

A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas¹

Rosângela Pereira de Tugny

Resumo

O texto se fundamenta em uma reflexão sobre a variedade de instâncias dos trabalhos acústicos (ARAÚJO, 2013) atualizados por diferentes sociedades tradicionais e a organicidade destas com as práticas agrárias, tendo como foco o caso dos povos indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, para discutir a necessidade de aliar a Lei 11.769.2008 – que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares – à Lei 11.645/2008, relativa à obrigatoriedade do ensino de culturas afrodescendentes e indígenas nas escolas de ensino médio e fundamental. Apresenta também experiências de inserção de mestres indígenas e quilombolas nas universidades.

Palavras-chave: educação musical; mestres de culturas tradicionais; música e políticas de inclusão

Music education in schools and the masters of black and indigenous traditional cultures

Abstract

The text is based on an exploration of the varying statuses of the acoustic works (Araújo 2013) produced by different traditional societies and the organic interconnections between these works and agrarian practices, focusing on the case of the Guarani and Kaiowá indigenous peoples of Mato Grosso do Sul, in order to discuss the need to align Law 11.769.2008 – which makes teaching of music in schools compulsory – with Law 11.645/2008, which makes teaching about Afro-Descendant and indigenous cultures compulsory in primary and secondary schools. The text also presents experiences involving the insertion of indigenous and quilombo masters in universities.

Keywords: Music education; masters of traditional cultures; music and inclusion policies.

¹ Este texto é resultado de uma intervenção realizada no Simpósio “Ensino de Música na Educação Básica: elementos para a regulamentação”, realizado em 17 e 18 de dezembro de 2012 na UNIRIO, pelo Conselho Nacional de Educação e a UNIRIO. Agradeço aos organizadores pelo convite, aos conselheiros pela escuta atenta e ao colega Samuel Araújo pelo convite, pelo estímulo e pela primeira leitura do texto. A Ricardo Jamal e Eduardo Rossi pelas novas sugestões que trouxeram a esta versão. Este trabalho foi realizado durante a residência no IEAT-UFMG a quem devo sincera gratidão.

Cultivos

<i>Itymby ryjúi ryjúi</i>	As espumas do milho, sinais da alegria,
<i>Chembojegua, chembojegua</i>	Me enfeitam, me enfeitam
<i>Itymb_ra Jasuka</i>	O princípio ativo do milho, nossa origem,
<i>Chembojegua, chembojegua</i>	Me enfeita, me enfeita
<i>Itymb_ra Jasuka ryjúi ryjúi</i>	As espumas do princípio ativo do milho
<i>Chembojegua, chembojegua</i>	Me enfeitam, me enfeitam
<i>Itymby Mba'ekuaa</i>	A sabedoria do milho
<i>Chembojegua, chembojegua</i>	Me enfeita, me enfeita
<i>Itymby Mba'ekuaa ryjúi ryjúi</i>	As espumas da sabedoria do milho
<i>Chembojegua, chembojegua</i>	Me enfeitam, me enfeitam

Graciela Chamorro, professora da Universidade Federal da Grande Dourados, musicista, antropóloga, linguista e tradutora de cantos e narrativas das comunidades guarani, mbya e kaiowá transcreveu e traduziu o texto deste canto que ouviu na comunidade kaiowá de Panambizinho, Município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Segundo ela,

ele é cantado no primeiro dia da festa do milho, iniciando um longo ritual. Os homens se colocam em fila, de frente ao primeiro par de ‘bastões’, *yvyra'i*, que simbolizam a dependência vegetal dos povos kaiowá. (CHAMORRO, 2013, p. 2)

Em seu livro *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*, referindo-se aos grupos Mbyá viandantes do litoral sul do Brasil, a autora coloca:

Eles costumam chamar de “tempo de trocar o milho” à temporada durante a qual acampam no espaço situado entre a estrada e a cerca das fazendas. Para evitar que o milho se perca, eles se instalam num lugar e plantam a semente do milho nativo. Quando chega a época da colheita, realizam os rituais, colocam o milho novo no alforje e empreendem uma nova caminhada. Em todos esses ritos, observa-se como operam os elementos simbólicos que pertencem ao horizonte mítico do grupo. Tais ritos são, por isso, uma forma de autoconsciência coletiva, capaz de conseguir a presença da comunidade tribal em sua totalidade, inclusive daqueles que se distanciaram do grupo. (CHAMORRO, 2008, p. 260)

Izaque João, mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados, membro da comunidade de Panambi-Douradina, MS, escreveu uma dissertação sobre a cerimônia de batismo do milho saboró com a ajuda dos velhos sábios de sua comunidade, de onde também extraio estes fragmentos de cantos (JOÃO, 2011, p. 5):

Conjunto de produto agrícola, seu corpo mágico me faz dançar, dançar,
 Conjunto de produto agrícola, sua alma pura me faz dançar, dançar,
 Conjunto de produto agrícola, seu corpo me faz dançar, dançar...²

² Reza introdutória ao cerimonial do milho saboró – *Ava nhe'_ga*.

O autor indígena ressalta a presença intensa dos cantos-rezas e danças na preparação do espaço do cultivo do milho e na transformação do terreiro da casa, em lugar puro e fértil, e, logo, sagrado. Os cantos são indispensáveis no crescimento das plantas e no usufruto feliz dos corpos que estão em volta e formam o corpo social harmonioso. Conforme a fala de um rezador por ele traduzido,

No espaço constituído a partir de muita dança, a força do canto o transforma em lugar puro, onde os espíritos divinos operam positivamente, deixando o povo Kaiowá ser plenamente realizado e feliz. Os Kaiowá passam a ter um corpo leve em todos os sentidos da vida, permitindo viver harmoniosamente e ativo em todas as atividades realizadas. (Julio Ortiz Aquino, janeiro de 2011; tradução de Izaque João) (JOÃO, 2001, p. 80).

Izaque descreve a ação dos trabalhos acústicos realizados pelos rezadores-mestres de cantos kaiowá como forças de preparação da terra, de cultivo, de crescimento e de purificação do milho branco e outros alimentos destes povos. Explica com detalhes a complexidade dos procedimentos que envolvem a poderosa arte de cantar dos mestres destes cultivos:

Caso o xamã cometa uma falha em alguma ocasião no decorrer do *jerosy*, ou cante com ausência da circulação em pleno exercício de seu trabalho, inevitavelmente colocará em risco a reprodução humana. Por outro lado, pode acarretar escassez de produção de *jakaira* e demais produtos agrícolas que, gradativamente, podem desaparecer. Em complementação às explicações já apresentadas sobre a aprendizagem xamânica, quero esclarecer algo mais: no entendimento dos líderes religiosos, durante o processo de aprendizagem do canto, em todo *mborahéi puku* (canto longo), o indivíduo só consegue captar sua complexidade quando tiver maior experiência religiosa, o que leva muitos anos. Para adquirir o canto longo, o xamã busca, previamente, a invocação dos espíritos de perfeição, por meio de reza, para estabelecer com segurança a garantia de permanência de *mborahei nhengaju* na sua alma. O significado da palavra *nhengaju* é “voz, procedência e alegria de se comunicar genuinamente com a divindade”. Após inúmeras invocações de canto, o corpo se transforma e torna-se limpo e protegido dos espíritos antissociais. Desde então, quando ouvir o canto, este se projeta sob forma de uma roupa e seu futuro dono a veste. A partir desta incorporação, passa a ser integrante do *nhe' ngáry* do xamã. Por isso, o canto ou reza deve ser executado por completo. Se o canto ocorrer de maneira incompleta, dependendo do grau, inevitavelmente resultará em implicações adversas para o sistema social do grupo. Portanto, para não causar situações negativas, a prática do canto deve ser realizada por inteiro, pois não existe meio canto. De acordo com o informante, o canto, especialmente o que diz respeito ao aspecto de tempo, de produtos agrícolas ou de seres humanos, deve iniciar e terminar até alcançar o *aguyje*. Com efeito, é a repetição do canto a única maneira de invocar o *aguyje*. O canto de *jerosy puku* e o canto *jerosy kunumi pepy* são considerados cantos de longa duração, para amadurecer a voz e chegar ao *aguyje*. (JOÃO, 2001, p. 83)

Esta longa introdução em torno da cultura agrário-musical dos povos Guarani (Nhandeva) e Kaiowá, tem aqui o caráter de homenagem a esta civilização milenar de mestres cantores e agricultores, hoje privados da possibilidade de exercer sua ciência e vítimas de um genocídio do qual são responsáveis o Estado, o agronegócio, a mídia e grande parte das autoridades do Estado do Mato Grosso do Sul.

No Mato Grosso do Sul se encontra, hoje, a segunda maior população indígena do País, ca. de 73.295 pessoas. Os grupos de língua guarani autodenominados kaiowá e guarani (nhandeva) formam o maior grupo indígena do País, com cerca de 45 mil pessoas. Estão em mais de 30 terras indígenas e 31 acampamentos à beira de estradas ou em pequenas porções de terra dentro de fazendas. A situação dos guarani-kaiowá vem sendo apontada por diferentes setores da sociedade como um dos maiores desafios atuais do governo brasileiro na área dos direitos humanos. O poder político da elite local, dentro da conjuntura atual onde o agronegócio e a exportação de commodities primárias passou a ser um dos pilares da economia e o maior agravante da crise (PIMENTEL, 2012). As plantações de soja e cana-de-açúcar se sobrepuseram às terras reivindicadas pelos guarani-kaiowá, regiões inicialmente dotadas de grande biodiversidade. Após terem servido como mão de obra na extração da erva mate desde o século XIX, os trabalhadores indígenas foram empregados no desmatamento intenso da região e na implantação da monocultura extensiva de soja e cana. A aceleração do processo de expulsão dos grupos locais se deu nos anos 70. Eram enviados para uma das oito reservas indígenas, cuja extensão total é inferior a 18 mil hectares de terra, que haviam sido demarcadas pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio entre 1915 e 1928.

“Quando milhares de pessoas passaram a ser retiradas das áreas que ocupavam em “fundos de fazendas” por toda a região, os recursos naturais das antigas áreas do SPI rapidamente se esgotaram, e apareceram os problemas que, há 30 anos, assolam com força os guarani-kaiowá: conflitos entre as famílias, suicídios dos jovens, desnutrição infantil. Com a falta de terras, os homens, sobretudo, deslocam-se para longe da família a fim de buscar remuneração principalmente nas usinas de cana-de-açúcar – alvos de frequentes denúncias em razão da precariedade das condições trabalhistas.” (PIMENTEL, O desafio da paz. *Carta Capital*, 2012)

O movimento indígena Aty Guasu se constituiu na década de 1980 como forma de pressionar o Estado a demarcar as terras tradicionais destes povos que haviam sofrido sucessivas e recentes levadas de expulsão. Este movimento é liderado por rezadores que entendem na reconquista de seus territórios a única forma de retomar o que chamam de *tekoha*, um conceito de difícil tradução, próximo da noção de “espaço e a forma do bem viver”. Muitos dentre os sábios, sacerdotes, cantores, mestres da cosmociência destes povos, vivendo hoje no Mato Grosso do Sul, foram, em algum momento de suas trajetórias, ameaçados de morte. Mais de 200 deles foram impunemente assassinados nos últimos 20 anos (PIMENTEL, 2012)³. São estes líderes religiosos, conhecedores de

³ Dentre vários sites, livros, trabalhos e artigos de associações indígenas, antropólogos, jornalistas e outros, voltados para o registro e acompanhamento do histórico da luta dos povos Guarani e Kaiowá, destacamos o balanço realizado por Spensy Pimentel em sua tese de doutorado. Além de dados censitários colhidos em várias fontes, expondo o número de mortes ocorridas por violências contra esta população indígena no Mato Grosso do Sul, o autor apresenta a trajetória de alguns dos mais reconhecidos intelectuais e as constantes ameaças e agressões por eles sofridas: “A expectativa pela recuperação das terras é grande. Atanásio é um lutador incansável. Já colaborou em várias fases do movimento, residiu em uma infinidade de lugares, sempre cantando para ajudar na luta. Ultimamente, as coisas andam difíceis. Em dezembro de 2009, junto a um grupo de mais de 50 pessoas, ele, que já tem mais de 70 anos, foi espancado, ameaçado com armas de fogo, vendado e jogado à beira da estrada na desocupação extrajudicial do *tekoha* conhecido como *Mbaraka'y*, em Tacuru (MS), promovido por um grupo de pistoleiros a mando de fazendeiros da região. Nem assim ele perde a esperança, e suas falas adquirem tom profético, quando fala sobre como será

complexos conjuntos de cantos, que acompanham todo o processo de produção agrária, de regulação climática, de purificação do ambiente e harmonização dos alimentos e dos corpos dos indivíduos do grupo social. São eles que mantêm vivos e diversos os cantos e as espécies que cultivam, que garantem a variedade de sementes, suas formas de cultivo e trocas entre grupos familiares. Estes sábios são a garantia da existência dos povos Guarani e Kaiowá na terra, e por este motivo vêm sendo sistematicamente escolhidos como vítimas dos atos de violência e homicídio dentro do quadro das práticas genocidas relacionadas ao império da monocultura do Estado do Mato Grosso do Sul. Aqueles que promovem o genocídio sabem que sem a atuação destes cantores, toda a estrutura social das aldeias desmorona.

Esta espécie de milho branco, conhecido como “milho saboró”, assim como várias outras espécies de milhos nativos, estão hoje, a não ser pelo cultivo resistente de pequenas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, em franco processo de extinção. O desaparecimento das variedades de espécies de cultivo agrário em prol da monocultura e dos grãos transgênicos tem sido motivo de alerta por vários organismos e pesquisadores, por colocar a humanidade sob um grave risco de segurança alimentar. Este tema foi comentado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha durante a cerimônia de entrega do certificado de reconhecimento do Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro, em Santa Isabel do Rio Negro:

Depois da II Guerra Mundial existia o perigo da fome. A população crescia muito, e a produção de alimentos não acompanhava. Ocorreu, então, a Revolução Verde. Tratava-se de selecionar as variedades mais produtivas de arroz, batata e outras plantas e difundir-las pelo mundo todo, evitando que muitas pessoas morressem de fome. Contudo, isso causou um impacto: a perda de muitas variedades que eram anteriormente cultivadas. Além disso, as variedades mais produtivas dependem de defensivos e fertilizantes industrializados para se adaptar em qualquer clima e solo. Com a perda da diversidade de variedades, corre-se o risco de fome novamente, pois as variedades selecionadas, tidas como mais produtivas, muitas vezes, são atingidas por pragas que acabam com as plantações. Daí a importância de existirem reservas de diversidade. (<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=3370>)

A antropóloga comentou que vários institutos de pesquisa no mundo conservam parte dessa diversidade em laboratórios – os chamados “bancos de variedades” – sem que este tipo de conservação seja no entanto suficiente. Quando as plantas e sementes são cultivadas nas roças, nos seus lugares de origem, elas estão constantemente se adaptando ao clima e às novas pragas, o que não acontece com as que permanecem nestes laboratórios.

Entre os Kaiowá, muitas modalidades de cantos fazem parte deste sistema que garante a força, a pureza, a vitalidade e a perenidade dos grãos. Cultivo é cultura. Música é cultivo.

boa a vida, no dia em que os Kaiowá e Guarani finalmente recuperarem suas terras: “Então, haverá dança e caminhada até o lugar onde vai renascer a nossa terra, e é ali que nós vamos. Ali haverá novamente os que vão dançar, vão ser arrumadas as casas. Então, nesse lugar eles vão abençoar, trazer coisas boas. Depois de abençoar o lugar, eles (os ñanderu) vão poder trazer de volta as nossas caças, o dono da caça vai chamar os animais, eles vão baixar de novo.” (PIMENTEL, 2012, p. 217)

Culturas

Mas, além de homenagear e situar esta contribuição dentro de parte do cenário atual em que as questões de cultura, música, diversidade e território vêm cada vez mais se encontrando e se imbricando no complexo Brasil contemporâneo, interessa-me aqui direcionar este exemplo para a reflexão sobre a formação do professor de música, que responderá à implementação “obrigatória do conteúdo música no componente arte dos currículos da Educação Básica, em cumprimento da Lei 11.769/ 2008”. (Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Termo de Referência n.1/2013, p. 1)

A presença e agência dos cantos na cerimônia de cultivo do milho saboró aqui mencionada representa apenas uma dentre as inúmeras razões que sustentam as práticas musicais no Brasil. Música não é uma coisa só. Todos sabemos. Mas não apenas porque os repertórios são variados, os estilos são variados. Música não é o mesmo tipo de prática, não serve para a mesma coisa, não se faz com as mesmas disposições de espírito, não obedece aos mesmos protocolos entre diversos grupos sociais. Temos conhecido cada vez mais exemplos da variedade de práticas sonoras vivas e ativas no país, práticas que Araújo (2013) vem chamando bem mais apropriadamente de “trabalhos acústicos”. Ao cunhar este termo, Araújo está dizendo que há formas de se fazer música, que podem ir muito além dos objetos de contemplação, exibição e produção mais conhecidos nas sociedades urbanas e prioritariamente estudados nos cursos de graduação em música do país. Para uma parcela grande da população nacional, seus trabalhos acústicos restauram a saúde, transformam os corpos, organizam os ciclos vitais, proporcionam formas de pertencimento e reconhecimento de valores de sociabilidade, demarcam territórios, equilibram o cultivo e a pesca, realizam verdadeiras formas de sustentabilidade ecológica. Seria necessário então ampliar a noção de um conteúdo “música”. Podemos pensá-la como um conjunto de repertórios que deve ser aprendido, apreciado e executado, como uma forma particular de linguagem a ser assimilada, mas devemos também pensar músicas como atos que estruturam diferentes formas de sociabilidade.

Assim, ao fazermos uma discussão sobre a formação do professor de música, devemos considerar que no Brasil podemos partir de uma grande vantagem cultural, que consiste na sua imensa riqueza e pluralidade sonora, poética, timbrística, linguística, étnico-racial, religiosa, mitológica, e funcional, das práticas sonoro-musicais vivas e existentes.

Devemos levar esta diversidade em conta para pensar o que pode vir a ser o “conteúdo música” nos currículos de Educação Básica. Ele teria então como vocação o aprendizado da multiplicidade, a escuta da diversidade, e seria uma porta privilegiada para este feliz aprendizado de cidadãos e cidadãs sobre uma riqueza cultural ainda subestimada pelos cursos superiores de música do Brasil. Portanto vejo a necessidade da implementação desta lei (11.769/ 2008) ser realizada em acordo com outra lei, a 11.645/2008, relativa à obrigação do ensino de culturas afrodescendentes e indígenas nas escolas de ensino médio e fundamental.

Infelizmente, e muito embora tenhamos visto importantes estudos sobre diferentes culturas musicais existentes no Brasil nos últimos anos dentro de programas de pós-graduação, os cursos de música, sejam os bacharelados ou as licenciaturas, têm confinado o estudo das culturas musicais de comunidades indígenas, afrodescendentes, quilombolas, ribeirinhas às raras disciplinas de etnomusicologia e folclore musical, não obrigatórias em

seus currículos. É então necessário que os currículos dos cursos de graduação cuidem com certa urgência de reparar a monocultura musical que historicamente caracterizou seus currículos, tratando como “Música” apenas os repertórios oriundos da tradição europeia de música de concerto e relegando os repertórios e práticas musicais constitutivos da diversidade de culturas musicais vivas do país a meros objetos de estudos folclóricos, ou a matérias amorfas de projetos musicais neonacionalistas. A multiplicidade não deve ser pensada como diversidade pois não são exemplares de uma mesma prática que variam. Como demonstram os poucos parágrafos que transcrevi acima do pesquisador kaiowá, Izaque João, os sistemas musicais-agrícolas indígenas envolvem sistemas de transmissão e práticas de enorme complexidade, encerram uma belíssima poética e o domínio de um poderoso sistema vocal e timbrístico. Se pensarmos apenas no caso dos povos indígenas brasileiros, podemos nos dar rapidamente conta da extrema ignorância em que nos encontramos ainda sobre estas poéticas musicais: o canto que extraí aqui para evocar o ciclo de cantos kaiowá do batismo do milho branco representa uma ínfima parcela da cultura musical de um subgrupo Guarani, que, por sua vez, possui uma dentre as quase 180 línguas hoje faladas dentre as 305 etnias que se encontram no Brasil⁴. Poderíamos pensar que a diversidade linguística seria acompanhada de uma diversidade poética, mitológica e musical equiparável. Daí concluirmos o quão pouco circulam entre nós, cientistas, músicos, intelectuais contemporâneos, os repertórios e conhecimentos de tais culturas, e o quanto perpetuamos a ignorância sobre elas. O mesmo poderia ser dito com respeito às práticas musicais das comunidades afrodescendentes, e das centenas de repertórios e saberes musicais que elas possuem em toda a extensão do território nacional. Não estou aqui pensando em um projeto de conhecimento englobante, que reproduziria um desejo de representação nacional, mas que promovêssemos a experiência real de parcelas desta multiplicidade de sistemas, etiquetas, poéticas e atores.

Luis Grupioni, em seu artigo “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”, chamando atenção para a necessidade de refletir sobre as representações indígenas no nosso cotidiano, coloca os seguintes questionamentos:

Que papel desempenham os meios de comunicação na produção de informações sobre a questão indígena atual e que índio é esse veiculado pela imprensa nacional? Que tipo de conhecimento a escola transmite sobre aqueles que são diferentes de nós e em que consiste esta diferença? Quais as imagens construídas pela literatura, pela música, pela poesia e pela historiografia do índio brasileiro? Qual a visão dos dirigentes políticos face aos "problemas" indígenas? (GRUPIONI, 1995, p. 2)

O autor aponta a falta de materiais didáticos para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas brasileiros nas escolas regulares. Reclama do desinteresse dos autores dos livros didáticos para utilizar a cultura material e imaterial como fonte de

⁴ Conforme o censo do IBGE de 2010, são faladas 274 línguas indígenas no Brasil. Neste artigo, porém, optamos por manter o número que comumente vem sendo apresentado por pesquisadores e missionários que atuam diretamente com as comunidades indígenas brasileiras. É provável que o Censo do IBGE não tenha conseguido detectar efetivamente a realidade linguística no Brasil por conta da metodologia adotada para a coleta e interpretação dos dados. O Projeto de documentação das línguas indígenas coordenado pelo Museu do Índio – Funai sugere a existência de entre 150 a 180 línguas.

(<http://doc.museudoindio.gov.br/prodoclin/>)

conhecimento sobre os povos indígenas. Segundo ele:

Isto pode levar os alunos a concluir pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Pode levar também a concluir pela inferioridade destas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta. (GRUPIONI, 1995, p. 5)

(...)

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (Cf. Pinto e Myazaki, 1985). (GRUPIONI, 1995, p. 5)

É o que podemos constatar ao ler em um livro sobre o “Congado” concebido por dois músicos/educadores musicais, destinado às salas de aula, a seguinte passagem:

Antes da chegada dos portugueses, os índios já viviam nessas terras. Eles possuíam uma forte ligação com a natureza. Praticavam suas crenças religiosas, seus ritos, seus cantos e suas danças. A música embalava os rituais, as brincadeiras, os jogos e até mesmo as lutas e os funerais.

No ano de 1549, chegaram os brancos. Os jesuítas vieram na expedição de Tomé de Souza com a missão de catequizar os índios. Eles conheceram o Deus dos brancos e se tornaram devotos do Divino Espírito Santo. Foram catequizados por meio da música. Onde havia sons, lá iam eles.

Assim, a cultura portuguesa e a indígena começaram a se misturar. Tradições, costumes, hábitos e vocabulários foram se mesclando.

Sons europeus começaram a se misturar aos ritmos e timbres dos nativos. (CAVALIERI FRANÇA & POPOFF, 2011, p. 18)

E, em destaque na página, os autores apresentam o seguinte texto, entre aspas:

“Acompanhados pelos padres, lá se iam os meninos índios pela selva adentro, com grandes cantorias, levando crucifixos, e na certa voltavam seguidos da indiaiada [sic] que se deixava prender pela música e pelo cortejo”. (*Idem*)

Os autores então concluem:

Mas esse encontro entre índios e brancos não teve um final feliz.

Muitos indígenas foram feitos escravos. Muitos foram mortos.

Populações inteiras foram dizimadas. (*Idem*)

Os problemas que esta passagem apresenta são vários. Além de arremessar os povos indígenas para um passado distante, além de permanecer no total e descabido desconhecimento de um conjunto inestimável de práticas sonoro-musicais absolutamente contemporâneas destes povos, além de contar uma história única e hoje bastante superada sobre os povos indígenas e afrodescendentes, o texto promove o desconhecimento dos inúmeros mecanismos de salvaguarda praticados pelos guardiões de suas práticas acústicas e o lugar fundamental que estas possuem em inúmeras comunidades tradicionais do país. Sobretudo, o texto nega o protagonismo, a resistência ativa dos povos originários em todos estes séculos de luta e opressão.

Como então formar professores nas universidades, para que eles aprendam que há uma outra via de conhecimento, não a do indígena e do afrodescendente genérico – abusivamente pré-conhecidos pelo senso comum? Como fazer deste momento histórico de implantação desta tão desejada lei de introdução de conteúdos musicais nas escolas, um momento de reparação do etnocídio, alimentado pelo epistemicídio e pelo glotocídio que as universidades e escolas vêm praticando, mantendo na ignorância as formas artísticas e culturais constitutivas da nossa história? Como levar aos jovens compositores o entendimento de que os indígenas e os afrodescendentes não lhes pertencem de antemão como se fossem suas raízes – (“nossos índios, nossa riqueza” etc.) – e que, portanto, suas expressões sonoro-musicais não são matérias das quais podem dispor indiscriminadamente para seus espetáculos musicais? Como fazê-los apreciar aquilo que estas práticas musicais possuem de irredutível, de sagrado, de realmente diferente? Como compartilhar de um entendimento de que além de linhas melódicas, dos instrumentos nativos, e dos motivos rítmicos que nos chegam de alguns destes povos, reside toda uma ciência e uma imbricada rede de sociabilidade? Como levá-los a entender estes povos da diversidade como seus contemporâneos? Como levá-los a compreender que estas culturas musicais não nos pertencem por direito, e que elas são dispositivos complexos de grupos autônomos controlados por mestres que possuem protocolos para acioná-las? Como fazê-los se interessar por aquilo que a diferença tem de diferente e não reduzi-la ao que se torne entretenimento e consumo? Como fazê-los, enfim, compreender que ali, onde imaginam de forma genérica seus ancestrais, existem sacerdotes, mestres, cientistas, professores, sujeitos conhecedores, controladores, reguladores, mantenedores de civilizações inteiras e que todos eles estão vivos, quase sempre em situação de subalternidade, penúria, exclusão e perigo de vida?

O irredutível, o múltiplo e os intelectuais e artistas das culturas tradicionais como educadores musicais

Como tratar a diversidade, não como um tema a mais para um programa de conteúdo de música – como uma cantiga a mais a ser incorporada ao programa escolar – mas como algo estruturante na regulamentação desta lei? Apenas com a presença destes especialistas tradicionais nas situações de aprendizado é que garantiríamos que as formas de ação dos trabalhos acústicos não sofreriam uma redução de sentido, suprimindo o processo, a duração e a experiência social que promovem. Estes mestres certamente estariam mais autorizados para fazer com que seus repertórios simbólicos e sagrados não fossem apreendidos pelos alunos e professores das sociedades urbanas com a finalidade de serem imediatamente transformados em produtos para execuções, espetacularizações,

sofrendo desta forma as apropriações degradantes criadas pela indústria cultural.

Portanto, é necessária a consolidação de protocolos de reconhecimento e credenciamento de mestres destas práticas musicais tradicionais, de forma a permitir que atuem, sem mediação, e, ao mesmo tempo nas universidades – como formadores de professores já habilitados e em formação nos cursos de licenciatura – e nas escolas regulares, em contato direto com as crianças, os adolescentes, os jovens e mesmo os adultos. É fundamental que o processo de formação aconteça ao mesmo tempo em todos os níveis, no ensino superior, na formação continuada, no ensino médio e no ensino fundamental.

A atuação destes mestres, intelectuais, artistas, que vivem hoje dentro de comunidades, irmandades, aldeias, quilombos e em outras formas tradicionais de espaço e de sociabilidade, garantiria a existência de um contingente de especialistas nos diversos níveis de ensino da música, capacitados para responder ao desafio que se coloca para a implementação de ambas as leis. Mas traria também vários outros benefícios: os alunos receberiam os ensinamentos dispensados diretamente por aqueles que devem regular os processos de aprendizagem de acordo com os sistemas que envolvem estas práticas. Aprender, neste caso, passa a ser por si só um processo diversificado, de acordo com as implicações que uma ou outra prática traz consigo. Em alguns casos, os alunos terão a experiência do que não se pode saber, das etiquetas estruturantes de algumas práticas, dos processos de formação corporal que envolvem a escuta, dos diversos cuidados que formam os conhecimentos musicais. Experimentariam a abertura ao mundo que nos colocam estes intelectuais que, ao invés de exaltar a formação egocêntrica, voltada para a evolução do indivíduo, artista, performático, estão sempre reconectando cada som ao universo, reconstituindo assim a transdisciplinaridade do saber musical.

Por outro lado, a presença nas universidades e escolas destes especialistas indígenas, afrodescendentes, filósofos, sábios, cientistas, que sofreram processos de forte segregação étnico-racial e social criaria, com a aproximação dos jovens em formação, a possibilidade de reparação do grave preconceito que se naturalizou na sociedade nacional. Apenas a empatia proporcionada pelo contato e a proximidade com estes detentores de conhecimentos tradicionais, reconhecidos pelo Estado em suas diferenças, como plenas autoridades de saberes que são também singulares em suas formas de transmissão, propiciaria o reparo do profundo preconceito, desprezo e ignorância que deixaram marcas profundas na formação da nossa sociedade, altamente hierarquizada.

O Ministério da Educação tem diante de si o potencial de construir uma sociedade de conhecimento pluralista no Brasil. Não se trata de fazer com que formas distintas de ciência e arte se igualem, de tratá-las como equivalentes, ou de fazer com que alguma delas anule as demais. Trata-se de abraçar a riqueza constitutiva do país como um grande potencial cultural e científico, e de reconhecer que outras formas de ciência e de arte, que passaram por outros processos de legitimação e aprendizado, mantenedoras da reprodução de grupos inteiros, devem ser reconhecidas, juntamente com seus sujeitos. São estes detentores de incomensurável conhecimento que cuidaram da saúde física e espiritual de coletivos, que mantiveram seus projetos de sustentabilidade operantes e vitais para centenas de grupos, e que também informaram pesquisas de inúmeros acadêmicos destes campos de conhecimento. O reconhecimento e a difusão dos *corpora* artísticos e culturais, testemunho da grande riqueza e vitalidade de inúmeras civilizações indígenas e afrodescendentes existentes no Brasil, só pode se efetivar com o

reconhecimento acadêmico de seus “mestres”, “especialistas”, “guardiões”, “sacerdotes”, “rezadores”, “curadores”, com todos os riscos que isto pode implicar.

O Encontro de Saberes: experiência transdisciplinar e multicultural

Alguns pesquisadores e pensadores significativos da contemporaneidade brasileira já vêm situando o debate sobre os conhecimentos tradicionais – que hoje envolve temas como segurança alimentar, biopirataria, meio ambiente – e a relação dos intelectuais e dos mestres das populações tradicionais com os cientistas. Manuela Carneiro da Cunha expõe em 2007 esta necessidade:

O Brasil se encontra em uma situação muito especial: se por um lado é um país mega diversificado em recursos genéticos e conhecimentos tradicionais, é também, contrariamente a vários outros desses países, suficientemente equipado cientificamente para desenvolver e valorizar esses recursos internamente. Em suma, encontra-se em uma posição privilegiada. Mas está perdendo uma oportunidade histórica, a de instaurar um regime de colaboração e intercâmbio respeitoso com suas populações tradicionais.(...)

A valorização dos recursos genéticos e conhecimentos tradicionais é uma oportunidade-chave dentro desse programa. Mas, para que ele deslanche, algumas coisas são necessárias, entre elas encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem juntos. Viverem juntos não significa que devam ser considerados idênticos. Pelo contrário, seu valor está justamente na sua diferença. O problema, então, é achar os meios institucionais adequados para, a um só tempo, preservar a vitalidade da produção do conhecimento tradicional, reconhecer e valorizar suas contribuições para o conhecimento científico e fazer participar as populações que o originaram nos benefícios que podem decorrer de seus conhecimentos. (CARNEIRO DA CUNHA, 2007, p. 83-84)

Algumas vias institucionais vêm sendo experimentadas no âmbito de projetos, programas e institutos. Uma delas é o “Encontro de Saberes”, realizado desde junho de 2010, como resultado de uma relação construída entre o Ministério da Cultura e o INCT de Inclusão do Ensino Superior e na Pesquisa. Nas palavras de José Jorge de Carvalho, idealizador do projeto e diretor deste Instituto, “seu objetivo consiste em reintroduzir as Artes e os Ofícios nas Universidades, como forma de admitir a amputação intelectual e epistêmica dos currículos das universidades brasileiras, totalmente replicados da ciência moderna ocidental” (CARVALHO, 2010). O projeto se realiza desde 2010 na Universidade de Brasília e se encontra já na sua terceira edição. São efetuadas semestralmente residências de mestres de diferentes áreas do conhecimento que ministram uma disciplina regular, oferecida a todos os cursos da Universidade. No primeiro módulo (em 2010) estiveram presentes 5 mestres, que vivem em quatro regiões distintas do Brasil. Traduzimos aqui a descrição que José Jorge de Carvalho faz sobre os mestres que participaram do primeiro módulo do Encontro de Saberes:

O primeiro é o mestre Biu Alexandre, do estado do Pernambuco (região nordeste), líder de um grupo performático de teatro popular, chamado *Cavalo Marinho*, que articula canto, dança, poesia, música, com personagens de máscaras (os grupos podem apresentar 71 personagens com diferentes máscaras): o segundo mestre é Benki Ashaninka, líder dos Ashaninka do Estado do Acre (fronteira com o Peru) que é um especialista de manejo

florestal e reflorestamento (a comunidade de Benki plantou mais de 200 mil sementes na última década, segundo um conceito próximo ao das agroflorestas e permacultura); o terceiro mestre é José Jerome, do Estado de São Paulo e líder de um grupo de Congado, uma tradição de devotos afro-brasileira que articula música, dança e música cerimonial, como as confrarias e cabildos existentes em outros países da Diáspora Afrolatinamericana; a outra mestra é Lucely Pio, uma líder de uma comunidade quilombola (palenque ou cimarrón) de Goiás e grande especialista de plantas medicinais. Finalmente virá também o mestre Maniwa Kamayurá, que vive no Parque Nacional do Xingu, Estado do Mato Grosso (Centro-Oeste), e que, além de ser xamã e músico, é um arquiteto indígena, conhecedor da arquitetura tradicional do Xingu. Cada um dos mestres realizará seu módulo acompanhado por um professor-par de sua respectiva área de investigação: Biu Alexandre dialogará com professores das Artes Cênicas, Benky Ashaninka com professores de Educação Ambiental, José Jerome com professores de Música, Lucely Pio com professores de Farmácia e Enfermagem e Maniwa Kamayurá com professores de Arquitetura. (CARVALHO, 2010, p. 242, 243)⁵

Hoje, dois departamentos da UNB estão discutindo o memorial de atribuição de títulos de Notório Saber aos mestres, Lucely Pio (Departamento de Farmácia) e Mestre Biu Alexandre (Departamento de Artes Cênicas). Não existem procedimentos unificados de reconhecimento de intelectuais com o Notório Saber a nível nacional, pois as Universidades dispõem de históricos diferenciados e de relativa autonomia, e é interessante que estas iniciativas tenham início de formas variadas, de acordo com as peculiaridades dos Estados.

Desde a experiência do Encontro de Saberes, o INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa vem assessorando o MINC na fundamentação da Lei dos Mestres (Leis do Patrimônio Vivo, Leis do Tesouro Humano Vivo) que já possui algumas experiências de certificação nos Estados do Ceará, Pernambuco, Alagoas e Bahia. Elas são objeto de legislações específicas dos Estados. A Secretaria da Diversidade Cultural e Secretaria de Política Cultural vem promovendo a realização de um “Mapeamento da Diversidade Cultural”. O PL nº 1176/2011, Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares, que ainda tramita no Congresso, propõe que os “mestres recebam benefícios financeiros de até dois salários mínimos e sejam certificados solenemente” (PNC, 2011). Dentre as metas publicadas no Plano Nacional de Cultura em dezembro de 2011, estão a:

“Inserção dos conhecimentos e expressões culturais populares e tradicionais na educação formal.

Refere-se à inserção da transmissão de saberes e fazeres das culturas populares e tradicionais no âmbito da educação formal, com a participação direta dos mestres, mestras e demais praticantes. Os “conhecimentos e expressões das culturas populares e tradicionais” constituem patrimônio imaterial brasileiro e são definidos pela Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (Unesco, 2003) como as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – assim como instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante da sua tradição e identidade. Essas tradições são transmitidas de geração em geração, sendo constantemente recriadas pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua

⁵ A tradução é de minha responsabilidade.

interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade. A política nacional de proteção e valorização dos conhecimentos e expressões das culturas populares e tradicionais pretende incorporar ao ensino formal as pessoas reconhecidas pela sua própria comunidade como portadoras de saberes e fazeres das tradições e que, por meio da oralidade, da corporeidade e da vivência dialogam, aprendem, ensinam e tornam-se memória viva e afetiva de suas comunidades. Dessa forma, objetiva-se valorizar a identidade, ancestralidade e criatividade do povo brasileiro nos processos educativos.

Estas metas pretendem responder às estratégias que tratam da proteção à diversidade cultural, constantes no Plano anexo à lei sancionada em 2010:

2.1.2 Criar políticas de transmissão dos saberes e fazeres das culturas populares e tradicionais, por meio de mecanismos como o reconhecimento formal dos mestres populares, leis específicas, bolsas de auxílio, integração com o sistema de ensino formal, criação de instituições públicas de educação e cultura que valorizem esses saberes e fazeres, criação de oficinas e escolas itinerantes, estudos e sistematização de pedagogias e dinamização e circulação dos seus saberes no contexto em que atuam.

2.1.3 Reconhecer a atividade profissional dos mestres de ofícios por meio do título de “notório saber”.

Como vemos, temos já uma política cultural em avanço neste sentido, que reclama por uma parceria mais sólida com as Universidades e o MEC, e provoca a abertura da Universidade para processos mais pluralistas de construção do saber, reconhecendo e inserindo os mestres de conhecimentos tradicionais em suas instâncias.

O MEC, por sua vez, além dos parâmetros curriculares nacionais que indicam a necessidade da abertura à diversidade no ensino da música, possui experiência acumulada com os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, os cursos de Educação no Campo e outros.⁶

Como disse, devemos conjugar ações a nível de ensino superior, de ensino básico e de formação continuada de professores. No ensino superior e na pesquisa, o processo de implantação de disciplinas curriculares relacionadas às culturas musicais afrodescendentes e indígenas nos currículos de cursos de Música – bacharelado e licenciatura – e o reconhecimento acadêmico de mestres representativos destas tradições poderia se dar em quatro movimentos paralelos:

- A criação de programas específicos pelas IFES que abriguem ciclicamente mestres reconhecidos pelos seus coletivos, de forma a permitir sua permanência por tempo determinado nos centros urbanos onde se encontram as IFES e o pagamento de bolsas com títulos de “Mestres residentes” ou “Artistas residentes” durante sua permanência. Estes programas devem levar em conta a especificidade de cada um destes coletivos, considerando a possibilidade de receber, não o indivíduo, a liderança, o artista, mas o grupo do qual ele depende para que seu conhecimento tenha efetividade. Deve ser levado em conta o caráter não autoral, não individualizado destes conhecimentos;
- A criação de disciplinas modulares nos cursos de bacharelado e licenciatura, que permitam que as atividades didáticas de encontro com os “mestres residentes” se

⁶ Além disso, a Frente Parlamentar da Cultura vem elaborando e fazendo gestões para tramitação do Projeto de Lei de reconhecimento dos mestres.

concentrem em determinadas semanas dos semestres acadêmicos de forma a evitar que os mesmos estejam por muito tempo apartados de seus locais de moradia. O mesmo se daria nas escolas regulares;

- A criação de fóruns para elaboração de protocolos de reconhecimento acadêmico de forma a conceder a estes mestres títulos de “notório saber”. Nestes fóruns seriam discutidas as formas como cada coletivo reconhece e atualiza no cotidiano o reconhecimento dos saberes e do ofício de seus especialistas, e os critérios de acolhimento destes processos pelas IFES;
- A criação pelo CNPq de bolsas de produtividade de pesquisa aos mestres reconhecidos de forma a garantir que tais especialistas deixem de viver em condições inaceitáveis de pobreza e prossigam desenvolvendo suas práticas artísticas.

Na Educação básica, além da contratação dos mestres, seria importante a criação de programas contínuos que preparem os professores e coordenadores das Escolas para receberem os mestres dos saberes e práticas artísticas tradicionais. Ao contrário de submeter estes mestres a algum processo de preparação didática prévia, seria necessário promover discussões com os professores das Escolas para o acolhimento dos mestres, chamando atenção para o caráter interdisciplinar de suas práticas, para suas condições de vida, para os protocolos muitas vezes constitutivos de suas práticas musicais, para a diversidade linguística ou o uso de variações dialetais, enfim para tudo aquilo que cada mestre tem como especificidade e demanda compreensão e acolhimento, para que o ambiente escolar valorize suas diferenças.

Com estas transformações certamente estaremos avançando no sentido de encontrar a erudição, a contemporaneidade, a força poética e mitológica de mananciais de narrativas indígenas e afrodescendentes que certa surdez histórica manteve no desconhecimento. Dignas do mesmo posto canônico de que desfrutaram em nossas escolas os poemas Homéricos, a poética destes mestres, agora presentes em nossas instituições escolares e universitárias permitiriam então a realização de um sonho evocado pelo poeta norte-americano Jérôme Rothenberg, em um texto ainda insuficientemente conhecido *Uma proposta acadêmica*:

"Por um período de vinte e cinco anos, digamos, ou durante o tempo necessário para uma nova geração descobrir onde ela vive, retire as grandes epopeias gregas dos currículos de graduação universitária e as substitua pelas grandes epopeias americanas. Estude o *Popol Vuh*, onde hoje se estuda Homero e estude Homero onde hoje se estuda o *Popol Vuh*: como antropologia exótica, etc. (...) Encoraje os poetas a traduzirem os clássicos americanos nativos (uma nova versão para cada geração), mas primeiro lhes ensine a cantar. Deixe jovens poetas índios (que ainda sabem cantar ou contar histórias) ensinarem jovens poetas brancos a fazer isto. Lembre-se, também, que os antigos cantores e narradores ainda estão vivos (ou que seus filhos e netos estão), e que menosprezá-los, ou deixá-los na pobreza, é uma afronta ao espírito-da-terra. Chame esta afronta de pecado contra Homero. Dê aulas com um chocalho e um tambor." (*apud* COHN, 2012, p. 10)

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Samuel. “Entre muros, grades e blindados: trabalho acústico a práxis sonora na sociedade pós industrial” in *El Oído Pensante*. Vol. 1, n. 1 2013.

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante/article/view/2199/1979>

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Trecho de entrevista in “Movimento indígena do Rio Negro recebe certificado que reconhece Sistema Agrícola e debate salvaguarda” *Notícias Socioambientais* (<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=3370>)
_____. “Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico”. *REVISTA USP*, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro, 2007. Reed. In *Cultura com aspas*, São Paulo, Cosac&Naify, 2009, pp. 301-310.

CARVALHO, José Jorge de. “Estudos culturais na América Latina: interculturalidade, ações afirmativas e encontro de saberes”. *Tábula Rasa*. Bogotá, Colômbia, n. 12, pp. 229-251, janeiro a julho de 2010.
_____. “Universidades empobrecidas de conhecimento” in *Revista História de Ciência On Line*.

<http://www.revistadehistoria.com.br/historiadaciencia/2011/01/%E2%80%9Cas-nossas-universidades-estao-empobrecidas-de-conhecimento%E2%80%9D/>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica, Termo de Referência n.1/2013.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; POPOFF, Yuri. *Festa mestiça: o Congado na sala de aula*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011.

CHAMORRO, Graciela. *Terra madura, yvy araguayje: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.
_____. *A arte da palavra cantada na etnia Kaiowá*, Bulletin De La Société Suisse Des Américanistes. Genebra (no prelo), 2013.

COHN, Sergio (org.) Cantos ameríndios in *Poesia.br*. Rio de Janeiro, Azougue, 2012.

JOÃO, Izaque. Jakaira Reko Nheypyr_ Marangatu Mborahéi: Origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y, Mato Grosso do Sul. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Metas do Plano Nacional de Cultura, 2011.

http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/3dc312fb-5a42-4b9b-934b-b3ea7c238db2 (acessado em 4 de novembro 2013)

SPENSY KMITTA PIMENTEL. *Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani*. Tese de Doutorado em ANTROPOLOGIA SOCIAL na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012
_____. (PIMENTEL, O desafio da paz. *Carta Capital*, publicado em 14/02/2012 18:31, última modificação 15/02/2012 09:24, <http://www.cartacapital.com.br/educacao/o-desafio-da-paz>)