



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA: UMA CONVERSA
INTERCULTURAL SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A E
EDUCAÇÃO MUSICAL**

TESE DE DOUTORADO

Alysson Custódio do Amaral

Santa Maria, RS, Brasil

2018

**ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA: UMA CONVERSA
INTERCULTURAL SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A E
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Por:

Alysson Custódio do Amaral

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Linha de
Pesquisa: LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Prof. PHD. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil

2018

Amaral, Alysson Custódio do
Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre
formação do professor/a e educação musical / Alysson Custódio do
Amaral.- 2018.
135 p.; 30 cm

Orientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Antropofagia Intercultural Inventiva 2. Formação de Professores 3.
Tropicalismo 4. Educação Musical I. Barcelos, Valdo Hermes de Lima II.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o
Projeto de Doutorado

**ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA: UMA CONVERSA
INTERCULTURAL SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A E
EDUCAÇÃO MUSICAL**

**Elaborado por:
Alysson Custódio do Amaral**

Como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Hermes de Lima Barcelos, PHD. (UFSM)
(Orientador/Presidente)

Eduardo Guedes Pacheco, Dr. (UERGS)

Viviane Diehl, Dra. (IFRS)

Vilson Flores dos Santos, Dr. (CENSUPEG/SC)

Sandra Maders, Dra. (SMEC – Santa Maria)

Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Elvio de Carvalho, Dr. (SEDUC/RS)
(Suplente)

Santa Maria, 08 de junho de 2018.

Antropofagia

“Para comer meus próprios semelhantes, eis-me sentado à mesa”, escreveu Augusto dos Anjos (“Eu”, 1912, *Revista de Antropofagia* 1). Eu escrevo antropofagicamente: quero que me devorem. Eu leio antropofagicamente: quero devorar aquele que escreveu. Nietzsche sentia o mesmo e disse que só amava os livros escritos com sangue. Como na eucaristia. A eucaristia é um sinal antropofágico. “Esse é o meu corpo; esse vinho é o meu sangue. Comei. Bebei.” Literatura é antropofagia, o que está de acordo com o evangelho de João, que afirma que a Palavra é carne igual a carne.

(Rubem Alves)

AGRADECIMENTOS

Obrigado a todos que se deixaram devorar para que ocorresse esse conhecimento.

Contrariando todas as regras do condicionamento social, éramos de uma família pobre, meu pai com o ensino médio (magistério) e minha mãe tendo a sexta série do ensino fundamental. Mesmo assim, nasci amigo dos livros, dos estudos, das reflexões. Na simplicidade, meus pais não mediram esforços para que eu pudesse estudar. E, aos poucos, os livros iam se achegando a nossa residência. Eu ainda persigo a mudança. É “peleado”, como diz o gaúcho, mas o fardo, com tantas pessoas de bom coração, acaba se tornando leve. Agradeço a todos que me alicerçaram para que chegasse até aqui. A minha família – esposa Bruna e aos filhos Guilherme, Bernardo, Arthur, Davi e Catarina que tiveram que dividir seu colo com essa escrita. A família KITANDA que é uma página ímpar em minha vida. A começar pelo “Magister” (Prof. PHD Valdo Barcelos). Exímio orientador, mas, muito mais, um grande amigo. E amigos costumam nos enxergar muito melhores do que somos. Obrigado a todos/as.

Sei que o caminho é um processo que se dá aos poucos. Minha realização depende dessa partida. Iniciei o meu caminho em um lugar bem diferente desse de agora. Quem diria que um engraxate, vendedor de picolé, limpador de lotes, pasteleiro, jornaleiro, estaria agora agradecendo a oportunidade de um doutoramento.

Foi uma questão de sobrevivência. Precisava encontrar o meu lugar ao sol, pois, o que me era oferecido, mesmo que enredado de aprendizado, não era o que estava buscando, e, aqui estou.

Gracias

RESUMO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA: UMA CONVERSA INTERCULTURAL SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A E EDUCAÇÃO MUSICAL

AUTOR: ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
ORIENTADOR: VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS

Ao devorar a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira o leitor deparará com as definições da Antropofagia literal e Antropofagia literária. A partir dessas se concebe uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural procurando instaurar um pensamento antropofágico. Desse pensamento surge o Ephtah que propõe estar aberto ao novo. Um novo olhar surge e se prospecta uma revolução que está no caminhar. No caminho, a aprendizagem musical Antropofágica Intercultural Inventiva vai sulear essa tese apontando para como agir ou reagir para caminhar. Disso surge a conversa com a Antropofagia Cultural Brasileira: uma proposta Inventiva que indica a descrição e não a prescrição de uma possível Prática Inventiva. Ao comer e expelir o excedente surgem os engodos metodológicos permeados pelas percepções educacionais, o saber Antropofágico Inventivo Intercultural, a não neutralidade daquilo que é ensinado e as concepções e ações para Educação Musical. O tropicalismo: desdobramento da Antropofagia Cultural Brasileira aparece como aporte para as interpretações devorativas e o processo de análise que desvela a Tropicália como desejo de uma nova fundação objetiva da arte. Dentro dela o experimentalismo como articulação do construtivo e do comportamental. Por fim, banhados pelo Tropicalismo desafia a hegemonia do estabelecido.

Palavras Chave: Antropofagia Intercultural Inventiva; Formação de Professores; Tropicalismo; Educação Musical.

ABSTRACT

**Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria**

BRAZILIAN CULTURAL ANTHROPOPHAGY: AN INTERCULTURAL CONVERSATION ABOUT THE TEACHER AND MUSIC EDUCATION

**AUTHOR: ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
ADVISOR: VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS**

By devouring the philosophical proposal of the Brazilian Cultural Anthropophagy the reader will encounter the definitions of Literal Anthropophagy and Literary Anthropophagy. From these, an Anthropophagic proposal of Intercultural Music Education is conceived, seeking to establish an anthropophagic thought. From this thought comes the Ephtah which proposes to be open to the new. A new look arises and if prospect a revolution that is in the way. On the way, the musical learning Inventive Anthropophagical Intercultural go to sulear this thesis aiming to act or react to walk. From this comes the conversation with the Brazilian Cultural Anthropophagy: an Inventive proposal that indicates the description and not the prescription of a possible Inventive Practice. By eating and expelling the surplus, the methodological decoys permeated by educational perceptions, Intercultural Inventive Anthropophagic knowledge, the non-neutrality of what is taught and the conceptions and actions for Music Education arise. Tropicalismo: the unfolding of Brazilian Cultural Anthropophagy appears as a contribution to devastating interpretations and the process of analysis that reveals Tropicália as a desire for a new objective foundation of art. Within it experimentalism as a constructive and behavioral articulation. Finally, bathed by Tropicalismo challenges the hegemony of the established.

Keywords: Intercultural Inventive Anthropophagy; Teacher training; Tropicalismo; Musical education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - JUSTIFICANDO A MORDIDA.....	08
1. DEVORANDO A PROPOSTA FILOSÓFICA DA ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA	16
1.1. ANTROPOFAGIA LITERAL.....	17
1.2. ANTROPOFAGIA LITERÁRIA.....	21
2. CONCEBENDO UMA PROPOSTA ANTROPOFÁGICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL.....	29
2.1. PENSANDO ANTROPOFAGICAMENTE.....	29
2.2. EPHTAH	44
2.3. UM NOVO OLHAR – A REVOLUÇÃO ESTÁ NO CAMINHAR	49
3. APRENDIZAGEM MUSICAL ANTROPOFÁGICA INTERCULTURAL INVENTIVA	58
3.1. COMO AGIR OU REAGIR PARA CAMINHAR	58
3.2. CONVERSANDO COM A ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA: UMA PROPOSTA INVENTIVA	61
3.2.1. Descritivo e não prescritivo – prática inventiva	72
4. COMER E EXPELIR O EXCEDENTE – ENGODOS METODOLÓGICOS	81
4.1. PERCEPÇÕES EDUCACIONAIS.....	84
4.1.1. Saber Antropofágico Inventivo Intercultural	84
4.1.2. A não neutralidade daquilo que é ensinado.....	88
4.1.3. Concepções e ações da Educação Musical.....	91
4.2. TROPICALISMO: DESDOBRAMENTO DA ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA.....	94
5. INTERPRETAÇÕES DEVORATIVAS.....	103
5.1. PROCESSOS DE ANÁLISE	103
5.1.1. Tropicália: O desejo de uma nova fundação objetiva da arte	109
5.1.2. O experimentalismo – articulação do construtivo e do comportamental.....	113
5.1.3. Banhados pelo tropicalismo – desafiando a hegemonia do estabelecido.	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130

INTRODUÇÃO - JUSTIFICANDO A MORDIDA

A questão da Educação Musical e a figura do professor/a – tem sido uma reflexão que move meus pensamentos nesse momento. Todo percurso teórico atenta para o entendimento das tensões entre o que se ensina, o que se aprende, o professor/a, os educandos/as e a realidade escolar. Por se tratar de uma pesquisa que envolve a Educação Musical é relevante perceber o quanto a música está impregnada em nosso cotidiano. A questão musical, alojada em Schafer (1991), não pode ser compreendida apenas através de seus elementos musicais/sônicos, mas também por meio das características e condições de quem a produz, ouve, ensina ou aprende.

Por isso, nesse espaço de pesquisa, apresento como tese para meu doutoramento em Educação, algo que compreende, por meio de uma “conversa” (Maturana, 2004), o professor/a e seus entornos na Educação Musical numa perspectiva intercultural, tendo como ponto de partida a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira.

Este estudo, origina-se nas inquietações que surgiram a partir das minhas vivências como professor de Educação Musical. Equipe diretiva escolar. Formação de professores/as e o trabalho realizado com a Educação Básica desde o ano 1999. Nesse ano, iniciei como professor da Associação Mantenedora de Projetos de Desenvolvimento em Comunidades – AMPRODEC. Um projeto que atendia desabrigados da barragem do Rio Iguaçu, no município de Mangueirinha, PR. Educandos/as, desde a educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. Era um assentamento de uma comunidade denominada Santo Antônio. Prossigo trabalhando como professor de Educação Musical, concursado no município de Horizontina, RS¹, séries finais do ensino fundamental, especificamente, com os sétimos e oitavos anos. Esporadicamente ministrei cursos de formação de professores/as em Educação Musical e palestras motivacionais.

Esses anos na educação, embora não tenham sido muitos, apenas dezoito até o momento, levaram-me a refletir sobre o meu fazer educacional. Então, começaram os questionamentos, por exemplo, o que poderia ser feito de diferente dentro do que já está instituído no espaço escolar formal? Esses questionamentos proporcionaram meu encontro com uma Educação Antropofágica Cultural Brasileira. *Uma educação*

¹ Outubro de 2017 solicitei licença interesse de dois anos ao Município de Horizontina para assumir como professor substituto do curso de Música: licenciatura plena na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

*nos trópicos*². Essa, dentre outros fundamentos, deseja que “abrasileiremos” nossas práticas e projetos sem abandonar a inspiração e a criação da humanidade. Possibilita estabelecer relações com o que temos de saberes historicamente constituídos, contudo, sem que a subserviência esteja presente. A Antropofagia ensina a não se lamentar por aquilo que não foi feito no espaço escolar, mas, pensar o que pode ser feito, a partir do não feito. Tomar emprestado e (re)inventar. Permitir espaços de descobertas. Tudo está dado. Basta abrir os olhos e mentes para tornar-se um só com aquilo que está na Antropofagia Cultural Brasileira.

A Antropofagia Cultural Brasileira³ possibilita rir de si. E essa risada, muitas vezes, emerge de lágrimas. Tenta transmitir que se pode participar desse movimento em um fluxo contínuo. E que, não se deve parar de refletir, de comparar, de analisar, de devorar, de irradiar. Essa entrega advinda da Antropofagia Cultural Brasileira se constitui simbolicamente. Cabe a quem quiser torná-la real. Diferindo de outras correntes de pensamento, a Antropofagia Cultural Brasileira tem como princípio a devoração do outro. Independentemente se esse outro pertence a essa ou aquela corrente. Corrente de pensamento entendida como sendo os laços pessoais que se constroem para criar e propagar ideias. Cujas importâncias estão na formação de conceitos e na consolidação do conhecimento. Na Antropofagia, se o “guerreiro” valer a pena, será devorado. Por isso, em alguns momentos, essa tese se permitiu devorar os contrários.

Alguns sabem. Outros não sabem. E, outros sabem, mas fazem de conta que não sabem que, em pleno século 21, desfilam em nossas escolas, pessoas, que lhes foram negados, o direito a pensar. Impera nesses espaços uma “pedagogia diretiva” Becker (2001). Essa pedagogia passa pela reprodução do autoritarismo. Da coação. Da heteronomia. Da subserviência. Do silenciamento. Da morte da crítica e da invenção. Um olhar para proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira possibilita (re)inventar novos espaços para Educação Musical. Ao citar o professor Fernando Becker, pensador, professor e pesquisador que escolhe entender que a

² BARCELOS, Valdo. Uma Educação nos trópicos: contribuição da Antropofagia Cultural Brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

³ Foi um Movimento Literário iniciado por Oswald de Andrade, principal agitador cultural do início do Modernismo no Brasil. Suas manifestações se davam por meio das publicações na Revista de Antropofagia, que ajudou a fundar com os amigos Raul Bopp e Antônio de Alcântara Machado. A Antropofagia, como movimento cultural, foi tematizada por Oswald principalmente nos manifestos *Pau-Brasil* e *Antropófago*, mas também reapareceu outras vezes em sua obra.

relação com o conhecimento acontece por etapas e estágios, ao modo de Piaget, apenas permito-me devorá-lo para exemplificar o que ocorre em alguns espaços escolares.

Vive-se um momento muito particular da educação, como houve muitas particularidades em outros momentos da história. A educação tem sido permeada pela dor e angústia. Aqui e ali, no entanto, encontramos pessoas que parecem ser intocadas pela dor comum. Não, não são pessoas sem sentimentos. Longe disso. São seres emancipados e que vivem em um mundo alheio ao que acontece nas escolas de educação básica. Para essas pessoas a escola não é o que parece ser. Veem com outros olhos. Nada é mais falso do que as persuadir a participarem. Quando participam, se limitam a aceitar um dado, sem assumir as vantagens e os riscos pessoais. Julgam do lado oposto da vidraça. Como se eles não fizessem parte da situação. Ensino e pesquisa, algumas vezes, se distanciam. Se existe um descontentamento, não posso prosseguir fingido que não é comigo. Não posso prosseguir sentado em frente ao horror da educação, como se fosse em frente a um televisor com “um pote de sorvete a mão”, adiando o que posso fazer. Porque tudo que existe, ou venha a existir, tem importância. Isso, consciencioso de que pertencemos ao processo do vir a ser. Muitas vezes, se morre lutando, sem ter a graça de contemplar os resultados.

Nesse sentido, esse escrito torna-se uma pequena aldeia de conhecimento Intercultural Antropofágico. Estou consciente de que ainda respira os primeiros ares de existência. É provável que venha sofrer modificações. Penso que seja como um bom vinho, que necessita de um tempo para a maturação. As provas e opiniões, sempre são importantes. Para que se tenha longevidade é necessário que mature o tempo certo. A educação está cheia desses pequenos sabores, que precisamos aprender a degustar.

Por algum tempo, este escrito, permite que se perca por entre as pessoas. Dissolva-se em deslumbramentos e invenções. Que se seja transportado pela Intercultura. E mesmo que, muitos estejam estonteados, tristes e horrorizados pela face cotidiana da educação, a Antropofagia Cultural Brasileira é um mundo de possibilidades inexaurível, e que, nessa conversa, traz algumas contribuições para o professor/a de Educação Musical numa perspectiva Intercultural.

Entro em consonância com Barcelos (2013), pensador da Antropofagia Cultural Brasileira, quando retrata que “existem muito mais coisas óbvias a serem vistas e ditas

do que aquelas que normalmente nossa visão identifica [...] E, em educação, temos muitas obviedades que precisam ser incorporadas em nosso fazer educativo cotidiano”. E, embora Cortella (2009, p. 9), ao escrever sobre o óbvio nos diz que “pouca coisa é mais perigosa na existência do que o óbvio, essa âncora que paralisa o pensamento e induz à falsidade, à distorção, ao erro”. Nesse instante, carecemos de algumas obviedades. Entendo que tudo o que aprendemos e avançamos por meio do progresso e desenvolvimento humano, difere do óbvio. Principalmente nós artistas/educadores que temos essa cisma de sempre querer fugir do óbvio. Parafrazeando o poeta Manoel de Barros (2008)⁴ digo que se faz necessário olharmos para as miudezas da vida que nos celestam. Nelas, o óbvio pode passar despercebido.

A questão é: como agarrar a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira e arquitetar uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural Inventiva? Essa proposta pode ajudar a entender a Educação Musical nesse período que estamos vivendo, com essa multiplicidade que nos é exigida a cada momento, a partir de tanta informação e estímulos constantes?

Trazer a Antropofagia Cultural Brasileira para a conversa com a escola, motivou o surgimento de espaços inventivos que, conforme Kastrup (2005) “reforça a necessidade de inventarmos espaços alternativos dentro do (des)alternativo”. Ainda, deu a conhecer que “a aprendizagem não é um processo de solução de problemas, nem de aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividades”. Colocando o problema da cognição a partir da invenção, fala-se então de uma perspectiva inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e – o que foi de particular interesse aqui – de um Espaço Educacional Musical Antropofágico Intercultural Inventivo.

Nas proposições filosóficas e epistemológicas da Antropofagia Cultural Brasileira apareceu como interlocução global alguns pensadores de diferentes épocas, lugares e áreas do conhecimento. Na conversa entre o local e o global pode-se promover a invenção como alternativa de educação que contempla a diversidade cultural, cada vez mais presente no mundo contemporâneo, e que se inscreve numa perspectiva Intercultural de Educação.

⁴CEZAR, Pedro. Documentário só dez por cento é mentira – produção e direção, 2008.

É perceptível a diversidade de atuações na área da Educação Musical. Embora presente a algum tempo, o discurso Antropofágico e Intercultural, acredito que trazer outras concepções que auxiliem o professor/a de Educação Musical nessa perspectiva, tendo como ponto de partida a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira, intensifica a conversa local e quiçá se estende ao global. Esse saber local representa a vivência num determinado lugar, uma prática com raízes na tradição popular; o global resulta da ânsia de dar visibilidade e governabilidade ao local por meio de sistemas formais. A Antropofagia Cultural pode ser relida como um saber local dentro de um contraponto com o saber importado (global), do colonizador, que normalmente não leva em conta a contribuição do saber local.

O “local” escolhido por Oswald para representar o saber informal é o vasto interior a-histórico do país, habitado por indígenas, onde ainda vigora a antropofagia, prática convertida pelo Manifesto em arma contra o “invasor”. O saber antropófago tem duas vertentes pertinentes ao presente argumento: nascendo no indígena, ele é instintivo e mágico, produzido pela terra e formado pelas mais antigas crenças e lendas da tribo; e o saber “selvagem”, pela antiga e profunda ligação com a natureza, desafia e corrige o pensamento europeu, visto este como alienado de suas próprias fontes. (JACKSON, David K. *In: Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena*, 2011, p.430).

A selva entendida como o local produz o antídoto para o global. No primitivismo metafórico de Oswald de Andrade, encontrado na Europa, demonstra uma comida local, o antropófago. Assim, nesse emaranhado de acontecimentos, a formação de professores/as, de grande repercussão nos meios de comunicação, carece de estudos específicos na área da Antropofagia Cultural Brasileira e da Interculturalidade, especificamente, em Música. Percebe-se que a formação de professores/as com experiências de práticas educativas, pelo óculo da Antropofagia Cultural Brasileira e da Interculturalidade, tem sido menos estudada, o que justificou a necessidade de abordar este assunto.

Para tal feito o objetivo geral proposto foi o de conceber subsídios teóricos e epistemológicos da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação do professor/a de Educação Básica em geral e, de Educação Musical, em particular. Para atingir esse objetivo geral de pesquisa propus alguns objetivos específicos como o de experienciar a Antropofagia Literal, para além de um exercício verbal, que toma o lugar da reflexão; compreender, por meio de uma investigação teórica e epistemológica o Movimento da Antropofagia Cultural Brasileira; buscar relações entre o Movimento da Antropofagia

Cultural Brasileira e a Educação numa perspectiva Intercultural; identificar possíveis desdobramentos da Antropofagia Cultural Brasileira na Música Brasileira Contemporânea, em especial, a Tropicália; Pensar algo que possa ser contraposto ao modelo educacional vigente; Remover a si dos contextos costumeiros e não hesitar com as mudanças; Fugir do “corpo-cancional” e tentar uma canção feita de outra matéria, outra substância; Entender se existe a possibilidade de aprender/ensinar a inventar.

1. DEVORANDO A PROPOSTA FILOSÓFICA DA ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA

“Deglutir tudo. Construir de novo. Destrói, pois toda a criação vem da destruição”.
(*Revista de Antropofagia*, 13.1.5)

Ao tentar entender a Antropofagia Cultural Brasileira, conforme Boaventura (1985), depara-se com a semelhança entre a posição das várias correntes europeias (Futurismo⁵, Dadaísmo⁶ e Surrealismo⁷). Registra-se na Antropofagia Cultural uma síntese de elementos isolados resultantes de diversos movimentos como os relatados na Revista Antropofágica (RA)

Apareceram na Revista Antropofágica (RA) referências explícitas ao Surrealismo, com expressões, inclusive, de simpatia pelo movimento liderado por Breton [“Não nos esqueçamos que o Surrealismo é um dos melhores movimentos pré-antropofágicos. A liberação do homem, como tal, através do ditado do inconsciente e de turbulentas manifestações pessoais, foi sem dúvida um dos mais empolgantes espetáculos para qualquer coração de antropófago que nesses últimos anos tenha acompanhado o desespero dos civilizados (...) depois do Surrealismo só a Antropofagia”] (RA. 11.5.1)]. (BOAVENTURA, Maria Eugênia, 1985, p. 19).

A autora evidencia a importância da Antropofagia Cultural Brasileira pela maneira de apresentar e discutir os problemas nacionais, chamando a atenção para um novo modo de vida, para novos instrumentos literários e artísticos e explícito a educação, nesse momento, para um novo devir educacional. Faça-se distinção entre Antropofagia Literal e Antropofagia Literária.

⁵ O Futurismo é um movimento artístico e literário, que surgiu oficialmente em 20 de fevereiro de 1909 com a publicação do Manifesto Futurista, pelo poeta italiano Filippo Marinetti, no jornal francês *Le Figaro*. Os adeptos do movimento rejeitavam o moralismo e o passado, e suas obras baseavam-se fortemente na velocidade e nos desenvolvimentos tecnológicos do final do século XIX.

⁶ O Dadaísmo ou movimento Dadá foi um movimento artístico da chamada vanguarda artística moderna iniciado em Zurique, em 1916, durante a Primeira Guerra Mundial, no chamado *Cabaret Voltaire*. Formado por um grupo de escritores, poetas e artistas plásticos – dois deles desertores do serviço militar alemão – liderados por Tristan Tzara, Hugo Ball e Hans Arp. Tem como princípio a falta de sentido, como a fala de um bebê.

⁷ O Surrealismo foi um movimento artístico e literário nascido em Paris na década de 1920, inserido no contexto das vanguardas que viriam a definir o modernismo no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais. Reúne artistas anteriormente ligados ao dadaísmo ganhando dimensão mundial. Fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas do psicólogo Sigmund Freud (1856-1939). O Surrealismo enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa. Um dos seus objetivos foi produzir uma arte que, segundo o movimento, estava sendo destruída pelo racionalismo. O poeta e crítico André Breton (1896-1966) era o principal líder e mentor deste movimento.

1.1 ANTROPOFAGIA LITERAL

A ideia do antropófago é uma das constantes da humanidade. Inicialmente em caráter negativo. Pode-se identificar uma primeira emergência, numa palavra inventada por Homero⁸, e que era uma palavra que definia a relação do grego com o outro, com o estrangeiro. Bárbaro. Que em grego simplesmente quer dizer que, é todo aquele que não fala grego.

Há uma constante antropológica que consiste radicalmente em negar o outro, por isso, se faz necessário fóruns de cidadania e, no limite, fóruns de humanidade. Localiza-se ao longo da história, ou o bárbaro ou o antropófago, como sendo o outro. Quando se chega no *limes*, na fronteira última de qualquer império, aí está o antropófago. Nas descrições da historiografia clássica quando se chegava a terra incógnita, a terra desconhecida, podia não se conhecer a terra, mas o habitante era sempre o antropófago. Até aonde eu vou é civilizado, importante, daí por diante - o outro - é antropófago.

No Brasil, o relato do antropólogo Claude Lévi-Strauss fundador da antropologia estruturalista, em meados da década de 1950, foi quem constituiu os primeiros trabalhos sobre os povos nativos desse país, chamados de indígenas. Ele estudou em campo, no período de 1935 a 1939. O livro *Tristes Trópicos* aproxima-se de alguns desvelamentos, mas o autor faz uma ressalva muito importante ao recordar que

[...] a verdade de uma situação não se encontra na sua observação cotidiana, mas nessa destilação paciente e fragmentária que o equívoco do perfume já me convidava talvez a pôr em prática, sob a forma de um trocadilho espontâneo, veículo duma lição simbólica que eu ainda não era capaz de formular claramente. (LÉVI-STRAUSS, Claude, p. 44, 1957).

Isso significa que essa destilação não é perfeita e nem completa. É uma parte da cena, contada por uma percepção que, juntamente com suas crenças e valores, a interpreta. Como nos diria Antonio Candido (1967), ao explicar o significado de *Raízes do Brasil*, obra de Sérgio Buarque de Holanda, que “registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que deseja evocar”. No entanto, mesmo que

⁸ (928 – 898 a.C) um poeta épico da Grécia Antiga, ao qual tradicionalmente se atribui a autoria dos poemas épicos *Íliada* e *Odisseia*.

haja equívocos, são meios validados para interpretar e conhecer essas realidades passadas. Nesse sentido, ao evocar a Antropofagia Literal e tentar conhecer o Antropófago, passa diante do olhar de quem escreve, suas raízes, conceitos e limitações. Para aproximar-se do Antropófago, apresentam-se os estudos etnográficos que revelam os costumes, as crenças e as tradições de uma sociedade, que são transmitidas de geração em geração. Esses estudos nos permitem a continuidade de uma determinada cultura ou de um sistema social.

Trazer para perto essa história, documentada por Lévi-Strauss (1957), percebe-se que não se acreditava que a condição dos nativos das Américas pudesse ter um reflexo sério nesse tipo de pesquisa. Sabe-se que muitos sociólogos oficiais, até hoje, perpetuam essa indiferença. Mesmo entre os brasileiros, falar da cultura indígena é como se falasse de coisas distantes e não da realidade próxima, percebido na fala de um embaixador brasileiro

[...] "Índios? Ai! Meu caro senhor, já desapareceram há muitos lustros! Oh! É uma página bem triste, bem vergonhosa, da história do meu país. Mas os colonos portugueses do século XVI eram homens ávidos e brutais. Como censurar-lhes ter participado da rudeza geral dos costumes? Eles agarravam os índios, amarravam-nos as bocas dos canhões e esfaqueavam-nos vivos, a tiros. Foi assim que os destruíram, até ao último. O senhor, como sociólogo, vai descobrir coisas apaixonantes no Brasil, mas deixe de pensar em índios, pois não mais encontrará nenhum" [...]. (LÉVI-STRAUSS, Claude, 1957, p. 44).

Essa declaração feita no início do séc. XX, certamente, estagnaria por certa ignorância ou desinformação. Ou, pela demora para se ter acesso a informação, poderia até ser aceita. Entretanto, em pleno séc. XXI, século da informação em alta velocidade, isso não é aceitável. Mas, o que ainda se perpetua em nossas escolas são informações distorcidas. Como nos escreve Morin (2008, p. 27)⁹ ao tratar da América que "estamos muito mais avançados e muito mais atrasados do que se poderia supor pois já descobrimos as primeiras costas da América e continuamos a julgar que se trata da Índia". Não é ao acaso que em nossas escolas, por exemplo, comemoremos o dia do "Índio" e não o do nativo brasileiro.

Percebe-se uma fenda em nossa concepção de mundo, de América, de Brasil. Não se trata aqui de resolver um problema simples ou grave, por meio de um método que opõe dois pontos de vistas, como em muitos casos somos instruídos a fazer e

⁹ Morin, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa, Instituto Piaget, Stória Editores, Ltda., 2008.

que depois dá lugar a um terceiro ponto que revela o caráter parcial dos dois primeiros. Não, não se trata disto. Entender a Antropofagia Literal, é mais do que um exercício verbal, que toma o lugar da reflexão, e, que, mais tarde, ficará em uma gaveta qualquer e passará ao descaminho do esquecimento. Esse entendimento designa-se a experienciar e mais, reverter essa experiência em atributos auxiliares a educação vivida.

Para entender melhor esse descaso, ou será, que é literalmente um caso, que envolve construir teorias, histórias, ciências e discursos sobre a inferioridade do povo nativo brasileiro, como também, aconteceu ao povo africano escravo no Brasil. Eles eram submetidos aos fazendeiros escravocratas que monopolizavam a política, elegendo-se ou fazendo-se eleger seus candidatos. Dominando todas as posições de mando e fundando a estabilidade das instituições nesse incontestado domínio relatado por Holanda (1995 p. 73) que prossegue,

[...] não faltou, além disso, o constante argumento dos partidários eternos do *status quo*, dos que, temerosos do futuro incerto e insondável, só querem, a qualquer custo, o repouso permanente das instituições. Estes eram, naturalmente, do parecer que, em país novo e mal povoado como o Brasil, a importação de negros, por mais algum tempo, seria, na pior hipótese, um mal inevitável, em todo o caso diminuto, se comparado à miséria geral que a carência de mão-de-obra poderia produzir. (HOLANDA, Sérgio Buarque de, 1995, p. 75).

Não bastando isso, acrescento o fato de que em 1942, Lévi-Strauss (1957) relata que daqueles povos nativos, que eram mais de 100.000 (cem mil), hoje os países do Haiti e São Domingos, se reduziram a 200 (duzentos), apenas um século mais tarde. Morreram de horror e de repugnância pela civilização europeia, mais do que pela varíola e os maus tratos. Não contentes com o extermínio do antropófago, coube a sua prepotência enviar comissão sobre comissão, afim de determinar sua natureza:

Nem se tinha muita certeza de que fossem homens e não criaturas diabólicas ou animais. Tal era a opinião do rei Fernando, já que em 1512 importava escravos brancos nas Índias Ocidentais com o único fim de impedir os espanhóis de esposar indígenas “que estão longe de ser criaturas racionais” (LÉVI-STRAUSS, Claude, p. 73, 1957).

Essa definição, constituída na brevidade do tempo, por ser tão nova na história, a de “não ser criaturas racionais”, tarda a sair de nossas definições e conceitos hoje, e, por isso, não é um descaso, mas sim um caso premeditado. Ao que parece, ainda

não são considerados humanos, nos dias atuais. Durante uma pesquisa psicossocial, relatada por Claude Lévi-Strauss (1957), concebida segundo os “princípios mais modernos”, submeteram os colonos daquela época a um questionário destinado a saber se, na opinião deles, os índios eram ou não "capazes de viver por si mesmos, como os camponeses de Castela". Todas as respostas foram negativas:

"A rigor, talvez, seus netos; ainda assim, os indígenas são tão profundamente viciosos que a dúvida é cabível, eis a prova: Eles fogem dos espanhóis, recusam trabalhar sem remuneração, mas levam a perversidade ao ponto de fazer presente dos seus bens; não concordam em expulsar seus camaradas a quem os espanhóis cortaram as orelhas". E como conclusão unanime: "É melhor para os índios tornarem-se homens escravos do que continuarem animais livres" [...]. (LÉVI-STRAUSS, Claude, p. 74, 1957).

Um testemunho posterior, de alguns anos, narrado pelo autor, junta o ponto final a esse requisitório ao antropófago: "eles comem carne humana, não tem justiça; andam nus, comem pulgas, aranhas e vermes crus ... Eles não têm barba e, se por acaso ela cresce, apressam-se em depilar-se" (Ortiz, diante do Conselho das Índias, 1525). Esse era o Antropófago pelo óculo do colonizador.

Para o Antropófago, conforme Ribeiro¹⁰ (2007, p. 56) “o encontro com o europeu é o encontro com um povo pestilento, que apodreceu seus corpos, fez cair seus dentes, arder com a febre. Os restos humanos que sobram dessas epidemias são ainda submetidos a condições de vidas tão miseráveis e a uma exploração tão inclemente que acaba por liquidá-los”.

Na revista de Antropofagia, Ano I – número 9 em “Assumpto Resolvido” pode-se ter uma ideia do Antropófago como sendo aquele que come a carne valorosa. [...] “Os índios não comem a carne de seus inimigos ou chefes com intenção gastronômica. Comem porque pensam mastigar também o valor do comido [...] (MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *In: Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena*, 2011, p. 48).

O Antropófago, parte do povo nativo brasileiro, invocava as ciências naturais, embora não pensassem dessa maneira, ou seja, como ciência, pois esse pensamento advém da cultura europeia. Enquanto que o colonizador invocava as ciências sociais. O colonizador persistia em chamar os nativos de animais, os nativos desconfiam, no entanto, que esses poderiam ser deuses. Mesmo tendo em conta a diferença de

¹⁰ Ribeiro, Darcy. *Encontros*. Apresentação de Guilherme Zarovs. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.

ambos, ao que me parece, o procedimento do nativo era mais digno de seres humanos.

1.2. ANTROPOFAGIA LITERÁRIA

A Antropofagia Literária começa no Brasil com Oswald de Andrade - a Oswaldiana - e quer trazer a capacidade de aprender experiências, e experiências diversas, simultaneamente. A capacidade de lidar, de uma maneira produtiva, com essa simultaneidade.

Ora, se o grande dilema contemporâneo é inventar uma imaginação teórica capaz de processar a vertigem de dados recebidos ininterruptamente, então, a antropofagia Oswaldiana pode tornar-se uma alternativa relevante para a redefinição da cultura contemporânea. (ROCHA, João Cezar de Castro,¹¹2011, p. 13).

Essa alternativa, *a priori*, vem sem estabelecer hierarquias e sem estabelecer exclusões. Busca lidar com o simultâneo e o diverso de maneira produtiva. A convivência das coisas por uma retroalimentação. Todas elas se transformam pela convivência.

Como diria o saudoso poeta Manoel de Barros¹² (2008) “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis, elas desejam ser olhadas de azul”. É a possibilidade de libertar as coisas de sua função primeira. É como se elas estivessem solicitando essa liberdade. Ao vislumbrar um violão, por exemplo, dir-se-ia que é um instrumento de cordas e serve para tocar melodias, harmonias e ritmos ao modo tradicional de sua concepção. Mas Manoel (2008), com esse olhar azul, indica que essa é apenas uma das possibilidades do violão. Poder-se-ia atribuir-lhe outras funções que não somente essa. E assim, com outros tantos instrumentos, convencionais ou alternativos.

Abrindo um parêntese

Falar de Antropofagia Literária, é falar de José Oswald de Sousa Andrade¹³ (1980). Um desses homens que são parte de dois tempos. Ele cresce em uma São

¹¹ *In*: Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena.

¹² CEZAR, Pedro. Documentário só dez por cento é mentira – produção e direção, 2008.

¹³ ANDRADE, Oswald de, 1980-1954. Oswald de Andrade/seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Jorge Schwartz. São Paulo, Abril Educação, 1980.

Paulo provinciana. Em 1890 essa cidade sequer sonhava em ser o que é hoje. Tempranamente, por ser de uma família muito rica, aos 19 anos, Oswald começa a trabalhar em um jornal. Não por necessidade financeira, mas por necessidade de expressão literária. Em 1912 ele vai a Paris, que era considerada a capital da cultura mundial, e passa a ser correspondente de um jornal Brasileiro com apenas 22 anos. Oswald falava e escrevia perfeitamente o francês. Em Paris ele tem contato com o Futurismo, a vanguarda italiana, formada por Filippo Tommaso Marinetti, e outros movimentos. E, ao voltar ao Brasil, ele volta a São Paulo, que ainda, não de todo, provinciana, mas que ainda não é a São Paulo de 1922. Em outras palavras, a própria existência de Oswald de Andrade implicou na necessidade de realizar uma síntese entre o mais moderno e o provinciano. Um pouco entre esse internacional (Paris), o nacional (Brasil) e o local (São Paulo).

Na busca de um primitivismo ele tenta encontrar elementos originários da arte para os sentimentos ou na catarse das emoções, sendo necessário um caráter instintivo, na simplicidade formal, como fonte de possibilidades. Pelo primitivismo psicológico, valorizou estados brutos da alma coletiva, que são fatos culturais. Deu relevo à simplificação e à depuração formais que captariam a originalidade nativa subjacente à cultura brasileira. Como descreve Jackson:

O saber antropófago tem duas vertentes pertinentes ao presente argumento: nascendo no indígena, ele é instintivo e mágico, produzido pela terra e formado pelas mais antigas crenças e lendas da tribo; e o saber “selvagem”, pela antiga e profunda ligação com a natureza, desafia e corrige o pensamento europeu, visto este como alimento de suas próprias fontes. A localidade – no caso a selva – produz o antídoto ou a vacina, necessários para curar a doença da sociedade global. Oswald aproveita-se do primitivismo metafórico, encontrado na Europa, para de lá tirar sua receita, da cozinha mais exótica possível, de um sabor “local” – o da tribo canibal. (JACKSON, David K.¹⁴, 2011, p. 430-431).

Essa síntese da cultura brasileira traz consigo uma (re)educação da sensibilidade, que permite ter a liberdade para olhar os fatos que rodeiam essa realidade cultural e a valorizá-la sem a interdição da elite intelectual. Disso nasce a teoria crítica da cultura brasileira, manifestado por Oswald, opondo-se aos ideais europeus, como no Manifesto da Poesia Pau-Brasil

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominado politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser

¹⁴ *In*: Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena.

doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho. (ANDRADE, Oswald de¹⁵, 1970, p. 5).

Esse trato empenha em decompor humoristicamente os traços gerais da sociedade intelectual brasileira, para retomar a ligação íntima ao primitivo, a originalidade nativa. Conciliar a cultura nativa e a cultura intelectual renovada, a floresta com a escola. Oswald tinha uma capacidade extraordinária de produzir sínteses a partir de experiências contrárias. **Fechando parêntese.**

Retomando a Antropofagia Cultural. Ela não está interessada na repetição. Na reprodução. Na cultura acadêmica com um aspecto de esterilidade, que simplesmente tenta explicar outro autor com suas palavras. Com isso, detecta-se as contrariedades de Oswald (1970)¹⁶,

Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores. (ANDRADE, Oswald de, (1890-1954), 1970, p. 15).

Compreende-se que a Antropofagia Cultural foi um divisor de águas sócio-político-cultural. Vê-se na Antropofagia Cultural o primitivo vivendo numa outra sociedade. Num espaço etnográfico ilimitado, que se confunde com o inconsciente da espécie. Aliou-se ao desnudamento do homem que a psicanálise empreendia. Dessa forma, o nativo conota as energias psíquicas que animam e impulsionam o desenvolvimento humano. Desse lugar indeterminado, imaginado por Oswald, que se constitui as possibilidades futuras, os valores de uma utopia a ser realizada. Nessa direção Jackson, David K. (2011, p. 432)¹⁷ infere que “o primitivismo inverte as estruturas de representação social, numa visão de liberação geral que é outra marca registrada da poesia modernista, ‘sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias’”. David K. (2011, *id. ibid.*) relata que “o Manifesto assume um papel cultural de instrução, apropriando-se da natureza brasileira para fazer um discurso de libertação sociocultural”. Diante disso o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924), o poemário *Pau-Brasil* (1925) e o *Manifesto Antropófago* (1928) expressam fundamentos de sua descoberta. Oswald no *Manifesto Antropófago* diz que “só a

¹⁵ Manifesto da Poesia Pau-Brasil. In: Obras completas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

¹⁶ Manifesto Antropófago. Originalmente publicado em Revista de Antropofagia, ano I, nº 1, maio de 1928.

¹⁷ In: Rocha, J. C. de C & Ruffinelli. Antropofagia hoje?: Oswald de Andrade em cena. São Paulo: É Realizações, 2011.

antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente”. Jackson, David K. (2011, p. 429) demonstra que a pertinência, e impertinência desse manifesto para os dias de hoje seria como “uma cozinha de receitas híbridas, que emprega ingredientes de origens muito diversas para criar uma mistura ‘explosiva’”.

Outro autor, Rocha¹⁸ (2011), auxilia no entendimento da Antropofagia Literária como “um exercício de pensamento cada dia mais necessário nas circunstâncias do mundo globalizado, pois a antropofagia permite que se desenvolva um modelo teórico de apropriação da alteridade”. A única ressalva à essa ideia seria sobre a utilização da palavra “necessário”, pois ela expressa uma quase ordem. Prefiro entender como uma possibilidade, pois o mundo, a realidade, os modos de pensar têm em sua composição a multiplicidade. Desta forma, a antropofagia é uma possibilidade que se apresenta como alternativa de problematização para o mundo globalizado. Daí vem a vertente social que traz consigo uma pertença de interação e dependência com o outro. Por esse motivo, o "eu" na sua forma individual só pode existir através de um contato com o "outro". Uma pequena parábola, pode nos ajudar a entender melhor esse entorno:

Havia uma competição anual entre as tribos para ver qual teria as espigas de milho mais bonitas. E qual foi a surpresa do entrevistador que, ao perguntar para a tribo que era o quinto ano consecutivo campeã, de como ela conseguia aquilo, eles responderam que era muito simples, pois dividiam com as tribos vizinhas suas melhores sementes. E que esse era o segredo. Porque quando seu milho era polinizado pelas lavouras vizinhas, era polinizado por sementes da melhor qualidade. E prosseguiu dizendo que na vida esse era o mesmo processo. Se uma pessoa quer obter sucesso, não é destruindo a outra que irá conseguir. Mas sim, tornando-a melhor, cooperando. Quando obtiver a polinização dessa pessoa, será de coisas boas. (Contos populares).

A Antropofagia Cultural Brasileira é verificada ao perceber que não existe pretensão de extinção da outra cultura. Isso implica na capacidade de um indivíduo se colocar no lugar do outro. Uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes. Um exemplo de exercício de interculturalidade. Ela é uma imaginação teórica de apropriação da alteridade porque parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro. Nesse sentido a Antropofagia põe em dúvida que é o verdadeiro “outro”, no cruzamento entre o intelectual e o selvagem. Com a Antropofagia, Oswald se converte no “outro outro”

¹⁸ Rocha, J. C. de C & Ruffinelli. Antropofagia hoje? : Oswald de Andrade em cena. São Paulo: É Realizações, 2011.

como nos elucidava Jackson, David K. (2011, p. 435) ao escrever que “abre um ‘entre-lugar’ nos trópicos, ocupado pelo intelectual de periferia no período pós-colonial, a meio termo entre o nacional e o global. Nem colonial nem indígena, o intelectual se torna um ‘outro outro’ no seu entre lugar, meio distante dos dois polos”.

Assim, se existe algo que possa ser necessário no mundo contemporâneo, globalizado e assimétrico, em que as relações de poder são cada vez mais evidentes, é o de desenvolver estratégias teóricas. Uma imaginação que permita a apropriação inventiva do outro, sem excluí-lo e sem impor-se a ele. Dialogar inventivamente. Buscar na concepção da Antropofagia Cultural Brasileira o respeito e a admiração pelo “inimigo”. E esse “inimigo” é percebido na possibilidade de crescimento com aquilo que vem de fora, com o outro. Em última análise, a Antropofagia Cultural Brasileira pode ser vista como, problema ou problematizadora. Ela procura expandir os momentos qualitativos de invenção, tais como: estado psíquico de destruição total; o grupo; o escândalo; a teoria crítica dos manifestos; e a revolução social. Um contra discurso, contestando a sociedade.

Por isso, intensifica a ruptura marcada pela Semana de Arte Moderna de 1922. Defende uma estética e uma moral em permanente e descompromissada revolução. Uma outra tendência que aborda esse fenômeno sob um ângulo psicologizante. Considera-a uma atitude diante da vida. Um modo de conceber a existência. Os antropófagos não são modernistas. Tem como resultado primordial a liberação do intelectual brasileiro de uma série de cacoetes que consideravam deploráveis. Rompe-se com os ídolos importados, para ascensão de práticas abasileiradas.

Trazendo para o campo educacional rompe-se a “mera casca pedagógica” para algo com maior cerne. Essa “casca pedagógica” significa a relação de superficialidade com a educação. Um exemplo disso, passa pelas questões das estruturas de ensino extremamente preocupadas com os índices, notas, competições e pouco, ou apenas com a “casca pedagógica”, em questões como a aprendizagem efetiva e a cooperação.

A Antropofagia Cultural Brasileira reaviva na cultura dependente, elementos especificamente nacionais e primordiais. Ao mesmo tempo, fundamentalmente novos. Libera de uma série de recalques históricos, sociais, étnicos, que são trazidos à tona na educação. Ocupa-se de elementos primitivos como fonte de inspiração para reconstrução geral. A referência do nativo brasileiro transforma-se em fontes inventoras. Renova-se pelo olhar não-civilizado. A poesia Pau-Brasil é um forte

exemplo disso lançada em 1924 por Oswald de Andrade e reforçada no “Manifesto Pau-Brasil” – ‘o contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica’. ‘A floresta e a escola’ -. Contrariando a onda ufanista do nacionalismo, que justificavam as deficiências e precariedades do país com a desculpa de ser muito novo, as propostas primitivistas destoam disso. Procuram debruçar-se sobre a realidade local, com o intuito de fazer eco às tradições e ao folclore da região. A Revista Antropofágica (1927-1928) traduz as tendências principais do movimento. O nacionalismo pretendido é abstrato, fundamentado no povo nativo mítico. No seu percurso, o projeto antropofágico, faz emergir os conflitos de uma produção de país colonizado. Procura manter as características próprias, enquanto se atualiza com as conquistas expressivas e as técnicas oferecidas vindas de fora.

Dentre essas técnicas, a utilização da paródia, está intimamente ligada ao contexto brasileiro; seu mérito não diminuiu ao se constatar a inspiração externa. A paródia passa a envolver o plágio de qualquer texto. De exercício pobre, derivativo, crítica banal, transforma-se em mecanismo influente na dinâmica da invenção. A paródia é antes de tudo um “ato de linguagem”, ressalta Boaventura (1985). Na música, entretanto, encontra controvérsias, por não se tratar do elemento musical. Essa controvérsia aparece porque a paródia em seu ato de linguagem, trata somente do elemento literário e não do elemento musical em si, como a melodia, harmonia ou ritmo. Mesmo assim, o cômico passa a ser determinante nesse processo paródico da Antropofagia Cultural Brasileira. Um caos aparente. Espalhado em folhas de jornal, que se chamava revista, à espera do trabalho de decifração, destinado ao leitor.

A Antropofagia Cultural vem com um espírito brincalhão e assume a consciência da crise do tempo. O humor, permeia o Manifesto, sendo um dos principais ingredientes estruturais da sua composição. A irreverência lúdica impregna o Manifesto que está repleto de ditos cômicos. Como a célebre frase: “*Tupy or not Tupy that is the question*”. Uma alusão a frase de William Shakespeare – “Ser ou não ser, eis a questão” - (em inglês: To be or not to be, that is the question) que vem da peça “A tragédia de Hamlet”, príncipe da Dinamarca e que se encontra no Ato III, Cena I e é frequentemente usada como um fundo filosófico profundo.

O riso transforma-se em estratégia cultural da Antropofagia. Dispensa qualquer definição ou sistematização. A marca do riso é a luta pela liberdade do vínculo institucional, contra a sua absorção em modelo autoritário. Breton (1965) vai nos dizer que “o humor, enquanto triunfo paradoxal do princípio de prazer sobre as condições

reais no momento em que estas são julgadas as mais desfavoráveis possível, é, naturalmente, chamado a tomar um valor defensivo na época sobrecarregada de ameaças em que vivemos”. Para ele

O maravilhoso não é o mesmo em todas as épocas; participa obscuramente de uma classe de revelação geral, de que só nos chega o detalhe: são as *ruínas* românticas, o *manequim* moderno ou qualquer outro símbolo próprio a comover a sensibilidade humana por algum tempo. Nestes quadros que nos fazem sorrir, no entanto sempre se pinta a inquietação humana, e é por isso que os levo a sério, que os julgo inseparáveis de algumas produções geniais, as quais, mais que as outras, estão dolorosamente impregnadas dessa inquietação. (BRETON, André. 1965, p. 8)¹⁹.

Perceber as inquietações humanas e levar a sério o humor traz a evidencia de que o humor representa para Antropofagia Cultural Brasileira também uma possibilidade desarticuladora e corrosiva. Revela-se como um instrumento eficaz de ruptura, presente principalmente em seus Manifestos. Representa, igualmente, uma saída diante da literatura oficial, uma libertação.

O humor é um recurso usado para minar a realidade e uma alternativa para discussão mais acurada de certos assuntos. Com isso, atualiza a escrita, sem deixar de expressar um ponto de vista crítico. Seus textos, informa-nos Boaventura (1985, p. 28), tendem para negação do estilo, da técnica, organização e construção tradicionais. Macunaíma e Cobra Norato são exemplos disso. Boaventura nos esclarece dizendo que

[...] o movimento Antropofágico representa o “extremismo” do Modernismo, sua ofensiva, revolucionária tendo como destaques a violência e a intensidade. Reproduz e intensifica todos os tipos anteriores de ruptura. Representa uma síntese metafórica da trajetória dos diferentes grupos da experiência moderna no Brasil. (BOAVENTURA, Maria Eugênia, 1985, p. 29).

Respostas inovadoras. Provocadoras. Irreverentes. O humor se destaca pela diferença entre diversas produções de mero entretenimento e de alienação e conveniência. Ele aguça o senso crítico e ilumina o caminho da cidadania e da civilidade.

Um grande escritor, que poderia ser inscrito nesse contexto antropofágico, foi Millôr Fernandes, que fez do humor sua grande arma. Ele recorreu a ironia e ao bom humor para retratar vários acontecimentos trágicos. Nele se percebe uma

¹⁹ Breton, A. Manifestes du Surréalisme. Paris, Gallimard, 1965.

possibilidade de leitura da realidade, na qual se encontra essa força transgressora. Serafine (2013, p. 63) em seu livro *Millôres dias virão*, no qual, escreve uma análise de parte desse humor de Millôr Fernandes, no capítulo, o qual, evidencia, “do riso que tudo arrasta”, relata perceber que “o humor, quando mexe com as estruturas do real (ou do político), pode provocar reações bem concretas”. E Serafine (2013, p. 64) faz conhecer que Millôr Fernandes ao demonstrar uma verdadeira genealogia do humor, assim declara: “Dedico estas primeiras páginas de *ISTOÉ* aos humoristas, meus companheiros de ofício, que vieram ao mundo para revelar a verdade da milanese, artifício culinário para esconder um mau pedaço de carne”.

No contexto educacional, onde o pensamento muitas vezes não se solta, Oswald de Andrade se torna um aliado importante, com a Antropofagia Literária. Esse “pensamento que não se solta” se reproduz em espaços educacionais limitadores e identificados com a produção industrial. Com formação seriada e a competição ao invés da cooperação, perpetuada através de décadas. Isso faz com que educandos, ainda muito novos, comecem a pensar que são estúpidos, pelo fato de não entenderem matemática, ou outra disciplina, da forma que está convencionalizada em muitos dos sistemas escolares. Ainda, a não valorização da Arte, ou sua diminuição, em detrimento de outras áreas, ditas mais importantes.

Entendo que o sistema é feito de pessoas e acredito nessas pessoas como cooperadoras nesse soltar do pensamento. No contexto da Educação, as escolhas, na sua imensa maioria, acontecem através de tomadas de posições conceituais. Mesmo que, muitas vezes, os professores/as perpetuem tais escolhas, sem mesmo saber que o estão fazendo.

2. CONCEBENDO UMA PROPOSTA ANTROPOFÁGICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL

“Tudo o que não invento é falso”. Manoel de Barros

2.1. PENSANDO ANTROPOFAGICAMENTE

Conhecer a origem da proposta filosófica antropofágica brasileira, sua característica e desenvolvimento histórico que abalou as estruturas artísticas-literárias de seu tempo, e de maneira geral, faz-me repensar esse movimento como uma proposta antropofágica de educação musical intercultural, enquanto ramificação daquela agitação avassaladora e se apropriar das possibilidades de rompimento com o que está estabelecido no sistema escolar. Pode-se dizer que a corporificação dessa rebeldia contribui, de um lado, para se ter mais ciência desse movimento brasileiro, e, de outro, para a educação de maneira geral, e, especificamente, para a educação musical. Nota-se essas linhas como fonte ao leitor sobre contribuições antropofágicas, as quais, sugerem ideias possíveis para uma alteração no panorama educacional em especial na música. E como preceptores²⁰ da educação não podemos nos furtar à responsabilidade de contribuir para torná-la melhor.

Para a educação musical faculta-se articular uma produção intercultural que não se conforma com o que está estabelecido no sistema escolar. Percorre-se em um processo de desmistificação, vinculado a experimentação de possibilidades de uma educação musical participante que reaja aos modelos prontos. Favaretto, Celso (2008) no livro *Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica*²¹ escreve sobre o “inconformismo estático, inconformismo social de Hélio Oiticica” e aponta para a experimentação e participação como agenciadoras de

[...] uma outra ordem do simbólico (o comportamento), visando instaurar a vontade de um novo mito; uma imagem da arte como atividade em que não se distinguem os modos de efetivar programas estéticos e exigências ético-políticas. A transmutação da arte – uma proposta desenvolvida em toda parte e que implicava a transmutação da vida – transformou-se em imperativo; explicitado em projetos diversos, este empenho produziu, nos diferentes setores artísticos, interpretações da “realidade brasileira”, atitudes de contestação e de revolta. (FAVARETTO, Celso Fernando, 2008, p. 15).

²⁰ Que ou aquele que é encarregado da educação e/ou da instrução de uma criança, jovem ou adulto.

²¹ BRAGA, Paula (org.). *Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

É nesse processo de experimentação e participação que a Antropofagia Cultural Brasileira subsidia a pessoa a arquitetar o seu pensar. Pois, o levará a conhecer as autoridades em um determinado assunto, caso estes sirvam para fortalecer seus pensamentos, e assim poder devorá-los. A partir de então surge o que Jackson, David K. (2011, p. 435) chama de “outro outro”, pois a pessoa já não pensa somente com o que sabe, mas também, com o que devorou de determinado autor e por isso ela já não é somente ela, mas sim ela na fusão com o outro que se torna um “outro outro”.

Enquanto que, outros pensadores, terão em certos autores um ponto de partida, no conhecimento construído pelo pensamento antropofágico, ocorrerá na relação do processo de devoração. O primeiro, relata o que este disse, o que aquele considerou, o que o outro objetou, e por aí segue, sem ser ele. Por exemplo, quando uma pessoa, que está preste a conhecer determinado assunto, e, para isso, se aproxima da outra. Ocorre que, justamente a segunda pessoa, o convida a fazer exatamente o que ela planejara. Com isso, a primeira pessoa não consegue mais dar o passo, porque agora parece estar submetida à outra. O poder e o controle são prejudiciais a proximidade. No pensamento antropofágico, ao contrário, surge, a partir da devoração, o que foi (re)significado na relação com o outro e por isso uma relação de autonomia.

A Antropofagia Cultural Brasileira luta por um processo de descolonização. Uma tentativa de rebelião contra a simples cópia dos modismos vindos de fora. Assim como as palavras não podem ser entendidas por uma tradução similar, a educação não pode ser entendida por modelos similares, importados, pois, por melhor que sejam as intenções, ou conceitos, eles não são concêntricos. Ocasiona-se lembrar que alguns modelos de Educação têm propostas de uniformização, não só no que diz respeito ao indivíduo, mas também a uniformização de modelos de Educação no contexto internacional. Assim, penso que não se trata de bom ou ruim, mas de qual os valores, intenções e paradigmas conduzem as concepções de Educação pretendidas.

No processo Antropofágico Cultural Brasileiro, o qual, acessibiliza por uma escrita muito próxima a uma conversa, na tentativa de acarretar compreensão, critério, humor e vivacidade, ensina-se a busca de uma educação que seja mais “abrasileirada”. Embora, devorando conquistas e inovações vindas de outros mares,

no âmbito educacional, trata de problemas pertinentes a cada realidade. Problemas locais e palpantes discutidos sob esse óculo. Nesse seguimento, o pensamento antropofágico para ser eficaz assume uma posição partindo de uma crítica radical ao paradigma dominante, tanto dos seus modelos regulatórios, como dos seus modelos emancipatórios, para com base na crítica, e com recurso à imaginação utópica, desenhar os primeiros traços de horizontes emancipatórios.

O intuito de pensar antropofagicamente faz com que a educação pretendida não se situe em posição privilegiada ou tirânica, acima das contingências humanas. Antes, uma reflexão Antropofágica sincera passa contra os outros; depois contra os outros e contra nós mesmos. Procura desenvolver as possibilidades emancipatórias que ainda julga serem possíveis, mesmo sabendo, conforme Boaventura de Souza Santos (2000)²², que “não é possível conceber estratégias emancipatórias genuínas no âmbito do paradigma dominante já que todas elas estão condenadas a transformar-se em outras tantas estratégias regulatórias”.

Com isso, Santos (2000) defende a tese de que “o objetivo da vida não pode deixar de ser a familiaridade com a vida”. Por isso a autorreflexão. Ao identificar e denunciar as opacidades, falsidades, manipulações do que critica, a Antropofagia Cultural não pode assumir acriticamente a transparência, a verdade e genuinidade do que diz a respeito de si. Ela deve questionar o ato de questionar, e, aplicar a si, o grau de exigência com que critica. Não é fácil de aceitar que na crítica há sempre algo de autocrítica. Ela traz consigo a consciência de autodestruir-se, auto negar-se, para não correr o risco de virar um modelo regulatório.

Conceber uma proposta Antropofágica de Educação Musical Escolar Intercultural é pensar em algo que possa ser contraposto ao modelo vigente. Para isso, é preciso removê-la dos contextos costumeiros e não hesitar com as mudanças. Romper com a nebulosidade, a prolixidade, e, alguns neologismos, que somente são criados para dar impressão erudita de profundidade, a situações extremamente rasas. Schopenhauer torna límpida essas lacunas ao escrever que

[...] nas artes discursivas é preciso evitar sobretudo os floreios retóricos, todas as amplificações inúteis e, acima de tudo, o que há de supérfluo na expressão [...]. Tudo o que é dispensável tem um efeito desvantajoso. A lei da simplicidade e da ingenuidade, já que essas qualidades combinam com o que há de mais sublime, vale para todas as belas artes. [...] dizer apenas o que é

²² SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência. Cortez editora - São Paulo, 2000, 415p.

digno de ser dito, com a justa distinção entre o que é necessário e o que é supérfluo, evitando todas as explicações prolixas [...]. (SCHOPENHAUER²³, Arthur 2009, p. 95-96).

Pensar a Educação Antropofágica Intercultural é, ao mesmo tempo, dizer o que é digno de ser dito e reavivar elementos de raízes brasileiras fundamentalmente novos à educação. Difere do grupo de crianças indígenas que ouve da boca erudita de seus professores/as que o Brasil foi descoberto por acaso, e que, os escritores portugueses são os maiores gênios da raça. A Educação Antropofágica Intercultural busca descolonizar e “descabralizar” o Brasil. Essa reafirmação da nacionalidade corresponde à volta de motivos para incutir novo ânimo a educação geral e a educação musical. Aproximar o leitor de sua vivência, ou seja, o professor/a de seu contexto educacional, pode ser o passo inicial para a concretização da interculturalidade. A Educação Antropofágica Intercultural atua revolucionariamente, e tenta respaldar os envolvidos no processo oportunizando uma proximidade com seu modo de viver, para superar os conceitos e preconceitos de sua situação histórica, sempre se servindo de uma constante renovação na tentativa de descolonizar o conhecimento. Brito, Teca Alencar (2005) em suas reflexões “Koellreutterianas” em diálogo com teorias contemporâneas revela que com

O advento de gravadores e de outros meios de registro e difusão sonoros ampliaram as possibilidades de troca de informações interculturais, relativizando valores e hegemonias. (Delalande, 1984). Para além da música tradicional, documentada e pela força da escritura, tornou-se possível conhecer variantes organizacionais de som e silêncio próprios a tempos e espaços singulares e distintos. (BRITO, Teca Alencar de, 2005²⁴, p. 2).

Essas mídias todas de reprodução e inter-relação com a música são muito pertinentes, no entanto, podem atuar como modificadores dos modos de percepção, produção e significação dos elementos musicais e, até mesmo, influenciar o comportamento e a tomada de decisões frente a música. E se, especialmente a partir da segunda metade do século XX houve essa expansão e abertura de possibilidades, sistemas dominantes nos meios de comunicação reforçaram a difusão de modelos padronizados que passaram a homogeneizar grande número de indivíduos para

²³ Schopenhauer, Arthur, 1788-1860. A Arte de escrever/Arthur Schopenhauer; tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Süssekind – Porto Alegre: L&PM, 2009.

²⁴ BRITO, Teca Alencar de. Gesto/ação/pensamento musical: o fazer musical da infância. In XIV encontro anual da ABEM, 2005.

mesma ideia musical. A Educação Antropofágica Intercultural auxilia a compreender e reconhecer esse caráter vivo e dinâmico da linguagem musical, encontrado na produção, recepção, difusão, comunicação, ensino e aprendizagem, dentre outras possibilidades de realização. Alerta-nos para sua tamanha importância. Problematicar à interação dos educandos com a música está diretamente relacionado com o desenvolvimento das condutas musicais e, por conseguinte, socioculturais.

De qualquer forma, estar consciencioso de que, como nos alerta Barcelos (2013), “não estamos em crise na educação, caso estivessemos, já haveria de ter passado” e, se estamos vivenciando um período para além da crise, mesmo que aflorado lentamente em nossas relações, urge pensarmos meios de transformação para educação brasileira atual. Por conseguinte, se refletirá numa nova forma de pensar da, e, na sociedade. Fica franqueado uma série de temas comuns ou elementos invariantes que permeiam a Educação Antropofágica Intercultural. Ao meu entender, o rastreamento desses temas e ideias comuns podem contribuir para uma nova visão sobre a educação, mesmo em seus traços particulares.

Na Educação Musical, retomo a desritualização da reprodução meramente técnica, embora se saiba que há muito tempo a Educação Musical, enquanto área de conhecimento, trata dos processos que envolvem o seu fazer para muito além da reprodução técnica. Nessa perspectiva, reforçar recursos permanentes de revolução, subvertendo o engrandecimento simbólico da apropriação de que é constituído o mundo musical. Isso, nega a música enquanto posse de bens. Possibilita reinventar, problematizar. Indo adiante, pode-se dizer que seria um espaço de desculturação. Ou seja, uma pesquisa de possibilidades que coloca o educando como um inventor constante e exclui toda a posse coisificante.

Rastreando esses temas e ideias comuns que podem contribuir para uma concepção antropofágica intercultural sobre a educação e que retira essa posse coisificante, mesmo em seus traços particulares, Jorge Larrosa Bondía dir-nos-á que

[...] A tarefa principal de um educador é fazer com que o mundo seja interessante. Nada mais do que isso. A arte é o que nos traz a carga sensível do mundo. A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é

fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental. O mundo é sensível. (BONDÍA, Jorge Larrosa, p. 3 de 2013)²⁵.

Embora entenda que a Antropofagia Cultural Brasileira refuta o aspecto alienado e redutor da atividade artística e da obra, e que nessa citação Bondía (2013) entende a Arte como um meio puro e não como serventia a algo exterior, penso que as ideias não se repelem, pois, a antropofagia ao refutar o aspecto alienado e redutor da atividade artística e da obra, quer que o expectador devore e expila seu saber, a partir de suas vivências, estabelecendo essa relação com o mundo. A proposta antropofágica é no sentido de tornar o mundo mais interessante, as escolas mais interessantes, os espaços educacionais mais interessantes. O entendimento do autor é de que “a arte é o que nos traz a carga sensível do mundo” e que ao adentrarmos a Arte perceberemos “o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade”. Por esse ângulo, o processo antropofágico está no rasgar e adentrar a arte na pele do mundo e com isso oferece “o mundo sensível e não tanto o compreensível”. Porque estamos no mundo e com o mundo, como nos sugere o educador Paulo Freire e por isso a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo e a carga sensível do mundo torna-se fundamental. E como expõe Bondía (2013) “mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental” pois o mundo está encharcado do sensível. O professor Jorge Larrosa Bondía reivindica uma língua diferente à educação. Segundo ele, os especialistas se apropriaram da linguagem pedagógica e, com ela, constroem posicionamentos do ponto de vista da desigualdade no que diz respeito aos docentes e à realidade da escola.

Diante disso, Bondía (2002)²⁶ em uma outra entrevista propõe que literatura, cinema (arte) e filosofia deveriam ser os pilares para a formação do professor de educação e poderiam treinar a escrita de ensaios como forma de auto avaliação e organização do pensamento. Contudo para Bondía (2002, p. 133) “o texto é um esboço no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser figura já sem vida dessa tensão que o animava”. E o autor prossegue que

²⁵ Entrevista para REVISTA EDUCAÇÃO, maio de 2013. <<http://revistaeducacao.com.br/textos/193/o-professor-ensaialiteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>> acesso em 10 de março de 2016.

²⁶ Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. Traduzido do espanhol por Alfredo Veiga-Neto e revisado por Jorge Larrosa. Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação / Marisa Vorraber Costa (org.). – 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

[...] pensar literatura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só como o leitor sabe, mas, também, como aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. [...] a leitura como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos. (BONDÍA, Jorge Larrosa, 2002, p. 132-133).

O autor fala, do texto literário e não quero adentrar a essa área do conhecimento, apenas como bom antropófago, devorar o que interessa. Como “o texto é um esboço no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser figura já sem vida dessa tensão que o animava”, pode-se pensar a música da mesma forma, pois acaba sendo um esboço no momento em que se escreve/compõe. Passado um tempo, já não tem a mesma expressão que tinha quando foi composta. Isso leva a refletir sobre os sentidos que a arte/música produz em diferentes tempos. Para muitos, acaba sendo rotulada de “música antiga”. Isso não quer dizer que não se retome audições do passado, senão que, a educação musical não pode permanecer somente no passado.

Pensar a Educação Musical Antropofágica Intercultural tem a ver, também, com a subjetividade de quem a faz e de quem a ouve. A vivência musical, tanto de um quanto de outro, será de grande relevância nesse processo. Quanto mais estiverem impregnados pelo valor da experiência, mais terão elementos para elaborar, de um lado e, apreciar, de outro. Poder-se-ia pensar essa relação como uma experiência. E experiência, entendida aqui, conforme Bondía (2002) “pelo que nos passa, e não, o que passa”. Quando uma pessoa chega para outra, relatando o efeito que produziu em si ao tocar ou ouvir determinada obra musical, e essa, por mais que esteja cheia de boas intenções ao dizer que entende o que ela está passando, somente vai entender, se já tocou ou ouviu determinada obra musical. E ainda assim, a conotação pode ser distinta pela relação que esta pessoa estabeleceu com a obra. Caso contrário, é uma experiência que passa, e não, o que me passa. O exemplo relatado se dá de maneira pessoal, pois a experiência também o é. Numa vivência musical coletiva restará várias experiências pessoais.

A experiência humana, parte do que se tem vivenciado e, desde aí, pode globalizar-se. Passa por (re)entender as raízes de como somos feitos humanos pelo redescobrimto de nossa experiência. E paradoxalmente o futuro cultural passa por

um (re)encantamento do que é a vida vivida. E a vida vivida entendida como a constante valorização de que a pessoa vive em cada momento. Dessa experiência seria capaz de surgir a possibilidade de recorrer nosso país, a pé, e escrever nossas músicas, pensando a partir das conversas com as pessoas que vivem nesse país e em seus lugares. Isso prova por outro lado, formas de pensar experencialmente. De valorizar o imediato. Um despertar para o momento presente. Vivido. Convida-nos a não somente comunicar uma ideia, mas despertar para o que temos de maneira imanente. Algumas tratativas foram feitas por compositores como Heitor Villa Lobos, dentro outros, mas ainda aos moldes da cultura musical europeia, o que difere dessa proposta.

Para que ocorra isso, necessita-se de olhar para as coisas de maneira diferente. Suspender as maneiras de entendimentos que são habituais, advindas de um condicionamento cultural. Por em questionamento constante para tornar a ver o acontecimento “de azul”. Parar para escutar. Tal qual Bondía, Jorge Larrosa (2002, p. 133-134), resguardando as particularidades de cada área do conhecimento, trata-se de pensar a Educação Musical como “algo que nos ‘forma ou nos de-forma e nos trans-forma’, como algo que nos constitui ou nos põe em questão com aquilo que somos”. A Educação Musical, como formação, seria pensada como algo que “nos faz ver o que somos”.

Refletindo sobre o questionamento, que vem do filósofo Nietzsche – como se chega a ser o que se é?²⁷ – que o professor Jorge Larrosa entende que “a leitura tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”, porque para a ciência moderna, a imaginação está do lado subjetivo e perdeu todo o valor cognoscitivo, por estar nesse âmbito informe do psicológico. Para Aristóteles, no entanto, a imaginação era essencial ao conhecimento: “– não há compreensão possível para o homem sem a imaginação”. Ou seja, não existe uma separação entre a imaginação e a cognição.

Bondía, Jorge Larrosa (2002, p. 135) aponta para sinais de mudança na hermenêutica contemporânea e na teoria da linguagem para uma nova compreensão do papel cognoscitivo da imaginação. “A imaginação, assim como a linguagem,

²⁷ Fiz a pergunta de Nietzsche ao meu filho Bernardo de 10 anos e a resposta foi a seguinte: - “A gente chega nem sempre ganhando, nem sempre perdendo. A gente vai aprendendo, crescendo e seguindo a nossa vida”. Porque esse questionamento a uma criança? A criança, ainda tem em seu gene, o imaginário e por isso nós como adultos também o temos, embora esteja adormecido ou abafado pelo medo de errar. E mais, ela ainda não está perturbada pelo medo do que os outros vão pensar da sua resposta. Eu perguntei e o Bernardo simplesmente respondeu. Nem ao menos questionou o porquê de tal pergunta. Ele chegou, sendo o que ele era.

produz realidade, a incrementa e a transforma”. Rastreada a Educação Musical como uma das possibilidades formativas, quebra-se as fronteiras entre o imaginário e o real, ou entre o conhecimento e o sujeito cognoscente e como sugere Bondía (2002, p. 135) “um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação”. Por isso não há uma única Educação Musical nesta perspectiva e muito menos uma concepção única de atuação docente, permitindo-se (re)inventar na relação com os conhecimentos musicais. Nem mesmo uma única relação, ou música. Aparecem vários modos de inventar, de ouvir e de tocar.

Penso que o educando/professor Antropofágico Intercultural está inserido em todo este contexto a ser rastreado, pois é um cibernético, internauta, cinéfilo, tele espectador, musicista, leitor... A convivência de muitas mídias, de muitas informações e de muitas individualidades do hoje. Ele pensa em diversos níveis. O local, o nacional e o global. São linhas de forças que estão interagindo continuamente. Já não existe uma separação mais nítida entre o interno e o externo. E nessa acepção a Educação Antropofágica Intercultural faz parte desse mundo, no qual, está existindo tudo ao mesmo tempo. Estão coexistindo. Quais são os traços diferenciais para a Educação Musical Intercultural?

Lembro-me de ir à escola na semana farroupilha, semana que se comemora a cultura gaúcha no Rio Grande do Sul. A escola é um sistema de ensino global. Mas o fato de ter nesse espaço, uma semana específica de um povo, identificava o lugar, dando uma diferença para a escola e para o profissional que iria lecionar aí. Essa lógica faz com que se pense formas antropofágicas de expressão. Pensar a cultura contemporânea, por exemplo, a partir do óculo da escola. Como formas antropofágicas do que chega e, emprestamos uma identidade pessoal ao que é, a princípio, abstrato e global.

Compreende-se a escola, dentro de uma vivência, sonorizada por milhares de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo, quase nada passa efetivamente pelas pessoas. Os acontecimentos são convertidos em pedaços de conteúdo, muitas vezes, alheios à realidade daquele indivíduo, e que, por isso, não o afeta a fundo. É como se pensasse que o problema da educação envolve somente o professor/a, o educando/a e o espaço escolar. Vê-se o mundo através de várias telas tecnológicas e permanece-se alheio, indiferente, mesmo que cheio de dúvidas. Nessa demonstração se vive um falso humanismo. Um humanismo que coisifica. A possibilidade de usar o outro, e, quando não o necessita mais, o lança fora. Adentra-se a um modismo intelectual que

serve para um tempo, a exemplo do construtivismo que todos se tornaram construtivistas, mesmo que sem entender seus fundamentos. E, quando não servindo mais, abdicó deste. Deposita-se a confiança em pessoas estranhas, desconhecidas. Doutores educacionais, que por vezes, podem estar alheios àquela realidade.

Vale frisar que confiança é entrega. Vem do latim *confidencia*, “confiança”, de *confedere*, “acreditar plenamente, com firmeza”. É fazer o que outro manda. Faça isso que vai dar certo e a pessoa acredita. Na hora em que o professor/a está desorientado e desesperado para resolver determinadas situações, qualquer fonte, lhe parece, possuir água límpida. E, se, esta fonte aparecer na televisão, aí sim, é “verdade absoluta”. Indiscutível. Pois, apareceu na televisão, e mais, a pessoa viu. Basta colocar o nome de um doutor, que seja de uma Universidade estrangeira e de preferência de nome bem difícil, e de lugar desconhecido, para a pessoa dizer: - “esse sim é bom, correto, e vai resolver nosso problema. Vamos nos fiar a ele”. Mesmo que, na prática, na experiência, nunca tenha feito nada salutar. O importante é que apareceu na televisão. Um grupo de especialista falou, está comprovado. Essa percepção, muitas vezes, transita nos bastidores das salas dos professores/as, e vislumbrei enquanto professor da educação básica. O que ocorre é a terceirização da educação. Falta a criticidade, própria da Antropofagia Cultural. Falta o cuidado com as pessoas, com os relacionamentos, o cuidado consigo. Não se cuida do interior. E porque não se cuida, não se cultiva, e aí, surgem os problemas. Contudo, mesmo surgindo problemas, precisa-se olhar para além deles e perceber a quem se quer fiar.

Por isso que pensar uma proposta Antropofágica de Educação Musical Escolar Intercultural acaba se valendo do valor da experiência, daquilo que nos passa²⁸. Se de um lado temos a ciência/técnica que, conforme Bondía (2002), “remete a uma perspectiva positiva e retificadora”, por outro lado temos o par teoria/prática que na perspectiva desse mesmo autor, somente nela tem sentido a palavra reflexão e “expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Bondía (2002) prossegue dizendo que se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que “aplicam” com maior ou menor eficácia diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas

²⁸ LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002.

estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas, na maioria das vezes, sob uma perspectiva política.

Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tenha estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos. Entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. O que autor vem propor é um “novo par” intitulado “experiência/sentido”. Entendo que

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (BONDÍA, Jorge Larrosa. 2002, p. 2).

Nesse sentido ou “sem-sentido”, uma proposta Antropofágica de Educação Musical Escolar Intercultural passa por um processo de desnudamento daquilo que se vinha pensando entre o técnico e o reflexivo. Estabelece-se a necessidade de revestir-se de um processo da experiência e daquilo que me traz e me faz sentido. Como a epígrafe inicial do poeta Manoel de Barros - “Tudo o que não invento é falso”. Essa proposta necessita estar impregnada de sentido para os envolvidos. A Educação Musical tem uma força transformadora muito grande. Embora trate da música e suas relações com o social, com o individual, detecta-se que o que precede e conduz essa relação é a música com seus sons e como eles se colocam para que possam se chamar de obra de arte.

Age-se através da música e a música age através de cada um. Ela permite trazer sentido ao que se é e ao que acontece. O “sentido ou o sem-sentido” como aborda Jorge Larrosa Bondía, é algo que tem a ver com a proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural. Essa proposta educacional, como sugere Bondía (2002), se apresenta no “modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como *agimos* em relação a tudo isso”. E aí sim, como me relaciono com o fazer musical? Como ouço? Como

componho? Como toco? Como os outros ouvem, tocam, compõem, compartilham músicas?

Para esmiuçar o entendimento de como nos colocamos diante de nós mesmo, diante dos outros e diante do mundo que vivemos deparei-me com o livro *A árvore do conhecimento – as bases biológicas do entendimento humano* de Humberto Maturana (1995). Nele, Rolf Behncke C. ao prefaciar a obra, contribui com vários questionamentos para colocar diante de cada um, e diante dos outros, nesse mundo em que vivemos, o alerta para o desconhecimento do ser humano sobre sua natureza. Está posto a preocupação da incapacidade que se tem de conviver uns com os outros. E que, apesar de tantas conquistas, em tantos ambientes, o ser humano não conseguiu conquistar a si, e, por isso, convive com esse risco de extinção, que tanto o amedronta. Por esse desconhecimento de si nos é questionado se

É possível explicar a grande dificuldade de poder atingir um desenvolvimento social harmônico e estável (aqui em qualquer lugar do mundo) através do vazio de conhecimentos do ser humano sobre a sua própria natureza? Noutras palavras, será possível que nossa grande eficácia para viver nos mais diversos ambientes se veja eclipsada e por fim anulada diante de nossa incapacidade para conviver com os outros? Será possível que a humanidade, tendo conquistado todos os ambientes da Terra (inclusive o espaço extraterrestre), possa estar chegando ao fim, enquanto nossa civilização se vê diante do risco real de extinção, só porque o ser humano ainda não conseguiu conquistar a si mesmo, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento? (MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G, 1995, p. 14).²⁹

Esses questionamentos ajudam a entender o tempo presente. Mesmo que a educação aponte para um caminho de incompreensão entre os seres humanos, da perda da confiança básica recíproca, fundamento da convivência social é preciso acreditar e saber da responsabilidade dos envolvidos em tudo o que acontece.

Então, pensar educação, em especial aqui na proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural, passa primeiramente por minhas escolhas. Saber que como educador tenho a possibilidade de inferir e realizar mudanças. Ainda que, aos olhares desconfiados, pequenas. Mas não existe mudança que não comece no micro. Essa reflexão explicita que a culpa não está no sistema, como costumeiramente se ouve. Mas que, “esse tal de sistema” é feito e organizado por pessoas e por isso pode ser modificado por pessoas. Cabe a cada um protagonizar sua história e dar os

²⁹ MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1984). *A árvore do conhecimento - As Bases Biológicas do Conhecimento Humano*. Campinas: Ed. Psy II, 1995.

primeiros passos para a mudança. Retirar um pouco do dilema de “não posso fazer por conta do sistema” e perceber o que pode ser feito, a partir do nãofeito. Perceber, que esse espaço que me é confiado como educador, é um dos poucos espaços que se transita com tamanha liberdade na realização da arte de educar. E que, muitos tem utilizado, a desculpa do sistema, para não realizar nada. Maturana explica que se me distancio de minhas responsabilidades tudo parece ser abolido e utilizando a metáfora do navio indestrutível explica que,

[...] pouco a pouco, parece que estamos nos aproximando do momento em que o grande, poderoso e aparentemente indestrutível navio que é nossa moderna civilização colidirá contra a grande massa submersa de nosso formidável autoengano, da estéril racionalidade com que falseamos nossa natureza (social) e que nos conduziu a essa titânica confrontação de forças em que todo entendimento, toda reflexão profunda, toda revisão da responsabilidade pessoal que cabe na geração desse abismo parecem sistematicamente abolidos, já que “a culpa de tudo é sempre dos outros”. (MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G, 1995, p. 14).

Na busca dessa reflexão profunda e percebendo toda responsabilidade pessoal, detecta-se alguns *modus faciendi*. O que possibilita transformar essa realidade são os meios de reflexão e conversa, que se tornam em modos de invenção musical. Precisa-se detectar essas imperfeições e começar a aperfeiçoar o tempo que temos. E a questão seria, e empregá-lo em que? Em que os educadores, estão empregando seu tempo?

Alguns poderiam contestar que na “transmissão de conhecimento”, aceitando que isso seja possível. Mas o que se tem procurado para conseguir uma harmonia social a longo prazo? Quem realmente está preocupado com o essencial – a aprendizagem, na qual, o ser humano consiga conquistar a si, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento. Onde está presente a empatia nos currículos pelo emocionar. Percebe-se que a Escola teria tendência natural para isso e que estes seriam os valores da educação escolar. Outrossim, tem ocorrido a perpetuação do passado no sistema educacional. Um dos fatores aparece na questão avaliativa, tendo a nota (conceito), como o mais importante dentro do sistema. A avaliação pela dita “nota” tem ensinado a enganar, trapacear, mentir. Não importa se aprendi algo. O que importará é a nota que me aprovará ao final do ano letivo. Os meios, pelos quais me utilizarei para chegar a essa nota não são importantes. E isso, acaba se prolongando por toda a vida escolar (Ensino Fundamental, Médio, Superior, Pós-Graduação). E mais, a preocupação, para alguns, reside em ser melhor do que o

outro. Por isso começa a competir. E, a competição, em última instância, gesta a guerra.

O que enriquece pensar é que não se nasce com a inclinação a competição. No entanto, quando entra para o sistema escola, isso já está resoluto. O que ocorre então? Faz-se necessário voltar o olhar para o processo de aprendizagem

[...] porque o processo de aprendizagem, para os seres sociais, é tudo. Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? (Ele começa a aprender isso já em sua própria família). Porventura sabemos como o nosso sistema nervoso opera e que relação ele tem com o tremendo poder especificador de realidade que é a imitação do comportamento? Aqui está a chave. (MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G, 1995, p. 15).

Se a chave está no entendimento do tremendo poder especificador de realidade que é a imitação do comportamento, refletir sobre uma proposta Antropofágica de Educação Musical Escolar Intercultural, requer que seja visto o que está sendo imitado e tem se perpetuado nos espaços de ensino. Um pensamento voltado a Antropofagia Cultural se constitui da impermanência. Algo como uma mudança constante.

As certezas tendem a paralisar. As dúvidas a movimentar. O ato de pensar é um ato de libertação, de movimento. Filiar-se a determinados conceitos sugere uma ideia de proteção ao pensamento. Mas quando se está disposto a questionar esses conceitos se instaura o movimento, traz-se a dúvida que, por sua vez, possibilita a mudança. A reflexão está atrelada ao desprendimento. Caso não ocorra, dificilmente ocorrerá reflexão e a reflexão ocorrida ocasionará em mudança que se voltara a nova reflexão. As três metamorfoses, no livro de Nietzsche *Assim Falava Zaratustra – um livro para todos e para ninguém*, ajuda a entender um pouco essa mudança

Vou falar das três metamorfoses do espírito: como o espírito se transforma em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança.

Há muitas coisas pesadas para o espírito, para o espírito forte e sólido, imbuído de respeito. A força desse espírito reclama por coisas pesadas e das mais pesadas.

Que coisa é pesada? – Pergunta o espírito transformado em besta de carga. E ajoelha-se como camelo e quer que a carga lhe seja bem colocada.

Qual é a coisa mais pesada, ó heróis? – Pergunta o espírito transformado em besta de carga – para que eu a carregue e me rejubile com minha força?

Não será rebaixarmo-nos para nosso orgulho padecer? Deixar brilhar nossa loucura para zombarmos de nossa sensatez?

Ou será separarmo-nos de nossa causa quando ela celebra sua vitória? Escalar altas montanhas para tentar o tentador?

Ou será sustentarmo-nos com bolotas e ervas do conhecimento e padecer fome na alma por causa da verdade?

Ou será estar enfermo e despedir os consoladores e travar amizade com surdos que nunca ouvem o que queremos?

Ou será submergirmo-nos em água lamacenta quando essa for a água da verdade e não afastarmos de nós as frias rãs e os quentes sapos?

Ou será amar os que nos desprezam e estender a mão ao fantasma que procura nos assustar?

O espírito transformado em besta de carga se sobrecarrega de todas essas coisas por mais pesadas que sejam. Como camelo, apenas carregado, corre em direção ao deserto, assim se apressa o espírito para seu deserto.

Na extrema solidão do deserto, ocorre a segunda metamorfose. O espírito se torna leão. Pretende conquistar sua liberdade e ser o rei do seu próprio deserto.

Procura então seu último senhor. Quer ser seu inimigo e de seu último Deus. Para sair vencedor, quer lutar com o grande dragão.

Qual é o grande dragão a que o espírito já não quer chamar senhor nem Deus? “Tu deves”, assim se chama o grande dragão. Mas o espírito do leão diz: “Eu quero”.

“Tu deves” esbarra-lhe o caminho, resplandecente de ouro, coberto de escamas. E em cada uma de suas escamas brilha em letras douradas “Tu deves!”

Valores milenares brilham nessas escamas e o mais poderoso de todos os dragões fala assim: “em mim brilha o valor de todas as coisas.”

“Todos os valores já foram criados e eu sou todos os valores criados. Para o futuro não deve existir o ‘Eu quero!’” Assim falou o dragão.

Meus irmãos, que falta faz o leão no espírito? Não bastará a besta de carga que se resigna e respeita?

Criar valores novos é coisa que o leão ainda não pode, mas criar a liberdade para criar novamente, isso pode fazer a força do leão.

Para criar a própria liberdade e dizer um sagrado não, mesmo perante o dever, para isso, meus irmãos, é preciso o leão.

Conquistar o direito de novos valores é a tarefa mais difícil para um espírito dócil e respeitoso. Para ele, na verdade, isto é, uma rapina e coisa própria de um animal de rapina.

Como seu bem mais sagrado ele amava outrora o “Tu deves”. Mesmo no que há de mais sagrado deverá encontrar apenas ilusão e arbitrariedade, se quiser arrancar à custa de seu amor sua liberdade. É preciso ser um leão para essa violência.

Dizei-me, porém, irmãos. Que poderá a criança fazer que não há podido fazer o leão? Para que será preciso que o leão que ataca se transforme em criança?

A criança é inocência, esquecimento, um recomeço, um brinquedo, uma roda que gira por si própria, movimento primeiro, uma santa afirmação.

Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso uma santa afirmação. O espírito quer agora sua própria vontade. Tendo perdido o próprio mundo, quer conquistar seu mundo.

Três metamorfoses do espírito vos mencionaram. Como o espírito se transforma em camelo, o camelo em leão, e o leão, finalmente em criança.

Assim falava Zaratustra. E nesse tempo morava na cidade que se chama “Vaca Malhada”. (NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 2009, p. 25-26).³⁰

Inventar valores novos é coisa que ao educador (leão) ainda não pode, mas inventar a liberdade para inventar novamente, isso pode fazer a força desse educador.

³⁰ Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém: texto integral; tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2009.

Para inventar a própria liberdade e dizer um “sagrado não, mesmo perante o dever”, para isso, é que impulsiona a Educação Musical Escolar Intercultural Antropofágica. Essa subversão propõe a conquista ao direito de novos valores. No entanto, para muitos educadores, é algo impensável, como diz o autor é “uma rapina e coisa própria de um animal de rapina”, porque o que está impregnado em seu cotidiano e que vem de outrora é o sagrado “Tu deves”, causador de paixões entre educadores e burocratas. Mesmo no que há de mais sagrado, naquilo que acredita ser possível mudar, por conta do “tu deves” prefere a ilusão e arbitrariedade. Contudo, se quiser arrancar à custa de seu amor sua liberdade é preciso ser resistente, um leão, para superar essa violência.

Superado isso, o educador quer agora sua própria vontade. Tendo perdido o mundo do “tu deves”, quer conquistar agora o seu mundo. E é nesse mundo que adentra a imagem da criança que é inocência, esquecimento, um recomeço, um brinquedo, uma roda que gira por si, movimento primeiro como diz o autor “uma santa afirmação”. O pensar Antropofágico de Educação Musical Intercultural por meio da invenção reivindica o ser criança, o acreditar. Percebe-se o mundo da escola, próprio da invenção, reconectado ao seu mundo. Retoma o que já é próprio da criança, a invenção.

Assim, para essa metamorfose e para a compreensão desse processo, dever-se-iam convergir todas as forças e interesses. Nesta perspectiva, a reflexão virá respaldada pelo ato inventivo.

2.2. EPHTAH

*Ephtah*³¹ é a palavra escolhida por Fonterrada no prefácio do livro *Ouvido Pensante*, para resumir a filosofia de Schafer (1991). Abre-te. Estar com os ouvidos abertos para os “sons do mundo, sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos. Para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras, mas, principalmente, para os sons de aqui e de agora, do cotidiano”. Num primeiro momento da metamorfose a Educação Musical Antropofágica Intercultural reivindica o querer, ou não, o novo. Ou, estar aberto ao novo. E, para

³¹ Palavra de origem grega que significa estar aberto ou ser aberto.

além de receber o novo, estar disponível para o processo inventivo antropofágico. Entende-se que não é uma questão de esperar, de ser apresentado, mas sim, de se apresentar, inventar. Apenas esperar o novo, estar aberto ao novo reproduz passividade. Inexiste diferença em receber o velho ou novo. Ambos sugerem imobilidade, passividade, e o que se propõe é uma ação.

Essa ação parte do princípio, de que para se fazer música, utiliza-se de elementos que estão a sua volta. Devoro o trabalho de Murray Schafer (1991), que dá certo no Brasil, por conta disso. Por se preocupar com elementos “corriqueiros” e cotidianos. De quantas formas se faz soar uma folha de papel, por exemplo. Ou, de que todo educando que se interesse por música, pode aprender música. Conforme Schafer (1991), o processo de musicalização se dá pela curiosidade. “Ser curioso em relação a música”. A ação está atrelada a curiosidade e este horizonte segue se expandindo. Por todo o ciclo existencial haverá coisas novas a serem descobertas. A música “salva a humanidade” do cantor e compositor brasileiro Tom Zé (2014) do álbum *Vira Lata na Via Láctea*³², trata da curiosidade dentro do aspecto antropofágico de humor e reflexão

Mas o que salva a humanidade
 É que não há quem cure a curiosidade
 A Curi, a Curi... A curiosidade
 Quem inventou, inventou a humanidade
 O bura, bura... buraco da fechadura
 É o bura, bura, buraco da curió
 Zidade, a curi, a curi, a curiosidade
 Que inventou, inventou, a humanidade
 E o bura, bura...Buraco da fechadura
 É o bura, bura...Buraco da curió
 O homem fez o fogo (FU, FU, FU)
 Por curiosidade
 O vento assopra a vela (FU, FU, FU)
 Por curiosidade
 A fada fez a fábula
 A bruxa cai de bunda cá
 Eva comeu da maçã
 Por curiosidade
 Tudo que nunca foi achado
 Ficara também conhecido se procurado
 Por curiosidade. (ZÉ, Tom, 2014).

³² *Vira Lata na Via Láctea* é um álbum de estúdio de Tom Zé lançado em 2014. O trabalho conta com participações de Milton Nascimento, Caetano Veloso, Criolo, Silva, Kiko Dinucci, Rodrigo Campos, Tatá Aeroplano e das bandas O Terno, Filarmônica de Pasárgada e Trupe Chá de Boldo. A direção artística é de Marcus Preto. O álbum traz a primeira parceria de Tom Zé com Caetano Veloso, "A Pequena Suburbana". Ao contrário de Estudando o Samba, Estudando a Bossa e Tropicália Lixo Lógico, entre outros, *Vira Lata na Via Láctea* surgiu a partir das canções. É o primeiro álbum de Tom Zé, desde 1976, a não ser desenvolvido a partir de um assunto-tema.

O próprio elemento literário utilizado na música de Tom Zé difere de uma escrita convencional. Se (re)inventa. Isto é, precisamente, o que a Educação bancária não estimula nos alerta Freire³³ (1981, p. 8) e, prossegue dizendo, que “sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos/as sua curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Entendo que possa parecer conflitante o aparecimento da obra de Paulo Freire, principalmente, por citar Nietzsche anteriormente que, propõe outro tipo de relação com o pensamento. Freire propõe uma tomada de consciência. Nietzsche rompe este entendimento sobre o sujeito dando suporte para que os filósofos pós-estruturalistas criassem seus pensamentos. Contudo, o processo Antropofágico rompe com essas barreiras pela devoração.

Duas palavras são apresentadas como o cerne do procedimento iniciado por Schafer (2001): “curiosidade e coragem”. “Curiosidade”, para em todo e qualquer momento se pesquise fontes sonoras animadas ou inanimadas, músicas de vários gêneros e países, vocais ou instrumentais. Objeto que produza som e que organizado se torne música. Estar atento ao *Ephtah*. E, “coragem”, porque quando a pessoa parte para o desconhecido, muitas vezes, ela encontrar-se-á solitária. O fato de estar só viabiliza incômodo, em especial, num mundo atrelado as conveniências. Viver os contrários diários se apresenta como um estado de rudeza, mas necessário ao mundo da invenção musical, por meio da proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural. Ter coragem é trilhar o caminho dos contrários sem dar importância ao “o que os outros vão pensar” ou “falar”.

Embora falar de Educação Musical é estar falando de coletivo, de Educação, entendo que esse coletivo passe obrigatoriamente pelo indivíduo. Por isso, desse trato personalizado nesse escrito. A proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural surge da percepção do desassossego - distanciando-se dele. Esse processo depende muito de cada indivíduo. Como escreve Nivo Passos, grande amigo, em um álbum que produzimos em parceria e que tive a grata satisfação de cantar a música – *Só depende de você*:

Só depende de você, se quer ficar aí
Só depende de você, se quer se levantar e continuar a caminhada
O mundo está tão ocupado, que não tem tempo para olhar pro lado
O mundo está muito veloz, que vai te atropelar se você parar, e ficar
A se lamentar,

³³ FREIRE, Paulo. Ação cultural para liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

Do pote que quebrou do bonde que passou da porta que fechou do amor que se acabou.

Da flor que murchou, da canoa que afundou, do lugar que você não visitou.

Há tantas coisas boas que ainda estão por

vir Tantos mistérios a se descobrir

Só depende de você, Só depende de você, não se lamente. (PASSOS, Nivo, 2014).

Somente perceber os desassossegos e ficar em estado de lamentação, não altera o panorama vivido. Levantar e continuar a caminhada. Sou consciencioso que neste mundo globalizado a força individual para tratar de eleição de concepções não é suficiente, e que, não se trata do querer de um indivíduo, mas sim da problematização que envolve o sistema, que envolve os currículos, os cursos de formação de professores, os programas de pós-graduação. Trata-se das políticas públicas, de verbas, de reconhecimento profissional e da importância que uma sociedade pode atribuir ao fazer artístico e sua inserção na educação escolar. Entretanto, o trato individual nesse trabalho não abandona o coletivo, ao contrário, é pensado justamente para retirar a desculpa de que, só pode haver mudança se o sistema mudar. Então, paraliso e espero. O sistema é feito de indivíduos que carecem de despertar para a cooperação. *Éphtah*. E é nesse direcionamento que se conduz o trato individual, e não como um discurso liberal que esvazia a questão coletiva.

A música na educação brasileira sempre foi tratada de modo superficial e, na escola, como segundo plano, embora no Brasil de Getúlio Vargas o samba foi eleito como marca da identidade nacional, Heitor Villa Lobos regeu imensos corais com o canto orfeônico das escolas e ainda, tenham surgidos os festivais de música no final da década de 1960. Todos esses acontecimentos, que evidenciaram a música brasileira num determinado período não foram suficientes para torna-la protagonista na educação. Entendo que esse protagonismo tenha importância no cenário educacional e se atrelar a retomada da Música à escola, desde agosto de 2008, por força da lei 11.769/08, como disciplina curricular obrigatória, representa um avanço ao desenvolvimento educacional.

Neste *Éphtah* procuro trazer questões proveitosas ao cotidiano vivido, sem a pretensão de ser pragmático. É importante evidenciar que, por um longo período, o Brasil não teve mais a disciplina de Educação Musical nas escolas. O ensino polivalente da Arte afastou a prática musical das escolas. Algumas gerações se formaram sem a oportunidade de fazer música, a qual, ficou restrita aos

conservatórios e escolas de música. A música foi colocada num pedestal inacessível, só alcançada pelos “especialmente bem-dotados”. Com essa concepção, à muitas pessoas, foram negadas o acesso à Educação Musical, pois não tinham o dito “dom” ou “talento”. A discussão que envolveu e envolve a presença da música no contexto escolar também está posta, para que não haja excluídos. O entendimento que as políticas públicas trazem sobre a Música refletem o retorno das aulas de música às escolas, por força da lei 11.769/08, diminuindo o distanciamento ao acesso para àqueles que dependem estritamente do sistema escolar para acessar esse conhecimento. Outra tratativa seria qual a melhor maneira de trabalhar a música, para que esse retorno abranja o maior número de estudantes, sem que esse processo se torne excludente.

Considerar as instâncias legais que circundam as aulas de Música torna-se relevante, não apenas para profissionais licenciados em Música, mas para toda a área de Arte, uma vez que o desafio da inclusão do conteúdo música se impõe, por força da lei para as escolas que tem especialista em música e àquelas que não os tem. Detectar a dificuldade de implementar a Música na escola de Educação Básica, bem como, as características do funcionamento das escolas, nas quais cabe ao professor/a de Arte – mesmo não habilitado em Música - a responsabilidade de selecionar os conteúdos e as atividades a serem utilizadas em sala de aula, são dados que ajudam a pensar a melhor maneira de inserir a música na escola. Cabe lembrar que atualmente na escola não só a presença da Música, mas também, Dança, Artes Visuais e Teatro estão garantidos por lei.

Desse modo, é de suma importância o papel do professor/a na reestruturação e organização do ensinar e aprender Música. Responsabilidade que recai sobre suas escolhas didático-pedagógicas. Refletir sobre a inserção da Música pela referida lei, a formação dos professores/as de Música e o contexto educacional levou à delimitação do problema estudado de “como agarrar a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira e arquitetar uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural?” Entendimentos, com base numa proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural podem representar experiências significativas para os espaços educacionais, mesmo que isso decorra de longos anos. O caminho se faz caminhando. O que é preciso, senão os primeiros passos.

2.3. UM NOVO OLHAR – A REVOLUÇÃO ESTÁ NO CAMINHAR

O meu olhar alcança o longe. Contempla o território que me separa da concretização de meu desejo. O destino final que o olhar já reconhece como recompensa, aos pés se oferece como lonjura a ser vencida. Mas não há pressa capaz de diminuir esta distância. Estamos sob a prevalência de uma imposição existencial, regra que ensina que entre o real e o desejado, há o senhorio inevitável do tempo de esperas. (FÁBIO DE MELO, 2011)

Ao propor um novo olhar e que a revolução está no caminhar não me furto as antinomias em torno das quais nos aconselham construir nossas teses – racionais e irracionais, intelectuais e afetivas – não são mais que um jogo. Antes de qualquer coisa, além do racional existe o emocional. Eu me movo por aquilo que me emociona. Emocionar conforme Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 262)³⁴ é “o fluxo de um domínio de ações a outro, na dinâmica relacional do viver”. E mais,

Vivimos una cultura que contrapone emoción y razón como si se tratase de dimensiones antagónicas del espacio psíquico; hablamos como si lo emocionar negase lo racional y decimos que lo racional define a lo humano. Al mismo tiempo, sabemos que cuando negamos nuestras emociones, generamos un sufrimiento en nosotros o los demás, que ninguna razón puede disolver. (MATURANA, Humberto, 2006, p. 87).

Uma emoção é o modo de interatuar no viver e conviver, no conversar. E se é sabido que ao negar a emoção gera-se um sofrimento em si e no outro, esse caminhar revolucionário se inicia com a conversa que sustenta a convivência e faz com que flua esse emocionar. Em entrevista ao Centro de Ciências de Educação e Humanidades (CCEH), Universidade Católica de Brasília (UCB) Maturana aclara que

[...] o conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações. (MATURANA, Humberto, 2004)³⁵.

³⁴ In: Schlichting, Homero. Humberto Maturana: amar verbo educativo/ Homero Schlichting e Valdo Barcelos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2012, p. 128-129.

³⁵ MATURANA, H. R. Entrevista. Volume I - Número 2 - Novembro 2004 - ISSN 1807-538X. Disponível em :<<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: jan. 2016.

E é nesse conversar, estreitado nos limites de minha escrita, que tento trazer o que tenho pensado. Se me coloco nas linhas dessa escrita, quero que sejam percebidas também as entrelinhas. Quiçá, isso me trouxe para a conversa. Boal (2003, p. 15) relata que ao se abrir para o diálogo, “não nos devemos surpreender com surpresas. Sem surpresa, não há diálogo”.

Esse novo olhar revolucionário pelo caminhar não deve tomar por surpresa, quando for surpreendido. Esse caminhar leva na bagagem a necessidade de conhecer melhor a Educação Musical e o estatuto que a rege. É natural que a conversa coletiva nos surpreenda. Ainda que nela se repitam várias vezes os assuntos da Educação Musical, mesmo assim, alguém dirá algo inesperado, fará o imprevisto, trará o espanto o não imaginado.

Tudo isso, me assemelha e me destoa de uma parte da humanidade. É que não posso escrever sem necessariamente tocar em minhas escolhas. Essa escrita nasce do encontro com a Antropofagia Cultural Brasileira e por isso, em determinados momentos, possa parecer agressiva, indignada. Transgressão do meu orientador que resolveu quebrar as regras entre professor e educando e, ao perceber minhas angústias e desarmonias, em uma conversa, apresentou-me as propostas da Antropofagia Cultural Brasileira. Com ele conversei brevemente sobre minha desilusão com o processo da Educação Musical e dos desassossegos que trazia em meus pensamentos e, imediatamente fui apresentado ao seu livro “*uma educação nos trópicos*” e as contribuições que a Antropofagia Cultural Brasileira poderia trazer a Educação de modo geral e a Educação Musical em particular, e assim brotou essa conversa escrita.

Freire (1987, p. 44)³⁶ ao falar das dicotomias que geram formas inautênticas de existir e que, por consequência, geram formas inautênticas de pensar revela que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Por isso que para existir, ao menos nesse plano, humanamente, necessita-se “pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Segundo Barcelos, Valdo o único exemplo de educador antropófago da Filosofia da Educação Brasileira.

A conversa nos é salutar. Se de um lado torna-se mais acessível aprender, de outro ainda precisamos conversar sobre o ensinar. A conversa gesta reflexão, e, reflexão é o mesmo que arquitetar espaços. Quanto mais aprendo sobre a Antropofagia Cultural Brasileira e a Educação Musical, mais arquiteto espaços para abrigar minhas angústias. Por isso, a escolha de autores que me são preferíveis. Sabe-se que neles se encontram espaços para hospedar os dissabores e inquietações.

Numa dessas conversas nos seminários de teses, disciplina do doutorado, fiz-me refletir sobre o fato de ser graduado em Música Licenciatura Plena. Isso me tarimbaria para dar dicas e maneiras de proceder com esse conteúdo em sala de aula? Estou convicto do meu sim como resposta por ser um professor licenciado em música e que anos de estudos me habilitariam para tratar desse tema. No entanto, essa conversa trouxe-me a possibilidade de um novo olhar sobre a Educação Musical. Conversas sobre textos como “uma pedagogia pobre” de Jan Masschelein, “o que se transcria em educação” de Sandra Mara Corazza (2013) e o conceito de Antropofagia Cultural permeado pelas ideias de Oswald de Andrade em Barcelos (2013), dentre outros. Todos transformaram o meu pensar, ou poderia dizer, permitiram um “deslocamento de olhar” como nos aponta Masschelein (2008).

No texto de Masschelein (2008), nos é apresentada uma analogia a “Rua de Mão Única” de Benjamin (1979, p. 51) revelando que a revolução está no caminhar e não aonde se quer chegar com o caminhar. Envolve abrir os olhos e ter novo olhar. Aquilo que anteriormente apresentei como o *Ephtah*. Um “deslocamento do olhar” que Masschelein (2008, p. 37) conta como algo que “propicia a experiência, não apenas como vivência passiva, mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”. O caminhar acontece como uma experiência enquanto sua evidência nos comanda. E nesse caso, o autor não tem a pretensão de dizer que isso é melhor do que aquilo, apenas aponta o caminho e diz que são diferentes formas de relacionar-se com o mundo. Libera daquilo que ele chama de tribunal da razão, “implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos” (MASSCHELEIN, Jan, 2008, p. 39).

A partir disso, ao ver-me pesquisador educacional não tenho a necessidade de me perceber como despertador ou conscientizador da Educação Musical, embora possa sê-lo, mas como alguém que, como infere Foucault apud Masschelein (2008, p. 40) “abre um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática, ou seja,

espaço de possível autotransformação”. Estar presente no presente. Expor nossos limites e nos expor a eles. E ao estar presente no presente é como relata Barcelos (2013) já no prefácio de *Uma Educação nos Trópicos* citando o alerta de Carlos Rodrigues Brandão³⁷ que “temos teorias demais, pedagogias demais, investigações demais, psicologias demais sobre educação escolar e, infelizmente, ações e atitudes de menos”. E embora esse exercício de tese para doutoramento esteja vinculado a invenção de mais uma teoria sobre a Educação Musical, gosto de pensar como um caminho a ser perseguido ou não.

Esse caminho para o professor/a desvela a necessidade de comprometer-se com alguns pontos de vistas pessoais e defender alternativas possíveis. Educar musicalmente implica comprometimento e engajamento pessoal. Contudo, compreende-se a pesquisa educacional crítica como aquela que nos coloca distante de nós, que abre espaço para uma possível transformação e que, apontado por Masschelein (2008, p. 43) “não depende da subjugação a um método ou da obediência a regras e procedimentos que seriam compartilhados por determinada comunidade”. E o autor conclui que

A pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa posição desconfortável, e oferece meio e apoio para que façamos isso [...]. Esses meios são pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado, não se referem a um objetivo ou fim, meios puros, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um *passe-portout* (MASSCHELEIN, Jan 2008, p. 43).

Nessa pedagogia pobre aprendemos que, o que menos preocupa, é o lucro. O que vou ganhar com isso? Não há lições a serem aprendidas. Ela é generosa e oferece tempo e lugar. O tempo e o lugar da experiência. Como propõe Barcelos (2012, p. 28) “uma ação pedagógica que valorize os conhecimentos científicos sem esquecer o papel fundamental, na formação das pessoas, dos saberes³⁸ da experiência e da vivência”, uma forma de valorar o conhecimento artístico. A pedagogia pobre nos convida a caminhar pelas estradas e entrar no mundo. Expor-se. Deixar o conforto. Ir ao desconhecido. Ao não pertencente a ninguém. A pedagogia

³⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado Aberto, 2002.

³⁸ Paulo Sarmiento Guerra (2001) usa a expressão **saber** como aquilo que a pessoa tem de repertório de conhecimentos – os livros que leu, os quadros que viu, as músicas que ouviu, as conversas que participou e assim por diante, aquilo que ele pode se lembrar. É pessoal e intransferível. Já o **conhecimento** é o que sei em conjunto com os outros. Assim sendo, o **conhecimento** acontece pela troca de **saberes**.

pobre oferece a possibilidade de deixar a posição para ser comandado pela estrada. Com isso, aprende-se com o que vem do real.

A realidade, a vida, nunca é apenas aquilo que enxergamos. Todos podemos olhar para um lindo e maravilhoso arranjo de flores. Só que cada um estará enxergando de um jeito único. Alguns estarão olhando mais para as rosas, outros para os cravos e assim por diante. Ao olhar uma determinada flor, alguma lembrança irá aflorar mais, partindo de cada vivência, sejam elas boas ou ruins. Um, lembrará de um jardim. Outro, de seu casamento que deu certo, ou que, acabou. Outro, da morte que é irreversível, e, prosseguem lembranças. Diz-se então que, o que vemos não é a realidade, mas o que vemos é algo para aquilo que fomos treinados a ver. Ver aquilo que está dentro de nós. Por isso fotógrafo Barthes (1984)³⁹ em seu livro *A Câmara Clara. Nota sobre a fotografia*, no qual, considera a possibilidade de construir uma teoria e fala da experiência de estar diante de algumas imagens. Ronaldo Entler (2006) auxilia no entendimento da sua visão que não é o de um produtor (operator), também não retrata aquele que é representado pela fotografia (spectrum), mas sim como observador (spectator). Esse observador é precisamente ele, com sua história, suas escolhas, suas fragilidades. Mais precisamente, ele apresenta o observador que se assume ligado às imagens escolhidas. Envolve nesse sentido a subjetividade de cada um:

Se o que buscamos é mesmo uma teoria, a estratégia subjetivista de Barthes pode soar como um ruído em seu texto. Mas esse é precisamente um sintoma daquilo que ele irá defender: além de falar à cultura como expressão simbólica, há algo na fotografia que toca singularmente aquele que dedica a ela um olhar. Não há, portanto, a “Fotografia”, apenas “fotografias”. Daqui pode emergir sua teoria, mas não há como escapar: será necessário se perder na complexidade do personagem que está diante das imagens, porque seus rodeios são mais reveladores que qualquer tradução didática que possamos construir num texto como este, de vulgarização, no duplo sentido do termo. (ENTLER, Ronaldo, 2006, p. 5)⁴⁰

Ao tomar para si a não capacidade de falar da “Fotografia”, apenas de “fotografias”, Barthes (1984) situa-se num campo de experiências concretas: um observador singular diante de imagens singulares, aquelas que lhe estão próximas. Ele apresenta situações marcadas pela ação dos afetos que são capazes de tocá-lo.

³⁹ BARTHES, Roland. *A Câmara Clara. Nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

⁴⁰ ENTLER, Ronaldo. Para reler *A Câmara Clara*. FACOM - n° 16 - 2° semestre de 2006.

O que tem a ver com os sentidos (em oposição à razão); o *páthos*⁴¹ (em oposição ao *logos*);

Studium e *Punctum* são conceitos fundamentais na obra de Barthes, conforme Entler (2006, p. 7). *Studium* expressa o autor que “se refere a uma leitura com critérios e objetivos definidos, algo que tem mais a ver com uma metodologia para a abordagem da imagem, seja ela qual for”. No entanto, interessa nesse estudo o *Punctum* que

é algo que parece decorrer da própria imagem, algo que lhe toca independentemente daquilo que seu olhar busca. Ligado ao afeto, é algo difícil de comunicar e, sobretudo, compartilhar. Nesta ordem de relação com a imagem, ele já não é senhor dos processos que se desencadeiam. Barthes fala então numa aventura (adventure), simplesmente porque tal foto lhe “advém” (p. 36). (ENTLER, Ronaldo, 2006, p. 7).

Nessa relação dos sentidos, um músico, o maestro, por exemplo, quando debruçado aos exercícios auditivos é capaz de identificar um acorde desafinado em meio a uma orquestra, soando vários instrumentos simultaneamente. Outra pessoa, escutando a mesma orquestra, pode não ter a mesma percepção, porque não dedicou seu tempo para tal prática. Contudo, sua relação será ligada ao afeto que será algo difícil de comunicar e, sobretudo, compartilhar. Nesta ordem de relação com a música, ela não será senhora dos processos que se desencadeiam e tal qual Barthes se lançará “numa aventura, simplesmente porque tal música lhe ‘advém’”.

Diante do explanado o que menos se encontra é um caminho linear. Tudo isso leva em consideração os saberes de quem está envolvido no processo educacional e para tal, há necessidade de uma escuta cuidadosa. E aqui, Barcelos (2012) poeticamente, nos dá uma aula sobre o que é escutar pois, considera o escutar muito diferente do ouvir. Ouvir, ouvimos muita coisa e o tempo inteiro. Já escutar (do latim auscultar: atentar para aquilo que vem de dentro) exige uma atitude de pausa:

Pausa para acolher;
Pausa para cuidar;
Pausa para pensar;
Pausa para olhar; para olhar com vagar;
Pausa para sentir;

⁴¹ PÁTHOS 'παθος/ substantivo masculino de dois números 1. qualidade no escrever, no falar, no musicar ou na representação artística (e, p.ext., em fatos, circunstâncias, pessoas) que estimula o sentimento de piedade ou a tristeza; poder de tocar o sentimento da melancolia ou o da ternura; caráter ou influência tocante ou patética. "falta p. à sua escultura". 2. Na experiência do espectador, leitor etc., sentimento de dó, compaixão ou empatia criados por essa qualidade do texto, da música, da representação etc.

Pausa para sentir com cuidado;
 Pausa para perceber a minúcia;
 Pausa para perceber e para cultivar a delicadeza;
 Pausa para as pequenas coisas;
 Pausa para as ações cotidianas;
 Pausa para os gestos sutis;
 Pausa para suspender a velocidade;
 Pausa para exercitar a lentidão;
 Pausa para viver a experiência;
 Pausa para escutar os silêncios.
 Enfim, pausa para criar um espaço-tempo onde os fatos que nos acontecem possam ser experienciados e, como sugere o pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002), possamos nos dar tempo e espaço para transformar aquilo que nos acontece em algo significativo em nosso viver. (BARCELOS, Valdo, 2012, p. 23).

O que esse caminho pode gestar? O autor prossegue escrevendo que “atitudes como o cuidado, acolhimento, escuta, recolhimento da legitimidade das diferenças, que são atitudes muito caras ao pensamento, no sentido de contribuir para a inserção na escola e em nosso cotidiano vivido”. Essas atitudes podem ser encontradas em *O Teatro como Arte Marcial* de Augusto Boal (2003) que brinda o leitor com várias histórias de superação. Dentre elas gostaria de relatar a de Alan:

Alan viajava duas horas de trem todos os dias, desde Liverpool até Hebden Bridge, ida e volta. Com paralisia cerebral, ele não coordenava braços nem pernas, não conseguia dizer palavras nem sílaba. Graças ao milagre eletrônico, comunicava-se conosco por intermédio de um computador, *Dynavox*, cheio de desenhos genéricos que se abriam em outros mais específicos. Alan, com dificuldades, conseguia acertar as teclas. Formada a frase, apertava o *enter* e o computador pronunciava o escrito com voz metálica. Quando a máquina não bastava, sua assistente interpretava suas expressões fisionômicas, seus olhos e seu olhar.

Sig e Alan participavam das curtas peças que expunham suas expressões e, destemidos, entravam em cena sempre que desejavam teatralizar suas expressões e, destemidos, entravam em cena sempre que desejavam teatralizar suas opiniões e desejos. Cada qual no seu ritmo – sempre respeitamos o ritmo de cada um.

No último dia, nas despedidas, perguntei a Alan o que fazia em seus dias normais, sem tanto trem. Respondeu que gostava de música e era professor. Alan sabia ler o meu rosto, e leu meu espanto: professor de que?

- Sou professor de dança!

Espanto maior! Sua assistente veio em meu socorro e traduziu seus pensamentos: antes da doença, Alan era professor de dança e, como Susan, dedicou-se, depois de doente, aos que sofriam do mesmo mal. Explicava aos seus alunos a origem e as características do tango, rumba, bolero e samba. Em seguida, ouviam CDs e, cada um em sua cadeira – movendo os braços, o rosto ou apenas os olhos – dançava, reinventava a dança. (BOAL, Augusto, 2003, p. 10).

É no caminho do (re)inventar que a proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural se inscreve. Quando a paralisia toma conta, é necessário

(re)inventar-se. Como prossegue Boal (2003, p. 10) em seu texto “o que é a dança senão o corpo apaixonado que se casa com o ritmo?” E eu digo: - o que é a música senão o corpo apaixonado que se casa com os sons vocais, instrumentais e ainda ruídos pensados e organizados com a intenção de produzir música.

No entanto, somos imediatistas. Ensina-nos a apertar um botão e tudo se resolve. Mas não é assim. A luta pessoal para resolver nossos problemas exige a perseverança. A persistência. A insistência. Cair e levantar. Recomeçar. O caminho da proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural possibilita começar a ver. Enquanto não se enxerga aquilo que é, se instalou a cegueira. A mudança é consequência do jeito que se olha para vida. A mudança é consequência do jeito que se olha para as pessoas. No momento que começo a ver, a mudança começa a acontecer. Ver distintamente, de longe. Porque quando se afasta se consegue ver as diferentes realidades possíveis.

Maturana (2012) nos ensina que “tudo que é visto é visto por alguém”. Quando nos aproximamos muito de uma realidade não a enxergamos em seu contexto. E um texto fora do contexto, vira pretexto. Por isso, num caminho Antropofágico de Educação Musical Intercultural o ver é uma tentativa corajosa de desmistificar a realidade. Um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram imersos, os educadores, dela emergem para nela inserirem-se com a possibilidade de mudança. É por isso, que mudar acarreta afastamento. Esse afastamento, entendido como tempo de aprimoramento. Alguns minutos por dia. Algumas horas por semana. Alguns dias por mês. Esse afastamento, pode ser entendido como o tempo do ócio escrito por Oswald de Andrade

O ócio não é o pecado que farisaicamente se aponta como a mãe de todos os vícios. Ao contrário, Aristóteles atribui o progresso das ciências do Egito ao ócio concedido aos homens de pensamento e de estudo. A palavra ócio em grego *sxolé*, donde se deriva escola. De que podemos facilmente distinguir dentro da sociedade antiga, os ociosos como os homens que escapavam ao trabalho manual para se dedicarem à especulação e às conquistas do espírito. (ANDRADE, Oswald⁴², 1970, p. 82-83).

Por fim, o autor conclui que o homem aceita o trabalho para conquistar o ócio, as ditas férias. E o ápice de toda essa busca, o olhar que transcende é a aposentadoria. Claro que não me refiro a esse humor antropofágico de ócio, mesmo

⁴² Andrade, Oswald de, 1890 – 1954. Obras completas... Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1970.

que nos faça pensar. O ócio percebido aqui como um tempo, no qual, o professor/a, não tenha que estar calcado por suas 40 horas em sala de aula, sem o tempo adequado para o afastamento e a reflexão sobre sua prática. Manuel de Barros relata que trabalhou dez anos em sua fazenda no Pantanal até que ela se tornasse produtiva. E exclama que comprou o ócio. O espaço/tempo para sua produção artística intelectual.

A proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural faz desse caminhar algo com menos fardo e mais descoberta. No entanto isso requer, além de políticas públicas adequadas, abrir-se ao novo, sem muros preconceituosos. Daí, desse exercício “pecaminoso” do pensar detecta-se o quão inacabado se é, e, passa a conviver cotidianamente com as incertezas. A imprevisibilidade. Bauman (2010) nos diz

[...] que entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar. Se o "fundir a fim de solidificar" era o paradigma adequado para a compreensão da modernidade em seu estágio anterior, a "perpétua conversão em líquido", ou o "estado permanente de liquidez", é o paradigma estabelecido para alcançar e compreender os tempos mais recentes – esses tempos em que nossas vidas estão sendo escritas. (BAUMAN, Zygmunt⁴³, 2010, prefácio).

Desse “estado permanente de liquidez” decorre o caminhar dentro proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural. Não se pode conceber a escola como uma instituição funcional ao estabelecimento da ordem. Nem mesmo pensar nela como o tempo-espaço em que as ambições legisladoras de alguns intelectuais e as ambições ordenadoras do Estado se concretizam sem disfarces. E então como proceder? Como agir ou reagir para caminhar?

⁴³ Bauman, Zygmunt, 1925- Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais Zygmunt Bauman, 2010; tradução Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

3. APRENDIZAGEM MUSICAL ANTROPOFÁGICA INTERCULTURAL INVENTIVA.

Arte Poética
Que golpee y golpee
hasta que nadie
pueda ya hacerse el sordo
que golpee y golpee
hasta que el poeta sepa
o por lo menos crea
que es a él a quién llaman. (Mario Benedetti)

3.1. COMO AGIR OU REAGIR PARA CAMINHAR

Na epígrafe desse terceiro capítulo aparece a poesia intitulada *Arte Poética* de Mario Benedetti⁴⁴ (1993, p. 11) que ecoa nos receptores auditivos: que golpee e golpee até que ninguém possa fazer-se de surdo, que golpee e golpee até que o poeta saiba ou pelo menos acredite que é a ele a quem chamam. Ao pensar nessa utopia de como agir ou reagir para caminhar parafraseio Benedetti (1993) trocando a palavra poeta por professor/a e faço ecoar:

Arte de ser professor/a

que golpee e golpee
até que ninguém possa fazer-se de surdo
que golpee e golpee até que o professor/a saiba
ou pelo menos acredite
que é a ele/a a quem chamam. (AMARAL, Alysson C., 2016).

Quando o professor/a passa acreditar que é a ele/a que estão chamando e que as pessoas deixam a surdes de lado para apoiar esse profissional, passa-se a operacionalizar maneiras de agir ou reagir.

Percebe-se um momento de mudanças. O espaço e o tempo se cruzam e conforme Bhabha, (2003, p. 19)⁴⁵ “para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. A escola, a sala de aula, enfim todos os espaços educativos podem ser vistos como “entrelugares”, Bhabha, (2003, p. 20). São territórios de interculturalidade que abrigam espaços educativos. Conforme o autor “afasta-se das singularidades de ‘classe’ ou

⁴⁴ BENEDETTI, Mario y Cia. Poemas y cuentos breves. Editora Espasa Calpe Argentina S. A./Seix Barral, 1993.

⁴⁵ BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2003.

‘gênero’ como categorias conceituais e organizacionais básicas o que resulta uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno”. Para isso,

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, Homi K. 2003 p. 20).

Dando início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação que proponho tratar de uma aprendizagem Musical Antropofágica Intercultural Inventiva. Não pretendo tornar-me exaustivo, e muito menos prevalecer sobre outros em suas ideias, apresento uma conversa que para alguns pode ser de grande valia no que tange a educação musical. Procuro me afastar da ideia de trazer comigo a ilusória sensação de que finalmente minhas questões foram respondidas. Diante disso, qual seria a maneira de agir, ou melhor, de caminhar. Seria a defesa da docência como pesquisa?

Corazza (2013) defende que a docência sempre foi pesquisa. E que, para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa inexistente. O problema é que muitos educadores/as não se veem como pesquisadores e acreditam que existem pouquíssimos intelectuais que pesquisam e que, de outro lado, a grande massa apenas ensina. Não poderia ser diferente, visto que, o que se estabelece na maioria dos espaços educacionais é essa realidade. O professor/a não tem um tempo garantido em sua jornada de trabalho para se constituir pesquisador.

No entanto, para Corazza (2013, p. 93-94) o que acontece é que o professor/a somente não se percebeu como um educador(a)/pesquisador(a), mas que isso está justamente na vontade de educar. Na energia feita de velocidades e de lentidões que o leva a permanecer educando, apesar das adversidades. “É essa condição que abre o canal de uma docência que procura; logo, que cria; e que é o canal da pesquisa”. Com isso a autora afirma que todo professor/a é um pesquisador/a; possui um espírito pesquisador. E, caso não fosse assim, como ensinaria?

Por isso, ao me tornar professor-pesquisador passo a interrogar os sistemas de pensamento e a suspeitar de suas verdades. Passo a estranhar o que era familiar e a problematizar o que não era problematizado. Passo a estudar o estudo de quem, estudando escreveu. Começo a perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. Enceto a busca de relações entre o que estou estudando e outras dimensões afins do conhecimento. Passo a (re)inventar.

Corazza (2013, p. 93) infere que a contrariedade a isso ocorreria por um único inimigo. O íntimo de cada professor. “Inimigo que é formado pela resistente e encravada tradição da pedagogia moderna, expressa nas ‘receitas’ de ajuda e nos ‘manuais’ de autoajuda”. Ser professor/a-pesquisador/a torna-se um exercício cada vez mais consciente de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docente. Coloca em funcionamento a máquina do pensar e inventar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor/a.

Como aprender a inventar? Ou, como ensinar a inventar? Como ensinar inventando? Como inventar ensinando? Talvez esta deva ser a preocupação central para aqueles que têm a tarefa de ensinar e ensinar o fazer musical. Numa palestra um amigo meu teve a oportunidade de assistir a Profa. Sandra Corazza. No tempo dedicado as perguntas, um acadêmico do curso anfitrião indagou, como fazer isso? A resposta veio sem resposta: - “se eu te responder vou tirar a oportunidade de que crie teus caminhos para isso”. Assim, também gestaram dúvidas sobre as perguntas que envolvem o “como”. Não se trata de criar modos universalizantes de fazer, mas compartilhar com os outros, experiências que envolvam modos singulares deste fazer, para que possam servir de inspiração para novas invenções.

Se existe o desejo da permanência da pergunta “como”, evidencia-se que este “como” se refere a situações singulares, momentos e tempos ímpares que podem servir para ajudar a outras situações ou não. Que podem servir de alimento, inspiração, possibilidade de troca ou não. Mas que, em momento algum se constitui em modelos para serem replicados.

3.2. CONVERSANDO COM A ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA: UMA PROPOSTA INVENTIVA.

A filosofia da Antropofagia Cultural Brasileira tem em seu princípio esse germe da resistência ao domínio pelo estrangeiro, sem, contudo, deixar de tomar dele aquilo que considera bom para a sua cultura. Na conversa com a Antropofagia Cultural Brasileira apresento a Invenção Intercultural que aceita e deseja o conflito, a rejeição, a assimilação, a ação e a reação que, ao mesmo tempo em que nega, aceita. Assume o risco do jogo do deslizamento, da descentralização, da desconstrução.

Respectivamente, essa pesquisa que se apresenta como tese para meu doutoramento em Educação, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, não é, portanto, definitiva. Antes, aspira à promoção de uma conversa que propicie reflexões sobre as questões da educação no Brasil.

Uma dessas reflexões recai sobre a pesquisa de metodologias de trabalho que busquem um ponto de confluência. Favaretto (2000) nos apresenta em um trecho da entrevista de Hélio Oiticica um caminho que o artista pensava e que pode ser tornar um primeiro passo. Ele partiu para a invenção de novas ordens, que dirigiram da primeira série de espaços significantes para uma abolição da estrutura significante:

Eu procurava instaurar significados, que depois fui abolindo. [...]. Para mim, foi uma abolição cada vez maior de estruturas de significados, até eu chegar ao que considero invenção pura. “Penetráveis”, “Núcleos”, “Bólides” e “Parangolés” foi o caminho para a descoberta do que eu chamo de “estado de invenção”. Daí é impossível haver diluição. Não se trata de ficar nas ideias. Não existe ideia separada do objeto, nunca existiu, o que existe é a invenção. (FAVARETTO, Celso Fernando, 2000, p. 47)⁴⁶.

Na proposta Antropofágica Inventiva Intercultural também não se dilui. Não existe ideia separada de objeto, o que existe é a invenção. Hélio Oiticica em todas as fases de sua produção procurou evidenciar a originalidade da invenção. Tanto que, critica Mondrian dizendo que sua arte “passou a carecer tanto de universalidade como de originalidade, de força criadora, de invenção espontânea. Essa foi a maior perda: espontaneidade. Tornou-se excessivamente intelectual”⁴⁷. Para ele todos os

⁴⁶ Hélio Oiticica, entrevista a Ivan Cardoso, 1979.

⁴⁷ Entrevista de Hélio Oiticica a Jorge Guinle Filho, abril de 1980 in Favaretto (2000, p. 51).

ingredientes intelectuais deveriam ser inseparáveis das relações entre arte e vida. Aqui está posta a primeira dica da proposta Antropofágica Inventiva Intercultural. O ensino intelectual, os elementos intelectuais estejam entrelaçados com o que se vive. Nesse entrelaçamento se encontra o Parangolé de Hélio Oiticica que segundo Favaretto

[...] é a proposição com que Oiticica formula a sua “arte ambiental”. Nome da enfim conquistada estética do movimento e envolvimento, Parangolé designa, genericamente, os desdobramentos do programa ambiental. Toda experimentação de Oiticica passa a chamar-se Parangolé, não sendo casual a referência ao *Merz*⁴⁸ de Schwitters. Para essa posição experimental convergem as “ordens” anteriores, sintetizadas como estruturas-extensões do corpo.

O Parangolé é mais do que a última ordem ambiental: é a invenção de uma nova forma de expressão: uma poética do instante e do gesto; do precário e do efêmero. (FAVARETTO, Celso Fernando, 2000, p. 104-105).

Pensar numa proposta Antropofágica Inventiva Intercultural para a educação musical tem a ver com pensar o Parangolé. É a possibilidade de se trazer à tona uma nova forma de expressão, trazendo “a poética do instante e do gesto”. Trazendo a “precariedade”. O “efêmero”. Transitar na invenção é um pouco de tudo isso e traz muitas incertezas. Desloca-se o polo da experiência: do objeto ao receptor. Do professor/a para o educando/a e vice-versa.

Talvez cause estranheza ao leitor o fato de estar tratando de Educação Musical e retratar exemplos das Artes Visuais. Ocorre que justamente essa arte inventiva trazida por Hélio Oiticica auxiliar-me-á na análise dos textos da Tropicália, movimento musical que recebeu esse nome por conta de uma obra desse artista. A Tropicália como veremos também se inscreve na “invenção de uma nova forma de expressão: uma poética do instante e do gesto; do precário e do efêmero”.

Os Parangolés, realça Favaretto (2000), são abrigos que envolvem o corpo. Salientam ações e gestos repletos de cor: carregar, andar, dançar, penetrar, percorrer, vestir. São os atos das extensões do corpo. A estrutura é o próprio ato expressivo, especialmente as capas, que materializam a abertura das ordens anteriores. “Os

⁴⁸ Merz é uma palavra criada pelo alemão Kurt Schwitters- o inventor da instalação artística - para designar cada um dos seus processos criativos e o seu próprio estilo. Sendo artista plástico e poeta, além de produzir obras de outros gêneros, como a fotografia, Schwitters não se condicionava às regras de nenhum “-ismo”, embora se identificasse com vários movimentos de vanguarda do início do século XX. A palavra Merz não tem significado. O nome surgiu de um fragmento de um impresso de um banco - o Kommerzbank; em português, 'Banco do Comércio'. Esse fragmento de papel fora utilizado por Schwitters em um dos seus trabalhos de colagem. Assim, o artista decidiu usar esse pedaço de palavra para designar o conjunto das suas colagens e pinturas. Posteriormente, estendeu a denominação à sua poesia e, depois, a toda a sua atividade.

Parangolés ampliam e intensificam o tempo de participação, liberando o imaginário, com ações que não se limitam a manipulações”. Em entrevista a Ivan Cardoso, Hélio Oiticica relata que

[...] o Parangolé não era, assim, uma coisa para ser posta no corpo, para ser exibida. A experiência da pessoa que veste, para a pessoa que está fora, vendo a outra se vestir, ou das que vestem simultaneamente as coisas, são experiências simultâneas, são multiexperiências. Não se trata, assim, do corpo como suporte da obra; pelo contrário, é a total “in(corpo)ração”. É a incorporação do corpo na obra e da obra no corpo. Eu chamo de “in-corporação”. (FAVARETTO, Celso Fernando, 2000, p. 107⁴⁹).

É dessa “in-corporação” que se nutre a proposta Antropofágica Inventiva Intercultural para a educação musical. A invenção da arte como invenção da vida. Daquilo que está acontecendo. Possibilitar a mudança estética e social, pois o espaço pedagógico precisa ser escrito e reescrito constantemente.

Outro autor que evidencia esse aspecto da inseparabilidade das relações entre arte e vida e que sustenta a proposta Antropofágica Inventiva Intercultural para a educação musical é o músico e compositor John Cage (2006). Num texto escrito no livro chamado *Escritos de Artistas* fala sobre a possibilidade de que a obra de arte musical expresse os desejos de crítica e mudança social: “Por muitos anos percebi que a música como uma atividade separada do resto da vida não entra em minha mente. Questões estritamente musicais não são mais questões sérias” (p. 330). Ou seja, a própria música deve expressar o que o discurso político deseja dizer. Nesse rumo Cage (2006) escreve

Muitos compositores não fazem mais estruturas musicais. Em vez disso, eles dão início a processos. Uma estrutura é como uma peça de mobília, enquanto um processo é como o clima. No caso de uma mesa, o começo e o fim do todo e de cada uma de suas partes são conhecidos. No caso do clima, embora percebamos mudanças nele, não temos um conhecimento claro de seu começo e de seu final. Em um dado momento, estamos quando estamos. O momento-agora [nowmoment].

Se fosse preciso estabelecer um limite para os processos musicais possíveis, um processo fora desse limite certamente seria descoberto. Uma vez que processos podem incluir objetos (sendo análogos, então, ao ambiente), vemos que não há limite algum. Já há um certo tempo que eu prefiro processos a objetos apenas por essa razão: processos não excluem objetos. O contrário não é verdadeiro. (CAGE, John, 2006, p. 333).

⁴⁹ Entrevista de Hélio Oiticica a Ivan Cardoso.

O entendimento que Cage (2006) apresenta é que ao mudar o pensamento não se pode procurar uma atitude que seja exclusiva, mas que possa conjugar o que temos em mente com o que ainda nem mesmo imaginamos. E, por isso, dentro da proposta Antropofágica Inventiva Intercultural para a educação musical importa com o “processo”, uma vez que, processos “podem incluir objetos (sendo análogos, então, ao ambiente)”. Percebe-se no processo a inexistência de limite para a invenção.

Cage (2006, p. 333-334) ainda salienta que existe a questão dos sentimentos: “se, como as emoções, eles parecem vir espontaneamente de dentro; ou se, como os gostos, parecem ser causados pelas percepções sensíveis”, ele conclui que “em ambos os casos, sabemos que a vida é vivida mais completamente quando estamos receptivos a qualquer coisa e que a vida é minimizada quando nos protegemos dela”. Diante disso, ele relata que

Contudo, cada vez mais, uma preocupação com os sentimentos pessoais de indivíduos, até mesmo com o esclarecimento de indivíduos, será vista no contexto mais amplo da sociedade. Sabemos como sofrer ou controlar as nossas emoções. Se não, há conselhos à disposição. Existe uma cura para a tragédia. (CAGE, John, 2006, p. 334)

O autoconhecimento foi mapeado pela psiquiatria, pela filosofia, bem como outras áreas do conhecimento correlatas. Com isso, se aprende o que se precisa saber e, ainda, o que se quer aprender. O que se está aprendendo, na opinião de Cage (2006), é “como ser sociáveis”. E para educação musical esse fator é muito importante. Para além das questões da música pela música, é a possibilidade de adentrar ao mundo de quem está envolto do trabalho com a música. Com essa questão coopera para o entendimento do emocional, Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 262), que trata o emocional como “o fluxo de um domínio de ações a outro, na dinâmica relacional do viver”. O que Cage (2006) apresenta é que mesmo que existam aberturas para a expressão musical de sentimentos pessoais, o que cada vez mais se mostra é “a expressão dos prazeres da sociabilidade (como na música de Terry Riley, Steve Reich e Philip Glass)”. E, para além disso, “uma expressividade não-intencional, uma junção de sons e pessoas (onde sons são sons e pessoas são pessoas). Uma caminhada, por assim dizer, pelo bosque da música, ou no próprio mundo”.

A proposta de Cage (2006, p. 334) que interatua com a proposta Antropofágica Inventiva Intercultural é para que haja uma “abertura da mente” para novas produções, desvinculadas do que já existe e que há uma dificuldade para que isso ocorra. O autor

aponta que nos últimos anos a “abertura da mente” à música ocorreu em vários locais como na Europa, tanto na Ocidental quanto na Oriental, nas Américas, no Japão, na Austrália e talvez na Nova Zelândia que ela só existia excepcionalmente na Índia, na Indonésia e na África. Ele ainda relata que encontrou uma passagem escrita por Charles Ives⁵⁰ e enviada a ele que corrobora para esse trabalho e diz:

O que a música é e deve ser pode se encontrar em algum lugar na crença de algum filósofo desconhecido de meio século atrás que disse: 'Como pode haver música ruim? Toda música vem do céu. Se existe alguma coisa ruim nela, sou eu que coloco ali pelas minhas implicações e limitações. A natureza constrói as montanhas e as campinas e o homem põe as cercas e os rótulos. (CAGE, John, 2006, p. 334)

Pensar na proposta Antropofágica Inventiva Intercultural é ter a percepção de Cage (2006) de que “as cercas caíram e os rótulos foram removidos. Um aquário atualizado tem todos os peixes nadando juntos em um tanque gigantesco”. E nesse aquário em que todos estão juntos existem razões diversas para a “abertura da mente”. Uma delas seria as atividades e batalhas vencidas por muitos compositores. Segunda razão para essa abertura são as transformações tecnológicas associadas à música. O autor ressalta que com tantos aparatos tecnológicos como gravadores, sintetizadores, aparelhos de som, computadores e acrescento as redes sociais não seria razoável que os compositores mantivessem as mentes fixas na música dos séculos anteriores, apesar de entender que muitas escolas, conservatórios e críticos musicais ainda fizeram e fazem isso. Por fim, e não menos importante, seria a interpenetração de culturas antes separadas.

Isso tudo gestou um processo intercultural importantíssimo para pensarmos nessa tese. No processo Antropofágico Intercultural passam a se relacionar a música da África, da Índia, da Indonésia e do Japão, junto com a música europeia, a música dos nativos americanos e a nova música eletrônica. Frente a tudo isso Cage (2006, 335) vai dizer que “começamos a estar sutilmente conscientes da riqueza e do caráter único de cada indivíduo e da capacidade natural, em cada pessoa, de abrir novas possibilidades para outras”. É nesse contexto de abrir novas possibilidades que a proposta Antropofágica Inventiva Intercultural se inscreve. Oportunizando a quem

⁵⁰ Charles (Edward) Ives (Danbury, Connecticut, 20 de outubro de 1874 - Nova York 19 de maio de 1954) foi um compositor norte-americano[1]. Sua música é marcada por uma integração das tradições musicais europeias e americanas, inovações no ritmo, harmonia e forma, e uma capacidade inigualável para invocar os sons e sensações da vida dos americanos. É considerado o principal compositor dos Estados Unidos do século XX.

quiser “abrir a mente” frente aos desafios encontrados pela educação musical para poder inventar. E frente a invenção não existe limites. Cage (2006) relata aquilo que M.C Richards narra sobre o seu trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais e como esse trabalho é caracterizado não só pelo fato de ela os ajudar, mas também pelo fato de eles a ajudarem e segue dando um exemplo pessoal

Alguns anos atrás, fui convidado a falar para um grupo de médicos associados a um hospital psiquiátrico em *Connecticut*. Eu não tinha em mente nenhuma ideia clara a respeito do que iria falar. Mas, enquanto atravessava os corredores em direção à sala onde deveria fazer minha exposição, encontrei-me entre pessoas “fora de si”. O que devia ser dito aos médicos ficou claro: vocês estão sentados encima de uma mina de ouro! Dividam a prosperidade com o resto de nós! A mesma coisa é válida para prisões. Quando *Buckminster Fuller* ficou sem saber se sua mulher *Anne* sobreviveria ou não (após um acidente de carro), ou, caso vivesse, se ficaria ou não incapacitada, foi uma carta de um condenado na penitenciária da Califórnia sobre o tema da vida, do amor e da morte que o consolou. Existem recursos intocados em crianças e adolescentes, aos quais não temos acesso porque os mandamos para a escola; e entre os militares, que perdemos por mandá-los para lugares ao redor do mundo, e sob sua superfície, para instalações ofensivas de testes de bomba; e entre os cidadãos mais velhos, a quem persuadimos de nos deixar em troca de banhos de sol, divertimento e jogos. (CAGE, John, 2006 p. 336).

O autor revela que se opta por se privar sistematicamente de todas essas pessoas, talvez, por não desejar que elas atrapalhem, enquanto se faz o que quer que esteja fazendo. Mas ele ressalta que se existe uma experiência que conduz mais do que as outras para a receptividade, trata-se da experiência de ser atrapalhado por alguém, de ser interrompido por alguém. Ele diz que “Estamos estudando como ser interrompidos” e que embora não se pratique nenhuma disciplina espiritual, o telefone então faz isso, e nos torna receptivos ao mundo. Ou seja, a pretensão da proposta Antropofágica Inventiva Intercultural é experimentar ser atrapalhado, ser interrompido, para se tornar receptivo.

Outro ponto que desvelado é a intercultura que é citada pelo autor por meio de *George Hebert Mead* que disse que

[...] quando alguém é muito jovem, sente que pertence a uma família, e não a qualquer outra. Ao ficar mais velho, pertence a uma vizinhança, e não a outra qualquer: mais tarde, a uma nação, e não a outra. Quando essa pessoa não sente nenhum limite com relação àquilo a que pertence, disse Mead, então desenvolveu o espírito religioso. (CAGE, John, 2006, p. 336).

Quando a proposta Antropofágica Inventiva Intercultural passa a ser entendida a pessoa não sente nenhum limite com relação àquilo a que pertence. O entendimento trazido por Cage (2006) é que a “abertura da mente” entre os compositores, que também afeta os intérpretes e os ouvintes, é comparável ao espírito religioso e aparentado com ele. O espírito religioso agora tende se tornar social, de modo que toda a Humanidade seja vista como a Família, e a Terra como a Casa. O autor se explica escrevendo

O propósito amigo da música - dar sobriedade à mente e aquietá-la, tornando-a suscetível a influências divinas - agora deve ser praticada em relação à Mente da qual, por meio da extensão tecnológica, todos somos parte, uma Mente que hoje em dia está confusa, perturbada e dividida. (CAGE, John, p. 336).

O autor aponta para a mudança de paradigma da música que agora deve ser praticada em relação à Mente da qual, por meio da extensão tecnológica e que gestou uma “Mente” confusa, perturbada e dividida. No entanto a música se atreveu a dar alguns passos na direção da mudança, da invenção, para a interação social. Graças a esse movimento as distinções consagradas pelo Renascimento entre compositores, intérpretes e ouvintes não são mais mantidas em toda parte. Passa a existir uma outra possibilidade de se relacionar com a música e essa outra possibilidade que é pensada na proposta Antropofágica Inventiva Intercultural.

Dentre outras possibilidades, alguns compositores tornaram suas composições indeterminadas o que permitiu que intérpretes, por exemplo, ao invés de fazer o que estava estabelecido, passasse a tomar decisões em um universo de possibilidades, cooperando com um empreendimento musical particular. Cage (2006, p. 337) corrobora que “aqueles que ouvem música indeterminada foram encorajados em sua atividade, uma vez que passaram a ser acompanhados em tal música também pelos compositores e intérpretes”. E continua escrevendo

[...] foi a tecnologia que efetuou o apagamento das distinções entre compositores, intérpretes e ouvintes. Assim como qualquer um sente-se capaz de tirar uma fotografia usando uma câmera, agora e cada vez mais no futuro qualquer um vai sentir-se, usando meios de gravação e/ou eletrônicos, capaz de fazer uma peça de música, combinando em sua própria pessoa as atividades mais distintas de compositor, músico e ouvinte. (CAGE, John, 2006, p. 337).

O autor tratou desse assunto com sarcasmo, próprio da antropofagia, embora não seja um antropófago declarado, relatando que é algo que retira da música sua natureza social. Percebe-se nisso um espaço de liberdade necessário a produção. Desvincular as pessoas de estereótipos e rótulos.

Outro fator importante para que ocorresse a mudança no cenário musical mostrado por Cage (2006, p. 337) e que, ajuda a entender a proposta Antropofágica Inventiva Intercultural foi a “interpenetração de culturas que antigamente eram separadas”. Essa demonstração permite visualizar que “não há mais uma diferença essencial entre música séria e música popular”, pelo contrário o que ocorre conforme o autor “é uma ponte entre as duas: o seu uso em comum dos mesmos sistemas de som, dos mesmos microfones, amplificadores e caixas de som”.

As pessoas simplesmente se juntaram e fizeram música. Improvisação. [...] simplesmente em um espaço de tempo, como os sons fazem com relação ao ambiente, seja no campo ou nas cidades. Assim como um ritmo aperiódico pode incluir o ritmo periódico, assim como um processo pode incluir o objeto, assim também a improvisação livre pode incluir improvisações estritas, pode até incluir composições. *A jam session. O musicircus.* (CAGE, John, 2006, p. 338).

Essa interpenetração de culturas, aqui apresentada como interculturalidade, permitiu que ocorresse mudanças instrumentais de modo que se pudesse ousar na leitura: troca de instrumento de arco, instrumento de sopro, palheta dupla, palheta simples, em vez de violino, flauta, oboé, clarinete, trazendo assim para certos instrumentos escolhidos algo da vagueza e liberdade, convencionalmente atribuídas às vozes dos instrumentos de percussão. Uma determinada voz sendo tocada por qualquer instrumento. Instrumentos orientais e ocidentais passam a se apresentarem juntos. Esta possibilidade, em concordância com Cage (2006) só ocorre quando “as ações a serem feitas não se encontram no terreno especial de uma ou de outra, mas no terreno que é comum a ambas”. Vale lembrar que esse ocorrido musical não caracteriza a sociedade como um todo. Por isso, a possibilidade da proposta Antropofágica Inventiva Intercultural dentro do espaço educacional ajuda a minimizar as diferenças e traz consigo a força para consolidar essa ideia. Como ressalta Cage (2006) que

Podemos dizer que esse apagamento das distinções entre os compositores, os intérpretes e os ouvintes constitui uma evidência de certa mudança que está acontecendo na sociedade, e não só quanto à estrutura geral desta, mas

também quanto aos sentimentos que as pessoas têm umas em relação às outras. O medo, a culpa e a ganância, que são associados a sociedades hierarquizadas, estão dando lugar à confiança mútua, a uma sensação de bem-estar comum, e a um desejo de compartilhar com os outros, qualquer coisa que uma pessoa por acaso tenha ou faça. Entretanto, esses sentimentos sociais transformados, que caracterizam muitas apresentações da nova música, não caracterizam a sociedade como um todo. (CAGE, John, 2006, p. 339)

Por uma possibilidade de atingir maior número de pessoas o autor se coloca na condição de um revolucionário e que ao invés de planejar tal revolução ou parar o que está fazendo a fim de realizá-la ele se identifica o tempo todo como imerso nesse processo de mudança. Pensar em uma Educação Musical Antropofágica Intercultural, a partir da escola de educação básica, em vez de ser considerada exclusivamente como um ataque de fora sobre uma forma estabelecida, pode ser considerada como um recurso potencial, uma educação musical transformadora ocorrida a partir de dentro. Essa luta pela invenção, inventa de maneira equilibrada que não é nem rígida e nem explosiva. Pode-se até mesmo considerar a utopia do abandono voluntário dos padrões de poder e subserviência, e a constituição de um trabalho em união para uma mudança orgânica.

Por isso a escola de educação básica não pode ser mera reprodutora do que já está instituído. Adentra a seus muros o germe de invenção, principalmente nesse tempo em que coexiste tantas ferramentas tecnológicas. A proposta Antropofágica Inventiva Intercultural adentra a esse espaço como a grande devoradora do que já está instituído e que regurgita a invenção.

O aumento populacional trouxe aumento na atividade musical. Outrora, concertos anunciando músicas novas eram poucos e raros. Hoje em dia, há mais coisa acontecendo do que se pode levar em consideração. Por isso, pensar a proposta Antropofágica Inventiva Intercultural de educação musical é perceber o quanto há por vir. A invenção de situações musicais que constituem analogias de circunstâncias sociais desejáveis, torna a Educação Musical sugestiva e relevante para questões sérias que afrontam a Humanidade.

O percurso da proposta Antropofágica Inventiva Intercultural, importante passo para que ela ocorra, só pode ser percorrido por um pensamento construído sem economia e, habituado a transformar silêncios e sussurros em saltos significantes de invenção. Antes de qualquer coisa, a invenção propõe transformar o educando/a (espectador/a) em participador/a (ator do processo educativo).

Essa ideia vem da expressão de Hélio Oiticica (2008) para designar aquele que ao interagir com a obra de arte também a transforma, inventa e reinventa, passando a fazer parte de sua autoria. Decorrente disso, a invenção traz consigo algo para além da eficácia, da utilidade e da operacionalidade técnica apenas. Em suma, a intenção da proposta Antropofágica Inventiva Intercultural é contemplar e ampliar a experiência das pessoas. Assim sendo, numa perspectiva epistemológica Antropofágica defendida por Oiticica para a obra de arte, “uma obra de arte de qualquer natureza não é utilitária, pois senão já deixaria de ser uma obra de arte” (FAVARETTO, 2000).

Por isso, uma proposta Antropofágica Inventiva Intercultural conforme Oiticica “tem que ser uma forma de conhecimento cada vez mais imediata. De modo que qualquer coisa que seja estabelecida ou aceita como categoria já esteja gasta”. O que está sendo proposto é uma pedagogia que não fique restrita em conceitos pelos conceitos, e às categorias a *priori*. Que, conforme Barcelos, Valdo (2013, p. 106) “não aceite as formas rígidas e fixas que, ao final, têm levado a uma passividade, a uma postura de total contemplação por parte de educandos. Esta atitude contemplativa cabe muito bem se quisermos uma educação para obediência, e não para a responsabilidade”.

Abrindo parênteses para entender o cenário educacional

Está instaurado na educação, em sua grande maioria, uma educação para obediência. Isso, em consonância com o livro *Imagens quebradas* de Miguel Arroyo (2004) que reflete sobre o cenário que geralmente se vivencia na escola. Nele se demonstra e denuncia à falência de certo modelo de ensino e de instituição escolar. Este modelo o autor denominará de “Imagens quebradas”. Tanto educador/o como educando/a são representados por metáforas, as quais, não dão mais conta do dizer dos educandos/as nem dos educadores/as atuais. Educandos/as vistos como “[...] plantinhas, massinhas, fio maleáveis [...]”. E ao longo da história da pedagogia, múltiplas metáforas tentaram dar conta do ofício de ensinar e de educar: parteiras, jardineiras, artífices, bordadeiras...” (ARROYO, Miguel, 2004 p. 10). Se antes já não era fácil encaixar estas representações com as reais identidades de educadores/as, e educandos/as e, que, como sabemos, já estão diluídas, pois já não cabe mais o processo identitário, imaginemos em tempos atuais em que as representações e imaginários de ambos passam por aceleradas e radicais transformações afetivas, simbólicas, psicológicas, tecnológicas e culturais. Para Arroyo (2004) as metáforas antes usadas não davam conta de ajudar a compreender porque tantos educandos/as

que chegavam à escola acabavam, muitas vezes, rejeitando-a. Por isso, percebe-se uma escola sem significado para os dias atuais, por não se dar conta de que os educandos/as que estão se achegando a ela, são outros.

Fecha parênteses.

Para tentar entender essas pessoas, essa conversa que contempla a proposta Antropofágica de Invenção Intercultural acorda com proposta inventiva que, Kastrup (2005, p. 1273) nos dá a conhecer que “a aprendizagem não é um processo de solução de problemas, nem de aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade”. Ao propiciar-nos uma epistemologia da invenção, ela difere do conceito de criatividade iniciado nos EUA por J. P. Guilford na década de 1960 como uma “capacidade de produzir soluções originais para problemas”. Apontando para Deleuze (1988) faz-nos compreender invenção

“Não como uma capacidade de solução de problemas, mas, sobretudo, de invenção de problemas. Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição. [...] Pois se houvesse uma teoria da invenção, ou mesmo leis de invenção, seus resultados seriam passíveis de previsão, o que trairia o caráter de novidade e imprevisibilidade que toda invenção comporta”. (KASTRUP, Virgínia, 2005, p. 1274).

Virgínia Kastrup (2005) ainda vai nos dizer que a invenção “é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma”. Ela perpassa todos os processos psicológicos. Colocando o problema da cognição a partir da invenção, falaremos então de uma perspectiva inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e – o que é de particular interesse aqui – de uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural Inventiva.

Entender a invenção, passa pela compreensão de que sujeito e o objeto são resultados do processo de invenção e constroem um outro espaço educacional. Esta maneira de entender a cognição se distingue da abordagem cognitivista, que foi, por várias décadas, dominante neste campo de investigação. Ao contrário de processos limitados de solução de problemas, sem espaço para invenção, o sujeito e o objeto, o si e o mundo são efeitos da própria prática cognitiva. Encontram-se mergulhados num

processo de transformação permanente. Pois, ainda que sejam configuradas como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações⁵¹, que forcem sua reinvenção.

Pensar em uma proposta Antropofágica de Invenção Intercultural para educação musical é fazer com que a aprendizagem se desvie das concepções que restringem a aprendizagem a um processo de solução de problemas. A aprendizagem surge como processo de invenção⁵² de problemas. Aprender, demonstrado por Kastrup (2005, p. 1276), é em seu sentido primordial, “ser capaz de problematizar a partir do contato com a matéria fluída, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas”.

Portanto, uma proposta Antropofágica de Invenção Intercultural para educação musical não consistirá apenas em tocar, reger e compor, mas sim extrair dos sons seus signos. A habilidade musical não fica sendo meramente técnica, nem visa a um adestramento muscular e mecânico, mas problematiza a partir do contato com a matéria fluída. Abre a possibilidade para devoração antropofágica de todos os mitos educacionais criados para impedir esse encontro com a realidade e inventar uma outra possibilidade de educação musical incorporando elementos em uma estratégia de renovação.

3.2.1. Descritivo e não prescritivo – prática inventiva

Reservei esse espaço para a descrição de algumas práticas inventivas, as quais me são úteis na educação básica. Isso não significa que seja uma prescrição da invenção. Que, quem assim proceder vai se dar bem. Não. É apenas um caminho inventivo e não “o caminho inventivo”.

Cage, John (2006, p. 341) escreve que “uma vez que as palavras, quando comunicam, não chegam a ter efeito algum, começa a se tornar evidente para nós que precisamos de uma sociedade na qual a comunicação não seja praticada”, nela o autor argumenta que as palavras se tornem “*nonsense*”, como acontece quando estamos apaixonados, e na qual as palavras se tornem o que elas eram originalmente:

⁵¹ O conceito de “perturbação” ou de “breakdown” responde pelo momento da invenção de problemas, que é uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo de reconhecimento habitual. (Kastrup, 2005, p. 1276)

⁵² Do latim – *invenire* – que significa compor com restos arqueológicos. Inventar é garimpar o que estava escondido, oculto, mas que, após serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá.

“árvores e estrelas e o resto do ambiente primitivo”. Depois disso, afirma que “a desmilitarização da linguagem” se torna uma grave preocupação musical.

Uma Educação Antropofágica Intercultural pautada no processo Inventivo, tem em uma de suas premissas, justamente, essa desmilitarização e quando apresento algumas linhas para uma prática inventiva não significa dogmatizar tais práticas, apenas pontos de partida, ou mesmo de não partida, para que o professor/a leia, devore e realize o que achar significativo, vomitando o que não interessar.

Um exemplo dessa devoração inventiva é citado por Cage (2006, p. 342) ao mencionar o trabalho *Tom Howell* na Universidade de Illinois que incitou seus estudantes a explorar o ato de tocar duas ou mais notas ao mesmo tempo em um único instrumento de sopro, contrariando a nomenclatura dos livros que permitia tocar uma de cada vez. O resultado disso foi que suas aulas produziram trabalhos multifônicos. O Processo Inventivo Antropofágico Intercultural tem esse gene de perturbação digestiva ao que estava estabelecido. A possibilidade de explorar os contrários, mesmo que isso, na visão de muitos, signifique não obter êxito.

A prática inventiva pode se concentrar no campo da eletrônica, por exemplo. A relação da música com a imagem em colaboração com outras áreas. Pode-se inventar componentes e aparelhos que produzam sons de grande originalidade, sem a preocupação com a alta fidelidade. Há um trabalho infinito a se fazer no campo da Educação Musical principalmente nesse século que a música e a tecnologia, em especial componentes eletrônicos e computares estão tão presentes.

A ideia é descrever para que, se alguém se sentir motivado, possa começar. Cage (2006) descreve que “para que um trabalho musical seja implementado na China, ele tem de ser proposto não por um indivíduo, mas por uma equipe” e que a necessidade de trabalho em equipe na música foi enfatizada por Pierre Boulez⁵³. Nesse sentido, o autor cita a necessidade de aprender com o outro sem que uma pessoa se sobreponha a outra e diga o que esta tem que fazer. Ainda, o quão importante é a participação da plateia. Isso resulta em pessoas que trabalham alegremente e em conjunto, não só de modo eficiente, mas também de modo alegre e não egoísta.

⁵³ Pierre Boulez (Montbrison, Loire, 26 de março de 1925) — foi um maestro, pedagogo musical, ensaísta e compositor francês de música erudita que morreu em Baden Baden, 5 de janeiro de 2016. Foi uma personalidade influente no cenário musical e intelectual francês contemporâneo.

No Processo Inventivo Antropofágico Intercultural, a prática inventiva está aberta ao inútil. Como argúi Cage (2006) que ao abrir na página 121 do livro de Chuang-tzu leu o seguinte de sua tradução: "Todo mundo sabe que o útil é útil, mas ninguém sabe que o inútil é útil, também." Nessa significação,

A utilidade do inútil é uma boa notícia para os artistas. Pois a arte não serve a nenhum propósito material. Ela tem a ver com a mudança das mentes e do espírito. As mentes e os espíritos das pessoas estão mudando. Não só em Nova York, mas em todos os lugares. É hora de dar um concerto de música moderna na África. A mudança não é destruidora. Ela é animadora. (CAGE, John, 2006 p. 347).

Na utilidade do inútil descrevo o jornal como um material riquíssimo para ser utilizado em sala de aula, aqui intitulado de fonte sonora. A fonte sonora se conceitua por todo e qualquer objeto que produza som. Com a fonte sonora é possível produzir várias trilhas sonoras. As trilhas sonoras, nos dias atuais, são essenciais ao rádio, televisão, internet dentre outras mídias visuais. Trilha sonora é tudo aquilo que não é imagem: diálogos, ruídos e inclusive músicas. Saliento, inclusive músicas, porque normalmente quando se pensa em trilha sonora, pensa-se somente em músicas. Porém, na trilha não estão contidas somente músicas. Retornando a descrição da prática com jornal, ao tomar uma folha de caderno de um jornal em um grande grupo e, de olhos vendados, for amassando lentamente, objeta-se o som da chuva, que pode compor parte de uma trilha sonora. O que costumo fazer é narrar uma história e incluir o som da chuva como exemplo. Distribui-se uma folha de jornal a cada aprendiz e no momento adequado eles produzem o som. Após esse exemplo lança-se o desafio para que os aprendizes tragam novas fontes sonoras. Inventem suas histórias e as apresentem aos colegas.

Outra produção bem interessante que faço e aqui descreve e não prescrevo são as curtas metragens. Muitos educandos/as trazem consigo aparelhos celulares e em sua grande maioria possuiu filmadora. Esse recurso associado a editores de vídeo, tanto os aplicativos para celulares, quanto os softwares, como a *Camtasia*⁵⁴, por exemplo, são recursos para edição. Após a experiência da filmagem, vem toda a possibilidade, durante a edição, de inventar as trilhas sonoras para as cenas capturadas.

⁵⁴ O Camtasia Studio é uma ferramenta de captura e gravação de tela para Windows e Mac. O programa, além do screen recorder, possui diversas opções para edição e montagem de vídeos. Ele é ideal para a criação de tutoriais em vídeo e apresentações de slides.

Outra prática inventiva interessante que descrevo e não prescrevo seria a confecção de instrumentos alternativos. Um desses instrumentos chamo de “tumbacano”. Trar-se-ia para escola pedaços de canos de 150 a 200 mm de espessura e de uns 80 cm de altura, podendo variar essas dimensões, bem como, fita adesiva do tipo durex, uma fina transparente e outra larga marrom, e, far-se-ia um tambor de cano para práticas percussivas. O que realmente impressiona nessa prática é a sonoridade. No princípio quem está participando da construção do instrumento não faz ideia de como vai soar e quando termina de confeccionar e começa a tocar fica muito empolgado. Normalmente em parceria com o professor/a de Artes Visuais se trabalha o grafite como ornamento final. O resultado disso é que, quem participou do processo, não se refere mais ao instrumento como um cano, senão como “meu tambor” e por isso, intitulei de tumbacano. Feito o instrumento, parte-se para a construção de repertórios percussivos no grande grupo e em grupos menores e surgem muitas invenções.

Dessa maneira pode-se fazer muita música, sem, necessariamente, estar atrelado a instrumentos convencionais, embora exista um acordo tácito sobre o que é música, advindo, principalmente, pelo padrão da música europeia. Existem algumas convenções sobre o que é cantar, o que é tocar e que acaba sendo um processo excludente, pois se a pessoa não se “enquadra no perfil” não pode ser músico. Tom Zé (2003, p. 18), músico do movimento da Tropicália, atormentado pelos padrões “europeizantes” da música, em seu livro *Tropicalista Lenta Luta*, relata sua incompletude como músico que foi “uma sucessão de contrapassos e contratempos. Elos incompletos, indecisões, inanição, pânico”. Ele pensou até mesmo em desistir da carreira de música, pois, naquele momento, cantar

[...] era um procedimento muito arrebatador. Expressionista mesmo. Vibrato, empostação, fermatas. Intempestivamente, o sujeito entrava num transe dramático: têmporas contraídas, rosto afogueado, olhos vermelhos – uma convulsão geral, dedicada a atuar com toda a potência da voz. E punha-se a gritar a plenos pulmões, “amor” pra lá, “amor” pra cá, que era praticamente o único assunto das canções. Era uma atuação fora do natural. (ZÉ, Tom, 2003, p. 20-21).

O que ocorreu a Tom Zé, em contato com um curso de fotografia, foi a possibilidade de “limpar o campo”. Era isso que ele queria fazer com a música tradicional. “Limpar o campo”. Ou seja, inventar uma nova possibilidade de canto. Conclusão que o levou a organizar outras ideias que, até então, vinha praticando

intuitivamente e desorganizadamente. Tom Zé, inventou um canto sem imitação vocal, vigente à época e a estrutura inventada por Tom Zé para o canto, até então, inexistia.

A Prática Inventiva tem esse viés que parte da limpeza proposta por Tom Zé. É a possibilidade de levar isso a escola. Se olhar para as crianças, desde muito pequenas, elas gostam, e muito, de fazer música. Ou através do canto, ou através de outra expressão com qualquer objeto, que acaba se tornando um instrumento. O Arthur, meu filho de um ano e dez meses passa o dia inteiro cantarolando pedaços de música que ele ouve na televisão ou mesmo batucando nas caixas de papelão, sofá e aonde mais ele percebe que produza som. Mas, na escola, noto que esse processo, ao invés de ser amplificado, acaba abafado. Por conta de um estereótipo musical, estabelecido em algumas cabeças educadoras, que tem apenas a referência da música europeia. Não quero menosprezar a música europeia, não é isso. Apenas dizer que para fazer música, não precisamos ficar atrelados a um único modelo. Aquilo que Tom Zé (2003) denomina de um “corpo-cancional” que fica em um lugar intangível e que ele relata ser necessário fugir.

Era o que eu precisava fazer: fugir desse corpo-cancional e tentar uma cantiga feita de outra matéria, de outra substância. Percorria-me o sentimento de que isso se continha o pecado e eu tinha medo dos olhos dos deuses. Mas se queria cantar e não podia, se não tinha o dom de cantar ao modo e ao gosto da época, eu tinha de correr qualquer risco. (ZÉ, Tom, 2003, p. 24).

A fuga desse “corpo-cancional” e a tentativa de uma canção feita de outra matéria, outra substância é o que se busca com a proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural. A prática inventiva. Quando trabalho na formação de professores/as, principalmente àqueles que não têm a formação específica em Música, esse sentimento de pecado, por não estar cantando da “maneira correta”, ainda persiste em residir em seus relatos.

Entender a proposta da prática inventiva por meio da Educação Musical Antropofagia Intercultural passa por desmistificar certas questões no “corpo-cancional”. Num primeiro momento, os/as professores/as insistem em dizer que possuem a “voz feia” e que não nasceram com o “dom de cantar”. Na conversa tento (re)significar esses conceitos e digo-lhes que isso é besteira e que dentre bilhões de seres humanos, não existe uma voz igual a deles/as. Portanto, sendo aquela voz única é a mais maravilhosa do mundo e não se compara a nada. Na sequência cito que,

para cantar, a “única coisa que tem que se fazer é abrir a boca”. Céticos no início, pois o passado não lhes trouxe boas experiências musicais, aos poucos vão ganhando confiança, soltando a voz e reconhecendo seu corpo como um grande instrumento de produção sonora.

É gratificante, quando, ao término do curso, muitos/as professores/as, com a face emocionada, percebido no olhar umedecido pelas lágrimas, se aproximam, me abraçam, e suspiram um muito obrigado, dizendo que agora percebem que não só podem cantar e fazer música, mas também, auxiliar a outros que ainda não cantam e deixam de fazer música por certa estereotipia. Percebe-se nitidamente a fuga desse corpo-cancional e os professores/as inventando uma cantiga feita de “outra matéria, de outra substância”. Libertam-se dos medos e percorrem o risco de se re(inventar).

O mito do “dom” está instaurado em nossas escolas, e o pior, não é somente por parte dos educandos/as, mas também dos professores/as como demonstrado no exemplo acima. Lembro que educadoras musicais como Jusamara Souza e Maura Penna já trataram da questão do dom na Educação Musical e esse não é o foco. Acreditando na possibilidade da existência de um Deus, Ele seria muito egoísta, se desse o “dom” apenas para algumas pessoas iluminadas.

A proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural no ato de inventar desmistifica esses pensamentos. Todas as capacidades são dadas ao ser humano. Ele aprende o que quiser, se ele quiser é claro. No entanto, muitas vezes, esse aprendizado custará horas do seu tempo livre, por exemplo. Nem todos querem pagar esse preço. Então, o mais salutar, é que se diga “não tenho o dom”, ao invés de uma dedicação de quatro a oito horas diária para aprender a cantar, ou, a tocar um instrumento, dentre outras tantas atividades musicais ou não musicais. Pode acontecer de alguém aprender mais rápido se comparado a outro. Pode. Mas vai chegar a um determinado estágio do conhecimento que esses dois estarão no mesmo nível naquilo que estão aprendendo, e dentro desse processo, não importará se um aprendeu primeiro e o outro demorou um pouco mais. Os dois estarão no mesmo nível e, ninguém, será melhor, do que ninguém.

O discurso do dom acaba gestando um processo excludente por parte daqueles/as educadores/as, que ao perceberem que o educando/a não tem o “dom”, afastam o educando/a de determinado conhecimento. Com muita frequência, quando estou trabalhando na formação de professores/as ouço relatos do tipo: - “quando eu ia à escola, gostava tanto de cantar. Até que, ao fazer o teste de voz, o professor/a

me dizia que não tinha voz para cantar! ” Se para um adulto se torna difícil, imaginemos uma criança, cheia de sonhos e esperança, ouvir essa interjeição. Com certeza sairá se sentido o “patinho feio” e terá dificuldades, até mesmo, de falar em público.

Entender a Educação pelo viés da Antropofagia Cultural Brasileira leva a essas reflexões profundas sobre a minha orientação enquanto professor de música ou educador musical. Pensar em um processo que não seja excludente, mas sim, acolhedor. Principalmente por, na maioria das nossas escolas, não termos os recursos necessários quando falamos de música tradicional: piano, violinos, violões, percussões, flautas, dentre outros, cuja ausência material, inviabilizaria o processo ensino-aprendizagem.

Certamente, nem todas as pessoas que fazem aulas comigo serão futuros músicos. Mas, dar a essas pessoas a possibilidade de experimentar, vivenciar e se autotransformar através da música para serem ouvintes melhores, com certeza é uma grande contribuição, dentre tantas outras.

Ensinar está atrelado àquilo que me emociona para ser ensinado. Então, ao entrar em uma sala de aula para lecionar, preciso entender que nessa sala existem pelo menos 25 educandos/as com vivências diversas e que, naquele momento podem não estar predispostos a aprender música, por exemplo, ou qualquer outro conteúdo. E, mesmo que preparada a melhor aula do mundo, se não trazer o educando/a para perto, se não o emocionar a aprender, naquele momento, não será interessante aprender. Friso naquele momento, porque em outros momentos possa ser que ele/a se emocione a aprender tal conteúdo. Maturana; Dávila (2009, p. 171) nos ensinam que “a emoção é o fundamento que caracteriza o ser humano”. Nela, “o amar é o ânimo básico, no qual, surge o respeito por si mesmo e o respeito pelo outro na espontânea aceitação da presença de si e do outro”. Para os autores, “o amar consiste nas dinâmicas relacionais através das quais o outro, a outra, o próprio ou o outro na convivência com a gente, possui o fundamento do respeito mútuo”. Em um diálogo sobre infância, ética e amor Humberto Maturana e Ximena Dávila⁵⁵ prosseguem ensinando:

⁵⁵ Humberto Maturana e Ximena Dávila. Un dialogo sobre infancia, ética y amor. Tradução no texto Amaral, Alysson. "Como estamos fazendo o que estamos fazendo?" Essa foi uma das perguntas que permeou o diálogo entre Humberto Maturana e Ximena Dávila, no Instituto Alana. Para os dois co-fundadores da Escola Matristica, no Chile, quando desconectamos o que fazemos do que sentimos, transmitimos essa desconexão à criança - que

Ximena Dávila: *Os pais dizem a seus filhos: - eu quero que você seja feliz! E Ximena Dávila pergunta: - O que é a felicidade? E prossegue dizendo que a felicidade sua e a felicidade minha são diferentes. E que muitas vezes o jovem ou a criança não vê prazer em seus pais, não vê essa “felicidade”. Então, é como uma exigência: - você tem que ser feliz, porque eu não sou!* Explica Ximena. *Então, se vamos exigir, temos uma expectativa novamente. Ou seja, a tarefa fundamental, diz Dávila, é que os meninos e as meninas e os jovens sejam seres autônomos e se respeitem a si mesmos.*

Humberto Maturana pergunta a Ximena Dávila: *- E como fazer para que sejam autônomos e se respeitem a si mesmos? – Amando-os!* Responde. *Amando, prossegue, não é uma coisa romântica, mas escutando-o, vendo-o, sentindo-o, dando-o espaço para a conversa. Fazendo-o parte importante da convivência familiar. Maturana intervém dizendo: - e não como uma recomendação, mas sim como um modo de convivência.*

Ximena: *- quando nós dizemos – você é um tonto, é tímido, é fraco, é desorganizado! Estamos trazendo em mãos o mundo da filosofia tradicional, que a pergunta, é o modo de ser. E nos vão fixando muitos seres, que somos com os outros, e, depois, aparecemos com diferentes rótulos e passamos a nos comportar no mundo de acordo com esses rótulos e, chega um momento que temos que nos perguntar: - Na realidade, eu sou tão tímido? Como me disseram quando eu era criança. Na realidade, eu sou tão tonto ou eu sou tão inteligente? Sou isso ou algo, ou sou diferente, ou apareço diferente?*

Dávila segue sua conversa dizendo que *quando nós falamos de mudança de pergunta, estamos falando em mudança de olhar. E o convidamos a olhar o seu ser. A criança pode mudar o seu ser. Mas se nós apontamos ao ser, o ser é inacessível. E Maturana intervém dizendo: - o olhar do ser é diretamente um convite a reflexão que amplia o mundo. Então é completamente diferente o convite de olhar, como alguns fazem, e dizem: você é dessa ou dessa maneira! Você é “dessa ou dessa maneira” restringe, e, o “olhar o ser”, amplia.*

Ximena Dávila replica dizendo: *- O futuro da humanidade não são as crianças. Somos nós, adultos, hoje. Assim que, temos uma grande oportunidade: ou transformamos nossos espaços de relações, do mundo em que estamos, ou o futuro que chamamos humano, vai ser de uma maneira destrutiva, mais que amorosa. Humberto Maturana interpela: - O futuro da terra com o aquecimento global está dentro de cinquenta anos? Não! Somos nós fazendo o que fazemos, sabendo que a consequência do que fazemos, pode resultar no aquecimento da terra.*

Agora! O viver acontece sempre, agora. O segundo que fazemos agora, é o que vai passar depois. E o segundo, que pensamos que vai passar depois, e que fazemos agora, em função do que vai passar depois, é o que vai passar depois. (MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. Un dialogo sobre infancia, ética y amor, 2013 [tradução Amaral, Alysson C. do]).

Por isso que descrevo essa prática inventiva agora, para ser o que vai passar depois. Essa prática inventiva autônoma, na qual predomina o respeito por si e pelo outro. Esse processo que se configura pelo amor, que não é uma coisa romântica, mas que, nos permite a escuta, o ver, o sentir e que, propicia espaço para a conversa, fazendo do educando/a parte importante da convivência, não como uma

recomendação, senão como modo vida. Deixa para trás os rótulos que a vida impõe e, traz questionamentos sobre esses rótulos, superando-os.

4. COMER E EXPELIR O EXCEDENTE – ENGODOS METODOLÓGICOS

O Tropicalismos quis e conseguiu ser uma chuva de verão que alagasse infinita enquanto durasse (Calado, Carlos, 1997, p. 297).

Conceber subsídios teóricos e epistemológicos da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação do professor/a de Educação Básica em geral e, de Educação Musical em particular, numa perspectiva intercultural foi o traçado para o caminhar nessa tese. Para atingir esse objetivo geral de pesquisa foram propostos alguns objetivos específicos como o de buscar relações entre o Movimento da Antropofagia Cultural Brasileira e a Educação numa perspectiva Intercultural; identificar no Tropicalismo possíveis desdobramentos da Antropofagia Cultural Brasileira como contribuição a Educação Musical: a fuga do “corpo-cancional” e a tentativa de uma “canção” feita de outra matéria, outra substância; por fim, entender se existe a possibilidade de aprender/ensinar a inventar.

Pensar uma Educação Antropofágica Intercultural é pensar revolucionariamente, e tentar levar, os envolvidos nesse processo, a um aperfeiçoamento do seu modo de viver, para superar os conceitos e preconceitos de sua situação histórica, sempre se servindo de uma constante renovação, na tentativa de descolonizar o conhecimento. Mesmo que aflorando lentamente em nossas relações, urge pensar uma mudança na educação brasileira atual. Por conseguinte, se refletirá numa nova forma de pensar da, e, na sociedade. Fica franqueado uma série de temas comuns ou elementos invariantes que permeiam a Educação Antropofágica Intercultural. Ao meu entender, o rastreamento desses temas e ideais comuns podem contribuir para uma visão mais contextualizada de educação musical, mesmo em seus traços particulares.

Ao falar de Educação Intercultural remeto ao fazer artístico que busca a preservação da cultura através de muitos sistemas culturais. Isso envolve a possibilidade de lidarmos com códigos culturais de outras realidades culturais, bem como, a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos e o reconhecimento de contextos micro e macro culturais em que as culturas se inserem. O que leva essa procura são inquietações constantes no contexto educacional, em especial no espaço escolar. Desabafos, percebidos em reuniões e mesmo na sala dos

professores/as⁵⁶suscitou a possibilidade de dar voz a estes desejos íntimos de mudança. E eu como professor de música, que faço parte desse espaço, atentei por percorrer essa estrada. Por isso, a Educação Musical torna-se o espaço da conversa utilizado como canal para exprimir ansiosa mudança. Mas foi sobretudo, a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira, que de modo peculiar, recolheu este movimento, exprimindo, com os meios e segundo as modalidades científicas que lhe são próprias, este desejo dos professores/as e que, também, são meus.

Os/as professores/as são percebidos como um grupo profissional que apresentam subgrupos relacionados às culturas das profissões ligadas às escolas que lecionam. Sendo assim, considero a possibilidade de ele/as possuírem uma memória coletiva como grupo social, a qual geraria uma identificação coletiva. Tal perspectiva já foi estudada a partir da análise de narrativas compartilhadas através do discurso de cada professor/a. Cabe realçar que, esse olhar sobre o grupo busca, como apontado por Louro (2004), “não perder a singularidade das experiências de vida de cada professor, ao mesmo tempo em que procura encontrar alguns aspectos que os definam enquanto grupo que realiza o mesmo trabalho e compartilha ideias e valores” (LOURO, 2004, p. 16).

Essa pesquisa se torna importante tanto no campo teórico quanto no campo prático. Ao aludir a prática refiro-me a busca de soluções para as inquietações educacionais e as diversas maneiras de se realizar. Nesse sentido, um caminhar sincero e um agir ético passa pela livre escolha e reta vontade de fazer o que é certo, embora se saiba o quão complexo seja esse caminhar. Se existe o respeito nesse caminho em busca do melhor a todos, há ainda quase que uma obrigação para quem está envolvido no processo de procurar o melhor caminho.

Ao princípio, o caminho me foi apresentado sob forma interrogativa conforme apresentado nos objetivos, geral e específicos, basicamente - como promover uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural e Inventiva? De início não foi necessário recorrer aos filósofos e nem às perguntas provocativas para duvidar das inquietações encontradas no espaço escolar. A experiência cotidiana do sofrimento, pessoal e alheio, e a observação de muitos fatos, que a luz dos referenciais teóricos da Antropofagia Cultural dentre outros, bastaram para tornar tão explícito um problema tão dramático como é a questão da educação. E, a parti disso,

⁵⁶ Espaço que se encontra na maioria das escolas e está reservado ao intervalo e planejamento de aulas.

não ficar preso aos problemas detectados mas caminhar na busca de conceber subsídios teóricos e epistemológicos da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação do professor/a de Educação Básica em geral e, de Educação Musical, em particular.

Penso que se necessita apontar caminhos para os desafios educacionais nas ciências e disciplinas clássicas, mas, principalmente, o diálogo com outras culturas e a observação dos processos através dos quais elas promovem o “fluir do seu viver” (MATURANA, 1999). Com isto inventa-se espaços de reflexão sobre os contextos sociais e culturais que nos envolvem, bem como age nas interfaces de um horizonte Intercultural de Educação (FLEURI, 1998). Nesta pesquisa de doutoramento buscou-se essa compreensão e diálogo intercultural (BARCELOS, 2009) no estudo teórico e epistemológico da cultura em geral e, em particular, da Arte/Música do Brasil. A cultura vivida por diversos povos tem muito a contribuir para nossa educação. Penso, também, que as proposições teóricas e epistemológicas de Humberto Maturana têm uma relação muito íntima e muito a contribuir com esta proposta de pesquisa na formação de professores/as para o trabalho com a Educação Escolar Básica em uma perspectiva Intercultural de Educação (FLEURI, 2003). Este olhar ao diferente se dá desde o lugar de onde estamos e somos. Por isso a necessidade de reflexão e diálogo sobre as relações interculturais se fazem cada vez mais necessárias, ao pensarmos uma educação comprometida com a vida. A cada dia se torna mais intenso o convívio entre as diferentes culturas, e essa “necessidade de convivência entre os desiguais” (CANCLINI, 2007).

Nesta tese encontra-se concepções para formação do professor/a de Educação Musical numa perspectiva intercultural, tendo como ponto de partida a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira. Para isso se faz necessário perceber as possíveis contribuições teóricas e epistemológicas do legado filosófico da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação inicial de professores/as de Educação Musical numa perspectiva Intercultural de Educação, partindo do processo de *devoração*, proposto pelos antropófagos, no qual, não se deve ignorar o que já está instituído, mas, sim, *devorá-lo* e inventar algo novo.

Assim sendo, esta pesquisa realizada na produção da Antropofagia Cultural Brasileira, Pós-Semana de Arte Moderna de 1922, apresenta uma dupla configuração: uma epistemológica e outra metodológica, ou seja: como agarrar a proposta filosófica

da Antropofagia Cultural Brasileira e arquitetar uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural Inventiva?

Por outro lado, dentro da proposição metodológica, a análise do Tropicalismo, bem como, a escolha de passagens significativas da mesma, para Educação Musical Intercultural e os subsídios teóricos e epistemológicos da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação do professor/a de Educação Básica em geral e, de Educação Musical em particular, foi o que se buscou nessa pesquisa associado ao caráter reflexivo de professor/a. Tudo isso possibilitou: (1) realizar o mapeamento necessário para a busca de informações de pesquisa, no sentido de (2) responder ao problema de pesquisa proposto que é o de como agarrar a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira e arquitetar uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural Inventiva? (3) como contemplar no repertório de conhecimentos e de saberes formativos do/a professor/a as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira numa perspectiva da Educação Intercultural? (4) como contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação do professor/a de Educação Básica em geral e, de Educação Musical, em particular?

4.1. PERCEPÇÕES EDUCACIONAIS

4.1.1 Saber Antropofágico Inventivo Intercultural

Muito tem se produzido sobre as tendências pedagógicas relacionadas à prática em sala de aula, portanto, neste estudo não é intenção de aprofundarmos esse assunto, mas sim, retomá-las como base para a compreensão e reflexão da situação em que se encontram o ensino e a aprendizagem da Música na atualidade, mais especificamente no sistema educacional do Brasil.

O saber Antropofágico Inventivo Intercultural busca entender que o caminho do conhecimento não permite descanso e que o seu caminhar não pode ser interpenetrado pelo orgulho de quem pensa que já está acabado e tudo sabe, sustenta minhas percepções educacionais. Sempre ter-se-á algo a aprender. Não existe a possibilidade de caminhar sentado. Parece redundância que para caminhar precisamos dar passos. Mas, muitas vezes se quer as coisas acontecendo, se quer andar cinco quilômetros, mas não se dá o primeiro passo. No conhecimento é a

mesma coisa. No mais profundo do intelecto está o desejo de buscar e, buscar sempre. Começar. Existe, portanto, percursos que se quiser percorrer começa por entender o seu ponto de partida que está justamente na capacidade da razão, que está impregnada de emoção, se estender sem limites.

Através de diversas manifestações como a filosofia, literatura, música, arte visual, teatro, dentre outras, a humanidade demonstrou que conseguia se estender no processo do saber. Essas manifestações demonstraram a força da sua capacidade inventiva. Esse desejo de saber, que pode tornar-se conhecimento, está contido na vida cotidiana, no interesse de cada indivíduo de descobrir, para além do que ouve, vê ou lê. Entre todas as espécies, a humana, é capaz não só de saber, mas de compreender que sabe e, por isso, se interessa pela busca. Não existe busca sincera sem liberdade. Se existe o respeito pelo caminho e pelo caminhar, persiste nas entrelinhas para cada professor/a a busca pelo conhecimento, e de aderir a ele, uma vez conhecido.

Por si só, qualquer saber, mesmo que parcial, se buscado com sinceridade, apresenta-se como uma possibilidade investigativa que pode se universalizar. Aquilo que é sincero, deve ser sincero sempre, e, para com todos. Contudo, para além desta universalização, o pesquisador/a busca algo que seja capaz de dar resposta e sentido a totalidade da sua pesquisa: algo definitivo, que possa servir como fundamento para outras pesquisas. As hipóteses podem até se apresentarem como promissoras, mas não dão conta da busca. Para todo pesquisador/a, chega o momento em que, admita-se ou não, permeia uma vontade de se chegar a um porto seguro reconhecido como definitivo, que forneça algo livre de dúvidas. Entretanto, o mundo da Invenção Antropofágica Intercultural traz justamente o contrário: a incerteza, a insegurança e o não estagnar.

Essa contrariedade, na qual se quer formular o saber Antropofágico Inventivo Intercultural, permite que convicções ou experiências pessoais, tradições familiares e culturais, dentre outras se façam presentes nessa busca. O ser, professor/a, por melhor que seja, não nasceu para viver sozinho. Tanto que, nasce e cresce dependendo de uma família, tenha ela a caracterização que tiver, para esses tempos. Mas o fato é, depende de outros para sobreviver. Por isso o professor/a aparece impregnado/a de várias tradições. Delas recebe desde a linguagem, passando pela formação cultural e também muitos dos saberes os quais acredita, porque lhe fizeram acreditar. Entretanto para o saber Antropofágico Inventivo Intercultural a maturação

individual ocorre quando tudo isso pode ser posto em dúvida e avaliado por meio da criticidade, da desconstrução do sabido.

Peres (2006), ao tratar do caminho daqueles que intentam ser professor/a, diz que sua formação está fundada numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de suas trajetórias. A autora, ao tentar explicar os caminhos tomados para ser professor/a, traz à tona que:

Nesse processo, somos atravessados pelos desassossegos que nos fazem, como na história, sentirmo-nos diante dos abismos da nossa "ignorância", dos medos das invisibilidades, dos escuros das incertezas, enfim, do sentimento de estar diante de abismos e não saber o que fazer no próximo passo. Tudo isso porque somos humanos! Lembrando que o ofício de professor é direcionado, também, para humanos, e o humano está entretido por inúmeras contingências simbólicas. O que desejo ressaltar é que os compêndios teóricos e metodológicos são fundamentais, mas não suficientes para que nos tornemos professoras(res), uma vez que a formação docente não se trata de um jogo de encaixe de teorias e práticas. (PERES, Lucia Maria Vaz, 2006, p. 51).

Compreender que os compêndios teóricos e metodológicos são fundamentais, mas não suficientes para se tornar professor/a e apreender que ter a previsão de poder chegar ao saber é o que leva o indivíduo a dar os primeiros passos, torna-se um propulsor para aqueles que almejam tal caminho. Todo professor/a possui suas próprias convicções, pelas quais orienta a sua vida. Por diversos caminhos consegue formar uma visão global e contestar o sentido de sua existência. Nessa trilha interpreta a sua vida e tenta regular seu comportamento. Percebe-se uma fundamentação teórico-conceitual sobre sistemas complexos que abrange ao mesmo tempo o individual e o coletivo.

Ao buscar suas percepções educacionais, toma-se consciência de que existe. De certa forma, estabelece confiança nos conhecimentos adquiridos por outras pessoas. Ao mesmo tempo, percebe que essa confiança pode ser uma forma imperfeita de conhecimento, que precisa se aperfeiçoar por meio de evidências alcançada pela busca pessoal. Vale ressaltar, que essa confiança traz uma riqueza porque inclui a relação interpessoal, evidenciando não apenas as capacidades cognitivas da pessoa, mas sua capacidade de confiar em outras pessoas iniciando um relacionamento íntimo do saber. Isso se torna vital para o saber Antropofágico Inventivo Intercultural na existência como professor/a. Chega-se ao conhecimento não só por via racional como se pensava tradicionalmente, mas também por meio da confiança no outro que, lado a lado, se empenham em garantir a veracidade do que

sabem. O ato de confiar no outro se constitui num dos atos mais antropofágicos e significativos: eu devoro, no entanto, permito-me ser devorado. Sustenta essa ideia o fato de que captar com inteligência, mesmo a dita busca racional, tem a necessidade de ser apoiada em um diálogo de confiança e amizade com autores aos quais me fio.

Trazer o saber Antropofágico Inventivo Intercultural, encontrado às tendências pedagógicas, não é de aparência tão fácil. O exercício desta prática, bem como, sua frequência no espaço educacional de educação básica, retrata a ideia de transtorno, de bagunça e faculta ser percebido como inoportuno. O contributo dado a educação, quando se defende o acesso ao saber Antropofágico Inventivo Intercultural, é um direito universal. Derrubam-se as barreiras raciais, sociais e de gênero, propondo a igualdade a todos. Rompe-se o caráter elitista educacional e abre as portas a todos/as. Se o saber Antropofágico Inventivo Intercultural é um bem que melhora significativamente a vida das pessoas, então todos devem estar aptos a percorrer a estrada. Uma história pessoal intensa, quando se apela ao valor da experiência, pode antecipar futuros desenvolvimentos ao processo pedagógico.

O saber Antropofágico Inventivo Intercultural tornar-se relevante tanto no campo teórico, quanto no âmbito prático. Se persiste o direito de se respeitar cada traçado para se caminhar em busca do saber Antropofágico Inventivo Intercultural, há também, a partir daquilo que se aprende, o compartilhar, para que o professor/a seja melhor. Por isso, ao percorrer o caminho Antropofágico Inventivo Intercultural, que pode aperfeiçoar as pessoas, não é se fechando que o pesquisador encontra o que está perseguindo, mas sim, se abrindo a outrem. Essa acaba sendo uma condição necessária ao saber Antropofágico Inventivo Intercultural. Eu me torno eu, na interação com o outro⁵⁷.

De início, o saber Antropofágico Inventivo Intercultural se apresenta como uma pergunta: existe a possibilidade de “aprender/ensinar” a inventar? À primeira vista ter-se-ia aparência radicalmente sem sentido. Não é necessário recorrer aos filósofos para duvidar desse tema. Contudo, a experiência cotidiana que tenho como professor de educação básica, que passa não só pelos meus sofrimentos, senão que, pelos sofrimentos alheios e a observação de muitos fatos, que a luz do pensamento se revela inexplicável, bastam para trazer à tona um problema tão dramático que é o saber Antropofágico Inventivo Intercultural, em especial em um espaço tão cristalizado

⁵⁷ O outro, entendido não somente como uma pessoa física, mas como um objeto que traga a invenção: um livro, uma música, uma peça teatral, um filme, etc.

como o sistema escolar de educação básica. Nesse processo os saberes Antropofágicos Inventivos Interculturais mais numerosos, são apresentados pelas evidências imediatas, ou, recebem a confirmação do valor da experiência, e como já dito anteriormente retratada aqui, como aquilo que me passa.

A cristalização do espaço educacional permite que se olhe para escola formal com a inexistência de neutralidade. Ajuda nessa reflexão as bases da teoria crítica proposta por Santos (2000, p. 17), que parte do pressuposto de que “o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que sabemos acerca do que dizemos”. Por isso, quem sabe, a dificuldade de se tomar um viés crítico esteja no fato de, ao assumir uma não neutralidade, se está analisando não só os contextos pedagógicos, mas também, quem pertence a este contexto. Processo, no qual, acaba por fazer uma autocrítica. Trazer aspectos do saber Antropofágico Inventivo Intercultural para o espaço dos/as professores/as envolve uma escavação. Não se trata de um paradigma sociocultural global, ou universal, mas sim, como afirmado por Santos (2002, p. 18), de “um paradigma local que se globalizou com êxito, um localismo globalizado”. Ao escavar, existe a possibilidade de se descobrir relações dominantes. Ainda, possíveis relações que possam explicitar, ao menos em parte, o momento atual vivido no contexto educacional geral e na Música em especial, no espaço de educação básica no Brasil. Interessante, também, a identificação de fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos, fatos que ajudam a refletir sobre a inserção da música no espaço escolar, para que este auxilie num processo do pensar a sociedade.

Para compreender e assumir minhas responsabilidades como professor de Música considero importante promover o saber Antropofágico Inventivo Intercultural sobre a realidade de trabalho vivida: como a Música vem sendo ensinada no contexto educativo do nosso país e as relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. “A partir dessas noções, poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 20-21).

4.1.2. A não neutralidade daquilo que é ensinado

O fato de ser e ouvir professores/as faz com que perceba as escolas como espaço de preservação na geração de desigualdades, por meio de atividades

curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia-a-dia da sala de aula. Preocupa, então, a não consciência de muitos educadores/as com aquilo que está oculto no processo ensino/aprendizagem, legitimando uma prática de senso comum sobre o ensino e aprendizagem. Sobre o comportamento normal e anormal. Sobre qual conhecimento é importante e qual não é importante, etc. A não neutralidade daquilo que é ensinado pode ser percebida nas aulas de Música, na medida em que se legitima determinados conteúdos em detrimento a outros. Entretanto, questões como: funcionam para quem, de acordo com quais parâmetros, ou funcionam apesar do que, são raramente propostas. Assim,

[...] os pontos de chegada específicos e predeterminados, os tipos de capital cultural a que esses métodos servem e reproduzem, bem como as estruturas de poder que eles ofuscam (por exemplo, a noção pouco questionada de que alfabeto teórico-musical deve ser uma parte integral do que significa ser um músico letrado, e talvez por isso, um ser humano), não somente determinam o que é possível dentro de práticas educativas, mas também restringem e contêm as possibilidades para pedagogias que queiram questionar e transgredir essas noções. (BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick, 2008, p. 10).⁵⁸

Ao questionar sobre a não neutralidade daquilo que é ensinado a Antropofagia Cultural Brasileira inventiva traz em seu gene justamente o questionar e o transgredir essas noções. Se a aula de Música não for contemplada como momento de um relacionamento de diálogo entre professor/a e educando/a, pode-se destacar um agravamento do fato de apenas conteúdos hegemônicos serem ensinados. Entendendo a relação de ensino/aprendizagem como troca entre indivíduos, versando a realidade brasileira, sobretudo no que se refere às culturas indígenas e africanas, não se chama o que ocorreu de troca, mas um aniquilamento pela transferência (imposição) dos padrões culturais europeus e, no quesito educação musical, na imposição da música europeia. Para tanto, desenvolveu-se uma prática educativa não de comunicação, mas de comunicados, de repetição e transmissão de valores, ideias e produtos culturais dos colonizadores.

Apple (2001) aborda a escola em seus propósitos hegemônicos, da disparidade entre a democratização do acesso e da seleção do sucesso escolar, ou seja, só os “capazes” vencem. Dentro desse paradigma, a não neutralidade daquilo que é ensinado que chegava até as escolas no passado e que chega ainda hoje, não é

⁵⁸ BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 7-17, set. 2008.

aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como as “boas pessoas” devem agir. Isso se dá, no ponto de vista do autor, pois

[...] está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhada por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de educandos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. (APPLE, Michael, 2001, p. 101).

Ao relatar isso, Apple (2001) reza a não neutralidade e não aleatoriedade da maioria das pessoas que pensam a escola. Toma-se consciência da existência de certo controle social e econômico. Ocorre nas escolas, não somente sobre as formas das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam, mas também nas regras e rotinas para manter a ordem. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como conhecimento legítimo, as escolas “não só controlam as pessoas, mas ajudam a controlar o significado, legitimando o conhecimento cultural de certos grupos” (APPLE, Michael 2001, p. 104).

Então, desconsideraríamos tudo o que está estabelecido nos livros? Acredito que não. Tampouco, podemos legitimar tudo como adequado sem um crivo minucioso desse discurso. De quem? Para quem? A principal contribuição desses conceitos é a de que não podemos pensar em território neutro, mas sim, como um jogo elucidado pelo poder e que, se estive ciente do que se passa ou é passado através da sala de aula, poder-se-á conduzir aspectos Inventivos Antropofágicos Interculturais, como esse gene subversivo.

Por confiar na não neutralidade daquilo que é ensinado se escuta um processo que confia de modo irrestrito e exclusivo na capacidade cognitiva da razão, mas limitando-o a explicações mecânicas, simplificadoras, que não são adequadas à compreensão da realidade. Talvez, as “notas tocadas” nas escolas sejam estas. Simplificadas e simplificadoras do contexto que envolve algumas práticas escolares. Isso pode gerar, por conseguinte, constrangimento tamanho, que o professor/a se recuse a se posicionar. Ou, talvez, por se pensar como simplificado demais, o que se entende por ensinar Música na escola, é que, pessoas sem formação adequada, se submetam e trabalhem, mesmo pertencentes a outras áreas do conhecimento. Não é

digno pensar que aprender algumas estratégias de ensino, em áreas que não a sua, possam ser suficientes ao educando e não limitadoras.

A não neutralidade daquilo que é ensinado, ocasionalmente, sugere acreditar no engessamento institucional e aceitar que o que está instituído, não pode ser mudado. Um conhecimento aprofundado da legislação educacional e o exercício da liberdade e autonomia nos sistemas educacionais tornam-se aliados importantes. O professor/a não está vinculado somente ao que ele/a ensina, mas também, ao que ele assume: como se compromete, como atua profissionalmente na área, e assim por diante. Não é só uma questão conteudística. O que não é notado, que a essa *persona* chamada professor/a, é dada uma autonomia que em nenhuma outra instituição ou espaço de trabalho é igualada.

Assim, ao me posicionar sobre a não neutralidade daquilo que é ensinado como professor de Música, me percebo como educador que permeia à reflexão. No entanto, é inegável o fato de que os professores/as são “possuidores/as de saberes que podem ser desvelados e trazidos como referências para o contexto da produção de conhecimento educacional”, Tardif (2002). Entender a não neutralidade daquilo que é ensinado permite que, ao mesmo tempo em que se percebem como educadores, os professores/as, (re)signifiquem suas práticas, emitindo questionamentos, analisando, problematizando e reinventando suas ações.

4.1.3. Concepções e ações da Educação Musical

Relevante é a percepção de quanto a música está impregnada em nosso cotidiano. O fenômeno musical, alojado em Schafer (1991), “não pode ser apenas compreendido através de seus elementos musicais/sônicos, mas também, através das características e condições de quem o produz, ouve ou ensina”.

Nesse sentido, resultados obtidos por Del Ben (2001), acerca das concepções e ações de Educação Musical de três professoras de música no ensino fundamental, ajudam a compreender melhor essa relação. Uma dimensão pedagógica que vai além do que é especificamente musical. Referindo-se à formação musical, a autora afirma: “elas [as professoras] não pretendem somente ensinar Música, mas educar de maneira global, abrangendo, entre outros, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, pessoais, sociais, políticos e culturais” (DEL BEN, Luciana, 2001, p.

78). Assim, limitar-se à realização imediata de conhecimento sobre matéria escolar, corre o risco de limitar o ponto de vista e prejudicar a visão, retirando um componente fundamental: a complexidade da vida, e é essa vida que está em sala de aula. Faz-se

conveniente a percepção de que em toda experiência de aprendizagem se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos. Isso, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoa. Esse ponto de vista passa a ser crucial ao discutir a incorporação da Música como aspectos Inventivos Antropofágicos Interculturais. Não quero dizer com isso que não possa focar em conteúdo específico. O que não está pleiteado na apropriação dessa pesquisa é um caráter pragmático imediatista a todos os problemas em sala de aula.

Dentro das concepções e ações da Educação Musical, Fuks (1995), afirma que se trata de revelá-las em sua complexidade e em sua densidade, mostrando que “falar é fazer alguma coisa”. Apoiado por esta forma de pensar, a autora afirma “que podemos considerar a prática pedagógica do professor de Música como sendo um discurso – um discurso musical” (FUKS, Rosa, 1995, p. 28). No que diz respeito à ação específica do/a professor/a, pode operar levando-o à crítica da reprodução do conhecimento, isto é, ao abandono do papel de receptor passivo. Tornam-se comprometidos/as com suas próprias interpretações de mundo e das salas de aula onde irão atuar. Assim, Rosa Fuks (1995, p. 28) relata em relação ao discurso dos/as professores/as que “é sabido que existem por vezes, práticas pedagógicas conflitantes coexistindo em uma mesma instituição de ensino, sendo inclusive executadas, alternada ou concomitantemente, pelo mesmo professor”.

Concepções e ações da Educação Musical dentro do gene da proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira numa perspectiva Intercultural prevê a existência da necessidade mutacional entre os educadores, despertando-os à realidade estabelecida. Perpassa por um momento de resistência que quiçá não se prospecte frutos. Contudo, é sabido do preparo da terra e, até mesmo, em algumas instâncias, do plantio de sementes. Sementes mortificadas ao comodismo, a indiferença. Cabe indagar àquilo que se necessita morrer, para que outras concepções e ações da Educação Musical possam nascer.

Ao olhar esse discurso como aspectos Inventivos Antropofágicos Interculturais, a experiência da análise na formação de professores/as deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor/a para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus educandos. Souza (2003) percebe que

[...] esse ver e ouvir, instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre o objeto, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente. (SOUZA, Jusamara, 2003, p. 8).

O ato de olhar por meio de aspectos Inventivos Antropofágicos Interculturais permite que o professor/a adquira uma sensibilidade social para poder articular suas propostas pedagógicas com a realidade numa permanente atualização. Em suma, é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática. Nesse sentido,

[...] a pesquisa deve ter algum sentido prático. Se pesquisa é sempre concebida para melhorar a prática, ou seja, se ela existe para melhorar a prática, a pesquisa em educação musical deve não só se preocupar com o acúmulo de conhecimentos, mas também com sua praticidade e valor para a didática da música. (SOUZA, Jusamara, 2003, p. 9).

Importante pensar a prática, não somente como algo a se fazer com, e, pelo outro, mas para si. Ou seja, a própria autoanálise consiste em uma prática bastante significativa. Tomando outros olhares, recobro uma “perspectiva aberta” Louro-Hettwer (2004) e não julgadora. Busco uma mesma abordagem ao estudar as contribuições para formação do professor/a de Educação Musical numa perspectiva Intercultural, tendo como ponto de partida a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira.

É nesta “perspectiva aberta” e não julgadora voltado o olhar sobre a contemporaneidade que tomo em minha pesquisa. Não falo da globalização, processos migratórios e avanços da tecnologia, mas como contemplar no repertório de conhecimentos e de saberes formativos do/a professor/a as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira numa perspectiva da Educação Intercultural e como contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação do professor/a de Educação Básica em geral e, de Educação Musical, em particular.

A intenção é problematizar por meio de aspectos Inventivos Antropofágicos Interculturais a situação do/as professor/as de Música para tonificar sua profissão e para ele/as e os leitores que, por empatia, possam reviver e reavaliar seus processos educacionais através da leitura do presente texto, mesmo que isso não seja uma garantia que a todos implicará em crescimento. Busca-se alternativas menos problemáticas para a atuação profissional futura de quem é professor/a e de quem lê e pretende investir nessa carreira.

4.2. TROPICALISMO: DESDOBRAMENTO DA ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA

Torna-se interessante revisitar um momento da cultura brasileira entre 1967 e 1972, período intitulado de “Tropicalista” e que se caracterizou como força para cultura popular e uma fonte contínua de inspiração para diversas gerações de artistas, escritores e músicos. Nelson Motta⁵⁹ em seu artigo “cruzada tropicalista” em 05 de fevereiro de 1968 para o Jornal *Última Hora* do Rio de Janeiro foi quem instigou toda a história tropicalista.

Os tropicalistas encontraram um apoio teórico na antropofagia cultural brasileira. A metáfora da antropofagia adentra ao tropicalismo por ser inspirada no nativo brasileiro que devorava seus inimigos, entre eles os colonizadores portugueses, e, fornece um modelo de produção cultural que não é subserviente às tendências metropolitanas europeias, nem tampouco, era defensivo ou estritamente nacionalista. Como Caetano Veloso, um dos incitadores desse movimento, em *Verdade Tropical*⁶⁰ (1997, p. 247) declara “A ideia da antropofagia cultural servia-nos, aos tropicalistas, como uma luva. Estávamos devorando os *Beatles*⁶¹ e *Jimi Hendrix*⁶²”. Próximo a essa declaração Gilberto Gil menciona que o projeto tropicalista consistia num encontro entre a *Banda de Pífanos de Caruarú*⁶³ e os *Beatles*.

O Tropicalismo, diante dessas declarações, está retratado como um híbrido musical que incorpora variados elementos como o samba, choro, rock, pop, jazz, bossa nova, folclore, música popular internacional e essa postura tem a faculdade de ser considerada antropofágica por sua capacidade de devorar e se (re)inventar. No texto de Christopher Dunn “*Tropicália: Modernidade, alegoria e contracultura*” consta que na Tropicália

⁵⁹ Nelson Cândido Motta Filho (São Paulo, 29 de outubro de 1944) é um jornalista, compositor, escritor, roteirista, produtor musical, teatrólogo e letrista brasileiro.

⁶⁰ VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical*. Companhia das Letras, São Paulo, 1997.

⁶¹ The Beatles foi uma banda de rock britânica, formada em Liverpool em 1960. A partir de 1962, o grupo era formado por John Lennon (guitarra rítmica e vocal), Paul McCartney (baixo, piano e vocal), George Harrison (guitarra solo e vocal) e Ringo Starr (bateria e vocal). Enraizada do skiffle e do rock and roll da década de 1950, a banda veio mais tarde a assumir diversos gêneros que vão do folk rock ao rock psicodélico, muitas vezes incorporando elementos da música clássica e outros, em formas inovadoras e criativas.

⁶² James Marshall "Jimi" Hendrix (nascido Johnny Allen Hendrix; Seattle, 27 de novembro de 1942 – Londres, 18 de setembro de 1970) foi um guitarrista, cantor e compositor norte-americano. Em praticamente todas as listas já publicadas de melhores guitarristas da história, ocupa o primeiro lugar, e um dos mais importantes e influentes músicos de sua era, em diversos gêneros musicais.

⁶³ A Banda de Pífanos de Caruaru ou Banda de Pífanos Zabumba de Caruaru é um conjunto de música instrumental regional do Nordeste brasileiro composta por pífanos e percussão.

Suas principais canções-manifestos eram alegóricas apresentando relatos pesados da história nacional, muitas vezes sob o disfarce da ironia e da sátira. Suas performances mais importantes, no entanto, apontavam em uma nova direção, informada pela contracultura internacional e carregada de exuberância catártica em face da repressão crescente. A tensão entre esses dois impulsos produziu a mistura curiosa e potente de melancolia e alegria que definiu a música tropicalista. (In BASUALDO, Carlos [org.], 2007, p. 59).

Para além do aspecto musical, o Tropicalismo, traz a possibilidade de ser entendido como forma de democratizar a cultura brasileira, enfatizando os aspectos anti-hierárquicos e construtivo. Evidencia-se no Tropicalismo o desejo de inscrever a cultura brasileira em um internacionalismo, que ao final de tudo aparece como um ato de invenção interpretativa destinado a renovar sempre. Christopher Dunn escreve que os

[...] tropicalistas não introduziram maior complexidade na música popular brasileira e certamente não avançaram a evolução formal da bossa nova. [...] um tipo de “evolução” que não tem a ver com grau de complexidade formal. Os tropicalistas redefiniram os próprios parâmetros do fazer musical, expandindo os limites do “popular” e abrindo caminhos para novos experimentos sonoros e interpretativos na música popular brasileira. (In BASUALDO, Carlos [org.], 2007, p. 63)

Embora não tenham introduzido maior complexidade a música popular brasileira, o que é inegável é que, os tropicalistas reverenciavam os inventores da bossa nova, no entanto, sentiam a necessidade de inovar por seu espírito cosmopolita moderno. O que diferenciava um fazer musical do outro era que a tropicália não podia ser definida em termos de estilo ou forma, mas antes, possuía um conjunto de estratégia e abordagem caracterizados pela antropofagia cultural brasileira, dentre eles a paródia, o pastiche e a citação.

A Tropicália trouxe em seu *DNA* reminiscências da Antropofagia Cultural Brasileira e conseguiu alcançar esse processo de constante mudança. Nela jamais se identificou um processo estabilizado e sim um “incessante movimento de devoração que recusa ancorar-se em significados já fixados” (FAVARETTO, Celso Fernando, 2000, p. 14).⁶⁴ O autor ainda consegue aproximar o leitor do tempo vivido pela *Tropicália* que

⁶⁴ FAVARETTO, Celso Fernando. *Tropicália alegoria alegria*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

[...] nasceu em um país enrijecido por maniqueísmos que se infiltravam nos setores artísticos coibindo diversas formas de criação. Isso resultou, ao menos em parte, o fato de que, as melhores músicas e melhores vozes do país tenham se levantado em forma de protesto com as ações do governo da época e esta, possa ser talvez, uma frustração da nossa história e muito embora tenham sido propostos claramente melhorias para o bem-estar do povo brasileiro, o que parece é que permanecem surdos e cegos. (FAVARETTO, Celso, 2000, p. 11-12).

Essa realidade, informa-nos Basualdo (2007), era de um país em vias de desenvolvimento, com uma população mestiça e uma cultura popular riquíssima na qual confluem influências indígenas, africanas e europeias, no contexto de um governo repressivo, que impunha um padrão nascente de um desenvolvimento industrial acelerado a uma sociedade já marcada por diferenças sociais abismais e uma distribuição de riqueza absolutamente carente de equidade.

Note-se que o nome “Tropicália” foi retirado de uma instalação de Hélio Oiticica no ano de 1967 que abrangia informalidade, interatividade e hibridez cultural. Carlos Basualdo (2007, p. 24) afirma que para Oiticica “a marginalidade é desde sempre constitutiva do projeto tropicalista. Há Tropicalismo quando existe a possibilidade de que o trabalho criativo não seja absorvido completamente pela lógica do capital e reconvertido em trabalho alienante”. Basualdo ao pensar a tropicália constata que

Antes de transformar-se em um termo icônico, em um nome monumento, *Tropicália* era, no contexto do trabalho de Oiticica, “a primeiríssima tentativa consciente, objetiva, de impor uma imagem obviamente ‘brasileira’ ao contexto atual da vanguarda e das manifestações em geral da arte nacional”. *Tropicália*, portanto, é uma obra estratégica, já que com ela Oiticica tentava pôr à prova uma série de imagens específicas – e isso no contexto de um trabalho que até o momento se havia caracterizado pelo alto nível de abstração e complexidade estrutural – e fazer isso justamente como resposta ao que, no seu modo de ver, constituía o panorama da arte internacional de vanguarda. (BASUALDO, Carlos, 2007, p. 16).

Ou seja, a obra representaria àquilo que deveria ser de diferente das outras, mas concomitantemente, o caráter de perguntar, de responder, dando conta de sua importância no panorama internacional: arte pop e suas derivações europeias, as correntes construtivas tardias e o minimalismo. Para isso Oiticica cria um cenário tropical com plantas, araras, areia e pedrinhas. Ele evocaria as paisagens das obras de Tarsila do Amaral, pintora modernista brasileira, situadas na antropofagia. Basualdo (*id ibid*) reitera, reportando-se a obra de Oiticica que,

[...] uma obra, então, mais que um ato reivindicativo, a instauração de um mito “o mito da miscigenação – somos negros, índios, brancos, tudo ao mesmo tempo”. Ao que acrescentaria, antecipando-se as incontáveis e intermináveis polêmicas que o tropicalismo geraria: “O mito da tropicalidade é muito mais do que araras e bananeiras: é a consciência de um não condicionamento às estruturas estabelecidas, portanto altamente revolucionária na sua totalidade”.

Dentre as polêmicas geradas pelo Tropicalismo, Basualdo⁶⁵ (2007, p. 12) relata que ocorrera uma mudança radical em Caetano Veloso que em apenas um ano ele saltou do tradicional terno, usado pelos participantes dos festivais,⁶⁶ para subir ao palco vestindo um casaco de *tweed* e um suéter laranja de gola rolê e que cantava uma marcha de letra psicodélica acompanhado de guitarras elétricas e que

Ao retirar-se sorrindo, ovacionado por um público do qual não esperava senão vaias, não podia saber que com esse gesto simbólico, havia posto em marcha oficialmente uma das transformações mais violentas e profundas da história recente, não somente da música popular, mas também da cultura brasileira em geral. (BASUALDO, Carlos, 2007, p. 12).

No imaginário da época, prossegue Basualdo (*id ibid.*, p. 12) revelando que a música popular tinha o papel de articular um ideal de nação – “concebido em função de revalorizar ‘raízes’ culturais – de exercer a liberdade de expressão em clara oposição ao projeto ideológico e político dos militares”. Para o movimento de esquerda da época associados aos Centros Populares de Cultura (CPCs)⁶⁷ tratava-se de levar uma mensagem contestatória, e de conotações revolucionárias, enquanto que na formalidade se mantinham fiéis a tradição da música popular, que era a de articular uma identidade nacional que o “pensamento de esquerda mais ortodoxo encontrava em germe nas expressões populares”.

Contudo, informa-nos o autor que para Veloso, Glauber Rocha, Hélio Oiticica e José Celso Martinez Corrêa

[...] essa posição conseguia unicamente folclorizar os materiais culturais com os quais trabalhava, inibindo a possibilidade de ensaiar uma reflexão efetiva e mobilizadora acerca da situação da cultura brasileira contemporânea, e de situá-la precisa e efetivamente no contexto internacional. Esse espaço de

⁶⁵ BASUALDO, Carlos, (org.). *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972]*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

⁶⁶ Festivais de música televisionada patrocinado pela TV Record em São Paulo e pela Rede Globo no Rio de Janeiro.

⁶⁷ Centro Popular de Cultura - CPC. Criado em 1962 por um grupo de intelectuais ligado à UNE – União Nacional de Estudantes, tinha como propósito a “arte revolucionária”, colocando-se ao lado do povo. Sua produção centrou-se na música e na poesia, no cinema e no teatro.

reflexão somente podia ser alcançado por meio de um ato de violência, da gênese de uma “tentativa crítica da cultura brasileira através da utilização como matéria de todas as tendências e expressões dessa cultura”, como escreveriam, meio de brincadeira e muito sério, José Carlos Capinam e Torquato Neto no roteiro do nunca realizado programa de televisão *Vida, paixão e banana do tropicalismo*. (BASUALDO, Carlos, 2007, p. 12).

Nesse cenário nacional o Tropicalismo trouxe em suas composições uma nova estética em seus arranjos e cenas que caracterizaram os gestos particulares dos tropicalistas. Exemplo disso é a introdução da guitarra elétrica e de elementos do rock no contexto da música popular brasileira. É evidente que não se tratava tão somente de um ou outro instrumento musical, mas de uma concepção radicalmente original da cultura brasileira. Ela rompe com o que estava estabelecido musicalmente. Nas palavras de Martinez Corrêa apud Basualdo (2007, p. 13) “para exprimir uma realidade nova e complexa era preciso reinventar formas que captassem essa nova realidade”⁶⁸.

Nessa perspectiva, o tropicalismo conversa com esse processo de Invenção, pois como relata Gilberto Gil *in* Favaretto (2000, p. 19) “o tropicalismo surgiu mais de uma preocupação entusiasta pela discussão do novo que propriamente como um movimento organizado”. Esse movimento veio

[...] procurando articular uma nova linguagem da canção a partir da tradição da música popular brasileira e dos elementos que a modernização fornecia, o trabalho dos tropicalistas configurou-se como uma desarticulação das ideologias que, nas diversas áreas artísticas, visavam a interpretar a realidade nacional, sendo objeto de análises variadas – musical, literária, sociológica, política. [...]. Sua resposta à situação distinguia-se de outras da década de 60, por ser auto referencial, fazendo incidir as contradições da sociedade nos seus procedimentos. (FAVARETTO, Celso Fernando, 2000, p. 25).

É de se pasmar quando se aclara que décadas transcorreram e persistimos com um governo repressivo que apequena o sistema educacional e que tenta impor as nossas escolas esse modelo que vem das, e, para as indústrias. Isso faz com que persista essa abismal diferença entre os que tem muito e os que não tem nada. Por essas e outras razões as vozes tropicalistas ressoam nessa escrita na defesa de estratégias que possam auxiliar em um argumento que seja adequado à mudança. Pensar a educação para esse tempo é pensar como ressalta Basualdo (2007, p. 13) tratando tropicália à época, “menos como resultado de um processo do que como o

⁶⁸ José Celso Martinez, “Manifesto do Oficina” *in* Oswald de Andrade, O Rei da Vela. São Paulo: Globo, 2000, p. 22.

próprio processo; portanto o seu caráter dinâmico e sem sua capacidade de manter esse dinamismo a partir de uma abertura estrutural às influências e estímulos externos”. Beber da cultura popular seria uma grande fonte dessa influência externa que como expõe os músicos Caetano e Gil, bem como o artista plástico Oiticica e teatrólogo José Celso⁶⁹

[...] a cultura popular não se resume a uma coleção de modismos ou imagens preestabelecidas, mas consiste antes de tudo em uma determinada mecânica de aprender, interpretar e reformular a informação circulante. Essa potência inerente a expressões populares como o carnaval, por exemplo, a música nordestina ou arte de rua, seria o meio que, idealmente, permitiria a esses artistas, ao mesmo tempo, revolucionar as formas culturais com as quais trabalhavam e fazê-lo de tal maneira que o resultado não fosse alienante ou alienado com relação ao grande público. (BASUALDO, Carlos, 2007, p. 13).

A Tropicália se constituía, antes de tudo, em uma afirmação da experiência e do experimental. Desse experimental surge a articulação de uma proposta Antropofágica que seja Inventiva para Educação Musical configurada como uma desarticulação do existente. “Por que não? ” Essa é uma pergunta utilizada por Caetano Veloso

Por que não usar guitarras elétricas, o cabelo comprido, um suéter laranja de gola rolê em vez de um terno escuro? Mas também, porque não continuar a “linha evolutiva” da música popular brasileira, o trabalho extraordinário de gente como Tom Jobim e João Gilberto, por meio de um diálogo entre o rock e a música erudita, entre Beatles e Webern? E, mais ainda, por que não pensar a identidade nacional brasileira como um processo aberto, em desenvolvimento permanente? Não como uma busca interminável das origens – como queria o modelo herdado da Europa -, mas sim como uma aposta, permanentemente renovada, na incorporação e elaboração seletiva dos estímulos culturais, seja qual for sua procedência [...]. (BASUALDO, Carlos, 2007, p. 15).

Caetano oferece uma afirmação que pergunta, aberta a tudo. Uma pergunta que ultrapassa a negação que nela contém, constituindo-se, antes de mais nada, em uma afirmação da experiência – e do experimental. Também para educação essa afirmação que pergunta se torna relevante - “por que não” pensar em uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural - que venha contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação do professor/a de Educação Básica em

⁶⁹ José Celso Martinez Corrêa, conhecido como Zé Celso, é uma dos nomes mais importantes ligados ao teatro brasileiro. Destacou-se como um dos principais diretores, atores, dramaturgos e encenadores do Brasil.

geral e, de Educação Musical em particular, como uma aposta que permanentemente se renova, experiência, na incorporação e elaboração dos estímulos culturais, seja qual for sua procedência.

O tropicalismo conversa com o processo inventivo, pois como relata Gilberto Gil *in* Favaretto (2000, p. 19) “o tropicalismo surgiu mais de uma preocupação entusiasta pela discussão do novo que propriamente como um movimento organizado”. Esse movimento veio

[...] procurando articular uma nova linguagem da canção a partir da tradição da música popular brasileira e dos elementos que a modernização fornecia, o trabalho dos tropicalistas configurou-se como uma desarticulação das ideologias que, nas diversas áreas artísticas, visavam a interpretar a realidade nacional, sendo objeto de análises variadas – musical, literária, sociológica, política. [...]. Sua resposta à situação distinguia-se de outras da década de 60, por ser auto referencial, fazendo incidir as contradições da sociedade nos seus procedimentos. (FAVARETTO, Celso Fernando, 2000, p. 25).

Nesse sentido o Tropicalismo constitui-se num mecanismo capaz de incorporar – de assimilar antropofágica e, portanto, seletivamente, a complexa totalidade da realidade intercultural brasileira com o fim de desencadear um processo de transformação radical. Oiticica *apud* Basualdo (2007, p. 20) escreve que “‘probjeto’⁷⁰ seriam os objetos sem formulação como obras acabadas, mas estruturas abertas ou criadas na hora pela participação”. Pensar a educação a partir da tropicália é pensar em estruturas abertas ou inventadas na hora pela participação. O ‘probjeto educacional’ teria como função ser facilitador para passagem de um aprendizado coletivo, pleno de participação e inócuo à competição produzindo o efeito da cooperação alicerçada em Maturana (1988 a)⁷¹.

Entender o tropicalismo passa pela percepção do valor da experiência e que, tanto as músicas quanto as obras de arte, filmes e peças teatrais, estão subordinadas a isso. Oiticica (1967) *apud* Basualdo (2007, p. 21) reforça que “só restará da arte passada o que puder ser aprendido como emoção direta”. Embora as ideias de Oiticica divergissem em alguns pontos de Caetano Veloso e Gilberto Gil, principalmente com

⁷⁰ Objetos providos de caráter participativo para opor a escultura e a pintura. Por isso probjetos por serem “não objetos” teoria do “Não-objetos” proposta por Ferreira Gullar em 1959.

⁷¹ A teoria biológica do fenômeno social – uma espécie de anti-sociobiologia e de contra-social-darwinismo –, desenvolvida pelo biólogo Humberto Maturana, pode fornecer a base para uma teoria da cooperação humana que melhor corresponda à noção de capital social. FRANCO, Augusto de, 2001, prefácio de *uma teoria da cooperação baseada em Maturana*.

relação a comunicação com as grandes massas, mas que não impediu que houvesse o experimentalismo ainda que, esse experimentalismo não tenha chegado as graças das massas como pretendia Caetano Veloso e, em 1972. O disco *Araçá azul*, amargou o maior número de devoluções, apontado por Carlos Calado (1991) em *Tropicália a História de uma revolução musical* (p. 295). Tempos depois, assinala Basualdo (2007, p. 22) que Oiticica se “confrontava com a evidência de que esse projeto artístico era, na realidade, parte integrante de um verdadeiro movimento cultural, que, em nome de uma releitura da obra de Oswald de Andrade, articulava uma crítica da sociedade brasileira de caráter fundamentalmente positivo”. O tropicalismo faz de Oswald de Andrade a chave de leitura que permite incorporar elementos da cultura popular em uma estratégia de renovação da Arte e da Educação. O conhecimento antropofágico consiste em uma afirmação que pergunta e uma pergunta que, ao afirmar, nega.

Esse movimento conduz a reflexão de que não se trata, no caso dessa tese, de uma tentativa de estabelecer uma relação de continuidade com o Tropicalismo e as temáticas pertinentes ao final dos anos 1960, mas sim, de interpretá-las em função dos contextos atuais de educação, em especial para educação musical. Ao permitir essa conversa espero que fique evidente para o leitor suas coincidências e possíveis contradições. Por isso, o germe de contrariedade, de invenção e de desafio ao que está legitimado, não se pode dispensar. Como aponta Barcelos ao redigir que

[...] uma educação e uma pedagogia que tenham como desejo e fim incentivar o surgimento, na escola, de espaços de criação, de invenção e de incentivo a espontaneidade em detrimento da cópia, da imitação e violência simbólica e física que, infelizmente, ainda se faz muito presentes no cotidiano de nossos espaços educacionais. (BARCELOS, Valdo, 2013, p. 28).

Frente ao explanado, percebe-se que os escritos que emergem de textos relacionados ao tropicalismo são desdobramentos da antropofagia cultural brasileira também no território musical. O tropicalismo impactou diversos lugares da cultura brasileira e, à medida que os anos avançam, surgem novos desdobramentos que geram focos de invenção de alguma forma *linkada* ao movimento dos anos 60, tal qual essa tese. O que importará neste contexto é o surgimento de uma proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural, como um novo desdobramento da Tropicália. E, dentro desse, perceber uma forma credível de se produzir conhecimento na pesquisa educacional. Sendo assim entre em consonância com a educadora Ana Lúcia Louro que escreve não ser as possibilidades determinísticas, o uso de hipóteses

ou a capacidade de generalização do estudo de um recorte pontual que estão sendo questionados, mas “a aquisição do conhecimento que não se desenvolve pelo método de maneira apriorística e sim nas relações que são estabelecidas entre as estratégias metodológicas e as construções de significados ao longo do processo da pesquisa”. (LOURO-HETTWER, Ana Lúcia, 2003, p. 4).

5. INTERPRETAÇÕES DEVORATIVAS

“O Tropicalismo quis e conseguiu ser uma chuva de verão que alagasse infinita enquanto durasse”.
(*Capinam apud CALADO, Carlos, 1997, p. 297*).

5.1. PROCESSOS DE ANÁLISE

Do complexo, o qual, chamamos de Educação Musical, onde coexistem várias conversas, destaco para a análise as conversas que surgiram do movimento da Tropicália, que é um desdobramento da Antropofagia Cultural Brasileira. Vale acrescentar que cada texto não é homogêneo, mas, ao contrário, se apresenta heterogêneo devido à percepção do leitor sobre o que está lendo. Por ser um contexto regional, não se traça como base para todo o Brasil, embora, muitos contextos regionalizados se tornam globalizados. Nesse sentido essa investigação torna-se aliada importante para formação do professor/a de Educação Musical por uma perspectiva Intercultural, que teve como ponto de partida a proposta filosófica da Antropofagia Cultural Brasileira.

Para acolher as informações e evidenciar seus resultados trouxe algumas questões que provêm da antropologia, mas que, me auxilia como pesquisador, a desmistificar o pensamento. Geertz (2009) ao desvelar um suposto escândalo na antropologia divulgado pela viúva do famoso antropólogo Bronislaw Malinowski, pai da antropologia social, fez com que os “relatos oficiais sobre métodos de trabalho dos antropólogos parecessem bastante inverossímeis”:

[...] o mito do pesquisador de campo semicamaleão, que se adapta perfeitamente ao ambiente exótico que o rodeia, um milagre ambulante em empatia, tato, paciência e cosmopolitismo, foi, de um golpe, demolido por aquele que tinha sido, talvez um dos maiores responsáveis por sua criação. (GEERTZ, Clifford, 2009, p. 85).

A desmistificação desse semicamaleão que se adapta perfeitamente já está demolida, conforme o autor nos explicou. Apesar do diário apresentado relatar falas bastante desagradáveis a respeito de como Malinowski tratava os nativos com quem vivia, usando de palavras igualmente desagradáveis para expressar esses comentários e de imagens de total intolerância, não era isso sua essência. A questão profunda e genuinamente importante organizada aqui é que “a idealização moral de pesquisadores de campo é, em si mesma, puro sentimentalismo, quando não uma

forma de auto parabenizar-se ou uma pretensão exagerada” (*ibid.*, p. 86). Embora esse trabalho não adentre a questão da pesquisa de campo, o fato essencial é o de entender que tal relato desvela a dificuldade do pesquisador de se colocar no lugar do outro, ou mesmo, de fazer o processo intercultural e perceber o ponto de vista do outro, que é o que interessa a essa pesquisa. Clifford escreve que

A questão é epistemológica. Se é que vamos insistir – e, na minha opinião, devemos insistir – que é necessário que antropólogos vejam o mundo do ponto de vista dos nativos, onde ficaremos quando não pudermos mais arrogar-nos alguma forma unicamente nossa de proximidade psicológica, ou algum tipo de identificação transcultural como nossos sujeitos? O que acontece com o *verstehen* quando o *empfinden* desaparece? (GEERTZ, Clifford, 2009, p. 86).

Eis o questionamento: o que acontece com o entender quando a simpatia desaparece? Para aclarar essa questão, Geertz (2009), nos apresenta uma distinção formulada pelo psicanalista Heinz Kohut⁷² e que emprego como auxiliar na análise dos dados: conceitos da “experiência próxima” e da “experiência distante”.

O conceito de “experiência próxima” de Geertz (2009, p. 87) “é o que uma pessoa usaria, naturalmente e sem esforço, para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem, pensam, imaginam, etc., e que ele próprio entenderia facilmente, se os outros utilizassem da mesma maneira”. Este conceito difere da “experiência distante” que, Geertz (2009, p. 87) explica como um conceito que “especialistas de qualquer tipo – um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista – utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos”. No caso analiso textos do movimento inspirado na antropofagia cultural brasileira intitulado Tropicália e que podem apresentarem-se como distantes do professor/a.

No entanto, Geertz (2009) vai dizer que a diferença não é normativa, ou seja, um dos conceitos não é necessariamente melhor do que o outro, nem se trata de preferir a outro. Estreitar-se a conceitos de “experiência próxima” deixaria o pesquisador afogado em miudezas e preso a um emaranhado da linguagem genuína, correta, pura, isenta de estrangeirismos. Por outro lado, vincular-se a “experiência distante” o deixaria perdido em abstrações e sufocado com jargões. A questão se relaciona com os papéis que os dois tipos de conceitos desempenham na análise. Ou

⁷² Psiquiatra e psicanalista é criador da escola psicanalítica da Psicologia do Self. Nasceu em 13 de maio de 1913 em Viena, Áustria e morreu em 8 de outubro de 1981, Chicago, Illinois, EUA.

melhor, como devem ser empregados, em cada caso, para produzir uma interpretação do modo de vida de determinadas pessoas e não se limite pelos horizontes mentais dessas pessoas. Por exemplo, uma análise sobre o professor/a, escrita por um professor/a destoa de uma análise narrativa sobre o professor/a feita por um arquiteto. A vivência de professor/a, retratada por uma “experiência próxima”, por um outro professor/a, ainda que desconheça minúcias na vida daquele professor/a, consegue se aproximar de suas vivências por comungar de muitas coisas comuns. Contudo, não ocorreria o mesmo com o arquiteto, por exemplo, pois, retrataria por meio de uma “experiência distante” o que resultaria em grandes dificuldades de compreensão por desconhecer o que é ser professor/a e não seria tão próximo. Entretanto, tanto a primeira quanto a segunda experiência trariam visões ricas ao processo de conhecimento.

Indagando sobre qual a melhor maneira de conduzir uma análise e de estruturar seus resultados, espelhado nas questões antropológicas levantadas por Geertz (2009, p. 88) e partindo das questões levantadas pelo diário de Malinowski, em vez de perguntar qual tipo de constituição psíquica é essencial para o pesquisador, torna-me essencial “o significado de ‘ver as coisas do ponto de vista dos nativos’ menos misterioso”. Ou seja, não é porque o movimento da Tropicália não está próximo do contexto educacional que não possa ser analisado. Isso não implica em facilidade para se dar uma resposta e muito menos que diminuirá o empenho do pesquisador em campo.

Assim, para captar conceitos que, para mim são de “experiência-próxima”, e fazê-lo de uma forma tão eficaz que permita ao leitor estabelecer uma conexão esclarecedora com conceitos de “experiência-distante” criados por teóricos para captar elementos mais gerais da vida social, se torna uma tarefa um tanto quanto delicada, embora, conforme Geertz (2009, p. 88) “um pouco menos misteriosa, que colocar-se ‘embaixo da pele do outro’”. O segredo, nos ensina o autor, é não se deixar envolver por nenhum tipo de empatia interna com os informantes. O importante é descobrir o que eles acham que estão fazendo.

De certo modo, ninguém sabe ser professor/a tão bem quanto o professor/a. Daí o desejo de trazer à tona minhas experiências e ter por um momento essa ilusão, de que de alguma maneira, isso contribuiu. Em outro sentido, Geertz (2009) nos explica, que essa verdade tão evidente, que não precisa ser explicada, é “simplesmente falsa”. E prossegue:

[...] as pessoas usam conceitos de experiência-próxima espontaneamente, naturalmente, por assim dizer, coloquialmente; não reconhecem, a não ser de forma passageira e ocasional, que o que disseram envolve “conceitos”. Isto é exatamente o que experiência-próxima significa – as ideias e as realidades que elas representam estão natural e indissolivelmente unidas. (GEERTZ, Clifford, 2009, p. 89).

Por isso, a necessidade de perceber aquilo que os informantes percebem. E, não ficar atrelado apenas às minhas percepções sobre. Para tornar isso viável exploro o espaço de trabalho que é a escola permeando com textos da Tropicália que podem auxiliar os professores/as, que também trabalham nas escolas, a compreenderem a proposta Antropofágica de Educação Musical Intercultural no ato de inventar.

Esse entendimento propõe pensar quais ideias/conceitos que trazem para seus trabalhos como professor/a, enfatizado por Geertz (2009), que “as pessoas usam conceitos de experiência-próxima espontaneamente, naturalmente, por assim dizer, coloquialmente; não reconhecem, a não ser de forma passageira e ocasional, que o que disseram envolve ‘conceitos’”. Para tentar chegar a essa questão tão profunda e tão íntima, não posso pretender ser outra pessoa, para depois descobrir o que se passaria. Mas sim, procurando, e depois analisando as formas simbólicas – palavras, imagens, instituições, comportamentos – em cujos termos os professores/as se representam para si e para os outros, nesses espaços escolares. De acordo com Ortega y Gasset⁷³ (1947, p. 17-20), “Eu sou eu e minhas circunstância”. Significa dizer que o que está ao nosso redor, o tempo e o espaço em que vivemos se entretêm com o eu de cada um e passam a fazer parte da personalidade individual, intervindo na organização desta. Por isso mesmo, para melhor compreender o professor/a ou qualquer pessoa, fica franqueado conhecer sua circunstância.

O conceito de professor/a é um ótimo meio para entender o que se passa na mente alheia. Em primeiro lugar, percebe-se que algum tipo de conceito desta categoria existe em forma reconhecível pelos grupos sociais. Para algumas pessoas a noção do que é ser professor/a pode parecer bastante estranha. Uns acreditam que ser professor/a é uma vocação e, quem não a tem, não pode ser professor/a. Outros ainda, imaginam que somente o professor/a possa ensinar e que ele/a pode transformar o mundo. Ao mesmo tempo que esses exemplos aleatórios sugerem concepções profundas, variam de um grupo para o outro e, existem diferenças entre

⁷³ ORTEGA Y GASSET, José. Obras completas. Madri: Revista de Occidente, 1947, t.V.

elas. Por mais que se tenha a noção clara do que é ser professor/a, ao menos na nossa cultura com bases ocidentais, e que, está organizada e localizada em uma situação de contraste em relação a outras unidades semelhantes, e com seu ambiente social e natural específico, essa pesquisa alude, que se deixe de lado tal concepção e busque ver as experiências de outros, com relação a sua própria concepção, do que é ser professor/a.

Ao iniciar o processo de análise dos dados, considerando que perpassei pelo mundo do trabalho do professor/a, coube lembrar Dubar, Claude (1997, p. 47), o qual verifica que “é menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional”. Desta forma, me permiti retirar dos discursos tropicalistas lógicas que articulavam a descrição do seu trabalho com as trajetórias e as convicções do professor/a.

Além das categorias derivadas dos objetivos, os dados analisados, emergiram a partir de categorias ao longo do processo. Particularmente, me ative ao acolhimento dos dados bibliográficos dos textos da Tropicália. Detive-me ao complexo problema de como analisar esses dados, uma vez que, conforme Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernandez Cruz, M. (2001), “as convencionais análises de conteúdo se mostram insuficientes. Uma metodologia própria, não limitada à simples técnica, adverte do perigo de assimilá-la aos procedimentos habituais”.

A dimensão pessoal e bibliográfica é, pois, indissociável das lógicas do dizer: o relato dos sujeitos. Alguns relatos da Tropicália, contados sobre a vida pessoal, falam do que fizeram, sentiram, do que lhes sucedeu ou as consequências que teve uma ação; contextualmente situados em relação aos outros, não do eu solitário e imparcial. Com isso, emerge a materialidade dinâmica do sujeito, suas dimensões pessoais (afetivas, emocionais e biográficas), que se expressam por meio dos textos. Surge, “uma concepção discursiva da individualidade”. Pensa-se em uma saída intermediária de análise de conteúdo pois, está-se diante de textos bibliográficos que constroem humanamente (sentir, pensar, atuar) para se pensar em uma nova realidade.

Através da análise juntada a minha experiência como professor, pôde-se identificar uma série de temas comuns ou elementos invariantes que permeiam a Educação Antropofágica Intercultural Inventiva. Por isso que

O processo de análise e interpretação é fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações

entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. (CARLOS, Antônio, 2002, p. 90).

O rastreamento desses temas e ideias comuns contribuem com uma visão sobre a educação, mesmo em seus traços particulares. Simultaneamente, dispositivos de categorização (formação, o conteúdo Música, o inconformismo social ou o inconformismo com o sistema de trabalho, o valor da experiência e o despertar para invenção). Transitar sobre os textos da Tropicália e relacioná-los formação do professor/a e seu cotidiano fez-me concordar com Dubar (1997, p. 48), quando o autor diz que “a identidade coletiva é a do grupo de trabalho, pelo menos daqueles e daquelas que partilham os mesmos valores: viver bem em casa, no seu bairro, no seu meio, na sua família, no seu espaço local”. Assim, ao apresentar algumas individualidades, passa-se a conhecer também o coletivo, ou parte dele, no seu espaço local.

Dentre os vários saberes apontados por Dubar (1997, p. 50) para tratar da formação – saberes práticos, saberes teóricos, saberes técnicos, saberes de organização –, fica claro que “a cada forma identitária, associada a um mundo vivido do trabalho, corresponde, de forma ideal, a um tipo de formação, isto é, um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática”. Nesse sentido, [...] “A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. (*Ibid.*, p. 51).

Contribuir para o processo formativo do professor/a, por meio da análise de texto do movimento da Tropicália, está contemplado nesse trabalho. Contudo, Dubar (1991) aponta para um problema nessa questão da formação: “Quanto mais um indivíduo se identificar com uma forma identitária coerente, mais dificuldade tem em mudar” (DUBAR, 1997, p. 51). Rememorar a possibilidade de mudança é mais uma motivação que leva traz consigo uma autoanálise como professor de Música para verificar se existirá, de maneira efetiva, um inconformismo social, um inconformismo com o que está estabelecido ditando a maneira de ser e avaliar-se professor/a.

Nos próprios processos analíticos tomados por Dubar (1997), percebe-se uma tomada de postura que busca antes compreender os processos educacionais do que “rotular” com categorias fixas aos diferentes fragmentos. Este autor considera que:

Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico. Não podem ser deduzidas de nenhuma teoria mas devem ser construídas de forma indutiva. Constituem-se como formas discursivas, formas de falar do trabalho e da formação. Não são categoria oficiais com que possamos “classificar” indivíduos (rotulagem) mas formas de categorização, captadas o mais próximo possível das práticas com uma preocupação de coerência ou de “tomada de consciência” (nomenclatura) (DUBAR, 1997, p. 51)

A partir dessas considerações, fugi das rotulações impostas e dos processos dedutivos e transitei sobre os textos da Tropicália relacionando-os com formação do professor/a e seu cotidiano. Desse modo, o/a professor/a nas circunstâncias vivenciais, se assim o entender, pode ter a Tropicália como aliada em seu modo de ser e estar na profissão de professor/a, em especial de Música, interagindo com seus processos educacionais, ou não.

5.1.1. Tropicália: O desejo de uma nova fundação objetiva da arte

Ao tratar da *Invenção de Hélio Oiticica*, título dado a um de seus livros, Celso Favaretto (2000, p. 136) escreve que com a obra Tropicália Oiticica concretiza o programa ambiental e determina o sentido ético de sua experimentação. Ela é a soma de processos, materiais e procedimentos. A obra Tropicália, que mais tarde vai dar nome ao movimento da música Tropicália, auxilia no entendimento desse movimento e por isso compõe essa análise. Conforme o autor a obra Tropicália possui

[...] “síntese imagética”, operações e problemas engendrados pelo programa: expressa o sentido das efetuações. Montando o heterogêneo, compatibilizando o estrutural e o vivencial, sob a forma de estrutura-comportamento, a Tropicália realiza a ideia de “totalidade-obra” e o desejo de uma “nova fundação objetiva da arte”, manifestados no Parangolé. (FAVARETTO, Celso 2000, p. 136).

Parangolé, explica o autor, traz um significado muito especial para Oiticica significando a “transmutação da arte e da vida. A invenção da arte como invenção da vida”. Ao pensarmos no modo do/a professor/a em suas circunstâncias vivenciais, terem a Tropicália como aliada em seu modo de ser e estar na profissão de professor/a, em especial de Música, interagindo com seus processos educacionais, instaura-se a “nova fundação objetiva da arte”. A invenção da arte/música como invenção da vida. Daí, ao olhar para estrutura educacional desigual ou apresentada

com diferenças de estrutura, função, distribuição etc., passa a ser olhada para tentar compatibilizar o estrutural e o vivencial. A Tropicália, concretamente, conforme Favaretto (2000, p. 138)

[...] é um labirinto feito de dois Penetráveis, PN2 (1966) **Pureza é um mito** e PN3 (1966-1967) **Imagético**, - plantas, areias, araras, poemas objeto, capas de Parangolé, aparelho de TV. É uma cena que mistura o tropical (primitivo, mágico, popular) com o tecnológico (mensagens e imagens), proporcionando experiências visuais, tácteis, sonoras, assim como brincadeiras e caminhadas: ludismo.

Nesse ludismo que a proposta Antropofágica Intercultural Inventiva, por meio da Tropicália, adentra ao espaço escolar e a (de)formação do professor/a, conforme dito anteriormente que pensar a Educação Musical apoiado em Bondía (2002) como algo que “nos ‘forma ou nos de-forma e nos trans-forma’, como algo que nos constitui ou nos põe em questão com aquilo que somos”. A Educação Musical, como formação, seria pensada como algo que “nos faz ver o que somos”. Para entender a obra Tropicália o espectador deixa de ser expectador para ser protagonista. Ocorre a transmutação da arte na vida. Ele penetra no ambiente, caminha sobre a areia e brita, topa com poemas por entre folhagens, brinca com araras, sente o cheiro forte de raízes. “No fim do labirinto há um aparelho de TV permanentemente ligado no escuro; as imagens absorvem o participante ‘na sucessão informativa, global’” (*id ibid.*, 2000). O espaço educacional por meio da a proposta Antropofágica Intercultural Inventiva se reveste desses Parangolés, dessa mistura tropical (primitivo, mágico, popular) com o tecnológico (mensagens e imagens), que proporcionará experiências visuais, tácteis, sonoras, assim como brincadeiras e caminhadas: ludismo.

O entendimento dado pelo autor é que a força da Tropicália, como solução das relações entre construtividade e vivência e como posição crítica (culturalmente), está nisso: “não propõe um resultado que superasse as contradições dos elementos justapostos, mas expõe o processo de constituição das contradições enunciadas” (FAVARETTO, 2000, p. 139). Conjugar as contradições no espaço educacional proporcionaria algo provocativo e de experimentação constante.

Ao trazer como contribuição para a (de)formação do professor/a, a Tropicália, geraria um ambiente-acontecimento que operaria transformações de comportamentos desconstruindo as experiências não só dos participantes (educandos), mas também dos proponentes (professores/as) e suas referências culturais artísticas, impedindo a

fixação de uma realidade constituída. Os fragmentos de processos mitos e vivências tornar-se-iam signos que simulariam efeito de realidade no sistema educacional. Estabelecesse a corrosão de identidades e expectativas, como descolonização do sujeito e desnaturalização das referências que são desmitizadas.

A Tropicália, informa Favaretto (2000), em um processo conjuntivo e ambivalente joga com “significações óbvias e cultas” e não eram para serem tomadas como uma escola, como uma coisa a ser feita depois, portanto,

[...] o objetivo é provocar a explosão do óbvio - o que é efetivado na participação. A significação oculta não é, pois, um sentido profundo, anterior as imagens, de que elas seriam a representação. O oculto da Tropicália é o mais manifesto: o modo de agenciamento das imagens, das linguagens, dos comportamentos. (FAVARETTO, 2000, p. 139).

Se o objetivo é provocar a explosão do óbvio e que esse óbvio se efetive na participação, todo aprendizado na Antropofagia Intercultural Inventiva se vale da participação. E nessa participação, que não é passiva, se manifesta o modo de entendimento do que está sendo proposto em Educação Musical como linguagem que ao mesmo tempo, brasileira se universaliza, bem como, os comportamentos. Vale reforçar o que foi dito na introdução dessa tese, por Barcelos (2013), pensador da Antropofagia Cultural Brasileira, quando retrata que “existem muito mais coisas óbvias a serem vistas e ditas do que aquelas que normalmente nossa visão identifica[...]. E, em educação, temos muitas obviedades que precisam ser incorporadas em nosso fazer educativo cotidiano”.

Tropicália, justifica Favaretto (2000, p. 140), vem determinar a posição crítica de Hélio Oiticica que objetivava uma imagem brasileira, uma tentativa de inventar uma linguagem brasileira e que “não se faz pela figuração de uma realidade como totalidade, sem fissuras, mas pela devoração de imagens que encenam uma cultura brasileira”.

Essa devoração se atribui aos protagonistas: apropriando-se de elementos da mistura, conjugam estrutura e fantasia. No ambiente tramam-se intervenções que vão estendendo as proposições. Com isso, tudo o que é traço cultural é ressignificado. A ação ambiental é um dispositivo dessacralizador; monta uma situação em que as significações apropriadas são continuamente desapropriadas. (*id. Ibid.*)

Articular essa devoração ao processo educacional seria entendida como um sistema que não se fixa estruturalmente, pois se faz com circularidade e troca:

recodificados, os elementos culturais são devorados. Professor/a e educando/a se misturam. Confundidos em suas expectativas, os participantes liberam seus desejos ludicamente e nesse liberar de desejos ocorre o conhecimento.

Nesse sentido, ou sem sentido, a obra *Tropicália* ajuda (des)entender o espaço educacional e desloca o que se significa como ensino/aprendizagem da música e, simultaneamente, o modo de atuação cultural, pois normalmente se concebe como protagonista o professor/a. Favaretto (2000, p. 140) relata que a obra *Tropicália* “encena as dualidades, presentificando as diferenças: daí o efeito de indeterminação que produz, impedindo a fixação de significados”. No espaço educacional não seria diferente pois, ao mostrar as dualidades, estando presente as diferenças, produziria um efeito de indeterminação, não havendo nem perguntas e muito menos respostas prontas, por isso a não fixação de significados. Decoreba.

A proposta educacional Antropofágica Intercultural Inventiva, tal qual a obra *Tropicália*, elucida Favaretto (2000, p. 140), “não produz a ideia totalizadora de Brasil. Estilhaça essa representação. As raízes profundas sobem a superfície e são arrancadas no labirinto: o Brasil não se classifica como imagem”. E, assim, ajuda a ressignificar o espaço educacional. Ele não é igual para todos. Muito pelo contrário nesse espaço experimenta-se o ilimitado e a indeterminação, transmutação como perda da identidade na construção de diferentes identidades, tal qual, a obra *Tropicália*. Favaretto (2000, p. 142) demonstra que a obra *Tropicália*

[...] incide não no tema da “realidade brasileira” (como era comum), mas na constituição de uma linguagem moderna, que não distingue o nacional do internacional. Alheia ao exclusivismo da experimentação ou da expressão de conteúdo do nacional e popular, a *Tropicália* conjuga experimentalismo e crítica.

Educação ou Educação Musical, num espaço tropical, conjugam o experimental e o crítico. Nessa dualidade, indeterminação vai significar produtividade. As soluções arrumadas determinam o problema e o que não interessa é o resultado para consumo. Assim, infere Favaretto (2000, p. 143) “que ao articular com a *Tropicália* uma linguagem-comportamento, que engloba as operações construtivas e as proposições vivenciais num único processo, Oiticica contribui para desestabilizar as experiências da vanguarda brasileira e as interpretações culturais hegemônicas”. E ainda, “ao insistir na ‘urgência da colocação de valores num contexto universal’ rompe com os debates que monopolizavam as práticas artísticas e culturais”. Essa linguagem-

comportamento é transferida ao processo educacional e formação de professor/a por acreditar nesse espaço englobado de operações construtivas e de proposições vivenciais, as quais, desestabilizam as interpretações de educação hegemônicas e rompem com debates que monopolizam os debates educacionais.

Ao propor o entendimento das produções tropicalistas, Favaretto (2000, p. 144) diz que, “o que identifica essas produções como ‘tropicalistas’ é a radicalidade crítica, cujo princípio é a devoração. A antropofagia oswaldiana foi reatualizada, naquele período, tornando-se estratégia na revisão cultural e produção artística”. E para esse período a Antropofagia é retomada como revisão do contexto educacional e da (de)formação de professores/as. É importante ressaltar o que destaca Favaretto (*id. Ibid.*) que o tropicalismo evidenciou o conflito das interpretações do Brasil, sem apresentar um projeto definido de superação dos antagonismos; expôs a indeterminação da história e das linguagens, devorando-as. Apresentar essa tese que retoma Antropofagia Cultural Brasileira e propõe uma conversa intercultural inventiva sobre formação do professor/a e educação musical acaba evidenciando os conflitos educacionais brasileiro, sem apresentar um projeto definido de superação dos antagonismos. No entanto, expõe as indeterminações históricas educacionais, devorando-as e procurando ressituar os mitos culturais na educação misturando os elementos arcaicos e modernos, explícitos ou recalcados, ressaltado os limites dessa tese.

Nessa produção tropicalista nota-se a semelhança entre a Tropicália de Oiticica e a do Grupo Baiano de música popular. Resguardando as peculiaridades de cada espaço, a comparação entre elas revela a coincidência de proposta, tanto na linguagem como na crítica. No entanto, vale ressaltar que essa influência está pautada na articulação de ideias. Por isso, nesse primeiro momento, foi apresentado a obra de Oiticica.

5.1.2. O experimentalismo – articulação do construtivo e do comportamental

Ao analisar a Tropicália, vertente musical, tal qual a abordada anteriormente, é o experimentalismo que articula o construtivo e o comportamental. Por isso numa proposta de Educação Musical Antropofágica Intercultural Inventiva é a participação

que constitui a produção e a crítica. Enfatiza-se o conceitual e o vivencial regado do tom crítico como ruptura ao que está estabelecido.

A Tropicália abre com isso um campo de ineditismo aspecto experimental articulando diversos elementos que, relatado por Favaretto (2000, p. 145) vão “desde a tradição musical brasileira, rock, iê-iê-iê, música experimental, poesia de vanguarda, *mise-en-scène*, enquadramentos, e, montagens cinematográficas”. Com isso, percebe-se a semelhança com a Tropicália ambiente por sua mistura de linguagem e é resgatada como figura para repaginar a Educação Musical por meio de uma proposta Antropofágica Intercultural Inventiva.

Um tropicalista que soube se apropriar do experimentalismo articulando o construtivo e o comportamental, e que segue até os dias de hoje, com sua reverência, é Antônio José Santana Martins, o Tom Zé, que conforme Calado (1997), ao subir ao palco de um programa de calouros intitulado *Escala de Sucessos* e, ao ser perguntado pelo entrevistador como era o nome da música Tom Zé responde: - rampa para o fracasso! Quem acompanhou, relata que o apresentador duvidou que esse realmente pudesse ser o nome da música, antes de cair na gargalhada. Não só o sucesso teria sido de imediato pela forma bem-humorada do título, senão que, Tom Zé havia inaugurado uma nova forma de compor, que conforme Calado

Como não achava nenhuma de suas músicas muito apropriadas para aquela ocasião, resolveu fazer uma especial. Pegou os jornais daquela semana, espalhou-os pelo quarto e acabou compondo uma canção com as manchetes mais chamativas, unidas numa espécie de colagem. (CALADO, Carlos, 1997, p. 38).

Claro que a produção desse elemento literário não foi aleatória. Como bom antropófago, Tom Zé devorou a literatura Dadaísta que tem como características a agressividade verbalizada, a desordem das palavras, a incoerência, a banalização da rima, da lógica, do raciocínio. Para fazer um poema dadaísta

Pegue um jornal
 Pegue a tesoura.
 Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.
 Recorte o artigo.
 Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.
 Agite suavemente.
 Tire em seguida cada pedaço um após o outro.
 Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.
 O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público. (TZARA, Tristan⁷⁴. In: TELES, G. M. 2002).

Tom Zé tinha a consciência de que sua aproximação com a música era diferente dos padrões existentes, tais como a Bossa Nova, ou as músicas com certa impositação vocal, por exemplo. Como relatado em capítulo anterior dessa tese, que ao começar a tocar violão aos 17 anos, percebeu de sua incapacidade de fazer uma música aos padrões da época quando quis tocar para sua namorada. Em uma postura mais conservadora, teria desistido, e até ouvido de algumas pessoas que “ele não serve para música”. Entretanto, ao invés de desistir, Tom Zé, preferiu se (re)inventar e encontrou uma maneira de fazer com que seu jeito, aparentemente de defeito, se tornasse virtude. Para ele o que importaria era a conversa gestada entre voz e violão que pudesse chamar a atenção do ouvinte. E, fugindo aos padrões da época, se (re)inventou trazendo curiosidades regionais como, os doidos de Irará, sua terra natal. Importa para a Educação Musical Antropofágica Intercultural Inventiva essa apropriação do experimentalismo articulando o construtivo e o comportamental, se (re)inventar. Com isso, Favaretto diz

Assim, ao identificar nas músicas tropicalistas a estrutura das “manifestações ambientais”, Oiticica toca no núcleo da experimentação do Grupo Baiano. As músicas se desenvolvem como eventos que descentram a percepção organizada por continuidade, propondo-se como ações que exige do ouvinte a produção de significados. (FAVARETTO, Celso, 2000, p. 147).

Para a Educação Musical Antropofágica Intercultural Inventiva essa apropriação do experimentalismo articulando o construtivo e o comportamental propõe ações que exigirão dos participantes a produção de significados. Com o tropicalismo se tem a possibilidade de uma operação ambivalente que esvazia as referências fixadas pelas interpretações oficiais. A Educação Musical passa ser um acontecimento; monta o painel da diversidade cultural, exibindo simultaneamente os seus processos de produção. Tal operação incide nos comportamentos, corroendo as designações e a posição dos sujeitos. Pensar a Educação Musical pelo viés Tropicalista é permitir que haja exploração de possibilidades refletindo meta

⁷⁴ TZARA, Tristán. Para fazer um poema dadaísta. In: TELES, G. M. Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

linguisticamente sobre os processos musicais e explicitando outros modos de produção nos espaços que se opera.

A Educação Musical Antropofágica Intercultural Inventiva com essa apropriação do experimentalismo que articula o construtivo e o comportamental propõe essa conversa intercultural para a (de)formação do professor/a de Educação Musical, tal qual se explorou na Tropicália: uma estrutura híbrida, na qual, a canção, o texto, ritmo, melodia, vocalização, arranjo, gestualidades são redimensionados e se entre exprimem. Nesse sentido,

A cascata de imagens gera uma temporalidade estranha à comunicação, à representação de sentimentos e ideias, numa palavra, à expressão. As músicas tropicalistas cruzam várias durações presentificadas e temporalizam espaços, explorando, assim, a ambivalência das significações conjugadas. Estruturas abertas à fantasia dos ouvintes-participadores, as músicas simulam uma realidade em desagregação, hiperbolizando contradições (culturais, artísticas, políticas). O receptor não “ouve” propriamente as músicas, mas realiza ideias, estabelece relações, acompanhando desenvolvimento e neles inferindo. (FAVARETTO, Celso, 2000, p. 147-148).

Essas estruturas abertas à fantasia dos ouvintes-participantes, explodem os limites que determinavam a Educação Musical, problematizam os espaços educacionais e imprime o tropicalismo como forma de comunicação crítica. Inaugura-se um território livre, aberto a experimentação e, ao mesmo tempo, aberto às vivências individuais e coletivas. Traz a perspectiva de se inventar um campo propenso a investimentos sócio afetivos. Anseia pela utopia de renovação dos modos de viver e pensar na educação. Um hibridismo educacional gestado de imprecisão que repercute na caracterização de sua prática, explorando exatamente o que surge dessa indeterminação. É a possibilidade de se buscar uma apreciação analítica e comparativa da Educação Musical de maneira Intercultural o que permitiria uma fusão de diferentes pensamentos educacionais para a formação de algo novo sem que um se sobrepujasse a outro.

5.1.3. Banhados pelo tropicalismo – desafiando a hegemonia do estabelecido

A metáfora utilizada na epígrafe desse capítulo - “o Tropicalismo quis e conseguiu ser uma chuva de verão que alagasse infinita enquanto durasse” - não se refere segundo Calado (1997, p. 297) “apenas à breve existência da Tropicália” que

conforme o autor foi um movimento organizado entre outubro de 1967 e dezembro de 1968 e que, mal chegou a completar dois verões de existência. Mas, “a imagem do alagamento sintetiza também a intenção principal dos tropicalistas, decididos a desafiar o tom hegemônico das canções de protesto e da MPB politizada em meados dos anos 60”.

Escrever sob essa chuva de verão tropical que intenta banhar a educação e, em especial, a educação musical, de certo modo tende a desafiar a hegemonia daquilo que está legitimado para esse contexto. E, ao trazer esses textos para conversa, destoa da seriedade acadêmica, o que é típico da Antropofagia Cultural Brasileira e, faz um esforço para ver as coisas com leveza e a honestidade do riso antropofágico. Como dito anteriormente no capítulo 1 (um) que trata da Antropofagia literária, “o riso se transforma em estratégia cultural da Antropofagia. Dispensa qualquer definição ou sistematização. A marca do riso é a luta pela liberdade do vínculo institucional, contra a sua absorção em modelo autoritário”. Friedrich Nietzsche diz,

Levar a sério. – O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil pôr em movimento; chamam de “levar a coisa a sério”, quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: – assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. (NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm 2001, p. 217, grifos do autor).

A proposta Antropofágica Intercultural Inventiva de Educação Musical ao desafiar a hegemonia do estabelecido, acima de tudo, instaura o mistério, as sombras não penetradas e desconhecidas, os silêncios, as pausas, os lugares ainda não visitados para aprender. Um espaço que contraria a racionalização por conta das exigências organizacionais que, muitas das vezes, estão preocupadas com as finanças, os negócios e falarão apenas no lucro. Contudo, tal como os tropicalistas que nasceram como um movimento para extinguir os movimentos da música brasileira, fato que levou a auto extinção da Tropicália, significará que, essa análise, é um movimento que pode estar fadado a extinção ou, se persistir em existir, será para uma constante transformação.

À época, ressalva Calado (1991, *id. Ibid.*), a Tropicália pretendeu combater o aristocratismo musical se apoiando a outros movimentos que quebravam com certa hierarquia, como a jovem guarda e a música pop internacional, fazendo com que a

música rompesse barreiras e atingisse a diversos públicos desde as classes chamada de “C” até a “A”. Apoiar-se ao tropicalismo para pensar a (de)formação do professor/a na Educação Musical, estabelece o deslocamento constante de romper com o aristocratismo educacional e procura aproximar da não distinção entre classes, pois o povo brasileiro que é merecedor, como diz o *rapper* e compositor brasileiro, Criolo⁷⁵, já é nota “A+”. Ao responder para o entrevistador Lázaro Ramos sobre a ascensão da classe “C” diz

O que é a ascensão da classe “C”? É tipo leite que a gente comprava. Leite tipo “c” e aí tinha o tipo “a” da fazenda. A gente já ficou numa caixinha de novo. É dinheiro? A ascensão da classe “C” é dinheiro? Classe “C” de que? De nota “c”? Porque você não tirou nem “a” e nem “b”? Tem que dar um ou dois passinhos atrás para (pausa). A alma flutua. O corpo precisa de alimento. Se não tem leite a criança chora. Dependendo do livro, uma arma você compra pelo décimo do preço desse livro. E que ascensão é essa? Alguém nos ajude Lázaro, a entender. Porque senão a gente só vai reproduzir o que andam dizendo por aí. Mas a gente vê o rosto do nosso povo e o nosso povo é nota “A”. “A+”. (CRIOLO, 2018 entrevista ao programa Espelho apresentado por Lázaro Ramos no Canal Brasil).

Essa diferenciação de classes, historicamente, fez com que sempre houvesse uma diferenciação daquilo que pode ser ensinado para uma ou outra classe, permitindo, ainda que de forma velada, a existência de escolas para classe dos que tem maior poder aquisitivo em redes privadas e para a grande maioria da população espaços públicos destilados ao acaso. O que não pode ser negado é a existência de excelentes escolas públicas, contudo, não são a regra, mas sim, a exceção à regra.

Calado (1997, p. 297) relata que se alguém imaginava que os tropicalistas teriam a pretensão de superar a Bossa Nova⁷⁶ se enganou. Ao citar a explicação de Gilberto Gil, um dos mentores do movimento, descreve “para se fazer o novo, não é preciso destruir o velho. O novo por si só, pela importância do seu esforço, arrebenta o velho”. Na educação essa máxima pode afetar muito a formação de professores/as, percebida nas escolas sempre que aparece alguma tese apontando algo novo. Em muitos casos, acaba se tornando um modismo educacional, como o correu com o construtivismo e que até hoje não foi assimilado em muitos espaços educacionais,

⁷⁵ Kleber Cavalcante Gomes, mais conhecido como Criolo, começou como rapper em 1989 e ganhou fama por ter criado a rinha dos MC’s. Em 2011 lançou o álbum “nó na orelha” sucesso de público e crítica. Ele é uma das referências banhadas pelo tropicalismo.

⁷⁶ É um gênero musical surgido no Brasil durante o final da década de 1950; foi lançado por João Gilberto, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e jovens cantores e/ou compositores de classe média da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, derivado do samba e com influência do jazz.

pois caiu no demérito ao adentrarem outros novos. Não tenho a pretensão de romper com o velho, ao contrário, o novo aqui proposto, pela importância do seu esforço, vai conquistando seu espaço. Ao envergar nos caminhos tropicalistas, ao menos para essa investigação, não se sonda romper com o velho, mas sim, estar aberto ao novo, a invenção.

Carlos Calado (1997, *loc. cit.*) conta que diferentemente da Bossa Nova, da qual os tropicalistas eram discípulos assumidos, eles tinham pouco a ver “com a criação de novas formas musicais”. O movimento se valia de estilos e formas já existentes na música popular brasileira. Interessava mais “expor e implantar uma nova atitude”. O que concebiam era uma intervenção crítica. Essa tese baseada na Antropofagia Cultural Brasileira realiza uma conversa Intercultural sobre formação do professor/a e Educação Musical, entra em consonância com os interesses do Tropicalismo, não relatando novas estruturas musicais para formação do professor/a e a Educação Musical, embora algumas vezes se fale nisso, mas o que mais interessa é “expor e implantar uma atitude nova”. Essa atitude adentra ao espaço do professor/a que é funcionário do estado ou empresas escolares tendo uma identidade funcional gerenciada conforme sua excelência funcional e que está sempre sob o julgo de um determinado sistema.

Estar exposto a essa atitude nova gesta um desassossego porque esse professor/a poderá receber o rótulo de mau funcionário. Pensar em um espaço educacional permeado por essa atitude nova é desafiar a hegemonia do estabelecido, transgredir o tempo que certamente difere do tempo institucional. Outra contrariedade seria a abertura ao imprevisível. Perceber uma abertura a experiência de vida ainda não experienciada. Cabe lembrar a observação de Weber apud Alves, Rubem (1985, p. 15) que “a racionalização exigia que o corpo do operário, animado pelo ritmo biológico do tempo, fosse submetido ao ritmo da máquina animado pelo tempo da racionalização”.

No espaço educacional institucionalizado e político encontra-se o professor/a submetido ao salário, a identidade funcional, que adquire direitos e deveres, realiza relatórios, assina o ponto e quantifica seus estudantes. E ao nos deparar com esse último item que é o de avaliar seus estudantes, quantificar, note-se o primeiro contrassenso, porque avaliar o ensino, pesa muito mais sobre o ensinador do que o ensinado. Mas por uma questão de gerência e por acreditar que não possa ser

diferente do que está institucionalizado o professor/a se submete a tal prática e normalmente nessa avaliação pouco se encontra de auto avaliação.

Portanto, banhar-se nessa chuva de verão tropical, é permitir usufruir de um espaço de liberdade, de utopia, de prática proibida e por isso mesmo, um espaço de existência teórica conflituosa. Ser professor/a nesse espaço é não ter medo de mostrar sua face, de contar sua história. Desafiar a hegemonia do estabelecido significa inventar espaço de liberdade. Ao mesmo tempo que o professor/a se dá a conhecer, fica instigado a conhecer o educando, sua história, seus sofrimentos para que ele, o professor/a, possa ser um alento de esperança. E o ato de educar ocorrerá nesse espaço de respeito e compreensão mútua que se estabelece entre professor/a e educando.

Para entender a complexidade do ato de educar é preciso estar impregnado de humanidade, mais do que grandes unidades estruturais, de instituições e coisas que, parecem estar acima do ser humano. O mundo humano não é o mundo das estruturas e determinismos, mas sim, de intenções, desejos, tristezas, raivas, amores, esperanças...; aquilo que Humberto Maturana chamou de “emocionar”. E embora o controle esteja estabelecido há muito tempo e as pessoas ficaram reféns das instituições, quando se tenta pensar pelo viés antropofágico dessa herança tropicalista, percebe-se que algumas coisas são possíveis, ainda que na aparência, todos pareçam domesticados.

Com esse pensamento não se pode falar do professor/a e questionar sobre sua formação como se fossem uma entidade. O que está sendo gestado é uma conversa de possibilidades para Educação Musical que se articula pela mediação da Antropofagia Intercultural Inventiva. Desafinando a hegemonia do estabelecido parece, para muitos, uma conversa perigosa, ou mesmo, loucura artística. São tênues as linhas que separam a loucura da produção artística porque os dois produzem algo que não existe. Ela virá a existir. Parece uma recusa falar do real. No entanto, banhar-se nessa chuva de verão tropical desafinando a hegemonia do estabelecido opera o real do ponto de vista daquilo que ainda não existe, mas virá a existir. Talvez das (im)possibilidades mais fracas, mas que continuam presentes em forma de emoções. A proposta Antropofágica Intercultural Inventiva banhada no tropicalismo permite explodir, emergir, romper sem permissão, invadir e desestruturar o mundo tranquilo, dito normal, pelas normas e rotinas. E para que isso ocorra Humberto Maturana e

Ximena Dávila já diziam e replicam que a questão está no amor. São atos de amor que tornam as pessoas autônomas,

Humberto Maturana pergunta a Ximena Dávila: - *E como fazer para que sejam autônomos e se respeitem a si mesmos? – Amando-os!* Responde. *Amando, prossegue, não é uma coisa romântica, mas escutando-o, vendo-o, sentindo-o, dando-o espaço para a conversa. Fazendo-o parte importante da convivência familiar.* **Maturana intervém dizendo:** - *e não como uma recomendação, mas sim como um modo de convivência.* (MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. Un dialogo sobre infancia, ética y amor, 2013 [tradução Amaral, Alysson C. do]).

Quando vislumbramos tais pensamentos como um modo de vida e não como uma recomendação fazem com que muitos problemas ditos científicos percam seu sentido, porque as pessoas não morrem por esse ou aquele pensamento, mas sim pelos modos de viver com. Conclui-se, portanto que o “fluir do viver” é o mais importante. Ou seja, o único tempo que temos é o presente.

Agora! O viver acontece sempre, agora. O segundo que fazemos agora, é o que vai passar depois. E o segundo, que pensamos que vai passar depois, e que fazemos agora, em função do que vai passar depois, é o que vai passar depois. (MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. Un dialogo sobre infancia, ética y amor, 2013 [tradução Amaral, Alysson C. do]).

Talvez soe como atrevimento de minha parte, mas muitos dos desassossegos do professor/a estão nessa afirmação. Ou fica imaginando e ensinando para um futuro, que não sabe se chegará, ou, fica no saudosismo do passado e a rotina cotidiana passa a ser um pesado fardo e, por isso, muitos vivem a preço de remédios, almejando a aposentadoria desconhecendo a razão pela qual viver. A possibilidade ausente de trabalhar com a invenção compondo seu próprio universo de saberes pode estar no cerne desta constatação. A realidade estabelecida é a do trabalho forçado com jornadas chegando até 60 horas semanais, sem possibilidades de investimento intelectual para gerar um refrigério e a dedicação naquilo que realmente o professor/a gosta. Trabalho para sobrevivência. E sobrevivência como ato de resistir ao efeito e continuar a existir depois disso. E se não existe outra possibilidade a não ser a de que o tempo passe para que chegue a tão sonhada aposentadoria, sonha com uma escola que não haja estudantes, para diminuir o fardo. Daí, talvez, o princípio de muitos conflitos.

Banhar-se pelo tropicalismo e desafiar a hegemonia do estabelecido pode significar a instauração da anarquia, a abolição da gerência das atividades. Contudo, não é tão simples. Por outro lado, não se pode pesar que a racionalização, a burocracia, o orçamento, os relatórios e a administração cometam a sensatez de abrir alas para a passagem de uma proposta de Educação Musical Antropofágica Intercultural Inventiva. Vale perguntar se o professor/a não está em um estado de hipnose pelo dito científico, e por isso da passividade, da inércia. E aqui ressalto que não estou contra o científico, fosse assim não estaria participando desse processo, mas sim, que esse científico desperte o amor ao ser professor/a. E desse amor possa redescobrir o desejo e a esperança. Anunciar seus sonhos, contar histórias, soltar a imaginação em um processo de invenção.

A proposta Antropofágica Intercultural Inventiva banhada no tropicalismo gestará o contrassenso. Certamente poucos tentarão seguir por esse caminho. Ou por medo de si, ou por medo dos outros. Deixar-se-ão intimidar pelas ideias de uma ciência de um conhecimento objetivo e universal. E, como não restará muito tempo para leituras que trarão outras possibilidades devido ao trabalho exaustivo, o discurso acabará enfraquecido e vazio de significado humano. O professor/a voltará o olhar para a academia que trará resposta ao seu problema, quando na verdade, a resposta estará no caminho de quem fará a pergunta.

E se, ao olhar o professor/a, percebe-se que está em conflito interior, o que se espera que chegue ao estudante? Ao que parece, ao menos para alguns educandos que tive a grata satisfação de conhecer na escola, o que se tem ensinado é algo solto e que não faz sentido. Nem para quem ensina e muito menos para quem aprende. Por isso acaba aparecendo um mundo de faz de contas. O professor/a faz de conta que ensina e o estudante faz de conta que aprende.

Banhar-se pelo tropicalismo e desafiar a hegemonia do estabelecido desperta o professor/a para outro discurso que exige dúvida, amor e coragem. Dúvida para ligar o sinal de alerta ao que está estabelecido. Amor, visto não como uma coisa romântica, mas que escuta, vê, sente, e dá espaço para a conversa, fazendo de quem aprende parte importante da convivência e não como uma recomendação, mas sim como um modo de convivência. Coragem, para lançar-se a invenção e ousar na fala e na escrita acreditando na relevância de sua contribuição.

Os tropicalistas servem até os dias de hoje como modelos estéticos ou fontes de inspiração para compositores e intérpretes é o que diz Calado (1997, p. 298). Ele

acrescenta que “até mesmo Chico Buarque, cujos sambas e canções ainda eram tomados no final dos anos 1960 como antítese do ‘som universal’ tropicalistas, acabou aderindo a certas liberdades estéticas propagadas pelo movimento, como fundir baião com rock ou mesmo se aproximar do blues”. Elis que era líder ortodoxa da MPB (Música Popular Brasileira) passa a gravar músicas de Roberto e Erasmo Carlos, bem como, Caetano Veloso e Gilberto Gil e, até mesmo, música dos *Beatles*. Ao permitir que se desenvolva paulatinamente o processo educacional do professor/a referenciando como modelo estético ou mesmo inspirado no Tropicalismo, embora existindo antíteses, as pessoas podem acabar imergindo sem abandonar tudo o que já estão produzindo, tal qual ocorreu a esses músicos.

Para os que se abrem ao “alagamento”, traduzido como processo antropofágico tropical, permitem se banhar por diversas águas e de alguma maneira transformá-las em algo seu. Como citado no livro *Tropicália a história de uma revolução musical*, que na década de 70 Milton Nascimento cantando *Para Lennon & McCartney*, acompanhado por guitarras elétricas. O autor diz que seria o prenúncio do Clube da Esquina que lançou grupos originais de compositores mineiros como Toninho Horta, Wagner Tiso, Lô Borges, Fernando Brant, Beto Guedes, Márcio Borges e Ronaldo Bastos. Dessa força de devoração surge, conforme Calado (1997) a crescente eletrificação da música popular brasileira

[...] - instalada pelos tropicalistas, depois de ser deflagrada pela jovem guarda de Roberto Carlos – espalhou-se pelo país junto com uma abertura maior do mercado musical frente aos sotaques regionais. Do paraibano Zé Ramalho ao pernambucano Alceu Valença, passando pela dupla gaúcha Kleiton e Kledir, pop e rock continuaram sendo misturados, em maiores ou menores doses, aos ritmos nativos. (CALADO, Carlos, 1997, p. 298).

Ao pensar essa revolução elétrica permeada por sotaques regionais, percebe-se a devoração ao estrangeiro, mas sem perder a consciência das particularidades. A análise que parte do viés antropofágico, nessa herança tropicalista, mistura o professor/a, em maiores ou menores doses, sem perder suas qualidades nativas como os Novos Baianos que Calado (1997) diz que foram inspirados pelos velhos baianos da Tropicália e estimulados por João Gilberto a investirem nas fusões plugadas do frevo, o choro e o samba abrindo caminho para a expansão dos trios elétricos, reciclando o carnaval da Bahia.

E quais as fusões e inspirações seriam possíveis dentro do espaço educacional para que haja essa reciclagem?

Outras inspirações tropicalistas que ajudam a pensar em possibilidades para Educação Musical, relata Calado (1997, p. 298-299) são parceria de Jards Macalé com Waly Salomão que resultou na “linha de morbeza romântica”, uma nova abordagem das canções conhecidas como “dor-de-cotovelo”. Ainda outros músicos se banharam na Tropicália como Luiz Melodia, Jorge Mautner e Ney Matogrosso. A vanguarda paulista rotulada de neotropicalismo na década de 1970 tendo Arrigo Barnabé que chegou a estabelecer contato com os irmãos Campos e Décio Pignatari e que misturava rock com música dodecafônica e o universo das histórias em quadrinhos. Na *Sabor de Veneno*, que era sua banda, passaram cantoras como Vânia Bastos, Suzana Sales e Tetê Espíndola, que mais tarde trilharam suas próprias carreiras. Companheiro de Arrigo surgiu ainda o baixista e compositor Itamar de Assumpção, que depois forma a banda *Isca de Polícia* com muita originalidade fundindo elementos de reggae, soul, funk e ritmos brasileiros. Outro grupo também influenciado pelos tropicalistas era o *Rumo*, grupo que combinava material próprio com arranjos de clássicos de Noel Rosa e Lamartine Babo. Tinham Ná Ozzetti como vocalistas e uma peculiaridade era o canto falado, que o professor universitário e compositor Luiz Tatit experimenta em suas canções. Ao olhar para todos esses processos de experimentação já ocorridos, propicia-se sulear espaços para a Educação Musical: a possibilidade de se utilizar o canto falado, por exemplo.

Trazendo o humor e a sátira surge o grupo *Premê* (Premeditando o Breque) que começou com a formação de conjunto regional e passou a englobar instrumentos eletrificados. Grupo da mesma vertente era o *Língua de Trapo*, grupo especialista em canções paródicas e teatralidade. Na década de 1990 se redescobre Tom Zé. Necessário que um produtor norte americano, David Byrne, o apadrinhasse, para que o tropicalista voltasse a gravar, estando a ponto de abandonar a carreira musical e como já foi dito das suas várias (re)invenções possíveis a Educação Musical. Também nessa década surge o *mangue-beat* constituído por compositores e bandas de Pernambuco, que misturaram ritmos locais, como o maracatu, o pastoril, a ciranda, a embolada, o hip-hop, funk, hardcore e outros ritmos do pop contemporâneo tendo como principal porta voz Chico Science que admitiu ter sido influenciado pelo tropicalismo. A tônica dos anos 1990 foram as bandas de rock como *Virna Lisi* e *Pato Fu* do estado de Minas Gerais e a Pernambucana *Mundo Livre*. Ainda nessa década

o percussionista e compositor Carlinhos Brown que faz a fusão do pop-rock com os ritmos afro-baianos é um declarado admirador da Tropicália e que mesmo antes de se tornar conhecido como inventor das bandas *Timbalada* e *Bolacha Maria* ou, ter músicas gravadas por Marisa Monte e Maria Bethânia, já chamava a atenção do tropicalista Caetano Veloso. Outro influenciado pela música tropicalista foi Chico César que traz elementos do folclore, dos repentes, cirandas e carimbós misturados ao rock, pop ou mesmo ritmos africanos. No ano de 1993 um grupo de compositores misturando influências de Caetano, Gil e Mutantes montaram o movimento “Retropicália”: Mathilda Kóvak, Sueli Mesquita, Pedro Luís, Antonio Saraiva, Luís Capucho e Arícia Mess. Através de cantoras como Fernanda Abreu e Rosana ou o próprio Pedro Luís, as primeiras composições do grupo começaram a atingir um público mais amplo.

Percebe-se que esse alagamento tropicalista não parou e para quem não tinha pretensão alguma de mudança, os tropicalistas influenciaram e ainda influenciam a muitos como o caso dessa tese de doutorado. Apesar de tantos artistas e bandas se beneficiarem pela Tropicália, Carlos Calado (1997), relata que

Na verdade, a Tropicália não deixou herdeiros diretos ou eleitos. Assim como as inovações musicais introduzidas pelas Bossa Nova no final dos anos 50, as atitudes estéticas dos tropicalistas foram herdadas e usufruídas, em maior ou menor medida, por quase todos os artistas que se dedicaram a música popular brasileira durante as últimas três décadas. (CALADO, Carlos, 1997, p. 301).

Ao relatar alguns dos artistas que sofreram a influência é para dizer que essa tese também se alimentou das atitudes estéticas dos tropicalistas. Essa atitude devorativa. Devorar e se (re)inventar. Essa escrita, ao propor resgatar o espírito renovador e a iconoclastia dos tropicalistas, mesmo que, para esse tempo, pode parecer algo bastante improvável devido aos acordos comerciais que transformaram as instituições de ensino em um grande negócio. Ao que parece, só faz sucesso quem estiver amparado por um maciço investimento financeiro. Tudo isso torna a ideia de um movimento espontâneo e rebelde algo quase impossível.

Ainda assim, banhar-se pelo tropicalismo – desafiando a hegemonia do estabelecido permanece e, aos corajosos, basta dar o primeiro passo rumo a uma proposta Antropofágica Intercultural Inventiva de Educação Musical.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha vida fui guiado por seu Rivair e dona Sirlene, na simplicidade, no pouco que a vida lhes propiciou financeiramente, mas que souberam reverter em muito: carinho, respeito, amor, educação. O que me salvou do que vivi nas ruas, desde a infância pobre como engraxate, passando por momentos de não ter nem mesmo o que comer, foi a minha completa ignorância e falta de habilidade em me adequar ao que está posto pelo sistema. Ou era refutado, ou era espancado por palavras torpes do “não vai conseguir”, “ponha-se no seu lugar”, Mas a rua foi uma escola de literatura, uma escola de como escutar o Brasil, uma escola de humanidade. Então o sofrimento foi devorado e vomitado cheio de boas palavras, por não conseguir fazer nada daquilo que diziam que tinha que fazer. Fiz a curva da estatística, juntamente com outros tantos que chegaram e que tinham na sua perspectiva, talvez, terminar o ensino médio, isso se a vida não terminasse antes. Sobrou aprender sobre a beleza da Educação, da música, que para muitos consiste em fraqueza da alma.

Portanto chegar as considerações finais de uma tese de doutorado, entendendo as circunstâncias atuais, vale dizer que não sou a regra, e, sim, exceção. E aqui ressalto a figura do meu orientador Prof. PHD. Valdo Barcelos que me pegou nos braços e me ofereceu um espaço, uma oportunidade dizendo que eu poderia ser alguém que realmente construiria, a partir do vivido, algo significativo a educação. Com certeza, esse espaço arquitetado até aqui, teve uma trajetória um tanto incomum. Não está aos moldes do estabelecido. Foi me dado uma oportunidade e aceitei isso. Percebi, por meio das orientações, que tinha algo para dividir com as pessoas. Se apareceram momentos de vontade de desistir, foram emudecidos pelo amor por educar e quando se ama nunca se desiste. Amar é decisão. E fui encontrando formas de me relacionar com esse amor. Não tenho a arrogância de achar que a vida inteira o palco estará disponível. Tenho a percepção de que muitas pessoas estão por aí, tal como eu estive, na busca por seu espaço. Pretendo como educador propiciar espaços, tal qual, me foi propiciado. Minha relação é com àquele menos privilegiado, com a periferia e por isso dessa escrita com uma base marginal. A antropofagia. Propor um momento de um pensar para situação vigente. Pessoas simples, extremamente talentosas que fazem coisas para solucionar aquele problema específico da sua comunidade, no entanto, sem desconhecer o todo.

Apresentar essa tese que retoma a Antropofagia Cultural Brasileira e propõe uma conversa intercultural inventiva sobre formação do professor/a e educação musical acaba evidenciando os conflitos educacionais brasileiro, sem apresentar um projeto definitivo de superação dos antagonismos. Assim, ao olhar a Educação, por essa ideia não obriga soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser os problemas da Educação Musical. Contudo, expõe as indeterminações históricas educacionais, devorando-as e procurando ressituar os mitos culturais na educação musical misturando os elementos arcaicos e modernos, explícitos ou recalcados, ressaltado nos limites dessa tese. A Antropofagia Cultural Brasileira: uma conversa Intercultural sobre formação do professor/a e educação musical trouxe o tropicalismo como esse processo de Invenção e que surge mais como uma preocupação entusiasta pela discussão do novo que propriamente como um movimento organizado. Nessa perspectiva não pretendi demonstrar uma verdade sobre a educação musical nem mesmo defender uma maneira privilegiada de analisá-la. Dentro da humildade epistemológica nada de imposições. Esta tese se estabeleceu como uma possibilidade dentre outras. Novos olhares, que podem até parecer estranhos, mas que remete a outros como chaves de acesso a esse conhecimento.

Pensar a Educação Musical para esse tempo é pensar menos como resultado de um processo do que como o próprio processo. Portanto espero que a proposta Antropofágica Intercultural Inventiva de Educação Musical seja entendida mais pelo seu caráter dinâmico e sua capacidade de manter esse dinamismo a partir de uma abertura estrutural às influências e estímulos externos. Dentre esses estímulos a Tropicália se constituiu, antes de tudo, em uma afirmação da experiência e do experimental. Desse experimental surgiu a articulação de uma proposta Antropofágica que fosse Inventiva para Educação Musical configurada como uma desarticulação do existente. E, mais ainda, essa proposta buscou pensar a identidade nacional brasileira como um processo aberto, em desenvolvimento permanente. Uma aposta, permanentemente renovada, na incorporação e elaboração seletiva dos estímulos culturais, sejam eles de quaisquer procedências. Pensar a educação musical a partir da tropicália seria pensar em estruturas abertas ou inventadas na hora pela participação. O 'projeto educacional', embasado em Oiticica apud Basualdo (2007,

p. 20), teria como função ser facilitador para passagem de um aprendizado coletivo, pleno de participação e inócuo à competição produzindo o efeito da cooperação.

Com isso, a força da Tropicália, trazida nessa tese se apresentou como solução das relações entre construtividade e vivência e, como posição crítica (culturalmente). Ela “não propõe um resultado que supere as contradições dos elementos justapostos, mas expõe o processo de constituição das contradições enunciadas” (FAVARETTO, 2000, p. 139). Conjugando as contradições no espaço educacional proporcionaria algo provocativo e de experimentação constante.

Essas estruturas abertas à fantasia dos ouvintes-participantes, explodem os limites que determinavam a Educação Musical, problematizam os espaços educacionais e imprime o tropicalismo como forma de comunicação crítica. Inaugura-se um território livre, aberto a experimentação e, ao mesmo tempo, aberto às vivências individuais e coletivas. Traz a perspectiva de se inventar um campo propenso a investimentos sócio afetivos. Anseia pela utopia de renovação dos modos de viver e pensar na educação. Um hibridismo educacional gestado de imprecisão que repercute na caracterização de sua prática, explorando exatamente o que surge dessa indeterminação. É a possibilidade de se buscar uma apreciação analítica e comparativa da Educação Musical de maneira Intercultural o que permitiria uma fusão de diferentes pensamentos educacionais para a formação de algo novo sem que um se sobrepujasse a outro.

Portanto, a proposta Antropofágica Intercultural Inventiva de Educação Musical ao desafiar a hegemonia do estabelecido, acima de tudo, instaura o mistério, as sombras não penetradas e desconhecidas, os silêncios, as pausas, os lugares ainda não visitados para aprender. Um espaço que contraria a racionalização por conta das exigências organizacionais que, muitas das vezes, estão preocupadas com as finanças, os negócios e falarão apenas no lucro. Contudo, tal como os tropicalistas que nasceram como um movimento para extinguir os movimentos da música brasileira, fato que levou a auto extinção da Tropicália, significará que, essa análise, é um movimento que pode estar fadado a extinção ou, se persistir em existir, será para uma constante transformação que permitirá explodir, emergir, romper sem permissão, invadir e desestruturar o mundo tranquilo, dito normal, pelas normas e rotinas.

Por fim, busquei a particularidade da experiência de uma determinada situação. Com isso, o contexto pessoal pôde ser estudado a partir da relação entre a formação

do professor/a, a Antropofagia Cultural Brasileira e a Interculturalidade. Guardo o desejo de continuar este diálogo, bem como, rever certas imperfeições de entendimento. Ao traçar algumas percepções no intuito de encaminhar ao final dessa breve conversa peço ao leitor que não pare em meio a essas breves linhas, mas que seja curioso e tenha coragem de seguir adiante.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Oswald de. **Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias**. Obras Completas. V.6. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1970.
- _____. **Estética e Política**. São Paulo, Globo, 1992.
- _____. 1980-1954. **Oswald de Andrade/seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios** por Jorge Schwartz. São Paulo, Abril Educação, 1980.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, 2004.
- ASSIS, Henrique Lima. **Entre lugares e trajetos, memórias e histórias: como fui me tornando professor de Artes visuais**. Anais do II CEAC. Santa Maria: UFSM, 2009. p.1-15.
- BARCELOS, Valdo. **Uma Educação nos Trópicos – contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis. VOZES, 2013.
- _____. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **Avaliação na educação de Jovens e adultos: uma proposta solidária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BASUALDO, Carlos, (org.). **Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972]**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt, 1925- **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**; tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artmed – 1ª ed., 2001.
- BENEDETTI, Mario y Cia. **Poemas y cuentos breves**. Editora Espasa Calpe Argentina S. A./Seix Barral, 1993.
- BENEDICT, Cthy; SCHIMIDT, Patrick. **Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, 7 -17, set. 2008.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2003.
- BOAVENTURA, Maria Eugenia. **A vanguarda antropofágica**. São Paulo, Editora Ática, 1985.
- BOAL, Augusto. **O teatro como arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ CRUZ, M. **La investigación Biográfico-narrativa en Educación**. Madrid: Ed. La Muralla S.A., 2001.

BRAGA, Paula (org.). **Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado Aberto, 2002.

BRETON, André. **Manifestes du Surréalisme**. Paris, Gallimard, 1965.

CAGE, John *in* Fenreira, Glória e Cotrim, Cecilia; [tradução de Pedro Sússekind...et al). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

CANCLINI, N.C. **Extranjeros en la tecnología y en la cultura**. Buenos Aires: Ariel, 2010.

_____. **La sociedad sin relato – Antropología y estética de la inminencia**. Buenos Aires: Katz, 2009.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

CAVALCANTE, Messias Soares. **Comidas dos Nativos do Novo Mundo**. Barueri, SP: Sá Editora, 2014, 403p.

CEZAR, Pedro. **Documentário só dez por cento é mentira – produção e direção**, 2008.

COIMBRA, D. **Canibais - paixão e morte na rua do arvoredos**. L & PM Pocket. 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre. UFRGS, 2013.

CORTELLA, Mario Sérgio. **O que a vida me ensinou**. São Paulo: Vozes, 2009.

DEL BEN, Luciana. **A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental**. *Em Pauta*, v.12, n.18/19, p.65-93, 2001.

DEMO, Pedro. **PESQUISA – princípio científico e educativo**. São Paulo. CORTEZ, 1990.

DEMAZIÉRE, Didier; DUBAR, Claude. **Trajetória profissional e formas identitárias: uma teorização. Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano V, n. 8, p. 183-200, 2000.

DESCOLA, Philippe. **Constructing natures: symbolic ecology and social practice**, in: Descola, P.; Pálssons (orgs.) *Nature and society: anthropological perspectives*. Londres, Routledge, 1996.

DUBAR, Claude. **A SOCIALIZAÇÃO - construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. **Formação, trabalho e identidade profissionais**. In: Canário, Rui - org. Formação e situações de trabalho. Portugal: Porto Editora, 1997.

ENTLER, Ronaldo. Para reler A Câmara Clara. FACOM - nº 16 - 2º semestre de 2006.

FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Faesp, 2000.

_____. **Tropicália alegoria alegria**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. In: Educação Intercultural: mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org.). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

_____. **Intercultura: estudos emergentes**. (Org.) FLEURI, R.M. Ijuí.

UNIJUI, 2002.

_____. **Intercultura e Movimentos Sociais**. (Org.) FLEURI, R.M. Florianópolis. Mover NUP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREUD, Sigmund. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos** V. XVII / (1917-1919). RJ, Imago, 1996

_____. **O futuro de uma ilusão**, V. XXI / (1927-1931). RJ, Imago, 1996.

FUKS, Rosa. **Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 2, 27-34, jun. 1995.

GAMBOA, S.S. **PESQUISA EDUCACIONAL: quantidade-qualidade**. São Paulo. CORTEZ, 1995.

GAUTHIER, J. **Uma pesquisa sociopoética**. Florianópolis. EDUFSC, 2001.

_____. **Sociopoética - Uma pesquisa em Educação**. Florianópolis. UFSC, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, 1902-1982. **Raízes do Brasil** 26ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HOUAISS, Antonio (apres.) **Grande Enciclopédia Delta-Larousse**. Rio de Janeiro: Delta, 1979. 15 v., 30 cm.

KASTRUP, Virgínia. **Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005**. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

KNIVET, Anthony 1560 – c. 1649. **As incríveis aventuras e estranhos infortúnios de Anthony Knivet**. Rio de Janeiro, Zahar. 2008, 255p, 2ª Ed. Organização, introdução e notas de Sheila Moura Hue; Tradução Vivien Kogut Lessa de Sá. Rio de Janeiro, Zahar

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Campinas. Revista Brasileira de Educação, n.19, Jan/Abr., pg.20-29, 2002.
<<http://revistaeducacao.com.br/textos/193/o-professor-ensaialiteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>> acesso em 10 de março de 2016.

_____. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. Traduzido do espanhol por Alfredo Veiga-Neto e revisado por Jorge Larrosa. Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação / Marisa Vorraber Costa (org.). – 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÉVI-STRAUS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1957.

LIGÉRIO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara de (orgs.). **Augusto Boal: Arte, pedagogia e política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

LOURO-HETTWER, Ana Lúcia. **Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. Porto Alegre, 195 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande Link”** in: Souza, Jusamara (org.) *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre** in *Educação e Realidade* 35-38 jan/jun, 2008.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1984). **A árvore do conhecimento - As Bases Biológicas do Conhecimento Humano**. Campinas: Ed. Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Desde la biología a la psicología**. Santiago de Chile: Imprensa Salesianos S. A., 2006.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

_____. **Entrevista**. Volume I - Número 2 - Novembro 2004 - ISSN 1807-538X. Disponível em :<<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: jan. 2016.

MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo. Palas Athena, 2004.

MELO, Fábio de. **Tempo de esperas: itinerário de um florescer humano**. São Paulo: Editora Planeta, 2011.

MÉTRAUX, A. **Antropofagia y cultura**. Buenos Aires: Cuaderno de Plata, 2011.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1989.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, Stória Editores, Ltda., 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém: texto integral**; tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2009

NOVAES, Adauto (organização). **Anos 70: ainda sob a tempestade**. Rio de Janeiro: Aeroplano: Editora Senac Rio, 2005.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO da Língua Portuguesa corresponde à 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, Br, Edição digital. Regis Ltda. - DBK Multimídia.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. Madri: Revista de Occidente, 1947, t.V.

PERES, Lucia Maria Vaz. **Os Caminhos e os Desassossegos no tornar-se professor(a)**. ... In: OLIVEIRA, Valeska Fortes org. Narrativa e saberes docentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.49-65.

REIGOTA, M. **A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo. Cortez, 1999.

REVISTA DE ATUALIDADE INDÍGENA. **Antropofagia**. p. 9-16. In: Revista de Atualidade Indígena. Brasília, Fundação Nacional do Índio. 1978, ano II, nº 10, 64p.

RIBEIRO, Darcy. **Encontros**. Apresentação de Guilherme Zarovs. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2007.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICHTER, I. M. **Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea** in Interterritorialidade: mídias, contextos e educação / Ana Mae Barbosa, Lilian Amaral (organizadoras). São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

ROCHA, J. C. de C & Ruffinelli. **Antropofagia hoje? : Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: É Realizações, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez editora, 2000.

_____. **O fim das descobertas imperiais**. In: OLIVEIRA, I.B.;

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**; tradução de Marisa Trenche de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHLICHTING, Homero e BARCELOS, Valdo. Humberto Maturana: **amar – verbo educativo**. Santa Cruz: EDUNISC, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur, 1788-1860. **A Arte de escrever**/Arthur Schopenhauer; tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Süssekind – Porto Alegre : L&PM, 2009.

SGARBI, P. (Orgs.) **Redes Culturais – diversidade e educação**. Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores** *In*: In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura (Auto)Biográfica- Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUC, 2004. p. 387-417.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. **Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 15-20, out. 2007.

_____. **Pesquisa e formação em educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 7-10, mar. 2003.

_____. et al. **O que faz a música na Escola? Concepções e Vivências de Professores do Ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRG, 1995.

STROUD, Sean. **The defence of tradition in Brazilian popular music: politics, culture and the creation of Música popular brasileira**. Ashgate Publishing Limited, Burlington, USA 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 13, p. 5-24, 2002.

TORRES, Maria Cecília. **Identidades musicais de alunas da Pedagogia: música, memória e mídia**. Tese de Doutorado, PPGEDU: UFRGS, Porto Alegre, 2003.

VORRABER, Marisa Costa. **Caminhos investigativos II – Uma agenda para jovens pesquisadores**. DP&A . Rio de Janeiro, 2002.

ZÉ, Tom. **Tropicalista lenta luta**. São Paulo: Publifolha, 2003.