

---

**PRÁTICAS DE LIBERDADE: O POTENCIAL EMANCIPADOR E ANTI-TECNICISTA DO ENSINO A CONTRAPELO DA HISTÓRIA E DA MÚSICA**

Patricia Kawaguchi ● 0000-0001-7667-5678

Daniel Cordeiro de Lima Conceição ● 0000-0003-3296-3234

**Universidade Estadual de Campinas**

**RESUMO:** O presente artigo com foco particular nas disciplinas de História e Música (comumente inserida como uma das linguagens componentes da aula de Artes), busca trazer reflexões sobre a permanência de traços das relações e hierarquias coloniais nas práticas e nos saberes das instituições de ensino e da estrutura curricular das escolas de ensino fundamental e médio, estas disfarçadas e ocultadas pela pretensa “racionalidade” da modernidade, narrativa ainda sustentada pela visão do progresso inevitável como uma “lei da História”, ao mesmo tempo em que confronta as ideias preconcebidas de “música boa” e “música ruim” na educação musical. Essa hierarquização das formas musicais, elaborada pelas classes dominantes, resulta em um preconceito que muitas vezes leva a um afastamento do aluno da aprendizagem de certos instrumentos e estilos. Partindo de uma metodologia que encara a história da modernidade europeia a contrapelo e com apoio de relatos de experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dos autores, propõe-se o desafio de uma “educação a contrapelo”, ancorada em partes na obra freireana, visando a construção de um currículo do ensino básico que seja crítico aos resquícios do colonialismo em nossa sociedade (colonialidade do poder e do saber) e de um currículo do ensino superior que forneça ao discente, professor em formação, as ferramentas pedagógicas necessárias para o desafio de valorizar o lado artístico e histórico da docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anti-colonialismo; Educação a contrapelo; Interdisciplinaridade.

**FREEDOM PRACTICES: THE EMANCIPATING AND ANTI-TECHNICIAN POTENCIAL OF TEACHING AGAINST THE GRAIN THE HISTORY AND MUSIC**

**ABSTRACT:** This paper, with particular focus on the disciplines of History and Music (commonly inserts as one of the components of the Art class) proposes reflections about the permanence of colonial traces and hierarchies on practices and knowledges of education institutions and curricular structures of elementary and high schools, disguised and hidden by the/an alleged “rationality” of modernity, narrative/a storyline that is still sustained by the vision of the inevitable progress as a “Law of History” at the same time that confronts preconceived ideas of “good music” and “bad music” in music education. This hierarchization of music genres, elaborated by the dominant classes results in prejudice that often leads to students distancing themselves from learning some instruments or music genres. Starting from a methodology that view the history of european modernity against the grain and with the support of experience reports in Institutional Program of Initiation to Teaching Grants (PIBID) from the authors, proposes the challenge of an education “against the grain”, anchored in parts in the work of Paulo Freire, aiming to construct a curriculum for basic education that is critical to vestiges of the colonialism in our society (coloniality of power and knowledge) and a higher education curriculum that provides for the student, teacher in training, the pedagogical tools necessary for the challenge of valuing the artistic and historical side of teaching.

**KEYWORDS:** Anticolonialism; Education against the grain; Interdisciplinarity.



## 1 INTRODUÇÃO

O Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa implementado em 2007 pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com o intuito de aproximar as universidades das escolas de educação básica da rede pública, oferecendo a possibilidade de estudantes dos cursos de licenciatura terem um contato inicial com a prática docente, sob a supervisão de coordenadores - um coordenador na universidade e outro na escola.

Como praticamente todos os programas públicos, o Pibid passou por altos e baixos. O período de 2009 a 2014 foi de ascensão: “houve uma ampliação na concessão de bolsas de 3.088 para 90.254, distribuídas entre as categorias de iniciação à docência (ID), supervisores, coordenadores” (QUADROS JÚNIOR; COSTA, 2015, p. 37). Logo em seguida, veio a queda:

Entre 2014 e 2016, o Pibid em âmbito nacional passou de 90.254 para 72.218 bolsas (...) e viu duas vezes ameaçado de abrupta interrupção seu edital cuja vigência está formal e efetivamente firmada até 2018. Desde o segundo semestre de 2015, uma sucessão de anúncios intempestivos sobre cortes e mudanças - em bolsas, verbas, prazos e mesmo em princípios e concepções do Programa, institucional e amplamente avaliado como positivo e fundamental aos objetivos que propõe - institucionalizou no cotidiano de cada estudante e docente envolvido no projeto um conjunto de novos e incômodos elementos: a incerteza, a instabilidade, a precariedade, a descontinuidade, a fragilidade do compromisso e do vínculo no Pibid (CERASOLI, 2017, p. 23).

Algumas dessas incertezas e instabilidades começaram com a notícia de que haveria um corte de 50 a 75% das bolsas em 2016, bem como rumores de que seriam cortados bolsistas que estavam há 24 meses no programa, a princípio, e depois os que estavam há 12 meses, “além de que programas com menos de 10 bolsas seriam suspensos. A partir daí começou-se a falar em uma total reformulação do programa” (CESAR; FELICE, 2018, p. 7). Essa reformulação se referia a alterar



os objetivos do programa para que passassem a se dedicar a “áreas prioritárias”: português e matemática. O FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid) denunciou em uma carta aberta com o título “contra a opressão e pela coragem de formar professores” essa possível mudança, caracterizando-a como um retrocesso:

Com esta denúncia não pretendemos diminuir a importância de atender o interesse público de aprimorar a alfabetização, o letramento e promover melhorias da aprendizagem dos alunos. Aliás, ao passo em que atende à sua finalidade de formar mais e melhores professores para todas as áreas e níveis de ensino, enfrentando tanto o apagão docente quanto rompendo com o paradoxo que colocava a formação de professores e a qualidade da educação em lados opostos, o PIBID produz impactos na qualidade do ensino e da aprendizagem. Esses resultados são oriundos das ações em desenvolvimento nos vários subprojetos que colocam em prática a formação do professor pesquisador, o que contribui para enriquecer a cultura escolar, com destaque para a inovação pedagógica” (FORPIBID, 2016, p. 2 *apud* CESAR; FELICE, 2018, p. 8).

O clima de instabilidade continuaria durante todo o ano de 2017 e, em partes, no início de 2018. A abertura do edital no final do primeiro semestre deu a confirmação da continuidade do programa pelo menos até o final de 2019, mas a incerteza sobre o futuro do programa após esse período pairava já desde o início. Regido pela Portaria nº 45 de 12 de março de 2018 e depois pela Portaria nº 175 de 7 de agosto de 2018, o PIBID passou a ter como critério para a atribuição da bolsa que o discente estivesse no início do curso; além disso foi definido o tempo máximo de bolsa de 18 meses.

Esta mudança levou a uma modificação do perfil do “pibidiano”, agora um aluno ingressante ou do segundo ano, raramente do terceiro, que estaria tendo o primeiro contato com os debates em torno da licenciatura, muitos retornando para as salas do ensino médio de onde recém saíram e estabelecendo contato com alunos que poderiam ter sido seus colegas. Encarar este desafio nos primeiros momentos do curso, porém, se mostra instigante e abre espaço para uma formação que conjugue desde o início a importância do aprender e ensinar na formação superior.



Este artigo, escrito por uma pós-graduanda em Música e um graduando em História, partirá do uso de um referencial teórico radicalmente crítico da modernidade e da manutenção de suas instituições voltadas para a educação e cultura em conjunto das experiências dentro da sala de aula enquanto bolsistas do PIBID, tendo como horizonte uma práxis formativa que explore o potencial da interdisciplinaridade na formação do professor, no conteúdo ensinado dentro da sala de aula e no cultivo de afetos que tornem a escola um lugar receptivo à pluralidade de saberes, com o objetivo de gerar uma síntese crítica do ensino de Música e de História na escola pública, propor ferramentas e interlocuções que levem a um processo de despertar da consciência política dos alunos da escola pública.

Desta forma, o presente artigo se iniciará com uma exposição crítica da problemática da modernidade, a conexão entre a modernidade capitalista e o colonialismo, a instrumentalização dos saberes e o seu ponto máximo, a noção positivista de progresso, enquanto se oferece prontamente uma oposição a ela. Em seguida, haverá a exposição de dois relatos de experiência no programa PIBID, que será seguida pelo debate em torno do eurocentrismo e da hierarquização dos saberes tanto na formação do professor enquanto discente quanto posteriormente quando ele chega a sala de aula, seguida de reflexões que buscarão oferecer ferramentas e soluções para resolver essa tensão a partir do potencial da interdisciplinaridade.

## **2 DISCUSSÃO TEÓRICA**

### **2.1 A modernidade, os saberes e o progresso**

As instituições de ensino, sejam elas da educação básica ou superior, públicas ou privadas, possuem um projeto pedagógico e ideológico moderno. Por trás dessa aparente obviedade, muitas vezes até mesmo desejada em nome das “qualidades técnicas”, reside uma palavra que deve e vem sendo criticada pelos



mais diversos agentes nos mais diversos espaços desde a segunda metade do século XIX; a análise crítica da modernidade.

De maneira predominante, se compreende a modernidade como uma nova visão de mundo fundada no período renascentista, cujo caráter intelectual de oposição ao pensamento medieval romperia paulatinamente com o pensamento “obscurantista” em favor de uma racionalidade antropocêntrica, em partes recuperada da antiguidade clássica, e capaz de se afastar dos desígnios da doutrina cristã. Assim,

No lugar de uma verdade revelada pela fé, instituiu a razão humana como princípio de construção do conhecimento e como promessa de melhor condução da vida humana. A razão era a segurança de conhecer e interpretar as leis da natureza, e posteriormente, as da sociedade, que dispensavam o uso de recursos externos ao indivíduo como a mediação com os deuses, as explicações mitológicas, as revelações divinas, a magia etc. (PEREIRA, 2014, s/p).

Essa narrativa em torno das raízes da modernidade ocidental cujos avanços são pautados pela própria racionalidade, entretanto, apaga um dos eventos centrais para o surgimento e o avanço das ciências contemporâneas, isto é, o encontro dos europeus com povos ameríndios e o processo de invasão e colonização da América e posteriormente de todo o globo pela Europa. O sociólogo Aníbal Quijano obtém êxito em demonstrar o par colonial/moderno como constituintes de um dos eixos estruturais da dominação, partindo da exploração do trabalho e da noção de raça:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimamente às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (QUIJANO, 2015, p. 118).

Longe de sua racionalidade pretensamente universal, o projeto moderno que se desenvolverá entre os séculos XVI e XIX, encontrando auge no Iluminismo se



dará por intermédio da dominação econômica e cultural de povos não-europeus e da exploração dos recursos naturais presentes na América e logo depois na África e na Ásia. Como bem lembra o filósofo Walter Benjamin, “a luta de classes (...) é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não há coisas finas e espirituais” (LOWY, 2005, p. 58) e, portanto, é necessário confrontar o *ergo cogito* cartesiano e racializar o interlocutor, o produtor desta ciência. O desenvolvimento moderno das ciências sociais se dará nesse contexto de domínio e controle tanto dos territórios coloniais e de suas populações quanto do domínio social dentro da própria Europa, com a expropriação e o controle do campesinato e do nascente proletariado (LANDER, 2005).

Em sua tese VII sobre os conceitos de história, Walter Benjamin aborda essa questão a partir do que ele chamou de “cortejo triunfante” dos vencedores, no qual fazem a travessia por cima dos vencidos, carregando seus despojos da guerra (de classes). A construção filosófica e a estrutura da tese, além de expositiva deste mecanismo, é artisticamente necessária:

Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. Chamam-na bens culturais. Eles terão de contar, no materialismo histórico, com um observador distanciado, pois o que ele, com seu olhar, abarca como bens culturais, atesta, sem exceção, uma proveniência que ele não pode considerar sem horror. Sua existência não se deve somente ao esforço dos grandes gênios, seus criadores, mas, também, À corvéia sem nome de seus contemporâneos. Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie (BENJAMIN *apud* LOWY, 2005, p. 70).

Barbárie, esse signo que tanto e tantas vezes foi evocado em nome de uma suposta oposição à civilização, este fardo que o homem branco europeu teria que carregar e desenvolver em todo o mundo, a partir de sua racionalidade, sua técnica. Benjamin acusa corretamente o historiador positivista de, ao observar a História, se identificar afetivamente com o vencedor, colocar-se enquanto herdeiro de sua tradição, compadece-se de sua jornada enquanto ignora a pilha de cadáveres



enquanto alega-se um observador imparcial das “leis da História”, recusando-se a nadar contra a correnteza. Por sua vez, Benjamin faz o aviso para que se encare estes bens culturais com relutância, que se compreenda esse progresso como falso e, em realidade, perigoso. A função do historiador deve ser escovar a história a contrapelo.

Quando pensamos nos bens culturais enquanto símbolos da barbárie, é impossível não nos lembrarmos de como o processo de transmissão cultural pode ser repleto de violência. A cultura que é comumente considerada superior é aquela feita por homens brancos europeus, que foi imposta pelos colonizadores aos povos colonizados. Como diz Frantz Fanon: “No contexto colonial, o colono só dá por findo seu trabalho de desencantamento do colonizado quando este último reconhece em voz alta e inteligível a supremacia dos valores brancos” (FANON, 1968, p. 32).

Assim, o “bom gosto” e a “alta cultura” são determinados pelas classes dominantes. O sociólogo Pierre Bourdieu pondera que

Nossos gostos nos exprimem ou nos traem mais do que os nossos julgamentos políticos, por exemplo. (...) A intolerância estética tem violências terríveis. Os gostos são inseparáveis dos desgostos, a aversão aos estilos de vida diferentes é, sem dúvida, uma das mais fortes barreiras entre as classes (BOURDIEU, 2019, p. 150).

A escola, na maioria das vezes, reproduz essa hierarquia das obras de arte e manifestações culturais, chegando até mesmo a excluir algumas que não seriam distintas o suficiente para serem abordadas em sala de aula. Notadamente isso acontece com as culturas periféricas e/ou afrobrasileiras e cabe mencionar que, com a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africanas e afrobrasileiras nas escolas, esse conteúdo chega às salas de aula, porém muitas vezes com uma perspectiva de exotismo que em nada contribui para tirar dessa posição subalterna as culturas que fogem do padrão europeu tradicional. Sobre isso, a educadora musical Maura Penna aponta que



Se a escola reproduz a estrutura de classes, mantendo e legitimando o acesso diferenciado à cultura, à arte e à música, ela também é um lugar de conflito, passível de ser transformada (ou mesmo conquistada). A escola é uma realidade complexa e dinâmica: produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixa de influenciá-la, também produzindo essa mesma sociedade. É portanto um espaço vivo, onde o processo de ensino-aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo. Assim, enquanto a escola, como instituição social, não se transforma em seu caráter seletivo, cada educador não pode se eximir da responsabilidade de agir, dentro de todos os limites e contra eles, no espaço do dia-a-dia escolar (PENNA, 2008, p. 40).

As reflexões aqui iniciadas têm como objetivo questionar o prisma pela qual se elabora o conteúdo programático da educação. A identificação com os vencedores e a ojeriza aos vencidos está ali presente desde que se estabelece o início da história do Brasil com a chegada dos portugueses, anulando no processo a existência anterior dos povos indígenas, quando se projeta a história da África a partir das chagas do colonialismo e da escravidão, em uma representação dessas pessoas escravizadas como e a penúria um substantivo já internalizado, não um adjetivo imposto, quando na construção da narrativa das aulas nunca se coloca em questionamento o protagonismo dado ao homem branco europeu de propriedades, suas ações, seus méritos e, quando falha, seus fracassos, pois nem mesmo nas derrotas é cedido às condenadas e condenados da terra o privilégio da ação, estão sempre como um reflexo invertido no espelho.

## **2.2 Pibid Música e a ópera na escola: um relato de experiência**

Atuei no Pibid Música de 2013 a 2016, sendo que fui bolsista por três anos e voluntária durante a vigência da minha bolsa de iniciação científica. O subprojeto Música do Pibid Unicamp começou em 2012 na Escola Estadual José Vilagelin Neto, localizada no Jardim Proença, região central de Campinas, e em 2014 expandiu sua atuação para a Escola José Maria Matosinho, no bairro do São Bernardo.

Tive a oportunidade de desenvolver projetos diferentes na E. E. José Vilagelin Neto: um trabalho de apreciação musical com diferentes gêneros musicais, oficinas





de flauta doce, aula de musicalização e, por fim, o projeto de ópera. Nossa coordenadora, Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes, dava-nos liberdade para fazermos em duplas nossas propostas de atividades, que poderiam ser realizadas no espaço da aula de Arte ou no contraturno escolar. Os objetivos definidos em conjunto eram: “difundir a cultura musical e potencializar o conhecimento musical dos alunos; cultivar respeito às diversidades, começando pela musical; promover a escuta atenta; estimular a criticidade; ampliar o repertório musical; saber trabalhar em grupo; criar e registrar uma peça artística; e trabalhar a interdisciplinaridade no ensino das diferentes formas de arte” (MENDES; CESAR, 2014, p. 116).

Assim, havia na escola uma diversidade de atividades musicais e formou-se uma cultura musical na escola. A supervisora do Pibid Música na escola e também coordenadora pedagógica, Madelaine Dias, referiu-se a momentos inesquecíveis de alegria proporcionados pelo projeto: “Com a vinda dos estagiários, a escola incorporou um perfil que não existia. Passamos a ter uma convivência mais alegre e participativa” (DIAS, 2017, p. 170).

Em 2016, na nossa primeira reunião de planejamento, decidimos experimentar desenvolver um único projeto conjunto. Como dois dos bolsistas eram integrantes do grupo de Ópera Estúdio, surgiu a ideia de trabalhar com a ópera, apresentando o enredo, os elementos desse gênero musical, para ao fim do semestre organizar uma excursão para estudantes assistirem à apresentação da ópera O Elixir do Amor, composta pelo italiano Gaetano Donizetti em 1832. Foi uma grande performance envolvendo o grupo de Ópera Estúdio, a Orquestra Sinfônica da Unicamp, o Coro Contemporâneo e o Coral Zíper na Boca.

Eu e meu parceiro trabalhamos com o 2º e 3º anos do Ensino Médio e tivemos uma preocupação muito grande em relação ao interesse das/os estudantes, por não ser um gênero musical que faz parte do seu cotidiano, além de estar em outro idioma. Por isso, buscamos pensar em como tornar as atividades mais divertidas, usando elementos de teatro. Apresentamos os personagens, o enredo e



trabalhamos com uma cena diferente por aula. Levamos o roteiro da cena e propusemos atividades como encenação, jogos de improviso, reescrita da cena. Nossa maior inspiração foram algumas esquetes do grupo Os Barbichas, com dinâmicas de trocar as pessoas que estavam interpretando os personagens e substituir frases no meio da cena. Também trabalhamos com a apreciação musical de cada cena e discussão do enredo. De um ponto de vista histórico, contextualizamos o período em que a ópera foi escrita, o que influencia no próprio enredo e também nos figurinos e cenários.

Na época, o que escrevi a respeito dessa experiência foi que “considero que essa proposta foi bem-sucedida para ajudar a fixar os personagens e enredo, além de aproximar a história da realidade dos alunos e desmistificar a ideia que muitos jovens têm de que a ópera é uma coisa chata” (CESAR, 2016, p. 194). A coordenadora disse: “Este ano em especial pudemos ter o privilégio de conhecer uma ópera, evento a que pouquíssimas pessoas têm acesso. Muitos alunos participaram de todo o processo e alguns presenciaram o belo espetáculo, compreendendo a beleza cultural que ele propiciou” (DIAS, 2017, p. 170).

Entretanto, é necessário apontar que o número de estudantes que foram assistir à apresentação foi pequeno em comparação com a quantidade de turmas que participaram do projeto. Um dos motivos pode ser o fato de que a performance aconteceu em um sábado e por isso precisou “competir” com outras atividades que os jovens talvez preferissem fazer no final de semana. Outra hipótese é um sentimento de distanciamento desse tipo de apresentação, mesmo com o desenvolvimento do projeto ao longo do semestre no intuito de permitir uma aproximação com o gênero ópera. A própria coordenadora chamou a atividade de conhecer uma ópera de “privilégio”. Esse é um bom termo, pois os privilégios só existem devido a uma exclusão estrutural. Bourdieu diz que não existe uma prática mais distintiva - ou seja, excludente - do que a frequência de concertos ou a prática de um instrumento “nobre” - provavelmente ele se referia aos instrumentos da orquestra. (BOURDIEU, 2019, p. 149)



De todo modo, é importante apresentar as “obras-primas” ou manifestações da “alta cultura” para possibilitar que jovens que não têm contato com elas fora da escola possam conhecer e se apropriar desse capital cultural. Se a escola não fizer esse trabalho de permitir o acesso, estará contribuindo para perpetuar as desigualdades culturais. O importante é a forma como esse conteúdo é abordado: sem juízos de valor e hierarquização em relação a outros gêneros.

Hoje sou professora de Música e Artes na rede municipal e afirmo com certeza que a experiência que adquiri durante os três anos e meio em que participei do Pibid foram fundamentais para a minha formação. Destaco principalmente a segurança de contar com a supervisão de coordenadoras tanto na universidade quanto na escola, além de desenvolver as atividades em dupla. De modo geral, o Pibid proporciona uma atuação mais ativa do que o estágio pedagógico. Estar pela primeira vez na sala de aula de uma escola pública pode ser uma experiência assustadora para quem não teve a oportunidade de atuar previamente nesse espaço - até mesmo devido a preconceitos e um senso comum de que nas escolas públicas reina a bagunça e a indiferença em relação aos professores. Estar inserida no cotidiano escolar, participando de reuniões de planejamento, organizando eventos e dando aula, contribuiu para conhecer a realidade da escola onde era bolsista e desconstruir esses mitos sobre a escola pública.

### **2.3 Influências e afluências: Nzinga e as diferentes formas de construção da memória**

Fui bolsista do subprojeto de História - PIBID entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. As atividades do subprojeto eram desempenhadas em três escolas da rede estadual de Campinas, então os bolsistas se dividiam em três grupos. Dentro desses grupos, formavam-se trios e duplas para acompanhar o professor supervisor nas aulas semanais. Quinzenalmente eram realizadas reuniões com a professora coordenadora, onde eram realizadas discussões, leituras e o planejamento de



atividades, tanto de formação para os discentes quanto de apresentações e apoio para os alunos das escolas.

No período de vigência da bolsa, a Escola Vitor Meirelles era uma das três escolas estaduais integrais de Campinas, sendo uma das duas de nível médio, o que permitiu um contato com alunos que já estavam acostumados a realizar atividades extracurriculares (como a Olimpíada Nacional em História do Brasil), de pesquisa (como iniciações científicas) e eventos culturais (como a Semana de Consciência Negra da Escola Vitor Meirelles). O ensino integral também permitiu que os alunos tivessem uma maior vivência dentro da escola e com os professores, o que tornou mais fácil que se acostumassem aos pibidianos desde o primeiro instante. Durante o semestre, eram realizadas observações em sala das interações dos alunos, entre si e com o professor, do conteúdo ensinado e das discussões do cotidiano escolar; uma vez levadas às reuniões PIBID, planejavam-se intervenções bimestrais que pudessem unir os interesses dos alunos, dos pibidianos e o conteúdo ensinado pelo professor supervisor na escola, por meio de intervenções e atividades.

A atividade aqui relatada foi desenvolvida durante a IV Semana de Consciência Negra da Escola Vitor Meirelles, envolvendo todos os bolsistas que estavam desenvolvendo atividades na escola no ano de 2019 e tendo como público-alvo alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. A construção dessa atividade se deu por meio de debates realizados durante todo o ano de 2019 e foi pautada por uma abordagem que visava o reconhecimento e a explicitação dos efeitos devastadores da escravidão moderna e da diáspora africana, enquanto fluía na direção de uma construção coletiva de saberes relacionados às manifestações que fossem contra a corrente, experiências de resistência e de reafirmação das tradições ancestrais, capazes de unir o que o colonialismo separou.



Decidiu-se, portanto, contar a história de Nzinga Mbembe<sup>1</sup> (1583-1863), rainha do Ndongo e do Matamba, reinos da região da África Central onde hoje se localiza Angola. A memória histórica construída em torno de Nzinga na Europa recebeu grande influência do choque civilizacional causado por essa mulher que não apenas era uma grande guerreira, mas se utilizava com muita astúcia dos códigos culturais dos povos daquela região e dos próprios europeus. Tendo sido batizada na fé católica como Ana antes de ascender ao trono, dirigiu um quilombo (quilombo?) e estabeleceu resistência à invasão portuguesa, nunca tendo sido escravizada, dentre outros feitos notáveis de uma longa vida (HEYWOOD, 2018).

Para a realização dos objetivos, foi necessário manter em segredo dos alunos a protagonista, para que não houvesse qualquer contato prévio por meio da Internet. Estruturou-se a atividade em três momentos: primeiro se apresentou aos alunos o panorama histórico dos acontecimentos na África Central do século XVI, a partir de mapas e da compreensão de quais pessoas habitavam a região do reino de Matamba, além das normas sociais, as línguas e a existência da escravidão (diferenciada da escravidão atlântica). Dentro desta contextualização, começou-se a trabalhar como o imaginário ocidental e ocidentalizado de princesas e rainhas conectam personagens tão plurais e díspares como Cléopatra, Maria Antonieta e Elizabeth II e de que maneiras esta imagem chega até os livros didáticos do Brasil. Após essa exposição, revela-se o nome de Nzinga e sua posição social; contudo, suas características físicas e culturais, inicialmente, são ocultadas, relegando aos alunos o dever de produzir, a partir de uma ficha de RPG<sup>2</sup> planejada pelos pibidianos, a imagem de Nzinga a partir do imaginário. Decorrida meia hora, chegou o momento de revelar as diversas reconstituições e narrativas sobre Nzinga, a partir de uma breve exposição da historiografia.

1 Para fins de normatização, utilizaremos a forma presente em HEYWOOD, 2018 no texto, porém mantendo as grafias utilizadas nos títulos de outras obras.

2 *Role Playing Game* (RPG) é um jogo de interpretação e improvisação em equipe, normalmente jogado com no mínimo um “mestre”, jogador responsável por criar a ambientação e o ponto de partida da aventura (normalmente com regras e “mundos” pré-definidos) e ao menos dois jogadores, que criam personagens e devem tomar decisões e auxiliar na construção da aventura.



Nesse momento, vieram à tona alguns dos materiais utilizados na composição da atividade: enquanto documentos escritos, a história em quadrinhos, organizada por Edouard França para a UNESCO, chamada *Njinga a Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba*, o livro de Linda Heywood *Nzinga de Angola: a rainha guerreira da África*; em material audiovisual o samba-enredo da escola de samba Império da Tijuca de 2010, *Suprema Jinga: Senhora do trono Brazngola* (reproduzido ali), além de fotos dos monumentos de Nzinga erigidos em Angola. Por fim, abriu-se um debate para discutir as várias imagens produzidas pelos alunos, as similaridades e diferenças entre elas, as razões de se representar tanto e de maneiras tão diferentes essa personalidade histórica, as nuances de cada perspectiva, as disputas das correntes que, como rios afluentes, desdobraram-se em volta de Nzinga em múltiplos níveis e locais de enunciação no tempo: a historiografia, a cultura popular, os órgãos internacionais, os projetos nacionais e as narrativas em torno do gênero, da classe e da raça, levando ao questionamento de qual lugar Nzinga ocuparia no imaginário social, seja na Angola do século XVI ou no Brasil do início do século XXI.

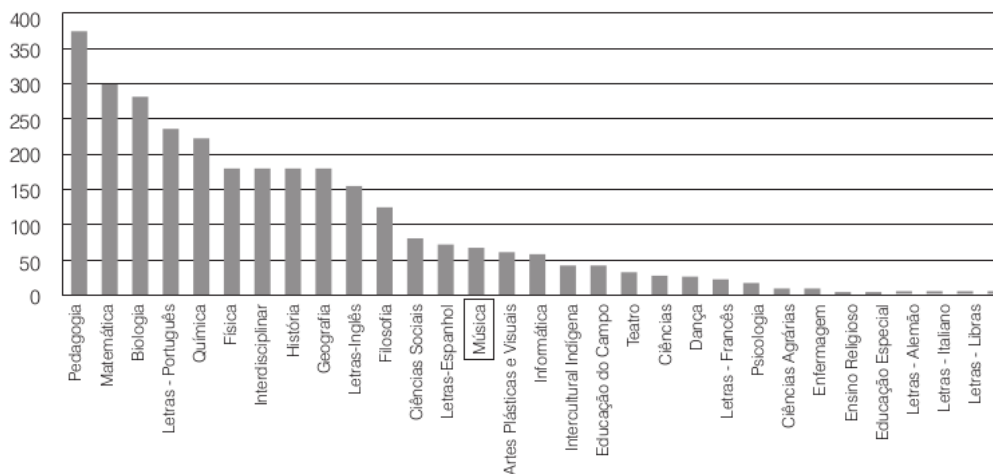
#### **2.4 Caminhos e possibilidades: juntando Música e História em sala de aula**

Como apontado no breve histórico sobre o programa, ele sofreu com a possibilidade de uma reformulação para se dedicar exclusivamente a “áreas prioritárias”: alfabetização, português e matemática. Podemos ver que os subprojetos dessas áreas são mais comuns, de acordo com o gráfico obtido através da pesquisa de Quadros Júnior e Costa (2015), que fez um levantamento de dados a partir da “Lista de instituições e áreas de licenciaturas participantes do PIBID, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas”, disponibilizada pela CAPES em 2015. O número total de subprojetos era 2.997, sendo que Matemática e Português tinham mais de 200 subprojetos



enquanto a História tinha um número pouco acima de 140 e a Música, menos de 100.

**Figura 01:** Gráfico de Subprojetos por área de conhecimento em 2015



**Fonte:** QUADROS JÚNIOR; COSTA, 2015, p. 39.

A valorização exacerbada dessas áreas em detrimento de todas as outras é fruto de uma concepção tecnicista da educação, onde a escola deve atender aos interesses do mercado de trabalho. A Música e a História não se encaixam nesses interesses, muito pelo contrário. De modo geral as Artes e as Ciências Humanas contribuem para uma formação crítica dos estudantes e, como disse Paulo Freire, uma concepção problematizadora da educação - que se opõe à concepção meramente tecnicista - não serve aos propósitos da classe dominante, pois uma ordem dominante jamais permitiria que os oprimidos todos passassem a questioná-la (FREIRE, 1987) . O homem ideal para o capitalismo é

O homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto e vivo, que pode se deixar modelar facilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa. Ora, qual a arte, ou pseudo-arte, que este homem massa pode digerir ou consumir? Qual é a arte que o capitalismo, já em estado de decomposição, tem interesse em patrocinar fundamentalmente, sobretudo numa sociedade industrial e altamente desenvolvida de um ponto de vista técnico, na qual se



dão as condições para estender e aprofundar o processo de despersonalização ou massificação? É precisamente a arte que podemos chamar, com toda propriedade, de arte de massas (VÁZQUEZ, 1978, p. 276-278 *apud* SILVA, 2016, p. 256).

Dentro dessa concepção ideológica acerca do propósito da formação escolar, “a arte cumpre papel de disciplinarização, relaxamento, treinamento psicomotor e expressão individual, como matéria escolar que na maioria das vezes está a serviço de finalidades alheias à formação estética e à experiência artística significativa” (SUBTIL, 2016, p. 219). É comum estudantes questionarem por que estudar artes se não usarão isso para conseguir um emprego. Aqui podemos pensar no ideal de escola do pedagogo francês Georges Snyders, que afirma que a escola não deveria se resumir a uma preparação para o futuro. Pelo contrário, “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, (...) recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 2008, p. 18).

Então não devemos nos deixar abater por esse cenário desanimador. A escola é um local de disputa, como são as próprias áreas da Arte e da História. Assim, buscamos apontar algumas possibilidades para travar essa disputa ideológica juntando as áreas.

A História oferece uma grande contribuição para o ensino da Música, pois toda manifestação artística e cultural é influenciada pela sociedade e pelo tempo. Desse modo, a compreensão histórica oferece o contexto que possibilita uma melhor apreensão do conteúdo musical e extra-musical. A própria noção de que o “bom gosto” é determinado pelas classes dominantes com um propósito bem definido de distinção de classe para manter as classes dominadas subalternizadas não apenas econômica mas também culturalmente nos ajuda a estabelecer diálogos para fomentar a tolerância em relação a diferentes preferências musicais, sem juízos de valor pré-concebidos.





Por sua vez, a música ainda tem tímida presença nas aulas de História, utilizada em grande parte como uma ferramenta de contextualização e, na maioria das vezes, como uma fonte de análise escrita, a partir do conteúdo de suas letras. Esse uso tímido esconde o enorme potencial que os diversos estilos musicais e ritmos possuem de desenvolver uma análise da sociedade, expressar questões culturais (muito caras, por exemplo, à cultura e História da África e ao cumprimento da já citada Lei 10.639/2003) e de aproximação da realidade social dos alunos e da escola. Neste ponto, a inserção do álbum “Sobrevivendo ao Inferno” do Racionais MC’s como leitura obrigatória do vestibular da Unicamp no ano de 2018 demonstra um avanço da valorização da música e de seu potencial interdisciplinar<sup>3</sup>. Mais do que isso, é simbólico que tenha sido escolhido um álbum de rap, gênero musical periférico tão depreciado pelas elites. A professora de Música e militante do movimento negro Djenane Vieira aponta que

A juventude da elite agora se vê obrigada a ler (e ouvir) a obra do maior grupo de rap da história da música brasileira, narrando a realidade nua e crua, tal qual ela é, trazendo as denúncias de um descaso da sociedade a qual esses mesmos jovens se vêem culpados pelas mazelas sociais, fazendo-os refletir sobre sua posição nessa disparidade social. E essas diferenças sociais descritas no disco não mudaram de lá pra cá. Ao contrário, se acentuaram ainda mais (VIEIRA, 2020, p. 71).

Dessa forma, a compreensão da cultura, expressa neste espaço pela música, dentro do ensino de História, e seu reflexo, a contextualização e a consciência histórica no ensino de Música, possuem uma poderosa essência revolucionária dessas disciplinas, posto que coloca os alunos em contato com a produção cultural da sociedade anterior a eles, inserindo-os na história, ao mesmo tempo em que aproxima o conteúdo ensinado nas aulas de seu cotidiano, sublinhando a importância de sua aprendizagem no ensino básico, não lhes “dando” cultura, mas demonstrando que eles são produtores desta.

<sup>3</sup> Álbum do Racionais MC’s vira obra obrigatória em vestibular da Unicamp. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/clipping/2018/05/28/album-do-rationais-mcs-vira-obra-obrigatoria-em-vestibular-da-unicamp>. Acesso em: 28 de out. de 2020.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver, o Pibid é um programa que desempenha um papel fundamental na formação para a docência, permitindo que estudantes dos cursos de licenciatura desenvolvam projetos contando com o suporte e a orientação de coordenadores em sua universidade e na escola, tendo um maior envolvimento do que nos estágios pedagógicos. Além disso, possibilita uma tão necessária aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica, bem como a inserção do licenciando no dia a dia escolar.

Também é importante apontar que devido à pluralidade dos cursos de licenciatura é possível haver subprojetos de áreas do conhecimento que nem sempre são componentes curriculares. Por exemplo, na maioria das escolas da rede pública a Música não é um componente curricular, mas sim uma das quatro linguagens embutidas na disciplina Arte - assim, é possível haver subprojeto de cada uma dessas linguagens: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Outros subprojetos que merecem destaque: informática, educação do campo, psicologia, francês e outros idiomas, enfermagem, educação sexual.

Assim, além da contribuição para a formação docente, o Pibid também leva à escola pública conhecimentos diversos que não são valorizados pela concepção de educação que forma estudantes para trabalharem sem questionamentos na sociedade capitalista. Sem estarem presos às amarras das métricas e avaliações elaboradas para avaliar de maneira duvidosa a educação pública - por exemplo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que é uma iniciativa da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para “melhorar as políticas educacionais” (para o capital) - estudantes podem trabalhar com a educação libertadora. Chega a ser irônico que a educação bancária, termo



que Paulo Freire usa para designar a concepção educacional em que o professor é visto como o único detentor do conhecimento e os estudantes recebem de forma passiva esse conhecimento como se fossem depósitos bancários (FREIRE, 1987), hoje ganhou um novo sentido, visto que os bancos e grandes conglomerados empresariais se juntam para interferir nas políticas educacionais de modo a garantir seus próprios interesses neoliberais.

Se a crise da educação no Brasil é realmente um projeto, os tempos urgem que avancemos contra. Se atendo a Walter Benjamin e a imagem do anjo que ele eternizou, a tempestade do progresso continua nos empurrando, sem cessar e somos engolidos por essas correntezas enquanto continuamos nadando em sentido contrário. O dever de escovar a história a contrapelo permanece tão atual quanto era na primeira metade do século passado, e dessa tarefa se exige a total empatia com os derrotados da história, não por pessimismo, ou derrotismo, mas pela compreensão de que a vitória só é verdadeira quando é emancipadora.

A luta pela História e pelos bens culturais não está perdida, é fruto da construção de uma educação a contrapelo, se podemos (e devemos) nos apropriar de Benjamin. A emancipação e universalização dos bens culturais é uma necessidade da luta por uma educação inclusiva que permitirá o surgimento de novos sujeitos da História, dispostos a construir um novo futuro, culturalmente rico pelo conhecimento de sua história e pelas potencialidades de sua arte.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2019.

CERASOLI, J. F. Instabilidades educacionais como legado do PIBID. *In*: PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E.; PRODÓCIMO, E. (ORG.). **Narrando cotidianos e histórias**. Coleção Formação Docente em Diálogo - Edição Especial PIBID-UNICAMP. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017.



CESAR, P. K. Três anos e meio construindo o Pibid Música. *In:* PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E.; PRODÓCIMO, E. (ORG.). **Narrando cotidianos e histórias**. Coleção Formação Docente em Diálogo - Edição Especial PIBID-UNICAMP. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017.

CESAR, P. K.; FELICE, G. Possibilidades para a música na escola pública: como o Pibid e a residência pedagógica facilitam ou não essa inserção. *In:* XI Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, v. 3, 2018, São Paulo. **Anais** [...]. Londrina, UFPR, 2018.

DIAS, M. Musicalidade na escola. *In:* PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E.; PRODÓCIMO, E. (ORG.) **Narrando cotidianos e histórias**. Coleção Formação Docente em Diálogo - Edição Especial PIBID-UNICAMP. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEYWOOD, L. **Nzinga de Angola: A rainha guerreira da África**. São Paulo: Casa das Letras, 2018.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S. de; COSTA, F. S. da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 35-48, jul./dez. 2015.

LANDEM, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In:* LANDEM, E.(ORG). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 08-23.

LOWY, M. **Walter Benjamin: Aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDES, A.; CESAR, P. K. O subprojeto Música do PIBID-Unicamp. *In:* PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E.; PRODÓCIMO, E. (ORG.) **Ampliando horizontes na formação de professores**. Coleção Formação Docente em Diálogo. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014, v. 3.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, E. M. de A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior**,



---

Campinas, n. 14, jul./set. 2014. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>. Acesso em: 28 out. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (ORG.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SILVA, C. R. V. da. Alienação, arte e educação diante do atual estágio do capitalismo. *In*: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 245-263.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. Tradução de Maria Felisminda de Rezende e Fuzari. São Paulo: Cortez, 2008.

SUBTIL, M. J. D. Marxismo, arte e educação: as potencialidades de humanização pela educação artística. *In*: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 227-244.

VIEIRA, D. O RAP como recurso de musicalização e reflexão sobre educação étnico-racial na escola regular. **Revista Fladem Brasil**, v. 1, p. 32-48, jan. 2020

Recebido em: 30-10-2020

Aprovado em: 30-11-2021

