatamente esse tipo de compreensão como verdade, por um lado, e, por outro, a importância dos movimentos sociais como agentes de transformações e o campo da educação não formal como possibilitador de criações, propomos-nos agora a analisar algumas imagens e trechos de reportagens, nas quais os próprios envolvidos “elaboram” e/ou interferem no material midiático ou lhes é dado voz nos meios de comunicação.

Em reportagem de André Teixeira (2003), intitulada *Olhares do Morro: a face social da fotografia*, na *Revista Fotos & Imagens: a revista do mercado fotográfico*, diferentes aspectos do cotidiano do Morro Dona Marta vêm sendo retratados fotograficamente por moradores. O foco da reportagem é colocado no fato de que os próprios moradores estão fotografando a favela e mostrando a partir de seus pontos de vista o que escolhem evidenciar do lugar onde vivem. O interessante é notar que a favela não é mostrada apenas como lugar violento com necessidade de ação caridosa, mas como um lugar cheio de vida, repleto de relações cotidianas que dão movimento para aquele lugar. Seus moradores não são mostrados, pelo recorte imagético, como necessitados de projetos socioculturais para tirá-los de um lugar sem alternativas e levá-los para outro, sabe-se lá qual, como tantos programas sociais elaborados e encampados de fora para dentro se propõem a fazer.

Fazendo uma análise dessa reportagem e das imagens publicadas, percebemos como as visões se misturam. Se, por um lado, a proposta do projeto é arrojada e considera os moradores da favela como produtores e criadores de cultura; por outro, é possível percebermos, já no título, a compreensão de senso comum da palavra *social*, que atualmente vem servindo para designar ações ligadas a situações de pobreza. Assim, ao lermos *A face social da fotografia*, já nos vem à mente que deve ser uma ação relacionada às camadas pobres da população, portanto, a revista como meio amplo de comunicação faz uma escolha ao nominar dessa forma o título da reportagem.

Ao lermos o corpo da matéria, encontramos:

Criar no Morro Dona Marta, uma das maiores favelas do Rio, um polo de criação de fotografia equilibrado entre a arte e o documento, produzindo imagens

que retratem o dia a dia do morro, deixando de lado seus estereótipos mais comuns – violência e pobreza [...]. O mais importante da proposta é deixar a tarefa de trazer à tona essas imagens a cargo dos próprios moradores do local. ‘O objetivo final é criar uma equipe que funcione como uma agência de imagens da comunidade, mas com uma visão diferente da normalmente apresentada pela mídia’, explica o fotógrafo. ‘O Olhares do Morro é uma investigação fotográfica que documenta, de dentro, uma intensa vida social e cultural, fora da eterna moldura das lutas de facções e violências policiais’, comenta (TEIXEIRA, 2003, p. 92).

Essa reportagem é também interessante para nossa análise ao trazer, por um lado, a nomenclatura moderna e neoliberal que vem sendo utilizada pela mídia e por agentes do terceiro setor ao fazer o contraponto das vantagens da ação no campo do social, evidenciando a mercantilização do social e, por outro lado, ao apresentar um projeto que busca transformações nas questões que dão visibilidade à favela para a sociedade mais ampla, nas formações e ações daqueles que frequentam a oficina e, segundo o criador do projeto, na ampliação da imagem social de favelas do Rio de Janeiro internacionalmente. Também nesse aspecto vale observar como a revista escolhe passar essa informação:

*A possibilidade de abrir um novo caminho na vida de seus alunos, gerando uma possível nova fonte de trabalho e renda, está nos objetivos do projeto. A ideia não é apenas ensinar os moradores a manejar uma câmera. Para ele, existe uma demanda, tanto no Brasil, como no exterior, por imagens do Dona Marta e de outras comunidades [...] ‘Quero que o Olhares do Morro seja uma forma de trazer renda para essas pessoas, numa ótica de desenvolvimento sustentável’, explica (TEIXEIRA, 2003, p. 94, grifos nossos).*

No trecho anteriormente descrito, podemos observar várias questões que merecem destaque: a ideia de que o projeto é importante para mudar, transformar a vida de seus participantes, *abrindo-lhes um novo caminho*, está presente na reportagem, embora não esteja na fala do idealizador do projeto. Essa concepção de que as camadas pobres precisam mudar de vida, ter alternativas que vêm por meio do outro nos remete às benesses, ao *modus operandi* da caridade,<sup>4</sup> que vê no necessitado uma possibilidade de exercer sua redenção.

4 A assistência, quando praticada como benesse, traz para aquele que faz a “caridade” dupla vantagem: uma vinculada àquele que recebe o “favor”, que fica grato e contrai uma espécie de dívida moral em relação ao “benfeitor”, e outra em relação aos seus iguais, por ser reconhecido como aquele que “faz o bem”, e obtém prestígio em função de suas ações: “como oposição a essa ideia de assistência como um direito, coloca-se a noção de assistencialismo, entendido como prática de assistência através de benesses, de favores, de doações caridosas. Entre o concedente, sujeito do assistencialismo, e o beneficiário, o sujeito, estabelece-se uma relação de dependência, na qual o sujeito age como se fora proprietário de um bem que é, por ato de extremo desprendimento e bondade, transferido ao subalterno. Com isso, o sujeito busca ganhar o reconhecimento e a dívida de favor do tutelado, que permanece sob sua vontade” (COLIN & FOWLER, 1999, p. 14).

Ao colocar como objetivo do projeto a geração *de uma possível nova fonte de trabalho e renda*, a reportagem vincula à proposta a concepção de que aquele que é de fora, que está em uma situação econômica melhor, precisa, de forma caridosa, auxiliar aquele que é pertencente às camadas populares. Está presente a ideia capitalista e produtivista que vê na inserção e colocação no mundo do trabalho uma das consequências bem-sucedidas de qualquer proposta educacional e social.

Sabemos que a editoração das reportagens faz escolhas, além de que, no mundo jornalístico, em geral, os repórteres cobrem e tratam dos mais diferentes assuntos, o que faz com que muitas informações fiquem na superficialidade. E em muitas situações, cabe ao entrevistado ou àquele ao qual a matéria se refere chamar atenção aos conceitos que acabam sendo divulgados, por vezes erroneamente pela mídia. Deleuze & Guattari (1992), em *O que é a filosofia*, pontuam que ao dizer que a imprensa não cria conceitos e não opera com o caos, ela trabalha apenas no campo das informações. No caso desse trecho destacado, observamos a utilização de terminologias próprias da educação formal, como *alunos* e *ensinar*, demonstrando que a concepção a qual perpassa a produção do texto está pautada na compreensão de que o modelo de educação é o escolar.

O entendimento de que as imagens podem gerar renda e ser consumidas como produtos também está presente, e isso não significa por si só que a proposta é assistencialista, ou que os envolvidos no projeto estão sendo assistidos, ou que não estão se modificando e modificando o seu entorno. A discussão trazida é que novamente essa concepção é apresentada por meio de terminologias do discurso neoliberal, como a ideia de *desenvolvimento sustentável*, como se somente o fato de moradores de favelas do Rio de Janeiro estarem fotografando o bairro e poderem expor e vender essas fotos significasse uma transformação social. Com certeza faz diferença os próprios moradores do bairro o fotografarem, mas isso não impede que outros fotógrafos o façam, nem é o que garante o desenvolvimento sustentável. Que desenvolvimento sustentável é esse que inclusive se utiliza da reportagem para pedir doações e para, de certa forma, reclamar da dificuldade em se manter o projeto, pois para isso é preciso correr atrás de financiamentos. Ou seja, para irmos além, falta política pública que atrele iniciativas como essa a questões que de fato promovam desenvolvimento e mudanças sociais. A iniciativa é individual, assim como os mecanismos para realizar as ações.

A grande batalha, agora, é *conseguir recursos* para garantir a continuidade do trabalho. Apesar de o projeto ter sido aprovado pelas leis de incentivo à cultura – tanto em nível federal, pela Lei Rouanet<sup>5</sup>, quanto no estadual, pela

5 “O mecanismo de incentivos fiscais da Lei nº 8.313/1991 (Lei Rouanet) é uma forma de estimular o apoio da iniciativa privada ao setor cultural. O proponente apresenta uma

Lei do ICMS<sup>6</sup> – ainda não há patrocinadores oficiais. ‘Passo a boa parte do tempo procurando parcerias financeiras e gasto o dinheiro que não tenho’ (TEIXEIRA, 2003, p. 94, grifos nossos).

E o jornalista conclui a reportagem com a seguinte frase: “os interessados em colaborar [...] podem entrar em contato com ele pelo site <www.olharesdo-morro.org>. *A causa é nobre*” (TEIXEIRA, 2003, p. 94, grifo nosso).

A reportagem não avança com relação às análises sobre as possíveis transformações nem suas relações com questões mais amplas, assim como também as menções mais reflexivas aparecem raramente, e quando aparecem estão na voz do fotógrafo protagonista do projeto, demonstrando-nos a diferença de discurso quando, digamos, é a mídia que fala e quando é o sujeito que realiza as ações, que obviamente já pensou, refletiu, estudou e por vezes pesquisou seu fazer. A única menção reflexiva ao que pensa o idealizador do projeto e à relação deste com a produção cultural dos envolvidos aparece em uma fala bastante interessante do fotógrafo, demonstrando qual sua concepção do projeto que realiza e, de certa forma, sua ideia sobre os limites de sua ação em relação ao chamado desenvolvimento social.

Vincent,<sup>7</sup> modestamente, não acredita que possa mudar o destino de muitas pessoas da comunidade. ‘Olhares do Morro tem um *valor social simbólico*, mas permanece, antes de tudo, um *projeto artístico*’, afirma. Ele diz que, se não sentisse na favela uma *vocação e um potencial artístico importante*, não teria lançado o projeto (TEIXEIRA, 2003, p. 94, grifos nossos).

Por meio do trecho anterior, percebemos de que modo a relação do social com a produção cultural e artística aparece. Ela está posta em um *valor social simbólico*, em que a expectativa não é de mudança social, o foco é no *projeto artístico* e na *vocação e potencial artístico* que o morro e seus moradores possuem,

---

proposta cultural ao Ministério da Cultura (MinC) e, caso seja aprovada, é autorizado a captar recursos junto a pessoas físicas pagadoras de Imposto de Renda (IR) ou empresas tributadas com base no lucro real visando à execução do projeto. Os incentivadores que apoiarem o projeto poderão ter o total ou parte do valor desembolsado deduzido do imposto devido, dentro dos percentuais permitidos pela legislação tributária. Para empresas, até 4% do imposto devido; para pessoas físicas, até 6% do imposto devido. A dedução concorre com outros incentivos fiscais federais, sem, contudo, estabelecer limites específicos, o que poderá ser aplicado em sua totalidade no incentivo à cultura. A opção é do contribuinte” (BRASIL, 2013).

6 “A Lei do ICMS é semelhante à Lei Rouanet, porém os valores aportados são dedutíveis do ICMS e não do IR como na Rouanet. Os projetos devem ser inscritos na Secretaria da Cultura e só depois de aprovados estarão aptos a captar recursos. Todas as empresas pagadoras de ICMS interessadas em patrocinar projetos culturais, por meio de incentivo fiscal – ICMS, devem se cadastrar diretamente no site da Secretaria de Estado da Fazenda <www.fazenda.sp.gov.br>. O sistema de cadastro pode ser feito pela internet, da forma mais simples possível. Como todas as empresas em atividade no estado possuem senha de contribuinte, basta usá-la para entrar no posto fiscal do sistema e oficializar seu interesse” (O QUE É..., 2013).

7 Vincent Rosenblatt – fotógrafo francês e idealizador do projeto Olhares do Morro.



pois o fotógrafo nos diz que antes de tudo permanece o projeto artístico, mas isso não é valorizado ou aprofundado pela reportagem, essa mensagem aparece para nós, leitores, apenas nas falas de Vincent. Esta é a questão para a qual queremos chamar a atenção: de como os meios de comunicação escolhem dizer o que está em voga nas concepções de senso comum, em concepções com as quais os leitores se identifiquem sem se posicionarem, ou, como nos diz Sontag (2003), sem sair da tranquilidade de nossos sofás, apesar de lidarmos com a dor dos outros.

A reportagem intitulada *Brown, o mano da Charada*, veiculada na Revista *Carta Capital* de 29 de setembro de 2004 (ATHAYDE, 2004), nos traz alguns elementos que colaboram para essa discussão. A revista possui uma circulação nacional, tem tiragem semanal, e sabemos que muitos leitores a têm como meio de informação documental – é uma revista formadora de opinião. Na reportagem citada, a apropriação que a mídia faz da pobreza é mencionada e criticada: “– Sabe o quê? Devia ter um movimento da favela, o movimento do ‘não’. Não vai na televisão, não vai no jornal, não vai em porra nenhuma” (ATHAYDE, 2004, p. 12, grifo nosso).

Mano Brown é conhecido por dar poucas entrevistas e por manter uma relação de distância com a mídia. Embora tenha participado dessa reportagem, podemos perceber, nessa fala de um dos membros do grupo, a leitura que fazem dos meios de comunicação.

Mesmo que os motivos dos “nãos” não sejam explicitados nessa reportagem, a questão a ser destacada é que, de certa forma, o indicativo é para que a favela diga não aos meios de comunicação, pois tanto a televisão como o jornal são citados – representantes fidedignos dos meios de comunicação de massa.

Nessa mesma reportagem é transcrito um trecho de um artigo de Maria Rita Kehl quando analisa o fenômeno dos Racionais, logo após o CD *Sobrevivendo no Inferno*. Nessa análise, a autora evidencia a resistência dos Racionais em relação à mídia, mas esse trecho (grifado na transcrição a seguir) não é citado pela Revista *Carta Capital*. Embora o foco da reportagem da revista não fosse a relação dos Racionais com a mídia, poderia ser uma questão a mais do comportamento do grupo a ser destacada, mas a reportagem prefere/escolhe não aprofundar esse aspecto.

Os quatro jovens integrantes do grupo – Mano Brown, Ice Blue, KL Jay e Edy Rock – apesar das 500 mil cópias vendidas do último CD, *Sobrevivendo no Inferno*, recusam qualquer postura de pop star. Para eles, a questão do reconhecimento e da inclusão não se resolve através da ascensão oferecida pela lógica do mercado, segundo a qual dois ou três indivíduos excepcionais são tolerados por seu talento e podem mesmo se destacar de sua origem miserável, ser investidos narcisicamente pelo star system e se oferecer como objetos de adoração, de identificação e de consolo para a grande massa de

fãs, que sonham individualmente com a sorte de um dia também virarem exceção. Os integrantes dos Racionais dirigem-se à multidão de jovens da periferia a partir de um outro lugar: o lugar do semelhante. Para isto, necessariamente, apostam e concedem muito pouco à mídia. ‘Não somos um produto, somos artistas’, diz KL Jay em entrevista ao *Jornal da Tarde* (5/8/98), explicando por que se recusam a aparecer na Globo (uma emissora que apoiou a ditadura militar ‘e que faz com que o povo fique cada vez mais burro’) e na SBT (‘como posso ir ao Gugu se o programa dele só mostra garotas peladas rebolando ou então explorando o bizarro?’). Até mesmo o rótulo de artista é questionado, numa recusa a qualquer tipo de ‘domesticação’. ‘Eu não sou artista. Artista faz arte, eu faço arma. Sou terrorista’ (Mano Brown) (KEHL, 2012, grifo nosso).

No trecho grifado fica bastante clara a concepção que o grupo possui em relação à mídia. Para a autora, um dos motivos é o lugar em que o grupo se coloca. É interessante notar que é o grupo que se coloca, e se coloca, segundo a autora, como semelhante. Ele não é colocado pela mídia como celebridade, como modelo a ser copiado – para o público apreciador, podem ser líderes a serem seguidos (?), mas não copiados. Os Racionais se posicionam: “Não somos um produto, somos artistas” (KEHL, 2012), e escancaram a lógica mesquinha do mercado, em que quase tudo é capturado e pode ser colocado nas prateleiras, submetidos à lógica do capital.

Voltando à reportagem de *Carta Capital* (SOUZA, 2007), mais uma vez não é na “fala” da revista que encontramos questões de fundo para serem discutidas, refletidas, aprofundadas. Parece que as deixas são dadas, mas a mídia de grande circulação opta pelo que atrai, pelo que vende. Apesar da crítica apresentada por Mano Brown em relação à falta de investimento em cultura e educação, a revista escolhe, em seguida à fala dele, descrever a cena de violência e não aproveita para aprofundar a reflexão de Mano Brown: “– Isso é revolta. E revolta não faz revolução. Mas eu entendo. O cara tá revoltado porque *nunca recebeu cultura, nunca recebeu educação, nada*. Aí quer quebrar tudo mesmo” (SOUZA, 2007, p. 14, grifo nosso).

José Júnior, presidente e criador do grupo cultural AfroReggae,<sup>8</sup> em entrevista ao programa Roda Viva exibido pela TV Cultura (JÚNIOR, 2007), disse que entre as crianças moradoras de locais violentos existe atualmente uma cultura de valorização do “bandido”. O entrevistado, discutindo brincadeiras de crianças na favela, apontou que, antes, na brincadeira de mocinho e ladrão, todos queriam ser mocinho e atualmente todos querem fazer o papel de ladrão, mostrando que há uma identificação com esse sujeito por parte das crianças e jovens moradores de regiões violentas e uma descrença em relação aos policiais.

Paulo Lins, entrevistador presente no citado programa Roda Viva, pontuou como questão para os programas que atuam com crianças e jovens da periferia o fato de que esses programas elegem prioritariamente a área artística como foco para suas práticas, e, segundo ele, já é tempo e é necessário que iniciem ações também no campo do conhecimento científico. Ele aponta que os negros e pobres no Brasil só têm a chance e alternativa de se diferenciar pela arte: “nem todo mundo que está no AfroReggae tem que virar artista” (JÚNIOR, 2007).

Para Paulo Lins, a arte acaba sendo mais fácil de ser trabalhada nas instituições por ser mais sedutora. Mas lembremos a discussão aqui posta de que a arte e o processo criativo nem sempre são trabalhados nas instituições/programas/projetos, pois muitas vezes o oferecimento é de atividades que se utilizam de técnicas artísticas, mas as condições de desenvolvimento de processo criativo são algo raro de perceber.

Tanto na identificação das crianças de bairros periféricos e de favelas com os bandidos como no crescente oferecimento de oficinas artísticas por parte de ONGs e diferentes instituições, a mídia vem colaborando com um discurso de senso comum de que existem modelos a serem seguidos, existem oportunidades por meio das oficinas oferecidas pelas ONGs/grupos/instituições/associações e que, portanto, a responsabilidade é do indivíduo, é ele quem faz as escolhas, tanto que alguns conseguem.

De um lado o foco é no individual, na celebridade, naquele(s) que consegue(m). Do outro lado, é em algo sem identidade perceptível, nas ONGs, instituições e governo. As reportagens sobre ações no campo “do social”, em

---

8 “O Grupo Cultural AfroReggae (GCAR) surgiu em janeiro de 1993, inicialmente em torno do jornal AfroReggae Notícias – um veículo de informação que visava à valorização e a divulgação da cultura negra, voltado sobretudo para jovens ligados em ritmos como reggae, soul, hip-hop etc.” (AFROREGGAE, 2007). Seu idealizador, José Júnior, nasceu e cresceu em favela no Rio. A ONG hoje tem seu trabalho reconhecido nacional e internacionalmente. A intenção do grupo era ter uma ação junto à população afro-brasileira. Em 1993 foi inaugurado na favela Vigário Geral o primeiro Núcleo Comunitário de Cultura. O AfroReggae tem ações nas favelas do Rio de Janeiro: Vigário Geral, Parada de Lucas, Cidade de Deus, Cantagalo, Pavão e Pavãozinho. Ainda, de acordo com o site oficial do AfroReggae (2007), a missão da instituição “é promover a inclusão e a justiça social, utilizando a arte, a cultura afro-brasileira e a educação como ferramentas para a criação de pontes que unam as diferenças e sirvam como alicerce para a sustentabilidade e o exercício da cidadania” (AFROREGGAE, 2007).

geral, contrapõem de um lado os pobres beneficiados e de outro aqueles que fazem, trazem, possibilitam o benefício.

Em reportagem publicada na revista *Carta Capital*, o coreógrafo Ivaldo Bertazzo apresenta sua opinião sobre o trabalho social, uma crítica com a qual concordamos: “Você está salvando alguém porque ensinou algo? Nunca. Você está dando estrutura, algum nível de solidez para que essa pessoa consiga fazer certas escolhas. Tem gente que começa dançando e aí descobre que quer trabalhar com informática” (SOUZA, 2007, p. 53).

Nos trechos de reportagens aqui trazidos, destacamos as falas de entrevistados e citados como um diferencial das matérias, como se houvesse duas falas, a do repórter, da editoração do meio de divulgação, e outra, daquele que é foco, ou é trazido como exemplo, mote, e às vezes até para ilustrar a reportagem.

Para os programas que atuam no campo da educação não formal com as camadas populares, é importante que eles se coloquem nessa relação e consigam perceber o papel da mídia como formuladora de opiniões e de concepções de senso comum sobre um campo de atuação.

Na entrevista já citada com José Júnior, ele diz que a metodologia do AfroReggae é a da intuição, pois não há a mesma técnica para lidar com todos. Ele tem como inspiração a deusa hindu Shiva, que tem como característica a construção a partir da destruição. Segundo o coordenador, o AfroReggae, metaforizando essa “transformação”, desenvolveu uma metodologia na qual transforma o errado em certo, e dessa forma quem estava ou está do “outro lado” tem sempre a chance de experimentar a participação nas ações do AfroReggae, e muitos se “transformaram” em educadores e funcionários em diferentes instâncias dentro do grupo: “Muitos educadores já foram do tráfico [...], eu minto muito, falo pro cara que não tem nada que ele tem talento. A partir daí, porque o AfroReggae é referência para ele, ele acredita que tem talento e muda” (JÚNIOR, 2007).

Assimilamos muito um sentido de destruição e transformação. Shiva [divindade hindu] é bastante representativo para nós, porque somos muito disso, de uma situação destruída, degradada. As próprias comunidades que atuamos também. Só entramos nos lugares devido às mazelas, ao lado ruim, destrutivo, e entramos com a perspectiva de transformar, isso está no DNA institucional do AfroReggae (ANTÍDOTO, 2008, p. 136).

Fazendo menção à metodologia criada pelo AfroReggae, José Júnior nos diz sobre a importância dos moradores de favelas se verem e serem o seu lugar retratados de uma forma diferente das que são comumente divulgados pela mídia. “Vigário Geral conheceu uma situação diferente: sair das páginas policiais e entrar definitivamente nos cadernos de cultura dos principais jornais do Brasil

e do mundo. Somos, há treze anos, frequentadores assíduos desses cadernos” (ANTÍDOTO, 2008, p. 136).

É importante olharmos para a relação da mídia com comunidades pobres e conhecidas como violentas, pois, assim como em relação à divulgação de conhecimentos, assuntos diversos, temas tabu, a mídia tem um papel crucial, uma vez que traz ao centro discussões, temas complexos e opiniões de pessoas importantes sobre esses temas, tem também um papel de produção de identidades e reconhecimento de lugares e pessoas. Os lugares conhecidos como violentos, assim como seus moradores, têm outras histórias, mas ao serem evidenciadas pela imprensa a violência, a pobreza, sem o contraponto, sem a divulgação de outras características desses lugares e pessoas, a informação que fica no imaginário social é de que esses lugares são pobres e violentos.

O AfroReggae se identifica como um grupo que conseguiu, de certa forma, fazer esse contraponto, fazer com que favelas e seus moradores sejam retratados pela mídia por meio de outras características, de outros fazeres. Entre eles, José Júnior enfatiza como marca forte do AfroReggae ações por intermédio da arte e da cultura.

Setenta e quatro. São bandas, grupos de teatro, circo, dança. O Centro Cultural Waly Salomão, por exemplo, oferece uma porrada de coisas, mas conta com apenas um projeto. Temos o Centro de Inteligência Coletiva Lorenzo Zanetti, em Parada de Lucas, onde a cultura digital é o foco principal. Também criamos a marca Conexões Urbanas, que hoje é um conjunto de shows nas favelas com os grandes nomes da MPB e do pop nacional [...]. Também temos, com a chancela da marca Conexões Urbanas, uma revista, três programas de rádio (transmitidos pelas emissoras MPB FM, no Rio, Ipanema, em Porto Alegre, e Eldorado, em São Paulo), e em outubro, lançaremos um programa de TV no Multishow, em parceira com a Dueto Filmes (ANTÍDOTO, 2008, p. 136).

Para ele, chegar nesse lugar, impor respeito e se fazer respeitado, sendo e estando na favela, não foi uma tarefa tranquila, as relações se reproduzem, as concepções de senso comum impregnadas de preconceitos se fazem presentes em ações, decisões, divulgações.

O arrastão foi visto como uma coisa de funkeiros e, por isso, proibiram tocar funk em qualquer lugar do Rio de Janeiro. Foi assim que o funk entrou nas favelas. Entrou como elemento proibido, e nasceram os ‘proibições’. Antes disso, ninguém fazia apologia a nada, mas *proibiram, marginalizaram e criminalizaram o funk. Aliás, como todas as manifestações sociais e culturais que foram criadas pelos negros*, o funk sofreu perseguição. Com o candomblé, a capoeira e o samba não foi diferente (ANTÍDOTO, 2008, p. 134, grifo nosso).

A marginalização e criminalização denunciadas por José Júnior se constroem socialmente, quando concordamos, quando a mídia noticia e lemos como verdade, como notícia-fato, recorte do cotidiano, como: “aconteceu, virou notícia”. Sabemos que os meios de comunicação de massa não são homogêneos, mas sabemos também que fatos isolados, opiniões, preconceitos, identidades são criados e divulgados como verdades, fatos incontestáveis.

Quando falamos de programas/projetos/ações que dependem de posições políticas, não podemos deixar de lado uma visão crítica e criteriosa sobre a divulgação de concepções, de posições em relação a diferentes situações etc. Como essas ações são divulgadas e, quando são divulgadas, quais concepções estão ajudando a construir e/ou a destruir?

Seja sabendo como usar a mídia a seu favor ou se fazendo alvo da mídia exatamente por não usá-la e por desprezá-la, queremos marcar que quando os meios de comunicação se dispõem a dialogar, a ouvir, dar destaque ou manifestação, deixar que aqueles sobre os quais a reportagem vai tratar, falem, digam o que pensam, a que vieram, se coloquem, eles cumprem de fato o papel de informar, de trazer elementos para que seus leitores, ouvintes, telespectadores pensem, reflitam sobre o assunto que está sendo abordado ou mencionado. Cumprem democraticamente esse papel, mas infelizmente o que percebemos é que, em geral, as reportagens são esvaziadas de elementos reflexivos, que avancem, ultrapassem o limite da informação preconceituosa e unilateral, reproduzindo o *status quo*.

Em publicação preocupada em refletir sobre as ausências da mídia em temas como pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano e social, essas lacunas são trazidas de várias formas, não como uma crítica vazia, mas com a intenção de auxiliar a imprensa brasileira a pensar sobre si mesma e repensar suas pautas. Algumas críticas são bastante incisivas, como a opção por dados estatísticos e econômicos ao falar de questões ligadas ao desenvolvimento social e ao olhar sobre as populações-alvo das reportagens, por exemplo.

Pensar a realidade além de parâmetros puramente econômicos é um dos grandes desafios da cobertura sobre Pobreza, Desigualdade e Desenvolvimento Humano e Social. É preciso não apenas incluir as questões sociais na agenda econômica – exaustiva e cotidianamente exposta pelos veículos de comunicação. É necessário também discutir a realidade a partir dos paradigmas do desenvolvimento social. A mera simulação estatística e a repetitiva insistência em anúncios oficiais de novas metas de superávits fiscais, de inflação, de crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) são caminhos que já se mostraram insuficientes na tarefa de bem informar o leitor brasileiro [...]. É necessário ainda ampliar-se o conceito de desenvolvimento social, ao olhar para as comunidades que são alvo de matérias (VIVARTA, 2003, p. 28, 46-47).

Como as próprias críticas expressas nessas citações, defendemos a necessidade de mudança de paradigmas para informar e analisar as ações no campo da educação não formal, principalmente ao consideramos as ações voltadas para “o social”. Os jornalistas precisam conhecer, se envolver com as questões desse campo, para realizar de uma maneira assertiva sua ação informativa, e, por que não, reflexiva junto à população? Por mais óbvio que seja, não nos esqueçamos de que tanto os jornalistas quanto os meios de comunicação para os quais trabalham são atores sociais, têm posicionamento, concepções, que são transpostos para as reportagens realizadas.

Para que essa mudança de paradigmas aconteça, acreditamos que, além de publicações como as citadas anteriormente, com a preocupação de discutir com a própria mídia seus focos e pautas, também temos, como leitores, telespectadores, “consumidores de informações”, um papel importante – de quando de dentro das instituições/programas/projetos/ONGs, ao sermos procurados pelos meios de comunicação, exigir um comprometimento de respeito na escolha das terminologias utilizadas nas matérias. Palavras preconceituosas, desmerecedoras e que desqualificam as ações realizadas ou as tratam de uma perspectiva caritativa, por exemplo, não devem ser aceitas. E, quando não estivermos atuando diretamente em instituições/programas/projetos/ONGs, que nos posicionemos como leitores de matérias sobre esses assuntos, com um olhar crítico, que avance e cobre dos meios de comunicação não apenas a informação, por vezes distorcida, preconceituosa, tratando “o social” como um grupo homogêneo que necessita de caridade.<sup>9</sup>

Nas imagens apresentadas a seguir, podemos perceber questões abordadas ao longo do texto. Elas não estão como ilustrações, mas como texto, para lermos também tantas outras coisas não abordadas neste artigo. Chamamos atenção para alguns aspectos com os quais dialogamos, principalmente referentes ao fato de o público-alvo das reportagens serem os próprios autores das fotografias, ou, no caso dos Racionais, estarem de acordo com as fotos.

As imagens da *Revista Photos & Imagens* são de um cotidiano e nos mostram cenas comuns: uma mulher fumando, fios de postes entrelaçados (gatos??),<sup>10</sup> que podem ser encontrados em muitos cantos de cidades e a

9 Para maior detalhamento desse tratamento dado pelos meios de comunicação ao denominado trabalho social, ver Garcia (2005).

10 Os “Gatos” de energia elétrica são ligações não oficiais à rede de distribuição de energia. São notabilizados visualmente pelo emaranhado de fios conectados aparentemente de maneira caótica em alguns postes. São muito frequentes nos locais de moradias precárias nos bairros mais pobres. Representam um perigo real, pois a manipulação e conexões nas redes aéreas envolvem alta tensão elétrica. Como as ligações normalmente são precárias os riscos de incêndios, curto-circuito e sobrecarga elétrica dos fios são eventos quase certos. As concessionárias contabilizam os “gatos” como perdas de energia quando na verdade não o são, a energia está sendo utilizada. Podem ser perdas econômicas para a empresa já que não se transformam em consumo tarifado. (Agradeço as informações fornecidas por Franciso Del Moral Hernandez, professor e engenheiro eletricista).

própria favela, retratada de um ângulo escolhido pelo fotógrafo. Por termos conhecimento dessa informação, podemos nos questionar sobre vários aspectos: Por que esse ângulo? Será que a casa dele está retratada nesta imagem? De sua namorada ou namorado?

A favela aparece retratada em três das imagens selecionadas, e isso não é fortuito; em outras imagens coletadas, mas não selecionadas para fazer parte deste texto, a favela também é bastante presente. É neste espaço social que uma série de relações acontecem, é nele que muitas produções e manifestações culturais e artísticas, assim como outras, se fazem presentes cotidianamente, agindo e produzindo sentimentos, emoções e manifestações em seus moradores. Ela aparece retratada como imagem, cenário, paisagem. Se mantém como cenário-paisagem visto de cima, mas contendo outros elementos: um campo de futebol com vida, com jogo. A favela está sendo observada, vista, e, quem sabe, admirada por quem a vê de cima, crianças que participam, interagem, vivem esse cotidiano, habitam esse lugar cheio de significados. E, por fim, aparece como pano de fundo, também cenário, quase imperceptível no show dos Racionais, a multidão que os assiste, emoldurada pela favela, todos – os que estão no palco, como também aqueles que estão admirando, fruindo e, porque não, se conscientizando por meio do show? – estão todos irmanados – mãos que são, sob a vida que a favela também produz no seu cotidiano. E Mano Brown faz questão de valorizar esse aprendizado, essa vivência, mudando o estereótipo da favela. Ele a traz como marca para o seu show, não somente por meio das letras, mas ao valorizar e evidenciar quem é, de onde veio, e suas marcas: “Praça Charles Muller, Estádio do Pacaembu. Mais de 40 mil fãs, quase todos, quase pretos. O palco é uma favela cenográfica. Vieras, postes com ligações clandestinas, pipas enroscadas nos fios” (ATHAYDE, 2004, p. 13).





**Figura 1** Foto de João Wainer.

Fonte: Athayde (2004).



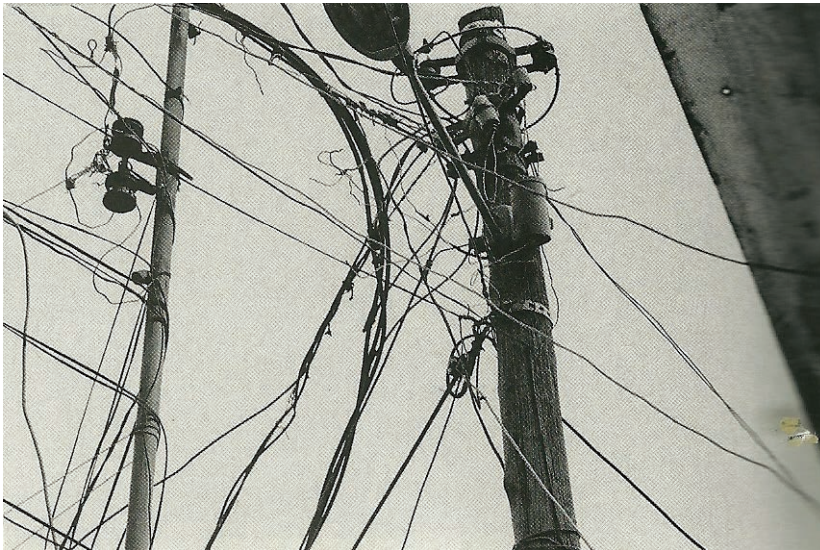
**Figura 2** Foto de Jussara Quixaba do Nascimento.

Fonte: Teixeira (2003).



**Figura 3** Foto de Alex Basílio.

Fonte: Teixeira (2003).



**Figura 4** Foto de Raquel de Souza Lopes.

Fonte: Teixeira (2003).



**Figura 5** Foto de Phydia de Athayde.

Fonte: Athayde (2004).

## REFERÊNCIAS

- AFROREGGAE. Disponível em: <[www.afroreggae.org.br](http://www.afroreggae.org.br)>. Acesso em: 29 jun. 2007.
- ANTÍDOTO: seminário internacional de ações culturais em zonas de conflito. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.
- ATHAYDE, P. Brown, o mano Charada. *Revista Carta Capital*, São Paulo, ano XI, n. 310, p. 13, 29 set. 2004.
- AVRITZER, L. (Org.). *Sociedade civil e democratização*. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.
- BAIERLE, S. G. A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre. In: DAGNINO, E. et al. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- BRASIL. Ministério da Cultura. *Projetos culturais via renúncia fiscal*. 07 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2011/07/07/projetos-culturais-via-renuncia-fiscal/>>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- COLIN, D. R. A.; FOWLER, M. B. *LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social anotada*. São Paulo: Veras, 1999.
- DAGNINO, E. (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GARCIA, V. A. A educação não formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.
- \_\_\_\_\_. Realismo da exclusão social. *Revista de Ciências da Educação*, Unisal, Americana, ano VII, n. 12, p. 113-131, 1º semestre de 2005.
- \_\_\_\_\_. A educação não formal como acontecimento. 2009. Tese (Doutorado em Educação, Sociedade, Cultura e Política) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- JÚNIOR, J. Entrevista [maio 2007]. Entrevistadores: Paulo Markun, Bruno Paes Manso, Paulo Lins, Mario Cesar Carvalho, Âmbar de Barros, Jorge Antônio de Barros e Rappin Hood. São Paulo: TV Cultura, 21 maio 2007. Entrevista concedida ao Programa Roda Viva da TV Cultura.
- KEHL, M. R. *Radicais, raciais e racionais: a fratria do Rap na periferia de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/conteudo.php?id=67>>. Acesso em: 21 mar. 2012.
- O QUE É lei do ICMS? *Komedi*. Disponível em: <<http://www.komedi.com.br/site/incentivos-fiscais.asp?id=74>>. Acesso em: 27 mar. 2013.
- PARK, M. B. Entrevozes: crianças e velhos redimensionando práticas pedagógicas. *Revista Recriação*, UFMGS, v. 1, n.1, p. 67-72, 1995.
- SONTAG, S. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SOUZA, A. P. Passos para a cidadania. *Revista Carta Capital*, 23 maio 2007.
- TEIXEIRA, A. Olhares do Morro: a face social da fotografia. *Revista Photos & Imagens: a revista do mercado fotográfico*, Itajaí, ano VI, n. 34, p. 92-95, ago./set. 2003.

VIVARTA, V. *Que país é este? Pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano & social no foco da imprensa brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série mídia e mobilização social).

## Referências consultadas

KOSSOY, B. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

SONTAG, S. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Daniela Maria Amoroso**

É dançarina e professora da escola de dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra o Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) e o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), ambos da UFBA. É doutora em Artes Cênicas (2009) com a tese “Levanta Mulher e Corre a roda: dança, estética e contextos culturais no samba de roda de São Félix e Cachoeira”. Atualmente pesquisa sobre as configurações estéticas das danças do Brasil na contemporaneidade.

### **Eduardo Conegundes de Souza**

Possui bacharelado em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2000) e mestrado em Educação pela mesma universidade (2007). Atualmente é Professor Assistente do Curso de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando principalmente nos seguintes temas: violão, educação musical, educação não formal, memória e música popular brasileira. É músico, compositor e arranjador, membro fundador da Associação de Samba Cupinzeiro, com a qual produziu os CDs *Núcleo de Samba Cupinzeiro* (2007), *Cidade das Noites* (2008), *Cupinzeiro: o samba paulista e suas histórias* (2009), *Anabela – Pé de Vento* (2012), além da realização de apresentações, atividades culturais comunitárias e projetos de extensão sobre cultura popular brasileira.

### **Érica Giesbrecht**

Possui graduação em Ciências Sociais, mestrado em Antropologia Social e doutorado em Música pela Unicamp. Atua como professora de Etnomusicologia a convite da Pós-Graduação em Música dessa mesma universidade, onde também coordena, junto com a professora Lenita Waldige Mendes Nogueira, o grupo de pesquisa Antropologia do Som (<<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0079803FP1AIR3>>) e o projeto de extensão Itinerários do Saber Musical (<<http://itinerariosdosabermusical.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>>). É autora do livro *A Memória em Negro* (Pontes, 2011) e de artigos relacionados à etnomusicologia, danças do Brasil e cultura popular brasileira. Participa de grupos culturais afro-brasileiros sediados em Campinas, como o

Urucungos, Puítas e Quigêngues, o Jongo Dito Ribeiro e a Casa de Cultura Tainã, tendo ministrado oficinas culturais no Brasil e no exterior.

### **Francisco de Assis Santana Mestrinel**

É mestre em música pela Unicamp, onde foi professor de percussão e rítmica de 2004 a 2007. Desenvolve pesquisas relacionadas à bateria de escola de samba, grupo de percussão e educação musical. É gerente artístico do Projeto Guri (Amigos do Guri) – foi coautor e colaborador dos livros didáticos dessa organização. Participou da criação e implementação do Conservatório de Música da cidade de Itajaí, onde também lecionou. Atua como percussionista e diretor musical em shows, concertos, espetáculos e gravações, com diversos grupos de São Paulo e Campinas.

### **Maria da Glória Gohn**

Possui graduação em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1970), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP, 1979) e doutorado em Ciência Política também pela USP (1983). Fez pós-doutoramento na New School University, em Nova York (1996/1997). É professor titular da Unicamp e do PPGe Uninove, pesquisador 1 do CNPq e vice-presidente do Comitê de Pesquisa do RC 47 da Associação Internacional de Sociologia. Atualmente é membro do Comitê de Avaliação de Periódicos do CNPq. Faz avaliação de periódicos para SciELO e pareceres para Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Urbana e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, participação social, educação não formal, associativismo e cidadania. Tem 16 livros de autoria individual publicados, destacando-se *Teorias dos movimentos sociais* (Loyola, 2011, 9. ed.), *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo* (Vozes, 2010, 2. ed.) e *Educação não formal e cultura política* (Cortez, 2012, 5. ed.).

### **Olga Rodrigues de Moraes von Simson**

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutora em Ciências Humanas (área de concentração: Sociologia) pela FFLCH da USP. Desde 1990, é docente do Departamento de Ciências Sociais (Decise) da Faculdade de Educação da Unicamp. Dirigiu durante muitos anos o Centro de Memória da Unicamp. Atualmente é Professora Colaboradora Voluntária Plena do

Decise/FE/Unicamp, orientando seis doutorados, um mestrado e uma iniciação científica. Atua como pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp, envolvida em dois projetos de pesquisa, sendo responsável por um deles.

### **Pedro Rodolpho Jungers Abib**

É paulista de Mogi das Cruzes, radicado em Salvador (BA) desde 1993, quando realizou concurso para a Faculdade de Educação da UFBA, onde leciona desde então. Em 1997, concluiu o mestrado em Educação nessa mesma universidade, e, em 2004, o doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação na Unicamp. Em 2009, passou a residir em Portugal, onde realizou os estudos de pós-doutorado em Ciências Sociais na Universidade de Lisboa. De volta à UFBA, tem atuado na área de estudos e pesquisas sobre cultura popular, identidade cultural, arte-educação e educação não formal, publicando livros sobre essas temáticas. É também cineasta, realizador de vários documentários sobre cultura popular, e sambista/compositor, integrante do Grupo Botequim, que atua na cena cultural da cidade de Salvador.

### **Renata Sieiro Fernandes**

Tem graduação em Pedagogia pela Unicamp (1993), e mestrado (1998) e doutorado (2005) em Educação pela mesma universidade. Foi bolsista Recém-Doutor (Capes-Produt) na Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ciências Sociais na Educação (Gepedisc, 2008-2010). É docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal – Americana (SP)). Tem experiência docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Universitário e experiência de pesquisa na área da educação não formal.

### **Valéria Aroeira Garcia**

Doutora em Educação nas áreas de ciência, política, educação e cultura, tendo pesquisado a constituição do campo da educação não formal no Brasil e suas relações com a educação social e educação de rua. Possui longa experiência profissional no campo da educação não formal, tanto na atuação prática, como educadora e coordenadora de projeto de educação não formal, quanto prestando assessorias a ONGs, movimentos sociais e prefeituras que têm programas nessa área, além de exercer atividade militante com grupos de educadores sociais. Graduada em Pedagogia pela Unicamp (1993), desde então tem



participado de seminários, congressos e grupos de pesquisa nos seguintes temas: educação fora da escola, conceito de educação não formal, educação não formal, educação social, políticas públicas, formação de professores/educadores e educação e filosofia. Atualmente é supervisora educacional da Prefeitura Municipal de Campinas.



