

A música e seu ensino: pedagogias invisíveis, outras janelas para o mundo

 Anderson Brasil¹,  Celso Luiz Prudente²

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT/UFRB). Avenida Viana Bandeira, 119, Centro. Santo Amaro - BA. Brasil. ² Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: sonsbrasil@gmail.com

RESUMO. Este ensaio se propõe a trazer à baila outras maneiras de aprender e ensinar música, tendo como objeto, a revisita de práticas musicais existentes em distintas partes do Brasil, as quais são invisibilizadas em díspares cursos de música. Nesta tessitura reflexiva, serão interpostas vivências e imersões conceituais adquiridas em contextos socioculturais diversos. Por meio de diálogos com teóricos basilares como Brandão (1983) e Prudente (2019), é objetivada a desconstrução da hegemonia da música ocidental frente aos saberes ancestrais dos povos tradicionais, os quais serão aqui os guardiões e mantenedores de práticas musicais emancipatórias, as quais se entrecruzam em diferentes dimensões do fazer e do ensinar música.

Palavras-chave: educação musical, educação popular, educação do campo.

Music and its teaching: invisible pedagogies, other windows to the world

ABSTRACT. This essay aims to bring to light other ways of learning and teaching music, with the object of revisiting musical practices existing in different parts of Brazil, which are invisible in disparate music courses. In this reflective weaving, experiences and conceptual immersions acquired in diverse sociocultural contexts will be interposed. Through dialogues with fundamental theorists such as Brandão (1983) and Prudente (2019), the deconstruction of the hegemony of Western music in relation to the ancestral knowledge of traditional peoples will be the guardians and maintainers of emancipatory musical practices, which intersect in different dimensions of making and teaching music.

Keywords: music education, popular education, rural education.

La música y su enseñanza: pedagogías invisibles, otras ventanas al mundo

RESUMEN. Este ensayo propone traer a colación otras formas de aprender y enseñar música, con el objeto de revisar las prácticas musicales existentes en diferentes partes de Brasil, que son invisibles en cursos de música dispares. En este tejido reflexivo se interpondrán experiencias e inmersiones conceptuales adquiridas en diversos contextos socioculturales. A través de diálogos con teóricos básicos como Brandão (1983) y Prudente (2019), se apunta a la deconstrucción de la hegemonía de la música occidental frente a los saberes ancestrales de los pueblos tradicionales, que serán aquí los guardianes y mantenedores de las prácticas musicales emancipadoras, que se cruzan en diferentes dimensiones del hacer y enseñar música.

Palabras clave: educación musical, educación popular, educación de campo.

Introdução

*O bom do caminho é haver volta.
Para ida sem vinda
Basta o tempo. (Couto, 2003, p. 123).*

O quanto de entrega existe naquilo que nós fazemos? Essa entrega emana de nós? Quanto de felicidade traduz aquilo que está no nosso modo de vida, naquilo que somos? A resposta a estas questões impactará diretamente no nosso trato com o outro, com o próximo. E no caso que nos interessa aqui, seguindo a mesma linha de construção textual mais livre e poética, norteará momentos pedagógicos outros, sobre o ser e o estar na música, olhar um mundo por uma outra lente, por uma outra perspectiva.

No ano de 2020, fui convidado para falar no seminário avançado “A africanidade: questão e problema na cultura, comunicação e na educação latino-americana”, que abordava a presença da epistemologia africana e afro-brasileira nas resistências dos movimentos populares na América Latina e Caribe, promovido pelo Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (CELACC) da Universidade de São Paulo (USP). Ao trazer uma fala sobre o “Negro e a Música”, busquei abordar os motivos que levaram o ensino da música desde a educação básica a privilegiar uma maneira ocidental de pensar o mundo, tecendo uma

costura que perpassava diferentes âmbitos da formação musical, onde até mesmo o ensino superior de música se alicerça na música de países como Rússia, Alemanha, Itália, França, Estados Unidos. No calor das perguntas suscitadas por parte dos participantes, acabei reabrindo algumas portas e janelas da minha formação acadêmica, do meu passado, direcionando olhar reflexivo pela primeira vez a alguns acontecimentos de minha vida, um pouco dos quais repartirei aqui nesse texto em quatro momentos distintos.

O antropólogo e o menino...

A primeira janela que foi aberta iluminando outras maneiras de ser e existir na música aconteceu após eu ser espargido ao mundo como professor de música. Fiquei atordoado ao cruzar com um antropólogo, mas não por qualquer antropólogo, por aquele que andou, bebeu, sorriu e construiu um modelo pedagógico ao lado do mestre Paulo Freire, o estimado professor Carlos Rodrigues Brandão.

Quando li o livro *Casa de escola* (Brandão, 1983) pela primeira vez, foi como se meu mundo tivesse sido devolvido, como se eu tivesse achado minhas terras devolutas. Quando entendi que os meninos aprendiam vendo os seus mestres tocarem seus instrumentos, me

perguntei: “Mas isso é uma outra maneira de ensinar música, este modelo é válido para se formar um músico?” Nascia ali a pergunta que nortearia não só a minha formação, mas a forma de enxergar o outro, de enxergar o princípio da vida e da coexistência. Brotavam diante daqueles parágrafos cenas de meu passado, dos saberes que embeberam a minha humanidade, da minha vó com seu cigarro de palha e dos tambores que nutriram a minha riquíssima infância. Por meio do Prof. Brandão eu descobri a Educação Popular, a qual liquefez meu mundo e deu sentido no meu fazer pedagógico.

Tive a honra de conhecer o Prof. Carlos em 2014, em um evento científico. Dei-lhe um CD com minhas canções, influenciadas pela escola de violão de Minas Gerais e ali celebramos juntos a vida. Seis anos após esse encontro, escrevi para ele. Perguntei se ele lembrava de mim e se poderia fazer o prefácio de um livro que eu organizava acerca dos Povos do Campo e ele me retornou dizendo o seguinte:

Anderson, caro amigo. Outro dia pedi ao amigo Frei Betto um prefácio para um livro meu. Ele respondeu que não poderia escrever, pois havia feito um juramento neste sentido. E me recomendou fazer o mesmo, quando eu disse a ele que já havia escrito cerca de 50 prefácios. Então ele escreveu uma carta, que eu coloquei no livro como prefácio. Como eu não fiz ainda o juramento (mas farei em

2020) conte comigo. Costumo escrever prefácios longos. Me retorne se eu demorar. Um abraço amigo, Carlos.

Assim, o antropólogo teceu as linhas do prefácio para o livro do qual eu havia lhe pedido. Mas não só isso, me arrastou por meio da pedagogia “invisível” da qual eu havia lido em seus livros. Me deu atenção, sorriu para mim, mostrou humanidade, me constrangeu com cuidado, com sua atenção. Me ensinou humanidade sendo humano, me instruiu a ser melhor, me impelindo a seguir o seu modelo pedagógico, não por meio de suas palavras ou o do seu Currículo Lattes, mas me mostrando ao fazer, com a sua vida.

Assim, ele fincou de uma vez por todas em minha formação como um agulhão pedagógico, que transpassa e constrói a partir do abalizar o outro, (co)existência. O Prof. Carlos amalgamou em mim a necessidade de duvidar sempre daquilo que separa, daquilo que divide. Aprendi que não existe como exercer uma educação libertadora sem que haja alteridade. A pedagogia do oprimido doada por Freire (1987) a nós é fincada na liberdade, no sonho de um mundo solidário, na emancipação social. Esta “pedagogia invisível” trouxe de volta a necessidade de enfrentar uma inquietude que nasceu ainda durante a minha

graduação em música e que pela primeira vez farei aqui dela partilha.

Tentei ser aprovado para medicina veterinária no meu primeiro vestibular e biologia no segundo, mas sem êxito em ambos. Os dois cursos demandavam de mim uma noção ampliada em outras áreas de conhecimento, mas minha realidade social me permitiu um conhecimento diminuto para as provas de saberes específicos que existiam na segunda fase do vestibular. Mesmo possuindo uma paixão visceral por estas áreas, eu não consegui ser aprovado no vestibular por duas vezes. Para mim, morador de um dos bairros mais pobres da cidade de Salvador no estado da Bahia, ainda restava uma outra área de conhecimento, a qual me trazia acolhimento por meio da roda de capoeira, do samba no final de semana, dos cultos da igreja, do violão que me prometeu um mundo melhor. Nascia, assim, a minha relação mais aproximada pela “arte das musas”¹, embevecida pela rua, adornada pelo cuidado comunitário, pela ancestralidade percutida nos atabaques e os agogôs do terreiro de candomblé.

A partir destes saberes, que nasceram e foram alimentados pelas ruas do bairro em que eu cresci, pelas músicas que minha mãe ouvia quando lavava roupa em sua bacia, fui levado a uma outra paixão, uma

paixão que me ofertou plenitude em meio à pobreza, alegria frente à fome, vida em meio à morte, esta, que me cercou tão perto em meus dias de guri.

Esta formação musical não institucionalizada foi ampliada pelo cuidado e carinho do meu eterno mestre, o professor Jailson Coelho. Jailson apanhou aquele conjunto de saberes adquiridos por mim de maneira totalmente não escolarizada e me amparou com a sistematização do conhecimento. Com ele, permaneci como aluno de violão por 4 anos, os quais foram doação sua, sendo ele dirigido por uma crença de que aquele franzino menino suburbano poderia ter acesso a uma universidade pública por meio da música. Através desse mestre altero, eu adentrei em um mundo que permitia alcançar o outro, a partilhar saberes, a ver o músico como um serviçal desta “Arte das Musas” que unia as pessoas, me fazia sonhar com um mundo melhor. Com esta oblação do mestre Jailson, alcancei a 18^a colocação no vestibular para o curso de música, me sentindo naquele dia a pessoa mais plena de todo o universo.

A chegada à academia...

Ao adentrar aquele espaço acadêmico eu me via siderado, não acreditava que o menino da periferia estava

ali, numa universidade federal. Mas os dias passaram... e aos poucos fui compreendendo a dinâmica daquele novo mundo, daquele lugar, dos novos saberes... dos ‘guardiões’ daquele lugar. Dali em diante, foram questionamentos infundáveis sobre minha existência, sobre o que eu estava fazendo com aquela música que estava lá atrás, aquela música... que reverberava do tanque em que minha mãe lavava roupa, do rádio que tocava na mercearia ao lado de minha casa. Onde estava esta música? Isto porque não havia atabaques naquele novo lugar. Não havia berimbaus, tampouco qualquer referência ao samba que fazia as noites dos moleques do meu bairro as mais prazerosas de nossa infância. Lembro que logo no meu primeiro semestre fui inscrito em uma disciplina de nome “Folclore Musical”. Folclore? Isso mesmo. Assim eram descritas as manifestações da cultura popular brasileira, a música que brotava das aldeias indígenas, dos rios dos ribeirinhos, dos terreiros que rompiam ao som dos agogôs o silêncio das madrugadas em meu bairro.

Aos meus 22 anos eu não conseguia entender porque a “minha” música era assim descrita. Mas fui adiante. Fui proibido de fazer “paralelismos”, descobri que as oitavas paralelas eram “abomináveis”. Tive que aprender os

corais de Johann Sebastian Bach, isto foi talvez a única coisa que me deu prazer naquele lugar (risos). Mas aí fui orientado ainda no primeiro semestre, caso não me identificasse com “aquela música” a procurar outra coisa para fazer na vida. O moleque imaturo que eu era, não me permitiu entender aquele “convite” para procurar a minha música em outro lugar.

No segundo semestre, lembro que, como eu, havia outros perdidos naquela disciplina de Percepção Musical ou “decepção musical”, como a chamávamos nos corredores da universidade. O professor falava assim: “não entendo como vocês entram para um curso de música sem saber solfejar ou sem saber dividir as figuras de valor”. Minha angústia aumentava sobremaneira, não sabia mais o que eu estava fazendo naquele lugar, morria um pouco a cada novo dia.

Então, me matriculei na turma de violão, pensei: “quem sabe com o meu amado instrumento eu não me encontro? Não achei a música que eu vim buscar?”. Lembro que logo na primeira aula fomos submetidos a uma leitura de partitura à “primeira vistaⁱⁱ”, que gigantesco fracasso o meu. O menino pobre teve acesso à aula de música aos 17 anos, não aprendeu a ler partitura em sua infância para chegar decodificando partitura tão bem na aula de violão. Eu acreditava que aprenderia ali

naquelas aulas de violão os acordes de Gilberto Gil, a levada do samba que eu cresci ouvindo, como tirar uma música de “ouvido”, mas... ali não era o lugar para estas coisas. Ali, naquela sala, obrigatoriamente tive que tocar uma série de estudos do violonista Leo Brouwerⁱⁱⁱ. Fui aprovado naquela disciplina, mas até hoje faço questão de esquecer o quão sofrível foi para mim tentar tocar algo que nunca tinha visto, algo que não possuía qualquer relação. Assim, a academia se teceu para mim aos 22 anos de idade.

Lembro que junto com meus companheiros, amigos e irmãos de finitude Fábio Silva Sacramento e Valnei Souza Santos praguejávamos acerca da violência diária que padecíamos, não violência física, mas nos sentíamos violentados culturalmente. Como negros, éramos sempre “convidados” a procurar um curso superior que oportunizasse outro tipo de formação musical, ah... como gostaríamos disso. Mas aquele era o único curso gratuito que nós jovens pretos, pobres e da periferia conseguiríamos fazer. Ao longo dos anos que se passavam, acompanhamos diversos colegas que abandonaram o curso, mas aquela violência não conseguiu nos vencer.

A partir dali, cuidamos uns dos outros, repartíamos entre nós os nossos sonhos sobre o futuro e sobre um formato

de ensino de música que não perpetuasse a opressão, que há muito tempo já nos acompanhava. Nos apegávamos à figura do Prof. Jailson, lembra dele? Pois é. Ele colocou os três jovens pretos da periferia da cidade de Salvador na Bahia no curso superior de música, os quais se tornaram amigos lá atrás em suas oficinas de violão. Jailson foi a minha bússola, foi o meu norte pedagógico, meu ideal de ser humano. Ele servia a música, ele servia ao seu semelhante. Amava o que fazia e sua paixão pela música nos arrastou para um futuro no qual não seríamos mortos pela polícia, por mais uma bala “perdida”.

A segunda janela, o encontro com a cosmovisão indígena...

Uma formação na contramão desta maneira acadêmica acima descrita foi oportunizada por uma imersão de quase cinco anos na região Norte do Brasil. Neste tempo, tive a oportunidade de relacionar e conhecer diferentes etnias indígenas, mas de uma maneira sobremodo intensa: eu destaco o tempo que andei, comi, cantei e aprendi sobre mim e o que sou com os Apinayé^{iv}. Me mudei para o estado do Tocantins para trabalhar na Universidade Federal do Tocantins - UFT. No meu primeiro ano de trabalho, tive a sorte de acompanhar a chegada dos primeiros alunos indígenas *Apinayé* para o curso de

Licenciatura em Educação do Campo - Códigos e Linguagens: Artes e Música, curso no qual trabalhava. Com o passar dos dias, percebi o gigantesco desafio que estava diante de mim. O meu curso, mesmo com uma baliza filosófica diferenciada, teve o seu currículo concebido a partir de um curso superior convencional de música, no qual a escrita e as práticas musicais se davam a partir da perspectiva ocidental, como havia sido a minha formação acadêmica.

Lembro de minha primeira aula na UFT em uma turma de Teoria musical. Quando expus a ementa da disciplina, notei no olhar daqueles alunos indígenas espanto, medo. Com o início das primeiras atividades de leitura absoluta e percepção tive a certeza integral da violência que submetia aquelas pessoas, não porque eu queria, mas porque aquele currículo perpetrava um conhecimento que não correspondia ao mundo deles, a música deles, de como eles significavam suas existências.

Poucos dias após esta aula, fui convidado a ir a uma das aldeias Apinayé. Era um evento de imersão da Licenciatura em que eu trabalhava na rotina daquele povo. Logo na minha chegada ao terreiro, fui levado a dançar com eles, não duvidei e logo fui. Notei que em todas as cantorias, eles pisavam com força no chão, em todas

mesmo. O tempo passou e me tornei amigo de muitos deles. Dormi em suas terras, me banhei nas águas geladas dos ribeirões tocantinenses a convite de alguns deles, comi no mesmo prato, algumas vezes iluminado apenas pelas estrelas, ouvindo o canto noturno mavioso do cerrado. Com o passar do tempo, os convites para as festividades aumentaram e pela mutualidade da entrega na relação, também comecei a levar alguns dos cantores daquele povo para cantarem e falarem nos eventos acadêmicos na universidade em que trabalhava.

A convite da FUNAI, pude participar como parceiro do primeiro encontro de cantores indígenas, com o qual tivemos o auxílio financeiro do Museu do Índio^v e da própria Universidade Federal do Tocantins para o encontro entre as etnias Krikati, Canela, Krahô, Gavião, Guajajara, Xerente e Apinayé. Fiquei responsável por passar de aldeia em aldeia para buscar os cantores, iniciando meu primeiro deslocamento por cerca de 8h30min. Já por volta das 19h, eu e meu estimado amigo Júlio Kamêr^{vi} saímos para a Aldeia Brejinhos, onde acontecia o referido encontro, para aquela que seria a última viagem, rumo à Irepxi^{vii}. Após uns 40 minutos floresta adentro, a caminhonete em que estávamos ‘pifou’ por total. Iniciávamos naquele momento uma das

lições mais importantes de minha vida. Caminhamos algumas horas na mata, sorrimos, brincamos, mas... tememos o pior. Como estávamos a caminho da aldeia mais afastada da zona urbana, aquela região na qual andávamos possuía muitas onças pintadas e vermelhas. Júlio acreditava que na aldeia que estávamos a caminho havia um telefone a rádio, mas até chegar lá caminhamos e corremos por longos e por vezes eternos períodos. Entre tais corridas e caminhadas, passamos por diversas casas de outros indígenas. Em todas elas, fomos convidados não só para entrar, mas pernoitar, comer, descansar. Eles nunca haviam me visto, eu estava no meio da floresta e eles abriram suas casas, com seus filhos, suas vidas. O senso de proteção e cuidado dos indígenas se replicado, poderia nos conceber um outro mundo. Fomos guinchados cerca de cinco horas depois por outro veículo da universidade.

Ao intensificar mais as minhas idas às aldeias, não mais realizando funções como professor da universidade, comecei a levar meus filhos e aprendi que os indígenas recebem e cuidam de qualquer criança como se fossem suas. Eles me constrangeram por diversas vezes, ao repartir comigo o pouco que tinham ao me convidar para comer com eles. Em algumas casas moravam mais de 10

indígenas, às vezes, com duas famílias diferentes em uma mesma casa. Mas seja qual fosse o número de integrantes, eles sempre repartiam o que tinham com todos aqueles que chegavam em seus lares. Com eles aprendi a ter somente o necessário para o dia, pois eles retiram da natureza somente o que serão capazes de consumir, em uma relação de dependência e confiança na floresta. Eu sempre ouvi dizer que os indígenas eram os “guardiões” da floresta, mas isso é uma grande inverdade. Eles não são “guardiões”, eles são a própria floresta, estão conectados corporalmente, espiritualmente, vivendo e pulsando junto com ela, dependendo dela, como ela depende do cuidado e do amor deles.

Foi a partir deste tempo que compreendi o porquê que eles pisam no chão quando cantam, porque eles estão ligados a terra, conectados de forma umbilical com a ceiva da vida que emana do planeta. Por isso, as músicas deles me devolveram o que eu havia perdido durante a minha chegada à academia, a compreensão de que a música emana da natureza, nos envolvendo em um pulso de vida, nos cercando e acontecendo ao nosso redor, não podendo ser aprisionada em uma caixa, em marcações etéreas e frágeis. Essa música sempre esteve comigo na minha infância, sempre a alcancei em cada

pequeno rádio a pilha nas casas que passei, quando ainda era um pequeno garoto.

Eles, alguns dos povos tradicionais me trouxeram de volta a leveza do canto enquanto se come, do prazer da cantiga enquanto se trabalha. Eles me fizeram lembrar que a música é uma celebração diária pela vida, pela gratidão. Nesta amizade, os *Apinayé* me deram um nome, me chamaram de *Kamri*. Segundo eles, eu era assim chamado em virtude de minha pele escura, pois essa palavra na língua *Apinayé* descreve uma espécie de garça negra migratória, e como eu não pertencia àquele território, eles me tinham como uma garça negra em viagem.

Como última pincelada de cor alcançada nesta janela que se abre ao encontro com a cosmovisão indígena, julgo imprescindível descortinar um último acontecimento junto a esse povo. Neste evento do qual participei, tive a honra de conhecer e caminhar com a indígena Maria de Almeida, a Cacica da Aldeia Brejinhos. Maria era um baluarte de fé e fibra para o seu povo, foi ela quem atendeu o meu pedido para fazer a primeira mesa-redonda de cantoras *Apinayé* na UFT. Um dia, muito cedo, os meus alunos indígenas me procuraram para me trazer a notícia do falecimento da guerreira, em virtude da relação que tínhamos. Ao chegar ao seu sepultamento em uma fria madrugada na

sua aldeia, fui impactado com centenas, ou milhares de indígenas em luto.

Fui preparado por aquele povo para ter acesso ao corpo de Maria. Montou-se um corredor de cantores indígenas, muitos deles, muitos, mesmo. E para lamentar e chorar a morte de uma irmã era necessária uma purificação, uma preparação até que se chegasse a ela. Naquele momento, me vi invadido por uma dimensão não mais musical, mas de uma espiritualidade simplesmente indescritível. Assim, alcancei neste tempo que a floresta não pausa o seu canto, se intercalam pássaros, as águas, grilos e corujas e eu também sou floresta, sou a própria música, ela é indissociável do meu ser. Se a música sou eu, se ela está comigo a toda hora, por que a universidade a separa e hierarquiza em diferentes invólucros?

Com os indígenas eu aprendi que a identidade cultural^{viii} deles está dentro, não no uso de utensílios como celular e roupas estilizadas, eles não perdem sua essência por morarem nas cidades, por comerem comida industrializada. Assim, a minha identidade cultural não está no que eu uso, na música que eu escuto, ela está no meu interior. Vivendo com eles pude cuidar da “úlceras” causada pela academia, em virtude de uma perspectiva que negava totalmente a música que me envolveu toda a minha vida. Isso a partir de uma

percepção ampliada do ser e estar no mundo, onde a comida é o remédio e remédio é a comida, onde a música é rito, mas é também o cotidiano, onde o corpo é espírito e o conhecimento de si traz libertação, plenitude.

Este tempo mergulhado neste povo amalgamou em mim a frase do Ailton Krenak acerca dos nossos vínculos, a sua sapiência sobre identidade luziu para mim como um raio em meia a uma noite chuvosa: “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (Krenak, 2019, p. 9). Este território aqui descrito formou em mim momentos pedagógicos únicos, oportunizados em alguns momentos pelo acaso, mas que hoje me norteiam e me assinalam no trato com o meu próximo, com meu aluno, com minha família.

A terceira janela, o farfalhar das borboletas

Concordo com o engenheiro americano Edward A. Murphy acerca das borboletas^{ix}, o bater de suas asas de fato causaram um tufão, mas não do outro lado do mundo, foi na minha vida mesmo. A frase, “Algo tão pequeno como o bater das asas de uma borboleta pode causar um

tufão do outro lado do mundo”, por diversas vezes foi utilizada de maneira correlacionada à teoria do caos, para explicar frequentemente ações desastrosas. A obra na leitura da sétima arte nos leva a alcançar um homem traumatizado com fatos do passado que consegue voltar no tempo, fazendo mudanças em seu passado, afetando consequentemente o presente.

Ao fundo de minha casa no estado do Tocantins, passava um córrego de nome “Ribeirãozinho”, um pequeno fio de água que nasce nas terras indígenas e deságua no rio Tocantins. No período das chuvas de novembro a março, um panapanã de borboletas se instalava cotidianamente no mesmo lugar, ao lado do lugar onde banhávamos. Incrivelmente o silêncio da mata nos permitia ouvir a música que nascia do farfalhar de suas asas, não só isso, traziam para mim e meus filhos uma mostra diária de arte impressionista, de um bailar ímpar, que só nós tivemos acesso, coexistimos ali. Parece ser a descrição de um momento belo e etéreo, não? Talvez sim, para alguns. Para mim, eternizou não só a percepção de como a natureza emana música, mas de como ela nos convida a abraçar o segundo, o detalhe, a leveza, o suspiro, a cor e a luz do segundo. O encontro entre meus filhos, as borboletas e aquele lugar me permitiu compreender o quanto minha percepção acerca da vida, da

música e do olhar para o outro é impactada por uma visão diminuta sobre o mundo e sobre a música que a academia me concedeu.

Este mergulho em mim mesmo, no meu passado, me trouxe de volta algumas feridas epistêmicas, as quais adquiri durante a minha jornada na graduação. Recordo especificamente de um dos baluartes usados como teórico da Educação musical durante a minha formação na graduação, Edgar Willems^x. Fui orientado a utilizá-lo por diversas vezes, inclusive no meu próprio trabalho de conclusão de curso. Hoje, compreendo que é indiscutível a importância do educador no processo de ensino e aprendizagem de música no Brasil, haja vista, só na cidade de Salvador na Bahia onde me formei, ele esteve por cerca de três vezes oportunizando capacitação de alguns educadores.

Lembro que durante o meu último ano de graduação questionei uma professora acerca de algumas falas que são extremamente racistas encontradas na obra: “As bases psicológicas da Educação Musical”. O autor, no capítulo 8, em que trata sobre a melodia, diz o seguinte:

Do ponto de vista das raças, os negros têm uma música rítmica, os orientais uma música melódica, os ocidentais uma música harmônica ... aquilo que se chama *corretamente música, nos negros*, é na maioria das vezes apenas ritmo *pré-musical*, e a melodia, por exemplo realizada ao

xilofone, não é em geral *senão ritmo “colorido”*, isto é, intensificação enriquecido por uma variedade de sons mais claros ou mais sombrios (Willems, 1970, p. 71-72).

Ele segue vociferando acerca dos negros:

Quando os negros realizam melodias interessantes – o que exceção – estas melodias são muitas vezes inconscientes como tal, e estão próximas do grito, do dinamismo vocal instintivo; as palavras, quando as há, contam pouco, e a melodia não é uma ilustração delas ... se a melodia propriamente dita é quase inexistente entre os negros de África, assim já não acontece com o ritmo, em que eles são mestres. (Willems, 1970, p. 72).

Esta leitura marcou-me profundamente no meu último ano de graduação. Não nego a importância do educador para o mundo pós-guerra, sobre as suas contribuições acerca de uma sistematização no ensino da música. Mas hoje... não consigo conceber um mundo que permita ou tolere alguém que defenda que a melodia é quase inexistente entre os negros de África, ou que, melodias são inconscientes e estão próximas do grito, do dinamismo vocal instintivo... para mim é simplesmente inconcebível.

Em uma pesquisa que realizei com 8 professores do Brasil e de Portugal^{xi}, percebi que essa violência que se assenta no colonialismo é um *modus operandi* em muitos cursos de música em todo o Brasil.

A música é descrita por alguns de meus entrevistados como ferramenta de dominação, como condicionamento, o que foi percebido também por Chartier (2002, p. 137):

Todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente, não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos.

A negação da cultura e do passado nada mais é do que uma forma de manter a dominação é uma maneira de extermínio. O colonialismo sempre buscou reprimir as manifestações culturais, haja vista, a cultura é a raiz de um povo, sua sustentação. Se cortamos a raiz, o que acontece com a árvore? Morre. O filósofo estadunidense Molefi Asante nos convida a compreender que todas as culturas necessitam ser centradas, abalizadas pelas narrativas de suas realidades (Asante, 2007). Então, por que são apagados um conjunto de saberes presentes nestas outras maneiras de se fazer e ensinar música? Mais uma vez pergunto: Se temos um país majoritariamente constituído por negros e mestiços, por que a música que se ensina nas escolas e universidades brasileiras em sua maioria obedece a um modelo eurocêntrico?

O professor Abdias do Nascimento nos rememora que toda dominação é embebida de um propósito (Nascimento, 1978). Ao falar da opressão e do extermínio étnico racial no Brasil, o teórico fundamenta seu pensamento a partir de um sistema socioeconômico específico, abalizado por uma “distinção supérflua” entre os descendentes de negros escravizados:

Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra- ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor. isto é, aquele assim chamado descende de escravos africanos. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a gradação da cor da sua pele. Não vamos perder tempo com distinções supérfluas... (Nascimento, 1978, p. 42).

Para o teórico, toda dominação é planejada, envolta de culpa. Desta maneira, quando se impõe um modo de pensar e conceber música, é oportunizado um modelo de dominação, uma forma de subjugar o outro, uma herança maldita do colonialismo. O semiólogo argentino Walter Mignolo nos lembra que o colonialismo é um espólio assassino, com uma performance sofisticada na contemporaneidade (Mignolo, 2017). Por isso, é preciso pensar um ensino de música antiburguesia, antissexista e antirracista,

em que todas as práticas musicais tenham o seu lugar, que não se hierarquizem as manifestações culturais. Essa subjugação perpetrada historicamente, assentada em muitos cursos de formação de música Brasil afora, nutrida por falso rigor ascético, é um fenômeno que nos acompanha desde a nossa gênese enquanto nação, como nos elucida Prudente (2019a, p. 9-10):

Este europatriarcalismo foi caracterizado na hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário. O fenômeno em questão configurou uma espécie de possível lusofonia democrática de horizontalidade, que se expressou na imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio. Fez-se isto em constante conflito com o racismo, o machismo e a homofobia eurocêntrica, que constituíram a essência da euroheteronormatividade.

Assim como aconteceu com o samba e com a capoeira, a música brasileira tem sido negada, ou legitimada ao ser enquadrada a partir de uma perspectiva do colonizador, do parâmetro da euroheteronormatividade^{xiii} Prudente (2019c, p. 174). Assim como os indígenas lutam para permanecerem indígenas, os negros lutam para permanecerem negros. O antropólogo e cineasta Celso Prudente segue nos fazendo lembrar:

Notou-se o implacável tentame de fragmentação do traço epistemológico do preto, do amarelo,

do vermelho e do suposto branco não europeu, como foi o caso dos ibéricos. Fê-lo, sobretudo, no processamento do estereótipo do negro, indicando-o à mais folclórica boçalização. Objetivou-se com isto a concorrência para o mito da superioridade racial do eurocaucasiano, que se expressou aqui por analogia de contiguidade com o branco ibérico. (Prudente, 2019a, p. 10).

Desta maneira, o Brasil não só perpetua um modelo de opressão e segregação em muitos cursos acadêmicos de música, este modelo se antepara sistematicamente em várias esferas da nossa sociedade. O mito da superioridade racial branca não é somente perpetrado por uma pedagogia opressora velada, mas é retroalimentado de forma sutil e dissimulada por meio de uma “folclorização” dos elementos identitários dos povos do campo, dos povos tradicionais, do preto, do mestiço brasileiro. Estas ações, por vezes, saem das sombras e se manifestam de forma implacável em atos de organismos que seriam a última fronteira de defesa para essas minorias, como é visto nessa sentença do judiciário brasileiro, que rezou o seguinte: “Seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça, agia de forma extremamente discreta os delitos e o seu comportamento, juntamente com os demais, causavam o desassossego e

a desesperança da população, pelo que deve ser valorada negativamente”.

Imagem 01- Decisão Judicial.

a) Primeira Fase: fixação da pena-base:

A **culpabilidade** não extrapola aquela reprovabilidade normal delito, pelo que não pode ser considerada de forma negativa.

Quanto aos **antecedentes criminais (mov. 669.1)**, o réu é **mário**.

Sobre sua **conduta social** nada se sabe. Seguramente integrante do grupo criminoso, **em razão da sua raça**, agia de forma extremamente discreta delitos e o seu comportamento, juntamente com os demais, causavam o desassossego e desesperança da população, pelo que deve ser valorada negativamente.

Página 107/115

Fonte: Jornal Correio Braziliense (2020).

A magistrada afirma que o réu é “seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça”. Desta maneira, são silenciados não só os saberes ancestrais do “íbero-ásio-afro-ameríndio^{xiii}” que protagoniza os diversos aparecimentos na riquíssima cultura brasileira, é legitimada então a “Necropolítica”, a qual segundo o camaronense Achille Mbembe, diz ser uma espécie de “biopoder da soberania”, (Mbembe, 2017, p. 65) o qual é capaz de decidir quem vive e quem morre, anulando a nossa forma de ser e relacionar com a música, com o mundo. Essa necropolítica nos confronta e demanda de nós a conceber um mundo pós-colonial, com práticas

pedagógicas que emancipem, nos aproximem, nos levando a pensar a educação e o conhecimento como sua transformação e construção de um mundo mais igualitário, mais justo, mais humanizado.

Se temos um país majoritariamente constituído por negros e mestiços, por que a música que se ensina obedece a um modelo eurocêntrico, a um modelo branco? Um modelo pedagógico que nutre a discriminação racial, e vai além, busca silenciar estes saberes que constituem a identidade do negro? Por que as discussões sobre as relações étnico-raciais não protagonizam o debate da formação musical em um país miscigenado como o

Brasil? É necessário ainda perguntar: por que não somos iniciados com os instrumentos que cercam o nosso cotidiano? Os tambores presentes no alto do Solimões, na noite maranhense, nos morros cariocas? Por que o corpo negro é negado? Por que os cantos das lavadeiras e os cantos das quebradeiras de coco não são imaginados nas turmas de canto coral pelas universidades Brasil afora? Por que a música e os instrumentos indígenas não estão no processo de iniciação musical nas escolas?

A quarta janela, o encontro com o Antropólogo e Cineasta Celso Prudente

A minha quarta e última janela se propõe a pensar caminhos para se construir pedagogias outras, outras formas de aprender e ensinar música. Aqui vou me atrever a usurpar a fala de Caetano Veloso quando diz no artigo “Loura Burra^{xiv} “ao escrever sobre a questão racial. Caetano diz que: “aprendeu africanidade com o Nacionalismo Negro de Jorge Ben, a mulata tá tá tá de Gilberto Gil e com os **diálogos com Celso Prudente** em São Paulo”. Mas eu também posso dizer que aprendi sobre africanidade com Celso Prudente? Posso sim.

Conheci o antropólogo e cineasta Celso Prudente em um evento de países de língua portuguesa em Portugal. Sem sequer

ter ideia de com quem eu conversava, naturalmente adentramos na temática da violência e da questão racial no Brasil. Celso era o homenageado naquele que é um dos maiores eventos acadêmicos do mundo e, eu, desprovido também desta informação, o convidei para um café em virtude do nosso bate papo sobremodo natural. Nascia ali uma amizade que me renderia uma amplidão de devaneios acerca do que é ser negro no Brasil. Aqui julgo importante trazer que Celso me rememorou nos meses que anteciparam a escrita desse texto, quando estávamos envolvidos numa produção acadêmica, que as circularidades sagradas dos povos egípcio-bantu nos conduziram àquele encontro, e eu assim acredito.

De volta ao Brasil, em conversas por vezes “infindáveis” (risos), Celso me permitiu fortalecer a confiança acerca de um mundo simbólico, sobre um jeito de andar, as relações com o divino, os batuques e analogias basilares nesta influência. Ele me permitiu ampliar a percepção acerca dos estereótipos que foram construídos para fragmentar os traços epistemológicos dos africanos e dos afrodescendentes não só no cinema, mas nas demais produções artísticas no Brasil. Celso Prudente pertence a uma geração que foi a vanguarda não só do movimento negro, mas pertence a uma família de

referenciais brasileiros que pigmentou toda a minha formação musical “não acadêmica”.

A vivência e amizade pessoal dele com sustentáculos da música brasileira, os quais foram minha “escola”, a exemplo de João Gilberto, Taiguara, Elza Soares, Gilberto Gil entre outros, nos levou a fundir eventos e textos acadêmicos a composições musicais, nos quais os “saberes das circularidades sagradas da cosmovisão africana primogênita” (Prudente, 2019c, p. 89-90) nos abençoaram de forma indescritível. Essa fusão de saberes, por vezes marginalizados nos nossos ambientes de trabalho acadêmico, nos trouxe ainda no ano de 2019 a gravação de uma de nossas composições pela cantora Fabiana Cozza^{xv}, (Brasil, Prudente. 2020. s/p.) (Essa amizade, tecida por doação, entrega e paciência comigo, um jovem professor, me levou a fortalecer a crença nessa educação libertadora, transformadora, norteadada pela amizade, a qual me permitiu criar coragem para convidá-lo para assinar este texto comigo).

A janela aberta por Celso Prudente é nada mais que o toque no barro molhado, é sobre cheiro do manjerição. É um convite para não esquecermos o nosso lugar, de quem somos, para voltarmos a nos encantar com as borboletas, a nos inspirar

com os humanos que conseguem amar, a nos conectarmos com as plantas, com as águas, com as mariposas, a percebermos a poesia que é recitada no canto da floresta. Nas nossas conversas que são também sempre uma aula para mim, celebramos as lembranças do território que ficou para traz. Mas, território esse que lateja nos nossos corações e nos leva de mãos dadas a confrontar as ações sofisticadas e estruturadas que procuram negar e silenciar um conjunto de saberes e valores que constituem a identidade de nós negros, por meio da perpetuação da dominação colonial.

O ibero-ásio-afro-ameríndio, Prudente (2019c, p. 175), verbete apresentado por Celso Prudente a literatura acadêmica é hoje força motriz em tessituras como está aqui proposta, que busca protagonizar os pensadores de África, confrontando a euroheteronormatividade, Prudente (2019c, p. 174), nos levando a conceber a edificação de um ensino de música, de uma literatura que se antepara na partilha diferentes formas de ser, de estar e de relacionar com este mundo:

A realidade de ensino que coloca em uma mesma sala diferentes culturas nos leva a pensar o ensino de música a partir de cada comunidade em sua especificidade. Dos gêneros musicais que lhe são comuns, a exemplo das músicas de curas, jogos, festejos, folguedos, rodas, enfim, das

manifestações culturais de cada povo. Dos instrumentos musicais com sonoridades próprias de cada contexto, da postura pedagógica sensível a cada realidade social com seu conteúdo musical. (Brasil & Silva, 2019, p. 119).

Esses encontros, essas janelas me permitiram alcançar outros conceitos presentes no modo de pensar, fazer e ensinar a música de tradição afro-brasileira, indígena, campesina e urbana preta ou amarela, branca ou vermelha. A abraçar e imergir nas lutas de diferentes atores do campo e das cidades brasileiras como nos traz à lembrança o Prof. Carlos Brandão:

Da floresta para o campo, e do campo para a cidade, diferentes atores sociais apagados, desconhecidos, mal-conhecidos, demonizados ou folclorizados, sobem ao palco da história e entram em cena. E sem máscaras elas e eles “mostram a sua cara”. São camponeses, caiçaras, seringueiros, castanheiros e outros “povos da floresta”, povoadores de quilombos, de terras-de-santo, de faxinais, de fundos de pasto, ao lado dos inúmeros povos e das tribos indígenas das etnias do Brasil saem a campo. E saem organizados em suas frentes de luta. E a partir de suas difíceis, lentas, mas sucessivas conquistas nos ajudam a reinventar o “mapa do Brasil”, e a recriar uma nova e real cartografia social. (Brandão, 2020, p. 12).

A partir da abertura destas janelas e do diálogo com estes marcadores teóricos o ensino de música para mim passou a ter

uma ligação umbilical com o lindô de Santa fé do Araguaia-TO, com a violinha de buriti que canta o quilombo, a capoeira que joga a roda do mundo. A música para mim se retroalimenta nos reisados, ela é o menino Jesus que vai de casa em casa, é o senhor do Bonfim cantado nas ruas da Bahia, é a festa da rainha do mar, é o Porta-estandarte do maracatu, é fanfarra que desperta a escola, é Manacapuru cirandando, são os bois em seus Brasis, são as matracas santificando as minas, são os marujos rufando nas águas. É o Divino em festa, são as quebradeiras bailando com os seus cocos, são os brincantes do Marabaixo, são as batidas das espadas do maculelê, a roda que nos faz sambar, é o círio, o frevo tecendo, colorindo suas orquestras, é o suor do carimbó, é o folguedo do cavalo marinho, a sússia fazendo tremer o chão tocantinense, o terecô cortando a madrugada, o tambor de crioula aquecido pelo fogo, é o tambor de mina, são os atabaques e os agogôs do candomblé, o pulsar do mangue, do igarapé, são as fanfarras, é a voz que emana dos morros cariocas, é o carnaval, a lamentação das almas na Bahia, é o soluço do cavaco, o xote e o xaxado do velho Lua, são os caboclinhos, é a seresta faceira..., é o balanço, o jongo, a zabumba que nos chama para congada, o coco, são os afoxés em sua plenitude, em suas eternidades, os

surdos que balançando nos deram o samba reggae, são os pífanos que adoçam o canavial, são os pés que pisam o cacau, são as guardas de Congo e de Moçambique, é a alfaia, são as caixas que estremecem Alcântara, são cores e sons, são o Brasil negro, mestiço, são suas riquezas atemporais... Eu sou o que sou porque eu sou daqui, desse Brasil. É um convite a nutrir as pedagogias invisíveis, onde se entrelaçam, entrecruzam diferentes experiências, diferentes territórios. É sobre as nossas escolhas, sobre o lugar que queremos viver como nos ensina Krenak: “nossa experiência cotidiana, para inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade” (Krenak, 2019, p. 24). Por que esse lugar, este território, estes terreiros são importantes? Por que a roda aparece em muitas manifestações destes povos? Porque temos “roda de capoeira”? Por que as aldeias se mantem em circularidade? Prudente, (2020, p. 322) Porque este “lugar” do saber ancestral nos leva construir em perspectiva omni, cosmo, eterna, e esta, precisa ser a pedagogia invisível que nos acompanha enquanto educadores, enquanto professores de música.

Referências

Asante, M. K. (2007). *Afrocentric Manifesto. Toward an African Renaissance*. Cambridge: Polity Press.

Brandão, C. R. (1983). *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus.

Brandão, C. R. (2020). Para não esquecer a luta, para não esquecer a esperança. In Ruas, J. J., Brasil, A., & Silva, C. (Orgs.). *Educação do Campo: Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas* (pp. 7-14). Campinas: Pontes Editores.

Brasil, A. F. A., & Silva, C. (2019). A formação de professores na primeira Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música do Brasil: reflexões e ponderações. *Revista de Educação Popular*, 18(1), 182-195. <https://doi.org/10.14393/REP-v18n12019-46628>

Brasil, A., & Silva, C. (2020). O povo indígena Apinayé e o acesso à licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Tocantins: Algumas reflexões. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4752>

Brasil, A., Caetano, A. P. V., & Paz, A. L. F. (2021). O músico que se torna professor: projeto de vida ou eventualidade? Um estudo luso-brasileiro. *Revista Cocar*, 15(31).

Brasil, A., & Prudente, C. L. (2020). Fina Beleza Interprete: Fabiana Cozza e Fi Marostica. In *Anais da 16ª Mostra Internacional do Cinema Negro - MICN: Educação, cultura e semiótica*. São Paulo: Jandaíra, 1, 1-2.

Chartier, R. (1988). *A história cultural entre práticas e representações*. Trad.

Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial.

Couto, M. (2003). *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Cia das Letras.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Mbembe, A. (2018). *Crítica da razão negra*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições.

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo, sp: n-1 edições.

Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32.

Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Paz e Terra.

Prudente, C. L., Martinho, N. J., & Silva, D. C. (2020). Maracatu: uma marca cultural ibero-ásio-afro-ameríndia no carnaval do nordeste. *Revista Extraprensa*, 14(1), 313-327. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2020.174628>

Prudente, C. L. (2019a). A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. *Revista Extraprensa*, 13(1), 6-25. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>

Prudente, C. L. (2019b). Futebol e samba: na estrutura estética brasileira: a esfericidade da cosmovisão africana versus a linearidade acumulativa do pensamento ocidental. In Prudente, C. L., & Silva, D.

C. (Orgs.). *A dimensão pedagógica do cinema negro aspectos de uma arte para afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente* (pp. 87-111). São Paulo: Anita Garibaldi. (Coleção Celso Prudente Africanidade).

Prudente, C. L. (2019c). Étnico Léxico: para compreensão do autor. In Prudente, C. L., & Silva, D. C. (Orgs.). *A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente* (pp. 171-177). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Pro-Música.

ⁱ “Arte das Musas” é o significado da palavra “mousiki” que originou para nós a palavra música.

ⁱⁱ Tocar uma música/trecho numa partitura musical nunca vista antes.

ⁱⁱⁱ É um dos principais compositores do violão clássico moderno.

^{iv} Ver sobre os Apinayé em Brasil e Silva (2020).

^v O Museu do Índio, da Fundação Nacional do Índio - Funai, tem como objetivo contribuir para uma maior conscientização sobre a contemporaneidade e a importância das culturas indígenas. Como instituição de preservação e promoção do patrimônio cultural indígena, empenha-se em divulgar a diversidade existente e histórica entre centenas de grupos indígenas brasileiros.

^{vi} Júlio Kamêr Apinajé Ribeiro foi o primeiro homem indígena Apinajé mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS-UFG).

^{vii} Irepxi é a aldeia mais distante do centro urbano da cidade de Tocantinópolis, cidade satélite da região.

^{viii} O Termo ‘identidade cultural’ aqui é compreendido como um modo de identificação e união entre pessoas, convindo para a proteção de

direitos de sobrevivência, existência, modo este personificado nos povos indígenas no Brasil.

^{ix} *The Butterfly Effect*. EUA. Ficção Científica. Direção: Eric Bress e J. Mackye Gruber. Com: Ashton Kutcher, Amy Smart e Kevin Schmidt. 2004. 113 min.

^x Nasceu na Bélgica e radicou-se na Suíça. Estudou na Escola de Belas Artes de Bruxelas. Foi aluno de Émile-Jacques Dalcroze e Lydia Malan. Criou um método de Educação musical utilizado por diversos professores no ensino de música.

^{xi} Para maiores detalhes sobre os resultados da pesquisa de Pós-doutoramento, ver Brasil, Caetano e Paz (2021).

^{xii} Conceito criado pelo Antropólogo e Cineasta Celso Prudente.

^{xiii} Conceito criado pelo Antropólogo e Cineasta Celso Prudente.

^{xiv} <http://blog.editoracontexto.com.br/caetano-veloso-escreve-sobre-a-questao-racial-no-brasil-e-a-importancia-do-livro-uma-gota-de-sangue-de-demetrio-magnoli/>

^{xv} Fabiana Cozza foi descrita por Ivan Lins a melhor intérprete brasileira da atualidade em entrevista para revista Época.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 31/05/2021
Aprovado em: 25/08/2021
Publicado em: 30/09/2021

Received on May 31th, 2021
Accepted on August 25th, 2021
Published on September, 30th, 2021

Contribuições no Artigo: O autor Anderson Brasil foi o responsável pela preposição do objeto do artigo. Atuou na escrita e na revisão do conteúdo do manuscrito. O autor Celso Luiz prudente foi o responsável pela análise e interpretação dos dados, revisão do conteúdo, e os dois autores aprovaram a versão final publicada.

Author Contributions: The author Anderson Brasil was responsible for the object preposition of the article. He acted in the writing and content review of the manuscript. The author Celso Luiz Prudente was responsible for the analysis and interpretation of the data, content review, and both authors approved the final published version.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Brasil, A., & Prudente, C. L. (2021). A música e seu ensino: pedagogias invisíveis, outras janelas para o mundo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e12323. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12323>

ABNT
BRASIL, A.; PRUDENTE, C. L. A música e seu ensino: pedagogias invisíveis, outras janelas para o mundo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e12323, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12323>