

FORMAÇÃO EM MÚSICA: LUGARES, ESPAÇOS E TEMPOS HISTÓRICO-SOCIAIS

■ TERESA MATEIRO

 <https://orcid.org/0000-0002-3527-8366>

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

Apresento e discuto este trabalho a respeito do que foi instituído (e, ainda é) como concepção do saber musical em cursos de formação docente, assim como experiências instituintes com música em práticas educacionais. Para tanto, organizei este texto em três partes. Na primeira, teço aproximações conceituais entre instituído-instituinte e colonial-decolonial e, conseqüentemente, estabeleço relações entre o que já está dado e procura se manter, e a força de experiências instituintes que anseiam por mudanças. Em seguida, dou ênfase à colonialidade musical instituída, destacando a predominância da partitura para a execução de obras musicais, de determinados instrumentos musicais em detrimento de outros, bem como da seleção do repertório, permitido e fidedigno, por grupos organizados que estão no seio das instituições, onde processos de aprendizagem e socialização são efetuados. Na terceira parte, descrevo e analiso experiências musicais instituintes e decoloniais. Escolhi fontes de diferentes contextos para evidenciar práticas pedagógico-musicais vivas, a partir de experiências docentes: a primeira, é a história da professora Leda Maffioletti (Pedrollo, 2022, 2023; Pedrollo; Mateiro, 2023); e, a segunda, a do professor Jorge Aníbal Coral Guerrón (Salgado Pereira, 2023). Concluo, enumerando semelhanças e diferenças existentes entre os dois casos. Por um lado, a formação musical em culturas distintas, contato e aprendizagem da música por meio do “tocar de ouvido”, o acordeom como instrumento principal, estudos musicais em faculdades de música, onde o repertório ocidental europeu foi o pressuposto para ser professor e professora; e, por outro, experiências instituintes realizadas pela professora brasileira no contexto da escola de Educação Básica e pelo professor colombiano no entorno universitário, destacando a presença da música e de instrumentos musicais da cultura popular.

Palavras-chave: Educação musical. Formação docente. Práticas pedagógico-musicais.

ABSTRACT **TRAINING IN MUSIC: HISTORICAL-SOCIAL PLACES, SPACES AND TIMES**

I present and discuss this work regarding what was established (and still is) as a conception of musical knowledge in teacher training courses, as well as instituting experiences with music in educational practices. To this end, I have organized this text into three parts. In the first, I weave conceptual approaches between instituted-instituting and colonial-decolonial and, consequently, I establish relationships between what is already given and seeks to maintain itself, and the strength of instituting experiences that yearn for change. Next, I emphasize the established musical coloniality, highlighting the predominance of the score for the performance of musical works, of certain musical instruments to the detriment of others, as well as the selection of the repertoire, permitted and reliable, by organized groups that are within the institutions, where learning and socialization processes are carried out. In the third part, I describe and analyze institutional and decolonial musical experiences. I chose sources from different contexts to highlight lively pedagogical-musical practices, based on teaching experiences: the first is the story of teacher Leda Maffioletti (Pedrollo, 2022; 2023; Pedrollo; Mateiro, 2023); and, the second, that of professor Jorge Aníbal Coral Guerrón (Salgado Pereira, 2023). I conclude by listing similarities and differences between the two cases. On the one hand, musical training in different cultures, contact and learning of music through “playing by ear”, the accordion as the main instrument, musical studies in music colleges, where the Western European repertoire was the prerequisite for being a teacher and teacher; And, on the other, instituting experiences carried out by the Brazilian teacher in the context of the basic education school and by the Colombian teacher in the university environment, highlighting the presence of music and musical instruments from popular culture.

Keywords: Music education. Teacher training. Musical-pedagogical practices.

RESUMEN **FORMACIÓN EN MÚSICA: LUGARES, ESPACIOS Y TIEMPOS HISTÓRICO-SOCIALES**

Presento y discuto este trabajo en torno a lo que se estableció (y aún se establece) como una concepción del conocimiento musical en los cursos de formación docente, así como a la instauración de experiencias con la música en las prácticas educativas. Para ello he organizado este texto en tres partes. En el primero, tejo planteamientos

conceptuales entre instituidor-instituyente y colonial-descolonial y, en consecuencia, establezco relaciones entre lo que ya está dado y busca mantenerse, y la fuerza de las experiencias instituyentes que anhelan el cambio. A continuación, hago hincapié en la colonialidad musical establecida, destacando el predominio de la partitura para la interpretación de obras musicales, de ciertos instrumentos musicales en detrimento de otros, así como la selección del repertorio, permitida y confiable, por grupos organizados que dentro de las instituciones, donde se llevan a cabo procesos de aprendizaje y socialización. En la tercera parte, describo y analizo experiencias musicales institucionales y decoloniales. Elegí fuentes de diferentes contextos para resaltar prácticas pedagógico-musicales vivas, basadas en experiencias de enseñanza: la primera es la historia de la maestra Leda Maffioletti (Pedrollo, 2022; 2023; Pedrollo; Mateiro, 2023); y, el segundo, el del profesor Jorge Aníbal Coral Guerrón (Salgado Pereira, 2023). Concluyo enumerando similitudes y diferencias entre los dos casos. Por un lado, la formación musical en diferentes culturas, el contacto y aprendizaje de la música a través del “toque de oído”, el acordeón como instrumento principal, los estudios musicales en escuelas de música, donde el repertorio de Europa occidental era el requisito previo para ser profesor y profesor. ; Y, por el otro, instituir experiencias realizadas por la docente brasileña en el contexto de la educación básica escolar y por la docente colombiana en el ámbito universitario, destacando la presencia de la música y los instrumentos musicales de la cultura popular.

Palabras clave: Educación musical. Formación docente. Prácticas musical-pedagógicas.

Introdução

Iniciarei contextualizando o meu “lugar de fala” e, usando essa expressão, não posso deixar de me referir à Djamilia Ribeiro, filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. Em seu livro, no qual o tema central é o feminismo negro, o lugar de fala é explicitado como um ato de “[...] refutar a historiografia tradicional e a hierarquização dos saberes que resultam da hierarquia social” (Ribeiro, 2017, p. 36). Desse modo, essa obra contribui para os estudos narrativos ao incentivar a discussão da linguagem como manutenção do poder, a

disseminação da produção intelectual de grupos historicamente marginalizados e a interseccionalidade.

O falar significa “poder existir”, considerando as experiências a partir do lugar que certos grupos ocupam socialmente. Portanto, trata-se de uma discussão estrutural, sem negar a perspectiva individual, esclarece Ribeiro (2017). A autora, ao apresentar o pensamento de Grada Kilomba, ressalta que “necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do *Outro*, serão narrativas

que visam trazer conflitos necessários para a mudança” (Ribeiro, 2017, p. 78). Logo, falar para poder existir desvela a importância das experiências biográficas, transformadas em histórias de vida que, por meio da narrativa individual, é possível compreender a vida social (Hernández-Hernández; Sancho, 2020) ou, melhor, aspectos do social-histórico.

Não me estenderei mais para me apresentar como uma mulher branca, descendente de portugueses, educada em instituições das redes públicas e privadas, com oportunidades centradas, em grande parte, no desenvolvimento intelectual que, por sua vez, era acentuado no ambiente familiar. Foi uma educação feminina que, se por um lado, foi direcionada a uma formação profissional, por outro, foi marcada pelo ideal de mulher do século XIX, aquela que deveria aprender bordado, artes e literatura. Assim, além de aulas de pintura, fui estudar música, primeiro piano, depois violão e flauta doce. Enfrentei desafios para estudar longe de casa, por ser imigrante, por não dominar a língua inglesa, para viver no sul da Europa com estigmas da mulher brasileira, entre outros vividos dissabores.

A escrita deste texto foi motivada pelo convite que tive para participar deste simpósio com colegas da área de Educação de outras universidades para debatermos sobre a formação docente em diálogos latino-americanos. Escolhi relatos extraídos de longas narrativas: uma, com uma professora brasileira e, outra, com um professor colombiano, para demonstrar como o lugar de fala, em forma de narrativa, faz a ponte entre “[...] o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças” (Bruner, 1997, p. 52).

Pretendo neste trabalho apresentar e discutir a respeito do que foi instituído (e, ainda é) como concepção do saber musical em cursos de formação docente, assim como ex-

periências instituintes com música em práticas educacionais. Para tanto, organizei minha comunicação em três momentos. No primeiro, usei tecer algumas aproximações conceituais entre instituído-instituinte e colonial-decolonial. No segundo, com recortes extraídos das narrativas da professora gaúcha e do professor caucano, dou ênfase à colonialidade musical instituída e, no terceiro momento, descrevo e analiso as experiências musicais instituintes e decoloniais vividas por Leda Maffioletti e Jorge Aníbal Coral Guerrón.

Aproximações conceituais

A minha participação em atividades da rede de pesquisa, coordenada pela professora Inês Bragança da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tem me possibilitado conhecer o pensamento de Célia Linhares a respeito dos movimentos instituintes. Combinando política e arte na educação, ela explorou o surgimento de iniciativas que possibilitam a reinvenção de instituições de ensino e aprendizagem. Segundo Hess (2007), apesar do termo “instituição” ter sentidos diferentes a depender da disciplina ou do setor social, ele compreende duas concepções: a de instituído, como forma social estabelecida; e a de instituinte, que se refere aos processos pelos quais uma sociedade se organiza.

Ao estudar sobre o instituído e o instituinte, não consegui parar de fazer associações com práticas coloniais e decoloniais nos processos de educação musical, uma vez que essa temática é conteúdo de disciplinas ofertadas nos cursos de graduação e pós-graduação, tem estado na pauta de congressos da área e em publicações recentes. O primeiro periódico a publicar um conjunto de artigos sobre a decolonização da educação musical foi a *Revista Internacional de Educação Musical* (RIEM), em língua espanhola, da International Society of Music Educa-

tion (ISME), em junho de 2017 (Shifres; Rosabal-Coto, 2017). Em meio a esses debates, encontro semelhanças entre o que é instituído e o que é colonizado, assim como entre o instituinte e a perspectiva pós-colonial.

A lógica de dominação chamada de colonialidade foi instituída por meio da retórica da modernidade e do progresso (Rosabal-Coto, 2014; Queiroz, 2023), produzindo uma cultura idealizada, normas e obrigações de comportamento para todos. A prática colonial na educação é impactante no documentário dirigido e editado por Carol Black, intitulado *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*. Ambientado em Ladaque, ao sudoeste da Ásia, assiste-se à imposição de uma monocultura humana que nega as sociedades tradicionais, ou seja, as culturas não ocidentais (Mateiro, 2023).

Por sua vez, o instituinte é aquele que “[...] permite que todos se tornem autores coletivos do espaço institucional” (Hess, 2007, p. 150), e a descolonização implica desafiar os processos ocultos das forças institucionais e culturais que mantiveram o poder colonialista (Rosabal-Coto, 2014). Linhares e Heckert (2009, p. 6) esclarecem que as experiências instituintes

[...] são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais.

Castoriadis (1982, p. 220) explica que o surgimento do novo aparece nas chamadas sociedades históricas “por ocasião das transformações ou dos acontecimentos catastróficos ou grandiosos”, em contraposição às sociedades “frias” e arcaicas, “[...] onde parece valer um modo de relação com seu próprio passado e

com seu próprio futuro” (Castoriadis, 1982, p. 221). Existem, portanto, sociedades e modalidades diferentes de representação da autoalteração que, por sua vez, são provenientes de diferentes modos de historicidade e de instituição efetiva do tempo sócio-histórico.

O filósofo, sociólogo, economista e psicanalista francês, afirma que “o social-histórico é fluxo perpétuo de auto-alteração – e só pode ser dando-se figuras ‘estáveis’ através do que ele se torna visível, e visível a e para si próprio também [...]”. A figura “estável” primordial, neste caso, é a instituição, como uma forma social estabelecida, ou seja, o instituído compreendido como a garantia da ordem, não necessariamente com normas jurídicas, mas porque as “‘relações sociais reais’ [...] foram estabelecidas como maneiras de fazer universais, simbolizadas e sancionadas” (Castoriadis, 1982, p. 151).

Em acordo com o autor, não é possível manter uma distinção intrínseca do social e do histórico. O social é exatamente a autoalteração, afirma Castoriadis (1982). O social se faz e pode se fazer apenas como história; o social se faz como temporalidade; e se faz em todos os casos como um modo específico de temporalidade real, sendo instituído implicitamente como uma qualidade singular de temporalidade. “O histórico se faz e se pode fazer-se como social; o histórico é por exemplo e por excelência, a emergência da instituição e a emergência de *outra* instituição” (Castoriadis, 1982, p. 252). Portanto, tanto o instituído quanto o instituinte são processos sociais-históricos que caminham juntos, em disputa.

Esses conceitos me remetem às discussões a respeito da resistência da colonialidade nos processos de ensino e aprendizagem na área de educação musical. Falar sobre o saber musical em cursos de formação docente é, em primeiro lugar, considerar as práticas institucionalizadas, os modelos disciplinares, principal-

mente, de origem europeia e a permanência de conteúdos oriundos da cultura ocidental, para então, reconhecer as experiências

instituintes e os possíveis caminhos decoloniais.

Colonialidade musical instituída

Posso afirmar que o lugar privilegiado para o estudo da música com orientação profissional foi, desde sempre, o Conservatório que, mesmo após o estabelecimento das universidades no mundo ocidental durante o século XVIII, permanece como uma instituição de referência (Tafari, 2000; Mateiro, 2015). Nos cursos de graduação em Música e, especificamente, nas licenciaturas no Brasil e em outros países da América Latina (Mateiro, 2010), a colonialidade “[...] pode ser presenciada por uma reprodutibilidade do sistema conservatorial europeu, não somente em suas práticas de ensino, mas, especialmente, na definição do objeto a ser ensinado, a música conhecida como música clássica/erudita/concerto” (Souza, 2019, p. 57). O modelo de ensino conservatorial, tão arraigado na formação acadêmico-profissional, tem sido examinado e criticado por diversos professores brasileiros, os quais estão referenciados no ensaio de Penna e Sobreira (2020), quando as autoras refletem sobre esse padrão tradicional do ensino de música, discutido, pelo menos, desde a década de 1990.

Entre as análises, destaco aspectos dessa herança colonialista que foram instituídos para definir o que é ou não válido para o grupo social ao qual eu pertencço. Para ser músico ou professor e professora de música, faz-se imperativo ter uma formação que: dê ênfase à técnica instrumental, valorizando assim o virtuosismo na performance; tenha a música clássica/erudita/de concerto produzida na Europa Ocidental como repertório oficial; priorize o estudo de instrumentos musicais utiliza-

dos de acordo com período histórico europeu compreendido, principalmente, entre o renascimento (século XIV e fim do século XVI) e o início do século XX; e, privilegie a notação musical como fonte de conhecimento em desfavor do referencial sonoro (“tocar de ouvido”).

Para ilustrar o que venho apresentando até o momento, transcrevi um trecho da narrativa de Leda Maffioletti, que ficou em minha memória desde o momento das gravações que fizemos, Silani Pedrollo e eu, para a edição do documentário *Música, uma dimensão importante da minha existência*, que está disponível no YouTube¹. Versões desse relato também se encontram em Maffioletti (2018), Pedrollo (2022, 2023), e Pedrollo e Maffioletti (2022). Leda está aposentada, depois de ter trabalhado 48 anos como professora de música em escolas das redes públicas e privadas de ensino, bem como na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com certa emoção, ela conta:

Tenho um fato que marcou bastante pra mim porque a música do segundo ano de acordeom² era a Chalana, então, ia ser apresentada a Chalana no fim do ano, aí quando faltava gente pros ensaios, me chamavam pra tocar porque eu sabia tocar de ouvido ali, mas elas pensavam que era, pensavam que eu tocava de música e eu entrava, ajudava nos ensaios tudo. Quando chegou no dia da apresentação final, eu achei que eu ia tocar porque eu tocava nos ensaios e elas disseram “não, tu não tá, essa música não dá, tu não pode tocar no dia da apresentação por que tu não, porque tu toca de ouvido”. Eu me senti, que aquilo que eu sabia de música, aquilo que era valorizado na minha família, nas minhas relações, aquilo não valia. O que valia era aquilo lá das, das músicas, das notas, né. Isso aí é muito ruim para quem tá aprenden-

1 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=WhUooj-v1Y-8>.

2 No Brasil este instrumento é também chamado de gaita e sanfona. Concernente à ortografia estão corretas as formas: acordeão, acordeom e acordeon. Utilizarei neste texto o termo e a forma conforme foram usados nos relatos orais e escritos.

do, né, eu me lembro que me eu sentia muito, me sentia muito desvalorizada dentro da escola porque era coisa completamente diferente. Eu era aplaudida em casa e rechaçada na escola (Pedrollo; Mateiro, 2023).

Essa narrativa revela a desconsideração da prática dos músicos que tocam de ouvido, ou seja, que tocam sem a necessidade de saber ler a notação escrita. Leda desenvolveu a habilidade de tirar músicas de ouvido, ainda quando criança, para tocá-las no acordeom, seu primeiro instrumento. Esse processo implica a capacidade de ouvir melodias, como é o caso da melodia da canção “Chalana”, e reproduzi-la tocando um instrumento musical. A aprendizagem ocorre por imitação e repetição e, normalmente, está associada ao repertório da música popular. “Chalana” foi composta em 1943 pelo acordeonista Mario Zan, em parceria com Arlindo Pinto, e tem sido interpretada por vários outros músicos, como Sérgio Reis e Almir Sater.

Leda estudava acordeom no Liceu Musical Palestrina, fundado em Porto Alegre em 1938, espalhando-se pelo interior do Rio Grande do Sul em escolas afiliadas. Em 1972, reconhecido pelo governo federal, tornou-se a primeira instituição de ensino superior em música no estado (Campos, 2015). Por suas características, o Liceu é equivalente a um Conservatório de Música, que mais tarde recebe o nome de Faculdade de Música Palestrina. Em seu artigo, na coluna Cultura do *Jornal Revisão*, Campos (2015), ao se referir a programas de aprendizado e métodos do referido Liceu, destaca: “a sua didática foi revolucionária para o ensino do acordeom”. Infiro que a “didática revolucionária” pode ser entendida como a excelência da alfabetização musical, por meio da leitura e da escrita da notação. Leda não sabia tocar a canção por meio da leitura e, por isso, foi excluída da apresentação final, sentindo-se “rechaçada na escola”.

Outro exemplo é a história do professor colombiano Jorge Aníbal Coral Guerrón. Ele é licenciado em Música e tem uma vasta experiência como docente em escolas de Educação Básica, na Escola Normal Superior de Popayán e na Universidade de Cauca. Além de se dedicar à educação musical, é compositor e regente coral. Jorge Aníbal foi um dos colaboradores da tese de doutorado de Juan Carlos Pereira Salgado (2023) e, por ter sido orientado por mim, tive acesso a todo o material bruto. Com permissão de ambos, utilizarei neste texto um trecho que transcrevi de uma de suas entrevistas. Ele conta um fato que ocorreu durante o curso de música na universidade:

Eu tenho uma história, eu tinha uma sala de aula de piano e estava estudando e, por volta das 12 horas da manhã eu estava cansado e estudando, acho que tinha passado pelo Czerny e tudo mais e Hanon e todas essas coisas, e essas coisas eram tão bonitas. Então, comecei a tocar e, claro, estava tocando acordeom porque isso era o que eu queria, e comecei a tocar, com o acordeom estava tocando quando, de repente, tun-tun-tun, era a porta. Abri e era uma professora, uma senhora, não era daqui, mas ela me perguntou o que estava tocando, então você está tocando, assim mesmo. Eu disse a ela, então, que era uma música que eu tocava antes e me disse: “mostre-me onde está escrita”. Não a tenho escrita porque eu a tenho na minha cabeça. Então, ela me disse para mostrar-lhe o que eu estava estudando para a aula e lhe disse que era o que ela me enviou para a aula. Ela se sentou ao meu lado para ver se conseguia tocar o que estava escrito ali, não, e é claro que eu não tinha isso, estava apenas lendo. Então, ela me perguntou o que eu estava tocando, o que era. Eu disse que era música popular daqui da Colômbia e ela me deu uma bronca, mas, a coisa mais dura. Eu disse, bem, ela me repreendeu e eu nunca mais toquei nada disso (Coral Guerrón, 2021).

Czerny e Hanon são métodos de piano conhecidos mundialmente, que têm como principal finalidade a técnica pianística. Carl Czerny

(1791-1857) foi pianista, compositor e professor. Nascido na Áustria, é conhecido pelo grande número de peças didáticas, destacando-se “A escola da velocidade” e “A arte da destreza dos dedos”. Charles-Louis Hanon (1819-1900), nascido na França, era compositor e professor de piano. Os famosos exercícios de treinamento, compilados na publicação *O pianista virtuoso*, são conhecidos por estudantes de piano de qualquer parte do mundo. São 60 exercícios, dos mais simples aos mais complexos, destinados a treinar velocidade, precisão, agilidade, força dos dedos e flexibilidade dos pulsos. Esses exercícios eram obrigatórios tanto nas escolas russas quanto nas brasileiras. Eu também passei por Czerny e Hanon.

Lá estava Jorge Aníbal, na cidade de Popayán na região de Cauca, em uma sala exercitando os dedos, dedicando-se à técnica instrumental que, depois de um tempo, torna-se cansativo. Uma das críticas a esses métodos, apesar de se reconhecer o valor dos exercícios, é o quanto o que se toca é musical. Imagino que por isso, o estudante de licenciatura, largou o piano e foi tocar o seu acordeom, coincidentemente, o mesmo instrumento de Leda Maffioletti. Ele também tocava música popular de ouvido e não dominava a leitura. Quando Jorge Aníbal diz “estava apenas lendo”, significa que ainda não estava tocando fluentemente, mas estava tentando tocar o que estava escrito. Por tocar de ouvido, por tocar música popular, por tocar acordeom e por não tocar lendo a partitura, foi repreendido por uma professora.

O piano, ao contrário do acordeom, era o instrumento obrigatório, instituído como essencial para aprender a “boa música”. Jorge Aníbal conta que em seu curso de licenciatura, ele tinha aulas de piano do primeiro ao último semestre e estudava como se fosse ser pianista. Desse modo, “sua música andina de *zampoña*, *quenas* e *charango* foi substituída pelo repertório europeu de ‘Czerny, Hanon, Bach,

Beethoven e Vivaldi” (Salgado Pereira, 2023, p. 125). Nessa mesma perspectiva, Leda estudou piano para poder realizar a prova específica de música durante o vestibular. Ao ser aprovada e iniciar o curso de licenciatura em Música, compreendeu que, no Instituto de Artes da UFRGS, não podia tocar acordeom e nem música popular.

Experiências musicais instituintes e decoloniais

Leda se descreve como a “gaiteira de festa de São João” (Pedrollo; Mateiro, 2023), quando conta sobre o seu trabalho como professora de música no Colégio João XXIII, na cidade de Porto Alegre. Ao mesmo tempo em que ela cursava licenciatura em Música, ela já trabalhava como professora nessa escola de Educação Básica. Posso dizer que sua insubordinação em relação ao que poderia fazer ou não como estudante de música era refletida na liberdade que tinha como professora. Com alegria e satisfação, relata:

[...] lá no João XXIII, que eu trabalhava junto fazendo o curso de música, no João XXIII eu me largava, lá eu era a gaiteira de festa de São João, coisa que nenhuma professora queria ser, e eu era a gaiteira de festa de São João. Claro, eu dava as minhas aulas de música, mas lá então, toda aquela pressão que eu sentia de nunca poder tocar de ouvido, eu soltava lá no Colégio João XXIII.

Infelizmente, aquele conteúdo que eu precisei lá para dar aula, nunca foi tratado no Instituto de Artes. Hoje é, mas naquele tempo, não (Pedrollo; Mateiro, 2023).

Associo esse breve relato às questões que Delory-Momberger (2012) oferece a respeito do projeto epistemológico específico da pesquisa biográfica. Um deles é a compreensão do indivíduo como ser social singular. A autora afirma que o “[...] objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e devir dos

indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). Interpreto que a professora Leda Maffioletti, em seu relato, ao atribuir significado às suas experiências musicais anteriores à sua formação universitária, compreende o processo de sua transformação no âmbito social, ou seja, tanto na universidade quanto no Colégio João XXIII. Ela respeitou o seu processo de gênese e mostrou como deu forma às suas experiências com música.

Reconhece que tocar gaita na escola e reproduzir canções populares de ouvido são ações pedagógico-musicais que ela fazia espontaneamente, sem “toda aquela pressão” dos estudos universitários e que, ao mesmo tempo, constatou que o que aprendia no curso estava distanciado do que ela precisava para dar aulas de música no contexto escolar. Considero uma experiência instituinte, uma vez que, no Brasil até o ano de 2009, havia apenas dois cursos de licenciatura que oferecem o acordeom como instrumento (Reis, 2010). Outros instrumentos, igualmente relacionados às culturas musicais populares regionais, como viola caipira, cavaquinho, bandolim ou gaita de boca, não fazem parte da formação musical institucionalizada.

Na Colômbia, o professor Jorge Aníbal reconhece a importância dos conhecimentos eurocêntricos, mas adverte que é fundamental conhecer quem são os estudantes, de onde vêm e o que sabem. Afirma que, como professor de música em escolas, nunca precisou de “Bach, Beethoven e Vivaldi”. Está claro para ele que há lacunas entre o contexto acadêmico que é e foi, de certa forma, sua própria realidade e, um currículo com traços coloniais, que ele também vivenciou durante seu período como sujeito histórico (Salgado Pereira, 2023). O professor argumenta que é necessário levar em

conta o entorno da região, que é composto por comunidades afro, indígenas, rurais e urbanas, de onde são provenientes alguns dos estudantes de licenciatura.

Frente a esses fatores, há vários anos, como professor e coordenador do curso de licenciatura em Música, Jorge Aníbal lidera projetos sociais de extensão universitária – Integração das Comunidades, Projetos Culturais e Encontro Musical de Comunidades – os quais promovem atividades artístico-culturais e formação musical, com o propósito de conhecer e aproximar as comunidades do município de Cauca, assim como apoiar e promover as músicas tradicionais (Salgado Pereira, 2023). Em acordo com Valencia-Valencia (2009, p. 6, tradução nossa), “a música tradicional é um elemento de resistência dos valores originários e locais que contribuem para a construção de um projeto educacional inclusivo e comunitário, fortalecendo o tecido social e permitindo a coexistência saudável de nossos povos”.

Em suas narrativas, entre os projetos supracitados, o professor destacou o Encontro Musical de Comunidades, que é realizado na universidade com a presença de músicos de diferentes culturas. Juntos, estudantes, professores e músicos tocam juntos. Nessa mesma perspectiva, Jorge Aníbal sublinhou que alguns licenciandos vão para as comunidades durante o período dos estágios supervisionados em música. Assim, parafraseando Linhares (2007), há um movimento de mistura entre as experiências instituintes com as dimensões já instituídas, no qual convivem múltiplas culturas, outros processos educativos e outras modalidades de instituição.

Considerações finais

Este lugar social que ocupo, assim como outros espaços e tempos, resulta em diferentes experiências e perspectivas sobre música, educa-

ção, sociedade e educação musical. Tem sido por meio do ensino e da pesquisa que tenho acompanhado o meu processo reflexivo sobre os modos de aprender e ensinar música, tanto no período dedicado à aprendizagem desse campo de conhecimento quanto durante os anos em que tenho sido professora formadora de futuros professores e futuras professoras. É fato que há uma congruência entre o que somos e o que e como ensinamos. Rosabal-Coto (2006), professor costarricense, também isso reconhece ao examinar a relação entre sua subjetividade, seus objetivos pessoais, seu estilo e suas práticas de ensino em um curso de graduação em Educação Musical. Essa construção pessoal e profissional é atravessada por influências históricas, políticas, socioeconômicas e educacionais, isto é, contextuais.

Ao trazer exemplos de experiências vividas por uma professora brasileira e por um professor colombiano, pude perceber que os saberes musicais instituídos para a formação docente em música foram os mesmos e as experiências musicais instituintes foram, de certo modo, similares. Vários aspectos das duas histórias coincidem: o longo tempo de serviço; a gaita como instrumento de aprendizagem não formal; a opção pela carreira de licenciatura em Música; a exigência do piano como instrumento essencial na formação musical; as experiências instituintes com seus alunos, tanto em escolas de Educação Básica quanto no espaço universitário; as lacunas existentes entre a formação acadêmico-profissional e a realidade das salas de aula nos contextos de trabalho docente.

Destaquei a predominância da partitura para a execução de obras musicais em desfavor da habilidade de tocar de ouvido, de determinados instrumentos musicais em detrimento de outros, bem como da seleção do repertório, permitido e fidedigno, por grupos organizados que estão no seio das institui-

ções, onde processos de aprendizagem e socialização são efetuados. Consequentemente, estabeleci relações entre o que já está dado e procura se manter, e a força de experiências instituintes que anseiam por mudanças. Como afirma Castoriadis (1982, p. 122:

A história fez nascer um projeto, esse projeto nós o fazemos nosso, pois nele reconhecemos nossas mais profundas aspirações e pensamos que sua realização é possível. Estamos aqui, neste exato lugar do espaço e do tempo, entre estes homens, neste horizonte. Saber que este horizonte não é o único possível não o impede de ser o nosso, aquele que dá forma a nossa paisagem de existência.

A força das manifestações culturais e musicais está diariamente presente tanto por meio dos estudantes quanto no contexto de cada região. Está batendo à porta querendo reconhecimento, sendo, por vezes, atendida. Por exemplo, a música popular como instrumentos outros, além do piano, já estão inseridos nos currículos de muitos cursos de graduação em Música no Brasil. Isso é muito pouco. Vale ressaltar o trabalho de Queiroz (2023) que, em seu texto, faz proposições decoloniais para currículos criativos e inovadores em música. Igualmente, os movimentos que o professor Jorge Aníbal faz, juntamente com seus colegas, para mesclar pedagogias, músicas e culturas, são vitais para diminuir exclusões e a distância entre a vida vivida e a formação acadêmico-profissional. É tempo de mudança, de transformação e, portanto, de retomar o tema do devir, conceito filosófico de Heráclito: tudo flui e nada permanece, tudo dá forma e nada permanece fixo.

Referências

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMPOS, Paulo de. Secretaria de Estado da Cultura e IGTF prestam homenagem ao maestro Angelo Cri-

- vellaro. **Jornal Revisão**, Osório, v. 25, p. 3, 24 dez. 2015. Cultura. Disponível em: <https://www.cultura.rima.art.br/paginas/151224.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1982.
- CORAL GUERRÓN, Jorge Aníbal. Entrevista cedida a Juan Carlos Salgado Pereira. **Caderno de Entrevistas**, [s. l.], 2021. Material não publicado.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/5JPS-dp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO GIL, Juana María. La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. **Margéns: Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 34-45, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9609>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- HESS, Remi. Do efeito Mühlmann ao princípio de falsificação: instituinte, instituído, institucionalização. **Mnemosine**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 148-163, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41326>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5192>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos Instituintes nas Escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-12, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38931>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. Pensar e penar sobre si mesmo. In: ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2018. t. 2. p. 119-206.
- MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida?. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e Educação**. Barbacena: Ed. UEMG, 2015. v. 2. p. 171-187.
- MATEIRO, Teresa. Músicos, Pedagogos y Arte-Educadores con Especialidad em Educación Musical: un Análisis sobre la Formación Docente em Países Suramericanos. **Revista Profesorado**, Granada, v. 14, n. 2, p. 29-40, 2010. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20639>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- MATEIRO, Teresa. Educação Musical e Escola: o que é ou o que pode ser?. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 161-174.
- PEDROLLO, Silani. **Leda Maffioletti: música na infância e na formação de pedagogas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a2/0000a239.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- PEDROLLO, Silani. Leda Maffioletti: Recordações e narrativas de experiências vividas. In: Anais XXVI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM e VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO. Educação musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos, 26, 2023, Ouro Preto, Minas Gerais, **Anais eletrônicos** [...]. Ouro Preto: ABEM, 2023. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1544/public/1544-7333-1-PB.pdf. Acesso em 02 jan. 2024.
- PEDROLLO, Silani; MATEIRO, Teresa. Música, uma dimensão importante da minha existência - Leda Maffioletti. YouTube, outubro, 2023. Duração 19 minutos e 14 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhUoojV1Y-8>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **OPUS**, Vitória, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- QUEIROZ, Luis Ricardo S. Currículos criativos e ino-

vadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-240.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Brasília, DF, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 18 nov. 2023.

REIS, Jonas Tarcísio. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 13., 2010, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ABEM SUL, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROSABAL-COTO, Guillermo. "I did it my way!" A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Bloomington, v. 13, n. 1, p. 155-187, 2014. Disponível em: <https://act.maydaygroup.org/volume-18-issue-3/act-18-3-rosabal-coto/>. Acesso em: 25 set. 2023.

ROSABAL-COTO, Guillermo. On (Gay) Self-Awareness in a Music Education Foundations Course: A Latin American Experience. **Gender, Education, Music, and Society Journal**, Ontario, v. 4, p. 1-7, 2006. Disponível em: d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net. Acesso em: 25 set. 2023.

SALGADO PEREIRA, Juan Carlos. **Profesores de Li-**

cenciatura em Música: tres vidas en paralelo em el alma mater. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SHIFRES, Favio; ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. **Revista Internacional de Educación Musical**, [s. l.], n. 5, p. 85-91, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUZA, Euridiana Silva. (Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Bloomington, v. 18, n. 3, p. 56-84, 2019.

<https://doi.org/10.22176/act18.3.56>. Acesso em 12 fev. 2024.

TAFURI, Johannella. La educación e instrucción musical en Italia. In: HENTSCHKE, Liane. (org.). **Educação Musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 107-122.

VALENCIA-VALENCIA, Leónidas. **Músicas tradicionales del Pacífico Norte colombiano al son que me toquen bailo y canto**. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2009. Disponível em: <https://acesse.dev/academia-musicastradicionales>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Recebido em: 04/01/2024

Revisado em: 04/05/2024

Aprovado em: 27/05/2024

Publicado em: 15/06/2024

Teresa Mateiro é doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad del País Vasco, EHU, Espanha. É professora associada do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente. E-mail: teresa.mateiro@udesc.br