

Universidade Federal do Sul da Bahia
Instituto de Humanidades, Ciências e Artes
Mestrado Profissional Ensino e Relações Étnico-Raciais
– P P G E R –



MITHER AMORIM MENDONÇA DE AZIZ LIMA

MÚSICA NA RAÇA:
compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Matamba Tombenci Neto

ITABUNA
2020

MITHER AMORIM MENDONÇA DE AZIZ LIMA

MÚSICA NA RAÇA:

compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Matamba Tombenci Neto

Memorial apresentado à Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicos Raciais/PPGER, área de concentração em *Relações Étnico-Raciais, Interculturalidades e Processos de Ensino-Aprendizagem*, para a obtenção do título de Mestre, com orientação da Profa. Dra. Cynthia de Cassia Santos Barra.

ITABUNA
2020

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

L732m Lima, Mither Amorim Mendonça de Aziz, 1980-

Música na raça : comendo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Matamba Tombenci Neto / Mither Amorim Mendonça de Aziz Lima. – Itabuna: UFSB, 2020. - 124f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2020.
Orientador: Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música afro-brasileira. 3. Música de candomblé. 4. Terreiro Matamba Tombenci Neto – Ilhéus (BA). I. Título.

CDD – 372.87



GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER
MESTRADO PROFISSIONAL

Folha de Assinaturas

Defesa de Memorial, como Produto Final do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER, de Mither Amorim Mendonça de Aziz Lima, intitulado *Música na Raça: compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Terreiro Matamba Tombenci Neto*, orientado pela Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra, apresentado à Banca Examinadora do PPGER, em 27 de março de 2020:

Mãe Ilza Rodrigues P. Santos

Dra. *Honoris Causa* Mametu Mulhê - UESC
Mãe Ilza, do Terreiro Matamba Tombenci Neto

José Jorge de Carvalho

Prof. Dr. José Jorge de Carvalho
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador externo

Lia Krucken Pereira

Prof.^a Dra. Lia Krucken Pereira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinadora Externa

Daniela Galdino Nascimento

Prof.^a Dra. Daniela Galdino Nascimento
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
(docente do PPGER/UFSB)
Examinadora Interna

Cynthia de Cássia Santos Barra

Prof.^a Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Orientadora

Dedicatória

A todxs que catam folhas
e ousam fazer vibrar
as superfícies tensas
dos sentidos
a nossxs pretxs da terra
a nossxs negrxs vindxs do mar
a quem primeiro mexeu na cabaça
soube ouvir
e com ela fez nascer mundos
a quem hoje esticou a pele
pra tocar ontem
o tambor que vai soar amanhã
a quem ergueu no corpo
cura
uma voz de precisão
quando teimou em dançar

Dedico esse trabalho a todxs xs amigxs,
de todas as idades,
com quem me sintonizei
e fizeram valer as horas
inventando aprendizagens
construindo toques
para reexistências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todxs que acreditaram e me apoiaram nessa jornada de estudos. UBUNTU, hoje é minha melhor forma de dizer!

Agradeço imensamente a minha amiga, minha namorada, *brother* de som, parceira ponta firme, sorte na vida, Brisa por, além de tudo, que não é pouca poesia, ainda inspirar coragem, compreensão, ousadia, liberdade, amor. Te amo!

Agradeço minha filha, meus filhos, Lohana, Rudah e Victinho, que me fizeram café, abriram portões, buscaram frutas, varreram casa... e em outras tantas horas chocaram os ritmos, produziram contratempos que me enlouqueceram, dizendo que a vida é mais, e que a prioridade é ficarmos bem.

Agradeço aos meus pais, irmãs, irmão pelo apoio incondicional, por se mostrarem tranquilos com os rumos que trilho. Mãe, som das primeiras fontes, te amo.

Me emociono quando penso em Victor e Cris, tia Geni e tio Thete, Dida e Sueli. Muito obrigado por nossa rede de apoio familiar sem a qual eu não sei se conseguiria. Muito obrigado também, Cacá e família por me deixar seguro quando precisei de alguém cuidando dos meus.

Tenho uma gratidão imensa pelo apoio, pela irmandade de Daniela Galdino, Aquilino Paiva, Adrian Grace, Nathiara Iukelson, Rodrigo Íris, meu primo Rodrigo Hamil. Um povo que me adotou, me faz sentir família, e que para chegar junto não contam conversa.

Minha orientadora, professora Cynthia Cy Barra, por me abraçar desde o princípio. Não sei se tem tanto mugunzá que pague tamanha dedicação, cuidado, paciência, amizade, cumplicidade, aprendizagens. Valeu demais! Saluba, Nanã!

Muito obrigado professorxs do PPGER pelo respeito, pelo esforço em nos ajudar a abrir janelas, leituras transformadoras de mundo.

Agradeço a toda comunidade do Matamba Tombenci Neto que sempre me tratou bem, ofertaram gratuitamente processos formativos riquíssimos, alimentou deliciosamente meu corpo e minha alma. Agradeço em especial aos meus mestres Marinho e Nei, pela abertura dos portões de sua casa e pela orientação em nossa construção, por gestos de leveza, caminhos pra amizade.

Agradeço ao amigo, meu *brother* de som, parceiro de milonga e mandinga, contramestre Rodrigo Miojo. Em seu nome também agradeço a toda família capoeira, Mestre Binho (Urucungo), contramestre Fábio Zoião, contramestre Garrote, Mestre Rogério Arrepiado... “É de Angola camará que nasceu essa cantiga...”

Muito, muito obrigado a todxs xs colegas do PPGER. Quanta diferença! Quanta sintonia! Quanta aprendizagem!! Vale que eu escreva um memorial pra cada!

Preciso registrar aqui um agradecimento especial a Maria Domingas pelo grande esforço em nos representar nas lutas por uma melhor qualidade em nossas condições estudantis dentro da instituição. Por, na ausência de condições dadas pelo estado, ofertar apoios de várias maneiras, por nos querer sempre mais, também agradeço a Francisco e Lúcia.

Agradeço a Ajagunã, Ronara e todxs do Ilê Axé Ijexá Orixá Olufon pelos convites, recepções, paciência em me dar lições sobre a história e música da nação Ijexá.

Agradeço às direções, coordenações, professoras das escolas Curumim e Carrossel, pela compreensão e prontidão em ajudar nas organizações do tempo para que eu pudesse continuar avançando!

Devo agradecer ao professor Marcelo Sabino que numa viagem para apresentação de trabalho, abriu sua casa, me recepcionou, contou histórias da cidade, me protegeu da violência, da rispidez do racismo e xenofobia e me fez curtir Florianópolis.

Por último, agradeço aos berços do mundo, às crianças que estão comigo todos os dias me ensinando sobre acreditar em renovar a vida.

Deus benza!
Mukuiu Nzambi
Saravá todxs nós!

“...
Meu avô já foi escravo
Mas viveu com valentia
Descumpria a ordem dada
Agitava a escravaria
Vergalhão, corrente, tronco
Era quase todo dia
Quanto mais ele apanhava
Menos ele obedecia

...
É de angola, é de angola, é de angola
de angola, de angola, de angola”

Toque de São Bento Grande de Angola - Paulo César Pinheiro

“Libertem-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossas mentes”
Redeption Songs - Bob Marley

“Tambores são sempre espirituais
Orgânicos ou digitais
Africanas conexões umbilicais”
Jahggant - OQuadro

“...
Guarda o toque do tambor
Pra saudar tua beleza
...
Teu corpo e o suor
Para a dança da alegria
E mil asas pra voar
Que haverão de vir um dia
...
África, em nome de Deus
Cala a boca desse mundo
E caminha até nunca mais
A canção segue a torcer por nós”
Lágrimas do Sul - Milton Nascimento

RESUMO

Neste trabalho propomos contribuir para elaboração de questões referentes a temas como Pluriepistemologia, Autoria Afrodiaspórica, Cartografia de Saberes, Contribuições Teórico-metodológicas Afropindorâmicas para Educação Musical, Educação Antirracista, Objetos de Aprendizagem Poéticos; Ancestralidade; e Mestres de Oralidades Plenas/Encontros de Saberes. Essa empreitada se reflete em nosso processo junto à mestrxs da comunidade do Terreiro Matamba Tombenci Neto, onde, buscando ampliação de possibilidades de tratamentos, de criações de ensino/aprendizagem na educação musical, tentamos cooperar de modo mais amplo para a percepção, reprodução e concepção em artes, no projeto de construção de um livro estendido para educação musical: um livro feito de vários. Ao longo do Memorial, buscamos apresentar os primeiros contatos com xs mestres e consequente delimitação do percurso a ser construído; tratamos sobre questões teórico-metodológicas relativas a projetos de pesquisas educacionais na perspectiva do Encontro de Saberes; formulamos princípios para condução de uma pesquisa-criação-ensino que se propõe a partir de diálogos horizontais de saberes; e, por fim, descrevemos e analisamos produtos educacionais poéticos (recursos didáticos) para ensino de música, nascidos das experiências de autoria da comunidade do Matamba Tombenci Neto, terreiro de nação Angola, situado em Ilhéus/BA. O projeto descrito no Memorial foi realizado no período de setembro de 2017 a dezembro de 2019.

PALAVRAS-CHAVE: Encontro de Saberes; Educação Musical; Ancestralidade; Autoria Afrodiaspórica; Autoria Negra; Objetos de Aprendizagem Poéticos; Livro estendido; Mestres de Oralidade Plena; Cartografia de Saberes; Mestres de Saberes; Pluriepistemologia; Epstemicídio; Educação Afropindorâmica; Educação Antirracista.

ABSTRACT

In this work, we have proposed to contribute to the elaboration of issues related to themes such as Pluriepistemology, Afrodiasporean Authorship, Knowledge Cartography, Afropindoramic Theoretical-methodological Contributions for Music Education, Anti-racist Education, Poetic Learning Objects; Ancestrality; and Masters of Full Oralities / Knowledge Meetings. This endeavor is reflected in our process with the masters of the community of Terreiro Matamba Tombenci Neto, where, seeking to expand the possibilities of treatments, of teaching / learning creations in music education, we have tried to cooperate more broadly for the perception, reproduction and conception in arts, in the project to build an extended book for music education: a book made of several. Throughout the Memorial, we have sought to present the first contacts with the masters and the consequent delimitation of the route to be built; we have dealt with theoretical-methodological issues related to educational research projects in the perspective of the Meeting of Knowledges; we have formulated principles for conducting a research-creation-teaching that is proposed based on horizontal dialogues of knowledges; and, finally, we have described and analyzed poetic educational products (didactic resources) for music teaching, born from the experiences of the community of Matamba Tombenci Neto, terreiro of nation Angola, located in Ilhéus / BA. The project described in the Memorial has been carried out from September 2017 to December 2019.

KEYWORDS: Meeting of Knowledges; Musical education; Ancestrality; Aphrodiasporic authorship; Black authorship; Poetic Learning Objects; Extended book; Masters of Full Orality; Knowledge Cartography; Masters of Knowledges; Pluriepistemology; Epistemicide; Afropindoramic Education; Anti-racist Education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Criança da comunidade do Terreiro Matamba Tombenci Neto com mãos na *ngoma*

Figura 2 – Gãs

Figura 3 – Paulistões na quadra do Bloco Afro Dilazenze

Figura 4 – Folha no chão do barracão do Terreiro

Figura 5 – Assentamento de *Nzazi*

Figura 6 – *Ngoma* psicodélica

Figura 7 – Repique da Orquestra Gongombira

Figura 8 – Mither, Pâmela, Ygor e Felipe na praça Bandanelunga, Terreiro Matamba Tombenci Neto

Figura 9 – Cartaz da oficina “Música na Raça” (UFSB/Rede Matamba)

Figura 10 – Logomarca do projeto “Música na Raça”

Figura 11 – *Card* do “Livro dos instrumentos”: maracá

Figura 12 - Debret, Jean Baptiste, Manteaux et Sceptres. *Instrumens de musique*, 1834, litografia

Figura 13 - Debret, Jean Baptiste, *Famille d'un chef Camacan se préparant pour une fête* 1834
litografia

Figura 14 - BRY, Theodore de. "**Dança dos Tupinambás**", 1596, Gravura (buril sobre papel), 33x24,5

Figura 15 – Toque no terreiro 1

Figura 16 – Toque no terreiro 2

Figura 17 – Imagem do instrumento de Ewá, na praça Bandanelunga, Terreiro Matamba Tombenci Neto

Sumário

| | |
|--|-----|
| Introdução | 14 |
| Capítulo 1 – Em nove notas, caminho | 20 |
| Nota 1..... | 20 |
| Nota 2..... | 24 |
| Nota 3..... | 27 |
| Nota 4..... | 30 |
| Nota 5..... | 33 |
| Nota 6..... | 35 |
| Nota 7..... | 37 |
| Nota 8..... | 42 |
| Nota 9..... | 43 |
| Capítulo 2 – Formas de fazer | 48 |
| 1. Considerações Iniciais..... | 48 |
| 2. Objetos de aprendizagem poéticos, ancestralidade e tradução.. | 51 |
| 3. Oficinas com os mestres Marinho e Nei..... | 59 |
| 3.1 “O universo da música percussiva nas religiões de matriz africana e suas influências na música popular afro-baiana e brasileira” | 64 |
| 3.2 “Caminhando nas quadras do tempo: Afoxé e Bloco Afro” | 67 |
| 4. Captações audiovisuais..... | 72 |
| 4.1 Links para vídeo-aulas..... | 74 |
| 5. Bonecos dos livros dos Mestres Nei e Marinho..... | 79 |
| 5.1 “Com uma nota só, somos música”. | 79 |
| 5.2 “Ngomas: os tambores ensinam”..... | 86 |
| 6. Livro dos Instrumentos..... | 89 |
| 7. Projeto “Música na Raça”: logomarca..... | 90 |
| Capítulo 3 – Afro-maneyras de ouvir e de ver | 93 |
| 1. Breve história da história da educação musical estatal no Brasil..... | 94 |
| 2. Conexões Afropindorâmicas: confluências ancestrais e contemporâneas..... | 104 |
| 3. Língua-pensamento da comunidade..... | 110 |
| 4. Mestres de Oralidade Plena: territórios existenciais e de resistência..... | 121 |
| Conclusão | 126 |
| Referências Bibliográficas | 129 |
| Anexos | 134 |

INTRODUÇÃO

O que nos compõe? Compomos? Essas perguntas têm marco na infância. Talvez a cegueira para tanta coisa, a miopia, tenha me levado a perambular nos caminhos de busca por respostas através dos sons. Tentei desvendar esses mistérios ouvindo as conversas nos encontros das formigas, mas não logrei êxito – apesar de ainda crer que elas têm algo a nos dizer. Mas, outro dia, ainda pequeno, quando mais pensaram que eu estivesse perdido, me encontrava dançando, seguindo o Olodum, por baixo de arquibancadas, temendo ser engolido pela multidão. Aventuras de criança e começo fabular da pré-história desta pesquisa?

Fato é que acompanhei e me instiguei na escola com os debates envolvendo a produção musical brasileira e suas formas de discutir o que nos compõe. Foram essas vivências escolares que me levaram até o curso de História na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Agora, além de estudante acadêmico, eu me fazia num percurso de artista da música, tocando em bandas, construindo instrumentos, compondo, tocando em bares, restaurantes, pesquisando sons. Assim, foram surgindo convites para atuar também como professor de educação musical em escolas do município de Itabuna/BA. Unidas as pontas, nascia o desejo de formalização de uma pesquisa sobre história da educação musical no Brasil, com recorte étnico racial.

Terminado o curso de História, ao me questionar sobre a ausência de modos de educação de matriz afro em nossas escolas, propus ao Programa de Ensino e Educação das Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB) uma pesquisa sobre educação musical junto à comunidade do Matamba Tombenci Neto, terreiro de candomblé de matriz Angola, fundado em Ilhéus, em 1885. À época, devido à forte atuação da comunidade na cena musical da região sul baiana, sabíamos se tratar de uma comunidade rica em história de educação de matriz afro no Brasil, com mestrxs compositorxs e, por isso, acreditávamos que os diálogos ali seriam frutíferos.

Aceito o projeto no PPGER, tentamos colocar em prática o encontro entre pessoas que amam música, que compõem, que ensinam, que buscam a compreensão/vivência da educação musical, tendo a música como nossa língua em comum: minha, dxs aprendizes e dxs mestrxs.

No campo de saberes e práticas, que tomou forma para nós ao longo deste exercício de pesquisa-criação-ensino, a História, como campo disciplinar de conhecimento, terminaria por ser meu interlocutor mais contundente (um interlocutor privilegiado?). De certa forma, sim. E, por isso, será com um recorte temático de historiador que concluirei o arco argumentativo presente neste Memorial, no capítulo 3.

De todo modo, de maneira impura, ao longo do relato, saberes vindos da Antropologia, saberes provenientes dos Estudos Culturais, do campo da Tradução linguística e cultural, saberes do campo interdisciplinar que compreende o Ensino de Educação Musical, a área das metodologias de pesquisa em Artes e das Relações Étnico-Raciais se farão pontualmente presentes, alguns com maior fôlego, outros incidentalmente.

Nesse contexto, neste Memorial, será feito o relato, estruturado em três capítulos, de uma pesquisa-criação-ensino, realizada junto ao Terreiro Matamba Tombenci Neto, em Ilhéus/BA, no período de setembro de 2017 a dezembro de 2019.

No primeiro capítulo, dividido em nove notas e intitulado “**Em 9 notas, caminho**”, abordo os primeiros encontros com a comunidade e com xs mestrxs: descrevo mais detalhadamente como cheguei à comunidade, como compreendia o trabalho de pesquisa, à época; construo um breve mapeamento da infra estrutura física e organizacional do terreiro, aponto produções autorais vinculadas à comunidade Matamba Tombenci Neto; exponho como comecei a encontrar os modos de entender operados neste projeto; apresento como entendo que sejam compostos os processos educacionais musicais na comunidade (na escola de percussão, nas oficinas, nos ensaios de carnaval, nos rituais sagrados, por exemplo.); direi das preocupações dxs mestrxs com os quais trabalhei, indagações sobre o quê produziríamos juntos e, sobretudo, para quem; relatarei sobre como fomos definindo conjuntamente o ritmo de encontros; tentarei precisar como eu era afetado por esses encontros na comunidade e como os estudos acerca da decolonialidade do saber e das relações étnico-raciais provocaram reinvenções nos modos desta pesquisa, transformando-a, por fim, numa proposta colaborativa de pesquisa/criação/ensino com xs mestrxs.

De fato, algo muito preciso se deu como efeito do encontro que fui tendo, ao longos dos meses, com mestres e saberes da música da Comunidade do Terreiro Matamba Tombenci Neto. E a proposta inicial de elaboração de oficinas de formação em educação musical de matriz afro-brasileira destinadas a professorxs da educação básica (rede pública e privada), pode se transformar em desejo compartilhado (por mim, pela orientadora e pelxs mestrxs) de produção autoral de um livro estendido para educação musical, baseado no conceito de *Objetos de Aprendizagem Poéticos* (FERNANDEZ; DIAS, 2015).

Enveredamos, assim, por processos de experimentações de *como fazer*, desdobrando possibilidades variadas de caminhos a tomar, precisando, de tempos em tempos, nos decidir, coletiva e colaborativamente, em cada encruzilhada que surgia diante de nós. Embates culturais vividos encontro a encontro, ensinavam-nos sobre História, Educação musical, *modos de fazer*

como técnica a uma só vez intelectual e poética, indissociáveis da ancestralidade e dos princípios da comunidade do Terreiro Matamba Tombenci Neto.

Ao longo desta pesquisa, que se quis fazer ato de re-invenção de *modos de fazer*, foi possível escutar relatos da lida comunitária para a pervivência de seus modos próprios de fazer/viver música; foi possível vivenciar rituais comunitários do candomblé no Matamba Tombenci Neto; e os movimentos dessas forças em meu corpo de pesquisador na área de Ensino e Relações Étnico-Raciais. Sou um historiador de formação, professor de música na Educação Básica e músico, integrante da Banda *Manzuá*, da *Banttu Blues*, sou construtor de instrumentos musicais alternativos. A experiência vivida neste projeto afetou meu entendimento sonoro do mundo e, por consequência, os modos possíveis/impossíveis, desejáveis/indesejáveis, para mim, de praticar música e conduzir o ensino (a docência) de música.

No segundo capítulo, “**Formas de fazer**”, dedico mais tempo a reflexões metodológicas, tomando aqui o termo “metodologia” literalmente como “conjunto sistemático de regras e procedimentos que, se respeitados em uma pesquisa científica, conduzem a resultados consistentes” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 98). O corpo metodológico adotado neste projeto foi sendo “re-inventado”, passo a passo, ao longo dos encontros com xs mestrxs e com a orientadora do projeto. O segundo capítulo tenta, detalhar, narrar, as re-invenções processuais do método utilizado por nós. Para tanto, o capítulo 2 foi dividido em sete tópicos. A princípio, tento estabelecer um diálogo teórico metodológico entre as concepções de Vincenzo Cambria (2002, 2006, 2008) e Márcio Goldman (2003; 2014; 2015), bibliografias com as quais me municeei no início do processo desta pesquisa; retomo o debate sobre entendimento sonoro do mundo, propondo considerações e tentando montar minimamente o quebra-cabeça daquilo que se apresentava como enigmático, existente em cartográficas e epistemológicas manejadas por artísticas e pesquisadores quando realizam projetos de pesquisa educacionais musicais com comunidades religiosas de tradição afro-brasileira. Também neste capítulo, dedico um tópico ao exercício de articulação entre os conceitos de *objetos de aprendizagem poéticos* (OAPs), *ancestralidade e tradução*, considerando que nossa metodologia precisava estar ancorada, por princípio-guia, em saberes de mestrxs da comunidade do terreiro Matamba Tombenci Neto. Descrevi assim o modo como dialogamos e buscamos soluções para as dificuldades que se mostravam nos processos de construção de nossos OAPs.

A cada passo, aprendíamos como fazer. É importante ressaltar que tal aprendizado foi possível a partir de diálogos sobre as histórias de composição da comunidade. Isso porque foi importante entender que xs mestrxs já contavam com suas próprias estratégias para a eficácia de gestos tradutórios, artísticos e (inter)culturais, quando eles se encontravam diante do desafio

de ensinar música a iniciadxs e não iniciadxs no candomblé, isto é, durante suas práticas de formação de musicistas para tocar no bloco afro Dilazenze; na orquestra Gongombira; e na recepção/formação de alunxs na Escola *Ngomas*.

Isso posto, no tópico 3, do capítulo 2, é exposto o método encontrado, em parceria com xs mestrxs, para darmos início à composição – à elaboração efetiva – de percursos formativos de educação musical com mestrxs da comunidade Matamba Tombenci Neto. No tópico 4, há o relato da maneira como fizemos a captação das imagens para edição das extensões do(s) livro(s) dos mestres Marinho e Nei em vídeo-aulas. No tópico 5, subdividido em 2 subtópicos, encontraremos exercícios de descrição de nossos *modos de fazer* para elaborarmos uma composição autoral dos bonecos dos livros de Mestre Nei e Mestre Marinho. No item 6, falamos da metodologia para criação do “Livro dos Instrumentos”. E, finalmente, no tópico 7, encerramos o capítulo tratando da criação da logomarca do projeto de pesquisa/criação/ensino “Música na Raça”.

O capítulo 3, intitulado “**Afro maneiras de ouvir e de ver**”, foi dividido em quatro subtópicos. De maneira geral, esse capítulo é também um exercício de prática teórica no campo da história da educação musical no Brasil. Compondo um arco histórico, baseado nas contribuições de GILIOLI (2003), cotejando leis e políticas públicas para o ensino de música com fontes históricas, tentei entender e expor de que modo a educação musical tutelada pelo Estado e seus consequentes produtos didáticos, até a década de 70 do século XX, estavam intensamente articulados a um poder colonialista racista. A partir disso, parece possível compreender como um projeto de colonialidade pode tentar inviabilizar (e ainda busca inviabilizar) a emergência do pleno reconhecimento das autorias musicais negras (artistas e métodos educacionais negrxs), nas salas de aulas.

Então, para pensarmos criticamente alternativas, inflexões, tensionamentos, históricos de enfrentamentos a paradigmas monoepstêmicos de educação musical, que possibilitariam, a partir da década de 1970 e, sobretudo, no contexto atual de produção acadêmica, o protagonismo autoral de Mestres do Tradição, Artes e Ofícios, nós nos aproximamos ao percurso de formação e pesquisa do professor José Jorge de Carvalho, descrito em seu Memorial “A Antropologia entre as Ciências Sociais e Humanidades” (2017).

Em seguida, quando me disponho a pensar nossa proposta de produto final (a criação do projeto “Música na Raça” e seus objetos de aprendizagem poéticos), entrecruzei o percurso-pensamento de CARVALHO (2016; 2017; 2019), com trabalhos de RIBEIRO (2017) e com reflexões de BISPO (2015; 2017). No terceiro tópico do capítulo 3, retomamos GOLDMAN (2014; 2015), BISPO (2015; 2017), e trouxemos ao debate LÜHNING (1999) e GOMES

(2017), para tratar teoricamente questões históricas, éticas, de encontros/desencontros de povos de tradições, composições e recomposições de formas de pensar, tentando explicitar como tudo isso se reflete em nosso trabalho, inclusive na escolha de termos e conceitos que foram usados ao longo deste Memorial.

Mais uma vez, pensemos sobre o campo da produção de música e seus contextos, sobre composições, *sobre modos de ver e de ouvir* de matrizes afro no Brasil, quer a nomeemos de afro-brasileiras, afroindígenas ou afropindorâmicas. Tentei articular tais reflexões ao movimento negro educador, tal como proposto por Gomes (2018) e, de certa forma, assim me parece, vislumbrado por Goldman (2016), na introdução que faz ao livro de Ana Claudia Cruz da Silva, *Devir Negro: uma etnografia de encontros e movimentos afroculturais* (2016). Por fim, concluímos o capítulo, trazendo à discussão o conceito de “Mestrx de Oralidade Plena” para, a partir das contribuições de CARVALHO (2016), pensar uma educação musical de matriz negra como territórios existenciais e de re-existência. São esses territórios que nosso trabalho almeja re-afirmar, contribuindo para a construção de conhecimentos, na pós-graduação e na pesquisa, em companhia de Mestrxs de Tradição e de Musicalidade do Terreiro de Candomblé Matamba Tombenci Neto.

No ritmo amplo do movimento (dos movimentos sociais, educacionais, políticos, artísticos) que não cessam, desejamos dar continuidade aqui a potência de um aprendizado formativo, como arte-educador, no campo do Ensino de Música e das Relações Étnico-raciais.

*

É preciso dizer ainda que optei, em momentos que considero preciso representar pluralidade de gênero nas atividades mencionadas no Memorial, pela grafia do “x” em alguns termos. Pretendo com essa atitude tensionar reflexões a partir dos contatos com as formas de grafia, pois entendo que nas formas estão conteúdos que podem nos levar a refletir sobre como somos compostos e como podemos provocar novas composições. Estou, com este gesto, tentando provocar, gerar ângulos de práticas que permitam outras perspectivas.

Compreendo que além de estarmos socialmente marcadxs pelo racismo, estamos também afetadxs pelo patriarcado. Por isso arrisco gestos (ciente da possibilidade de serem mau vistos por não obedecerem normatividades acadêmicas brasileiras), minúsculos que sejam, de apontamentos de devir. Tentemos superação de silenciamentos étnico-raciais e de gênero.

Experimentando a tradução do que nos compõe, entendo que esse exercício de saberes se inicia em aprendizagens com mulheres, feministas, com amigxs que se põem a pensar a

escrita, as palavras como possíveis capsuladoras de trânsitos de sentidos, pensando a grafia como não estanque, mas como constructo social, cultural e histórico passível de transformações, pensando a grafia como exercício não ortodoxo, mas aberto a nossa reinvenção.

Arrisquei mudanças nos modos de nos dirigirmos às pessoas, de falarmos de nossas histórias sem efetuarmos apagamentos ou hierarquizações.

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (SILVA, 2007, p.491)

Tentemos não fazer vista grossa para nossas relações de gênero, para o machismo, que ceifa em vários níveis a vida de mulheres, de todxs que não se reduzem ao binarismo heteronormativo, e que, apesar dos amplos privilégios para nós homens, marca com múltiplas violências e limitações nossas vidas também.

Somos, portanto, caminhos de tentativas de desintoxicação semântica. Petronilha Gonçalves (2007), apesar de tratar mais incisivamente em seu texto sobre relações étnico-raciais, nos serve para tradução do comportamento proposto aqui:

Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se. (SILVA, 2007, p.501)

1.

Em 2017, submetemos um projeto de pesquisa/intervenção ao Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico Raciais na UFSB, pensando primordialmente na formação de



Figura 1 - Criança da comunidade do Terreiro Matamba Tombenci Neto com mãos na ngoma - imagem de acervo pessoal feita durante visita ao Terreiro

pedagogxs, ou de possíveis professorxs que trabalhassem com educação musical em espaço formal estatal na Educação Infantil ou Fundamental. A proposta submetida havia sido anteriormente apresentada ao Mestre Nei, Tata do terreiro Matamba Tombenci Neto e diretor do Bloco Afro Dilazenze (bloco fundado pela comunidade do terreiro). Em nossa primeira construção, sugeríamos formações para trabalhadorxs de escolas da educação formal (estudantes, educadorxs, auxiliares de classe, coordenadores pedagógicos e direções), em formatos de oficinas ministradas numa parceria entre nós e xs mestrxs do terreiro. Além disso, visávamos a construção de um documentário que refletisse nosso processo de pesquisa. Essas duas construções deveriam ainda ser acompanhadas, no final, de um artigo com vistas a publicação em periódicos especializados.

De modo geral, justificávamos o trabalho proposto pensando em contribuir para o processo de superação do racismo, estávamos próximos de completar 130 anos de abolição da escravatura e também inseridxs no contexto de celebração dos trinta anos de redemocratização do Brasil, que teve como maior marco legal a constituição de 1988. Fizemos essa proposta porque enxergávamos a música como elemento fundamental nas vidas de africanxs ou das populações afrodiaspóricas. Já entendíamos também, a partir das pesquisas com recorte étnico racial sobre história da educação musical no Brasil, que, para que as músicas de matriz afro e a educação em seus fundamentos ancestrais chegassem até nossa geração, foi preciso entrega de tempo e energia por boa parte das populações afrodiaspóricas em espaços e processos educacionais não estatais. Nessa labuta, Silva e Reis (1989) nos sensibilizavam para o fato de

que não eram simples os encontros entre os povos negros e a construção do grande edifício de sincretismos que herdamos.

Logo depois da construção do projeto, submissão da proposta, aprovação e início dos estudos nos componentes curriculares na UFSB, fui ansioso ao encontro de Mestre Nei. Havia necessidade de conversar com ele sobre como iríamos implementar o projeto e queríamos coletar o máximo de material o quanto antes. Nós nos encontramos no dia 22 de setembro de 2017, tendo eu chegado em sua casa por volta de 20h. Na rua, onde ficam a sede do bloco Dilazenze e o barracão do terreiro Matamba Tombenci Neto, já pude escutar jovens falando sobre seus processos de formação musical e sobre a importância dos projetos promovidos pela comunidade do bloco e do terreiro nesse sentido. Já sentia, ali mesmo, que o universo formativo era bastante complexo, com os comentários, inclusive, sobre idas de alguns a igrejas protestantes para aprender a tocar violão. Mestre Nei me convidou para que conversássemos no barracão.

Era a primeira vez que entrava no Terreiro Matamba Tombenci Neto. Como já havíamos falado por telefone sobre coleta de material para elaboração do vídeo, Mestre Nei levou seu computador para que assistíssemos ao filme “Dos tambores do Tombenci aos tambores do Dilazenze”. Esse filme foi produzido por jovens da própria comunidade e teve Mestre Nei como diretor. Entre outras coisas, o filme narra lutas ancestrais, fundamentais para existência daquela comunidade.

Em nossa conversa, além de já começarmos a mapear o acervo, estávamos interessados em discutir a autoria de jovens da comunidade, a participação deles na produção do material que iria compor o documentário. Ali, em algum nível, já vivenciávamos aquilo que Cambria (2002) chama atenção como primordial: o encontro permeado de “humanidades”, com nossas simpatias, caráter, pré-conceitos, interesses, gostos, estratégias. E, naquela confluência de interesses específicos, nossas expectativas mútuas nos levaram a um pequeno mapeamento de possíveis parceiros e levantamento de infra estrutura. Mestre Nei apontou que a comunidade possuía câmeras, microfones e que esse material estaria disponível para quando fossemos produzir o documentário. Confirmou a necessidade de sistematizar, de produzir audiovisuais contando a história do Matamba. Falou sobre uma ideia de produção de curtas, com vistas à publicização. Disse haver um acervo de fotos. Disse também que há pessoas, editores de vídeo, no grupo, e reafirmou a existência de material para captação de imagens. Eu disse a ele que tinha, disponível para o projeto, uma câmera que filma em HD e que possuía equipamentos de luz para foto e vídeo. Mestre Nei foi enfático em dizer que a união é imprescindível, que o

trabalho para o Matamba, para a comunidade, deve ser prioritário, pois precisamos nos fortalecer.

Por minha admiração, nascida nos movimentos estudantis na UESC, perguntei sobre a relação com Tássio, comunicólogo e amigo, já que o via com pessoas da comunidade. Foi dito por mestre Nei que era um parceiro da comunidade e profissional de audiovisual que poderia formar e direcionar uma possível equipe que trabalhasse conosco. Na oportunidade, Mestre Nei falou um pouco dos projetos que envolviam música e que estavam acontecendo na comunidade.

Estávamos, à época, atentos à armadilha de, a partir de uma perspectiva de dentro, querer gerar um discurso que apresentasse o Matamba Tombenci Neto como um todo. Sabíamos que não conseguiríamos captar a totalidade das dinâmicas vividas, mas ainda assim acreditávamos na possibilidade do nosso trabalho poder apresentar uma (síntese?) de nossas interações.

Convencionamos que a prática de nosso estudo precisaria gerar conceitos e produtos que refletissem a história da comunidade e sua musicalidade, assim como sua potência para formação de processos educacionais que positivassem transformações no sentido de contribuição para a superação do racismo sistêmico. No final da conversa, já na rua em frente ao barracão do Dilazenze, Mestre Nei perguntou sobre o prazo para execução do trabalho, e foi dito a ele que teríamos até setembro de 2019 para entregar o material pronto.

Um outro encontro se deu com Mestre Marinho. Mestre Marinho, Tata do terreiro como Nei, ainda não estava ciente do nosso projeto. Coordenador da Escola *Ngomas*, de percussão, núcleo de educação musical da instituição Gongombira, ele estava iniciando as aulas de uma nova turma. As aulas começariam às 19h e seriam encerradas às 21h. Fiz minha matrícula *online* e fui ao encontro dele.

Naquele primeiro dia, 05 de setembro de 2017, ficamos a sós. Ele iniciou se apresentando, pediu que eu fizesse o mesmo e, após esse momento, falamos sobre expectativas relativas às aulas. Após o primeiro contato foi explicada a diferença entre alguns instrumentos (atabaques ou *ngoma*, timbal e congas), suas técnicas e timbres. Em relação às técnicas, Mestre Marinho apresentou exercícios que deveriam ser feitos com as mãos e ilustrou como modos de tocar o instrumento poderiam alterar a sonoridade extraída. Falou sobre princípios básicos trabalhados por percussionistas em todo mundo e que, apesar de haver esses elementos básicos compartilhados da linguagem, há individualidades que cada pessoa deve descobrir no processo. Disse também que essas particularidades se revelam por conta da constituição física de cada sujeito ou de suas abordagens e criatividade, a partir do envolvimento com o universo percussivo.

No primeiro exercício apresentou o “slap”, a técnica de tocar com a mão fechada e o “open”. Ali já estávamos tentando entender a complexidade dos modos de ensino. Na oportunidade, ele comentou sobre a vasta experiência de intercâmbio que acontece no terreiro, de percussionistas que passam pelo Matamba, oferecendo oficinas e trocando experiências. Reforçou a necessidade de estarmos em constante processo de pesquisa. Falou sobre a grande amplitude que é o universo percussivo, cheio de possibilidades. Elaborou exercícios para trabalhar a coordenação entre as mãos esquerda e direita: o exercício consistia em tocar “dentro” de um pulso dado por Mestre Marinho, onde tínhamos que intercalar dois toques de cada mão: o primeiro toque de cada mão, deveríamos executar com os dedos; e, o segundo, com a palma, formando um movimento que lembrava uma gangorra. Ao fim da aula, revelei a ele o projeto em educação em que estava trabalhando. Disse que a proposta da aula reforçou a certeza da ida até o terreiro. Ficamos de ter uma outra conversa, em que eu explicaria mais detalhadamente o projeto.

Tanto o encontro com Marinho quanto o encontro com Nei revelavam dinâmicas históricas, com estratégias forjadas nos percursos formativos dos mestrxs em sua comunidade, e nos remeteram diretamente a reflexões de naturezas, históricas, étnicas, políticas, diversas, difíceis de serem tratadas em suas múltiplas dimensões, mas que tentarei trazer à cena discursiva e elaborar em alguma medida no decorrer deste Memorial.

No final do primeiro encontro com Nei, por exemplo, ouvimos dele uma preocupação ao reafirmar interesse no desenvolvimento do projeto, no sentido de que o trabalho servisse para as gerações futuras da comunidade e não só para as pessoas “de fora”. Somente nesse aspecto de sua preocupação, podemos abrir a possibilidade de uma série de discussões. Como, por exemplo, podermos dialogar sobre ética e relações históricas de produções nascidas do contato entre comunidades acadêmicas e comunidades tradicionais de matriz afro; poderíamos também esmiuçar as produções autorais afrodiaspóricas, suas relações com a ancestralidade, os modos de lidar com as linguagens etc.

2.

O primeiro hiato em meus encontros com xs mestrxs da comunidade do terreiro Matamba Tombenci Neto se deu por conta do envolvimento com os estudos propostos nos componentes curriculares ofertados pelo Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico Raciais da UFSB. Como xs professorxs sugeriram que produzíssemos reflexões relacionadas às nossas pesquisas e que buscássemos, ao fim dos componentes, a produção de artigos reflexivos sobre nosso trabalho, tendo em vista publicações, resolvi me aprofundar em dimensões que compunham a pesquisa.



Figura 2 - Gãs - imagem do acervo pessoal feita durante visita ao Matamba Tombenci Neto

Estudei e produzi então pesquisas relativas à educação musical e políticas públicas. No artigo intitulado “Políticas públicas e educação musical: “trilhas sonoras” dos movimentos neoconstitucionais contemporâneos” observei o histórico de nossas políticas estatais e discuti de modo comparativo nossas bases jurídicas constitucionais atuais para organização educacional musical em comparação com os fundamentos jurídicos/políticos de países como Bolívia, Venezuela e Equador. Nesse exercício, foi necessário levar em consideração a reflexão sobre conceitos como multiculturalidade e interculturalidade, suas historicidades e articulações com construções jurídicas capazes de dilatar, ou não, o fomento da presença de saberes tradicionais, não hegemônicos, na educação estimulada pelo Estado.

Em seguida, no artigo momentaneamente intitulado “Música popular: refletindo algumas questões teóricas e étnicas” tratamos, sobre heterogeneidade étnica/musical de projetos envolvidos no contexto histórico do surgimento da MPB. Nesse processo, acabamos distinguindo também o entendimento de “música popular”, enquanto produto de grupos sociais específicos; da “música popular”, enquanto produto do grande mercado da indústria cultural (*mass media*); e constatamos, também mais uma vez, com base em estudo étnico/histórico/musical, a geração de epistemologias nascidas de fontes de comunidades negras.

Depois, numa outra pesquisa bibliográfica que nominamos “Moacir Santos em sala de aula: coisas da educação de matriz afro” a partir do estudo da obra de Moacir Santos, sobre a diáspora das matrizes africanas ou afro-brasileiras na educação musical, buscamos compreender contribuições metodológicas contemporâneas para educação musical e, nesse

processo, foi possível refletir sobre o uso de conceitos como afro-brasileiros; negrodescendente ou africanos diaspóricos.

Enquanto estudávamos e produzíamos artigos teóricos, as conversas com a orientadora amadureciam o projeto em curso. A partir das experiências que ela trouxe com produções de tecnologias sociais, a experiência de projetos de autoria com comunidades indígenas, julgamos que a confecção de um livro digital seria mais interessante como produto final a ser apresentado, inclusive para alimentação futura, e contínua, do trabalho de pesquisa e seus impactos para a vida da comunidade do Matamba.

Pensando no livro digital de educação musical e em hiperlinks que ele pudesse carregar, achamos, à época, que poderíamos enriquecer a proposta tanto com vídeos quanto com jogos educacionais musicais. Procuramos um amigo para saber se ele desenvolveria jogos a partir das informações musicais/educacionais que trouxéssemos para ele. Assim, de uma proposta inicial de pesquisa/ação, caminhávamos para uma proposta co-autoral de pesquisa/criação/ensino. Por questão ética, precisávamos conversar com os parceiros do Matamba para sabermos se daríamos continuidade àquela proposta. Nei se animou com o projeto, com um possível ineditismo da proposta de um livro comunitário digital, com textos com hiperlinks para jogos e audiovisual e autorizou que eu conversasse com Netinho (amigo especialista em criação de aplicativos e de jogos virtuais.) para saber da possibilidade de desenvolvimento de um protótipo do jogo.

Entramos em contato com Netinho que se interessou pela proposta. Como exemplo para construção do jogo, elaboramos uma demonstração sobre a execução do *ijexá* no agogô e enviamos via *whatsapp* para ele. Netinho se animou muito com a possibilidade, disse ser muito possível construirmos jogos didáticos, com diversos níveis, fases. Disse que precisaríamos desenvolver um roteiro. Ficamos de pesquisar a melhor maneira de inserir um *hiperlink* de jogo em livro digital, já que não conhecíamos soluções técnicas para essas possibilidades. Netinho pediu um prazo até meados de janeiro, por conta de outros trabalhos que ele precisaria executar, com parceiros com os quais já havia empenhado a palavra. Aguardamos o prazo pedido. Enquanto não obtínhamos uma resposta de Netinho, Nei sinalizou que seria interessante não só o desenvolvimento dos jogos, mas que a juventude da comunidade se capacitasse para esse tipo de produção e que, talvez, com mais prazo e material de portfólio do projeto, poderíamos levantar recursos e trazer cursos na área de informática para a comunidade do Matamba/Alto da Conquista, tendo talvez Netinho como professor.

Como o nome de Tássio foi citado anteriormente, era alguém que fazia parte da comunidade e já conhecíamos alguns trabalhos produzidos por ele em parceria com colegas do

curso de comunicação da UESC, entramos em contato para sondarmos se haveria disponibilidade e interesse em participar do projeto, queríamos ouvir sua perspectiva e, caso houvesse interesse, avaliarmos as condições de construirmos uma agenda de ações. Marcamos um encontro, e nos vimos com Tássio na UESC. Seguimos até o Matamba. Nós nos reunimos na quadra do Dilazenze. Apresentamos com mestre Nei a proposta para ele, explicando, desde as pesquisas feitas antes do Mestrado, mostrando as perspectivas de trabalho antes das



Figura 3 - Paulistões na quadra do Bloco Afro Dilazenze - imagem do acervo pessoal feita durante visita ao Matamba Tombenci Neto

orientações e dizendo em que condições nos encontrávamos. Tássio também achou a proposta interessante e, depois de uma conversa em que relatou pesquisas em comunicação e relações étnicas, citou histórias dos primórdios das comunicações através de toques em tambores numa África antiga, sua possível relação com as comunicações via tambores afro diaspóricas contemporâneas, sendo reforçada por mestre Nei, citando informações que podem ser percebidas por povos de terreiro à distância através de um processo de tradução de toques, levando a saber se um determinado povo está em festa, ou em guerra por exemplo. A conversa empolgou a todos e Tássio se colocou à disposição, pedindo-nos que entrássemos em contato quando estivéssemos com a agenda de ações encaminhada. Mestre Nei aproveitou para reafirmar os diversos núcleos do Matamba em atividade. Destacou, entre outros, o bloco de carnaval, as atividades do Samba Dila, o grupo de teatro, a orquestra Gongombira, as atividades envolvendo dança e chamou atenção também, já que se trata de um trabalho que não se desvincula da perspectiva histórica, de atividades que deixaram de acontecer nos últimos anos. Mestre Nei disse ainda que estavam organizando um grupo de audiovisual, ainda incipiente, que teria entre outras atribuições a tarefa de fazer o levantamento da memória do grupo. Falou que nos convidaria para uma reunião com essas pessoas assim que possível. Tássio reafirmou sua disponibilidade, pedindo que entrássemos em contato com antecedência por conta de outros trabalhos que estava envolvido ou que poderia se envolver.

Dias após essa reunião, tivemos uma rápida orientação e pensamos que precisávamos começar a organizar as unidades didáticas para que o livro nascesse. Entendemos que o “livro” havia se tornado nosso trabalho fundamental naquele momento e que ele precisaria acontecer independente de jogos ou vídeos. Pensamos que essas duas ferramentas (jogos e vídeos) eram muito importantes para o trabalho, mas envolveriam a força de trabalho de outras pessoas e nós não poderíamos ficar dependentes delas.

Passado o prazo e ao fim de uma longa conversa, Netinho mostrou não ter condições de levar a proposta adiante, pois precisaria de mais tempo para terminar uma série de trabalhos que havia se comprometido a fazer. Nesse meio tempo, eu já havia baixado o programa *Indesign* para estudarmos editoração de livro digital e já sentíamos aproximação de algumas soluções para as questões dos *hiperlinks* que levassem a outros ambientes digitais e que nos permitissem produzir trabalhos em PDF interativo. Importante que se registre aqui e se reflita sobre o impacto que recursos técnicos para o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza podem trazer, ampliando a celeridade de processos e descentralizando os trabalhos. Cabe lembrar que o curso de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia, pressupõe, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, a produção de produtos (técnicos) educacionais, capazes de intervir na área de Ensino, passíveis de serem disponibilizados à sociedade, mas não há linhas de financiamento abertas para a experimentação e o desenvolvimento de tais produtos e o PPGER não conta com um programa de bolsas de pesquisa para seus/suas estudantes, que, em boa parte, como é o meu caso, precisam conciliar estudo e trabalho para manutenção da pesquisa.

*

3.

De todo modo, demos prosseguimento à trajetória de uma pesquisa-criação: compartilhando e concebendo objetivos e estratégias de elaboração de um produto final em co-criação com os mestres Nei e Marinho. No final de 2017, nos reunimos mais uma vez com mestre Nei e mestre Marinho para tratarmos do que chamávamos, à época, de unidades didáticas. As conversas serviram para instigar a reflexão sobre qual seria a abordagem que cada mestre tomaria como eixo-condutor.

Foi sugerido ao mestre Nei e a Mestre Marinho que levassem em consideração a sistematização do tempo, levando em conta o espaço de sala de aula da educação formal, e que pensassem, portanto, nos 40 ou 50 minutos de duração das aulas de educação musical nas escolas do sistema de educação básica. Mestre Marinho expressou na face o que traduzi como um sinal de estranheza (que foi confirmada posteriormente), mas se comprometeu a pensar na proposta.

Imaginamos que aquele sinal poderia se referir a diferenças nos fundamentos dos processos educacionais que acontecem no terreiro/comunidade em relação aos que ocorrem nas escolas formais normatizadas pelo Estado. Se pode notar que a organização temporal educacional no terreiro/comunidade não obedece a racionalização escolar associada ao banco de horas. Foi ali a primeira vez que percebi o tanto que a relação com o tempo se apresentava então como elemento constituinte dos modos de educação das instituições musicais do complexo Matamba, precisando estar refletido nos materiais produzidos. A história, e suas pluralidades dinâmicas, pode se revelar também nos modos como lidamos com o tempo. O modo de lidar com o tempo de cada comunidade é fonte?

Passado os festejos de final de ano e chegado o início de janeiro de 2018, mestre Nei informou que aconteceria um ensaio do Dilazenze no dia 14 de janeiro e que seria interessante observarmos esse ensaio para buscarmos entender como se dá a educação musical no bloco afro. Pouco antes do ensaio, na hora de entrar na quadra, estavam um tanto mais de 10 jovens reunidos, quando um, na tentativa de ler o olhar policial que passava em uma viatura naquele exato momento, disse: “Os cara vê assim o bonde entrando todo de vez e já fica logo querendo enquadrar. Quando vê, não dá em nada, é só instrumento”.

O que leva um jovem a pensar/ler desse modo o olhar policial? Se sente um provável “suspeito” por estar em grupo? Por ser da periferia, na periferia? Por ser parte de um grupo de garotos negros? Afrodescendentes? Havia duas garotas compondo o grupo. Quem a polícia não quer “enquadrar”? O que significa o Bloco Afro Dilazenze nas histórias, no devir negro (diaspórico) daquela juventude? Onde esses garotos encontram fôlego para alimentar construções de re/existências cercadas de afetos, distintas das marcadas por preconceito e que escapem das estatísticas de violência?

Temos possibilidades de fazer uma aproximação a algumas respostas, quando levamos em conta: os índices de violência que afetam as juventudes (15 a 29 anos) das periferias de Ilhéus, juventude formada em sua maior parte por afrodescendentes; as históricas responsabilidades dos poderes públicos em relação a esses índices – com falhas políticas públicas para essas populações - Ilhéus figura no Atlas da Violência de 2019, disponibilizado pelo IPEA, entre os 20 municípios com maior número de homicídios no Brasil (BRASIL, 2019, p. 14). O estudo aponta que os homicídios afetam em sua maior parte a juventude e tem relação direta com os índices de desenvolvimento humano.

(...) Com base nas informações do censo demográfico de 2010, ao considerar a média de diversos indicadores socioeconômicos, verificamos que as diferenças entre os dois grupos não eram apenas em termos das chances de letalidade violenta, mas, sobretudo, no que diz respeito

a um verdadeiro abismo em termos de desenvolvimento humano. (...) Caso esses indicadores pudessem ser desagregados ainda mais, considerando os territórios intramunicipais, verificaríamos (como indicado em vários trabalhos) que o abismo de desenvolvimento humano entre os territórios mais e menos violentos seria ainda maior porque a média municipal termina dissipando as desigualdades de prevalência de violência e de condições socioeconômicas que existem dentro dos seus territórios. O fato é que, antes da violência e da morte prematura de jovens nos territórios mais violentos, já houve inúmeras mortes simbólicas, uma vez que uma parcela da sociedade residente nesses locais não teve acesso a condições de desenvolvimento infantil, a oportunidades educacionais e ao mercado de trabalho na juventude, nem a bens culturais e materiais, parte do ideal de sucesso nas modernas economias de mercado. (BRASIL. Ministério da Economia. IPEA. 2019, p. 41).

“Não dá em nada, é só instrumento”, diz o jovem. Todxs entram, pegam os instrumentos, ficam conversando enquanto Igor (filho do mestre Nei) afina surdos, repiques, repeniques e tarol. Depois da afinação, que já indicava uma necessidade de histórica educação de sensibilização dos ouvidos para definição de alturas, timbres e harmonização dos instrumentos, e da chegada de outros percussionistas, Felipe (também filho de Nei) assume a regência, repica num tarol sustentado por um pedestal e todos começam a tocar. Daí em diante as únicas vozes são dos tambores. Sinais de mão dados por Felipe indicam as mudanças de ritmos, convenções, repiques. A força da oralidade se apresenta no gestual, na atenção exigida para olhos e ouvidos. As dificuldades apresentadas para acompanhar as divisões dos toques devem ser superadas em processos de tentativa até se chegar no resultado esperado e aprovado por Felipe em gestos que todxs pareciam entender. Houve uma frase apresentada por ele, para ser executada por jovens responsáveis por repeniques, que apresentou muita dificuldade de execução por parte dos jovens. Próximo ao fim do ensaio, Felipe parou o exercício de harmonização dos instrumentos, convenções, viradas, mudanças coletivas de ritmos, para que pudessem se concentrar na frase de dificuldade mais acentuada. A frase se tornou um desafio para muitxs. Xs que tocavam outros instrumentos passaram a participar do desafio. Insistiram nela e se divertiram tentando executar. Algum tempo depois voltaram ao ensaio de “harmonização”, sem que Felipe trouxesse de volta a frase que tiveram mais dificuldade. O ensaio do Dilazenze durou cerca de duas horas. Ao final se reuniram para acordar os próximos encontros, conversaram amenidades e foram dispersando.

No dia 30/03 encontramos Mestre Nei para começarmos a pensar sobre como produzir as unidades didáticas. O que deveria ser abordado? Quem ficaria responsável pelas temáticas? Eram perguntas que surgiam assistematicamente. Foi conversado também sobre as participações de Felipe e Igor à frente dos ensaios do Dilazenze, sobre o protagonismo de jovens da comunidade, responsabilidades e processos de formações que os tornaram gabaritados a assumir aqueles papéis entre outras funções dentro da comunidade e, mais especificamente, nas obrigações rituais do terreiro.

*

4.

As exigências nas escolas onde trabalho e os estudos referentes aos componentes curriculares “Fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais” e “O livro e suas potências: linguagens, materialidades e dispositivo pedagógico”, e as questões econômicas, foram relevantes em nossos agendamentos de encontros com xs mestres da comunidade do Matamba Tombenci Neto. Apesar de nos falarmos via mídias eletrônicas, nós nos reencontramos novamente apenas no mês de junho, aproveitando o recesso escolar e o término dos estudos nos componentes curriculares. Destacamos que o componente de estudo “O livro e suas potências: linguagens, materialidades e dispositivo pedagógico” foi determinante para mais uma transformação na proposta do projeto: a sugestão da composição de um livro *para* a comunidade e que também fosse de autoria *da* comunidade.

Por trabalharmos com comunidades onde a oralidade faz parte de seus fundamentos existenciais, e por entender que violências históricas relacionadas ao colonialismo estavam assentadas no eurocentrismo e em tentativas de construção de narrativas escritas como base única para a história da humanidade, relutei em associar o trabalho de pesquisa-criação a produções que fossem valorizadas por ser parte do mundo da escrita. Nesse contexto, apesar de “Peles negras, máscaras brancas” (FANON, 2008) se tratar da tradução de um texto do começo do século XX, produzido em espaço geopolítico distinto, encontrei nele apoio suficiente para traduzir a tomada de posição em relação à linguagem escrita:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (FANON 2008, p. 34)



Figura 4 – Folha no chão do barracão do Terreiro - imagem do acervo pessoal feita durante visita ao Matamba Tombenci Neto

Apesar de Fanon apresentar exemplos de tomadas de posições, escritas criativas diante da linguagem de nações civilizadoras - que mesmo utilizando da escrita na língua do colonizador não transmitiam com essa escrita a assimilação de valores culturais da metrópole - ceder à escrita, recuar em relação ao protagonismo da oralidade, parecia-me ser tragado por uma nau e navegar rumo ao embranquecimento e, como disse anteriormente sobre os nossos objetivos nos trabalhos com a comunidade do Matamba, não queria rejeitar as folhas sagradas dessa comunidade, seu mato, nossa negritude.

Lidamos com muitos complexos nos procedimentos deste trabalho. Questionamos durante todo o processo a dimensão de minha presença como estudante oriundo da academia – espaço onde historicamente a escrita foi valorizada em detrimento da oralidade – e o nível de nossa influência como representante da academia, reafirmando violências colonialistas. Portanto, o risco de epistemicídios precisavam ser reavaliados em cada ação.

Rememorei em alguns *flashes* o que Mestre Jorge Rasta (da *Casa do Boneco*, do *Quilombo do Oiti*, quilombos localizados em Itacaré/BA) já havia dito há muito tempo relacionado a escritas pré-coloniais em todo o continente africano. Lembrei de contatos, leituras, com textos nesse sentido. Mas ainda não tinha ao alcance de minhas mãos escritas pictográficas ou ideográficas, escritas que sintetizassem conceitos, provérbios. Por isso, os receios que ainda existiam só foram minados a contento quando, durante o componente “O livro e suas potências...”, estudamos um pouco da história do livro e tomamos contato com as reflexões de Foucault e sua elaboração do conceito de “dispositivo”.

Vimos o conceito de dispositivo como tentativa de permear a obra não somente com o que sujeitos dizem, mas também com o que fazem, e, nesse fazer e dizer, constroem redes que constituem táticas emergidas de necessidades históricas. O livro pode ser um dispositivo contra hegemônico? Linhas de múltiplos caráter compõem os dispositivos, que não são homogêneos, mas instáveis, sujeitos a derivações e quebras de direções. O conceito de dispositivo e seus componentes (curvas de visibilidade, enunciabilidade, linhas de força, linhas de subjetivação.) proposto por Foucault, conforme leitura de Deleuze (DELEUZE, 1996), poderiam servir como ferramentas de análise também de outras mídias que estávamos trabalhando, como as mídias eletrônicas - plataformas na internet – mas, como nesse componente curricular a proposta era o estudo sobre o livro, focamos nele como possibilidade de aberturas.

No caso do livro, por essa via, estávamos pensando-o como dispositivo, cartografando linhas de fissuras, pensando em suas linhas de visibilidade, no seu mecanismo que se faz ver e falar, sua enunciabilidade e possibilidades de mutações, na história de seus regimes de luz, enunciação, linhas de forças que se entrecruzam, atualizando possibilidades de composições de dispositivos entrecruzados por linhas de saber e poder. Pensávamos principalmente nas linhas de subjetivação, como lugar de invenção, não determinado. E essa abertura para um não determinismo, para reinvenções dos sentidos da escrita, possibilitadas nos estudos que fazíamos, por exemplo, através do contato com a literatura contemporânea de autoria indígena ou com as proposições de poetas contra hegemônicos (Júlio Plaza e sua narrativa sobre os Poetas Russos e as publicações clandestinas no período stalinista), livros de comunidade (conceito proposto pelo pesquisador peruano Elías Rengifo, autor do livro “Al canto del agua: poesia, testimonio y libro de la comunidade andina de SanT Pedro de Casta, Huarochirí”, 2018), as literaturas de matriz afro, tudo isso preparava terreno para o germinar de propostas de escritas que não ferissem de morte a ancestralidade, os valores e protagonismo da oralidade.

À época, estávamos refletindo sobre a não essencialização dos povos negros diaspóricos, sobre possíveis cortes em estruturas, estávamos cultivando reinvenções, alimentando e sendo alimentadxs por seres não determinados, estávamos começando a entender que realmente não se tratava somente de uma pesquisa intervenção, uma pesquisa ação, mas que a noção de “pesquisa/criação”, a cada encontro com a comunidade de mestrxs do Matamba, se aproximava muito mais de nosso fazer. Estávamos imersxs em processos criativos e a orientadora do projeto sugeria a partir do que conhecia e do que levávamos aos encontros de orientação que, para tentarmos tocar pluralidades etárias, espaciais, de gênero, políticas que alimentam as transformações na educação musical do Matamba, deveríamos pensar em capítulos do livro, ou partes do site, referenciados na geografia e, sobretudo, nos modos de fazer e de pensar da comunidade.

Assim o Unzó (memorial comunitário), como espaço que remete à memória, poderia/deveria estar associado à figura de Mãe Ilza Mukalê (matriarca da comunidade); o barracão, que acolhe a Associação Gongombira, ao promover ações culturais em seu espaço sagrado, poderia/deveria estar associado ao Mestre Marinho; o galpão do Dilazenze, associado ao Mestre Nei por ser seu diretor e, por fim, a praça Bandanelunga, seria associada a jovens do terreiro. E, não só isso, se preciso fosse, deveríamos tensionar a forma padrão do livro, como a indústria gráfica o compreende, inventando, criando juntos, novas formas (editoriais, gráficas, artesanais) para o livro dxs Mestrxs do Matamba. Nesse momento, após reflexões apontadas pela orientadora, passamos a chamar o que antes eram “unidades didáticas” de “processos

formativos” e combinamos de analisar a terminologia durante os trabalhos, tentando encontrar termos com melhor adequação, com sentido mais próximo, e mais poético, à língua da comunidade.

*

5.

No final de junho de 2018, nós nos encontramos no Matamba para participarmos das homenagens ao nkissi Luango. São dois os portões de entrada para o terreiro e havia trânsito intenso na entrada do portão maior. Expectativas pela chegada de integrantes da comunidade fazia com que alguns saíssem constantemente da praça Bandanelunga em direção a esse portão para conferir o movimento e ter ideia da proximidade do início das homenagens. A chegada de Mãe Ilza e seu chamado, com todxs se reunindo próximxs à cozinha, perto da praça Bandanelunga, ao redor de um pequenina fogueira, já quase somente em brasa, indicava o início dos trabalhos.



Figura 5 - Assentamento de Nzazi - imagem do acervo pessoal feita durante visita ao Matamba Tombenci Neto

Todxs se vestiam formalmente, de modo distinto ao cotidiano.

Mãe Ilza fez uma pequena fala, sintonizando-nos no sentido das conexões com Luango e seus significados, com suas qualidades significavas, traduziu possibilidades de energias análogas do nkisi, com nkisis da própria nação Angola ou com entidades (orixás, voduns) de outras nações. Após entoarmos cânticos iniciados por Mãe Ilza, todxs passaram a caminhar em círculo, batendo palmas em pulso contínuo, repetindo as palavras e melodias cantadas pela matriarca. A matriarca convidou todxs nós que estávamos assistindo para entrarmos no círculo. Um grupo de homens da comunidade ficava mais ao lado, sem entrar na roda, fazendo variações, células rítmicas com as palmas – entre eles, Mestre Nei.

Foi formada uma fila e todxs seguimos cantando para dentro do barracão, lá dentro alguns dos que estavam batendo palma passaram a tocar *ngomas* e *gam* – Igor estava entre eles. Mãe Ilza se colocou próxima ao gongá ornado com conchas, búzios, machado, pedras, coroa. Ela abençoava a todxs, que se abaixavam a sua frente, deitadxs ou de joelhos. Todxs tomamos sua benção e depois deitamos à frente do gongá, batendo de leve com a cabeça.

Formando novamente o círculo, cantando zuelas, saímos do barracão e retornamos para a praça Bandanelunga, para que cada pessoa, incluindo idosas, fizessem seus pedidos, passassem três vezes sobre as brasas e seguissem para aguardar o fim do ritual. Finalizados pedidos e passagens da última pessoa, as zuelas foram cessando e o rito foi finalizado por Mãe Ilza. Eu me despedi de todxs e, ao tocar o pé do lado de fora do barracão, de modo repentino, num “susto”, numa fugidia e pequenina fagulha talvez mais rápida que a luz, num zap, senti grande leveza e bem estar, como se algo tivesse deixado meu corpo. Sumimos de nós?! Quem viu?! Cocei a cabeça.

Antes não sentia nada pesar, nem um mal estar, mas a leveza experimentada fazia crer que eu estava cego para a carga. Nós nos enganamos de nós mesmos? Ignorar fazia parte do peso? O que é o conhecimento? Há papel da sensibilidade na sua construção? A existência ou não do sobrenatural afeta o valor da pesquisa? O fato é que entendi da explicação de mestre Nei, que é Tata do terreiro, ao dizer que existem fluxos de energia, que as energias circulam e provavelmente fui afetado por seus movimentos.

Recordamos do texto de Márcio Goldman “Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos...”, pedido como leitura para ingresso de nossa turma no PPGER/2017 e que nos ajuda nessas questões, ao refletirmos sobre relativizações de nossas construções e possibilidades de afetação nos processos de trabalhos em campo, sobre “diferenças de recortes e escalas, de programas de verdade” (GOLDMAN, 2003, p.460).

Ao “catar folhas” no texto de Goldman, além de me identificar com seu relato sobre o constrangimento em agir como pesquisador enquanto se fortalecem laços de amizade com pessoas da comunidade, também me chamou a atenção para o perigo da essencialização da perspectiva dx outrx como “nativx”, reafirmando a concretude das pessoas e suas particularidades, agências e criatividade, e, nesse aspecto, instigou o tensionamento do pensamento sobre nossas fronteiras comunitárias, pois é possível que, em alguma perspectiva, talvez territorial, estejamos partilhando de uma mesma natividade, talvez a natividade da região sul baiana; e, por outro lado, estamos transpassadxs por diferenças muito relevantes que podem mesmo apontar construções de outras sintonias, outras natividades. Enfim, a ideia de pretensão de natividade aqui é “fútil e plena de inutilidade”.

Goldman reflete sobre o fazer dx antropólox e admitimos uma dimensão, melhor, *traços* de uma dimensão antropológica em nosso trabalho, pelo fato de nossas observações serem direcionadas àquilo que é marginal em relação aos centros de poder, por essas

observações já serem cruciais em nossa educação, de já podermos enxergar um tanto de nossas transformações: “Enquanto a sociologia se esforça em fazer a ciência social do observador, a antropologia procura por sua vez elaborar a ciência social do observado” (Lévi-Strauss (1954, p.397) *apud* GOLDMAN 2003, p.462).

Mas, apesar de admitirmos traços de uma dimensão antropológica sabemos que aqui, neste projeto de pesquisa intervenção transformado em pesquisa-criação, a distinção de “observador” e “observado” não é válida, já que ao que parece na feitura de nosso material – um livro de comunidade –, nós nos observávamos mutuamente, xs mestrxs, a orientadora e eu, para construirmos juntxs uma inteligibilidade discursiva para elementos comunitários estruturantes, sem abandonar a perspectiva de o produto final (um livro feitos de muitos) atingisse o objetivo de fazer inserção (intervenção) em processos educacionais amplos, dentro e fora da comunidade autoral onde se fez existente.

*

6.

Outra possibilidade de vivenciar as construções de educação musical no Matamba aconteceu dia 8 e 9 de agosto de 2018, em oficinas do projeto “Mãe Ilza Mukalê III” (por meio de apoio de um Edital do Governo de Estado da Bahia). Aicineira Sanara Rocha, feminista, percussionista do grupo NATA e mestranda do Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura) da UFBA, direcionou sua oficina para o público feminino. Por graça, fomos para lá desavisados.

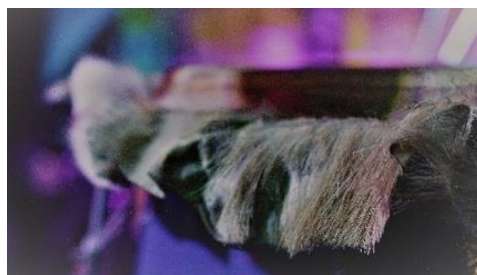


Figura 6 – Ngoma psicodélica - imagem do acervo pessoal feita durante visita ao Matamba Tombenci Neto

A oficina acontecia no barracão do Terreiro e Sanara, antes de iniciar comentou sobre sua opção por além de uma dedicação a questões étnico-raciais, estar empenhada em cuidados com as mulheres. Apontou violências machistas históricas e a experiência de notar a violência do patriarcado até mesmo em momentos em que são ofertados instrumentos em grupos com mulheres e homens, estando as mulheres psicologicamente afetadas de modo que em geral não se sentem tão à vontade quanto homens para tomar iniciativa de tocar os tambores.

Sanara chamou a atenção para o fato de as questões de gênero afetarem os terreiros, apontando em sua pesquisa sobre a considerável diminuição do protagonismo de mulheres negras nos cuidados e execuções dos tambores sagrados, observando o fato de existirem casas em que mulheres foram protagonistas nesse aspecto, mas que hoje estão proibidas de tocar.

Apesar de tudo isso, permitiu a presença de dois homens na oficina. Entendi a partir de sua fala não se tratar de ser contra a presença de homens na oficina, mas de que precisava ser pelas mulheres e que a presença masculina poderia afetar suas relações, pontuando inclusive a existência de companheiros, de aliados, mas mais uma vez ressaltando que há um enraizamento tão grande que às vezes esses que são tidos como aliados agem reproduzindo o patriarcado, realimentando violências contra mulheres. Pedi que todos se apresentassem rapidamente e dissessem suas motivações. Durante toda a oficina Sanara interrompeu em momentos que percebia que alguma mulher fazia uma fala que revelasse baixa autoestima, apontando caminhos de fortalecimento.

Ensinou a “abertura”, desenvolvimento, encerramento e divisões no *agogô*, *rumpi* e *lé* do toque de matriz nagô chamado de *avamunha*, ou *ramunha*, alertando para o fato de que muitas vezes precisaríamos dançar para não perdermos o pulso do toque e que essa relação com a dança é um elemento primordial no desenvolvimento da música de matriz afro. Fez exercícios de dinâmica de volume, de velocidade, presença/ausência de toques. Sanara finalizou a oficina reafirmando a necessidade de que mulheres cuidem de mulheres, de que todos nos cuidemos. Foi feito um círculo onde todos nos abraçamos e nos beijamos, desejando coisas positivas para o próximo.

Encerrada a oficina algumas pessoas foram “brincar” com os tambores, comentando sobre técnicas, divisões, contando histórias de suas experiências. Nesse momento Pâmela, que depois saberíamos ser neta de Mãe Ilza, sentou, aproximou três *congás* para perto de seu corpo e começou a tocar. Todos que estavam no barracão pararam para ver e ouvir sua virtuosidade no toque dos tambores. Algumas pessoas, e entre elas Sanara, aproveitaram para registrar em vídeo esse momento. Interpelada por mim na saída do barracão, Pâmela se apresentou. Perguntamos se era professora, ela respondeu que não, mas que se surgisse a oportunidade pensaria sobre o assunto. Se aguçavam ali curiosidades por questões relativas a gênero, educação musical e gerações no espaço do terreiro.

7.

Sabendo da vinda do professor/pesquisador Vincenzo Cambria, que nos inspira em relação às posturas de construções em parceria com a comunidade, marcamos, com a ajuda de Marinho, um encontro. Marinho havia dito que provavelmente Cambria estaria lá, por causa das obrigações religiosas. No dia agendado, cheguei no Terreiro Matamba por volta das 19:30. Eu me senti em dúvida se deveria entrar ou não no terreiro. Avancei um pouco no portão de entrada e ouvi rezas. Não sabia se minha presença iria atrapalhar, se seria intrometido de minha parte entrar. Recuei. Fui para a quadra do Dilazenze e fiquei assistindo um treino de capoeira angola.

Entrando, vi todxs de calça e camisa branca, sapatos e cintos escuros. Comecei a pensar sobre nossas relações históricas, étnicas, de gênero, de como vamos construindo o que por vezes chamamos *cultura*. Havia duas crianças negras jogando, aprendendo. Fiquei imaginando as condições para que aquelas crianças chegassem até ali e os caminhos que precisariam trilhar até a maestria de um Mestre Virgílio, com seus mais de 70 anos, que acompanhava o treino sentado no alto, no palco do galpão. O que estimularia aquelas crianças? Em boa parte das pessoas que treinavam não reconhecia afrodescendência. Por conta do lugar onde é praticada, tinha em mente que a capoeira angola aqui na Bahia/Ilhéus/Alto da Conquista, era uma capoeira mais praticada por negrxs ou mestiçxs com referências afro. Uma das mulheres socialmente brancas nos chamou a atenção pela mandinga na ginga. Como podia? Era coisa de baiana? Das moças daqui? Eu me lembrei das mulheres com quem treinei capoeira “regional”: boa parte eram, para mim, socialmente brancas. Quando uma das mulheres que eu reparava falou, percebi que tinha sotaque de estrangeira.

Minha cabeça foi tomada por vários discursos/reflexões/possibilidades/interrogações: o que a levou até ali? Como ela valorizava aquele conhecimento? Como se dão as negociações para que as ancestralidades se reinventem em novos corpos ou os corpos se reinventem com as ancestralidades? Como o Mestre Virgílio entendia a “branquitude” na capoeira? Essas perguntas chegavam com discursos/reflexões que já tivemos contato sobre interculturalidade, apropriação cultural, miscigenação, liberdade para construção da própria história. Todxs cantavam alto os refrões das músicas que vinham do rádio para embalar o treino. As canções falavam da libertação dxs negrxs.

O professor que puxava o treino sequenciava exercícios como *burp*, *apoio*, com movimentos próprios da capoeira. Eu me surpreendi quando o professor pediu que a turma fizesse os movimentos com mais velocidade, mudando o ritmo do treino. Sempre ouvi dizer do ritmo mais cadenciado da capoeira angola em relação à capoeira regional, mas ali tínhamos um exemplo diferente, ao menos no treinamento.

Uma mulher apareceu da escadaria que fica na lateral/fundo do galpão, foi passando pelo treino, nos cumprimentou e me perguntou se eu estava procurando por alguém. Disse que procurava por Marinho, ela disse que ele estava em casa e apontou a casa dele, dizendo que ficava logo após a escada. Também fiquei receoso de abusar ao lhe chamar em casa, mas a necessidade da pesquisa se impôs. Bati na porta e quem atendeu foi o Tata Marinho. Disse que iria para o terreiro e pediu que esperasse dez minutos. Voltei para o treino de capoeira e quando cheguei estavam montando uma pequena roda para comemorar o aniversário de um dos integrantes do grupo.

Mestre Virgílio tocou o berimbau mais grave, um berra boi que me soou lindo. O som mexia minha carne, minha respiração e meu coração se aceleraram. Fiquei mais alerta. O pandeiro começou a se harmonizar com caxixi e berimbau. Percebi que o pandeiro executava o mesmo toque que aprendemos na capoeira regional. Entraram mais dois berimbaus mais agudos. Um dos capoeiras começou a repicar o berimbau. O repique parecia uma anunciação e nos levou para mais perto de um êxtase. Mas chegou um momento em que estranhei o repique, como se estivesse passando dos limites (desconfiei do sentimento, pois não tinha muita experiência ali – quem era eu pra dizer dos limites naquele grupo?). Mestre Virgílio, com graça, gritou com o capoeira: “Chega!!”. Como que num ensaio mágico, na mesma hora que ele gritou, a corda, que regula a tensão do arame do berimbau, pociu. Era o máximo do limite de resistência do mestre e do berimbau. Ou a palavra do mestre tem tanta força que é capaz de pocar um arame teso? Todxs se entreolhavam. Gargalhada geral. Marinho passou rápido em direção a saída do galpão. Já queria ficar na capoeira, mas a responsabilidade com o projeto, a chance de conhecer Cambria e o compromisso com Marinho conseguiram vencer. Agradei ao pessoal da capoeira e me despedi sabido de outras grandezas que compõem a história musical na comunidade do Matamba Tombenci Neto.

Atravessei a rua com pressa, abri o portão e, aliviado, vi quando Marinho destrancou a porta da biblioteca. Eu me aproximei e nos cumprimentamos. Ele acendeu a luz, mexeu em alguma coisa da sala, comentou sobre *ngomas* e *gam* que deixamos por lá, durante as oficinas com Sanara, e disse que provavelmente Vincenzo estava no barracão do Matamba. Marinho

caminhou para o barracão. Novamente fiquei inseguro se deveria seguir Marinho ou esperar na biblioteca. Ele saiu da biblioteca e me chamou. Chegamos no barracão quando o ritual terminava. Tata Marinho foi conversar com algumas pessoas rapidamente e depois chamou Vincenzo Cambria, apresentando-nos. Fomos para a biblioteca, sentamos à mesa. Marinho me apresentou como pesquisador, dando uma deixa para que falássemos rapidamente do projeto, das transformações que aconteceram desde que eu enviei um e-mail explicando que havia sido aprovado na UFSB. Cambria entendeu serem normais essas transformações.

Falamos sobre a conversa que tivemos na semana anterior e sobre nosso desejo de tomar contato com o material que havia colhido junto ao Terreiro. Cambria respondeu dizendo que o que ele tem, Marinho também tem cópias. Cambria disse também que se ele podia contribuir era no sentido de alertar sobre o cuidado de, na produção do livro, não cairmos no erro de, ao tentarmos produzir um material para escola, tratarmos a música com os termos, o entendimento de música de matriz europeia. Relatou exemplos que encontrou, ao longo de sua trajetória, em que pesquisadorxs se colocam em posições transformadoras, revolucionárias em alguma dimensão, como



Figura 7 – *Repique da Orquestra Gongombira* imagem do acervo pessoal feita durante visita ao Matamba Tombenci Neto

afrocentrismo, pesquisa participativa, mas que na hora que vão tratar de música cometem os mesmos equívocos, utilizando-se de uma terminologia e de modos de entendimento eurocêntricos. Fez uma crítica ao eurocentrismo presente nas avaliações para acesso às universidades de música e a colegas das universidades de música que ainda possuem uma postura eurocentrada. Explicou que é esse eurocentrismo que impede que verdadeiros mestres, como Marinho, estejam no corpo universitário como professores. Contou que uma vez estava presente numa apresentação de trabalho de conclusão de curso e a temática discutia o funk; que a pessoa formanda apresentou a música e a composição toda em termos do conhecimento da música de matriz europeia; e que, quando ele teve a palavra, perguntou para o funqueiro se, na hora de produzir suas músicas, utilizava daqueles conceitos, daquelas ideias de matriz europeia; e o funqueiro respondeu que não. Esse foi um exemplo que alertava para nos esforçarmos em tentar entender o modo como as pessoas produzem o conhecimento, com quais conceitos lidam. Deu a música cubana como uma sugestão para avançarmos, dizendo que o entendimento das claves é um bom guia, que qualquer músico popular em Cuba se entende em termos de claves. Explicou que boa parte da música de matriz afro se guia por elementos como a clave, que disse

podermos chamar de assinaturas rítmicas, ou ritmos guia. Deu outro exemplo, dizendo que é muito comum vermos colegas, ao tratar da música negra, falar que é uma música sincopada. Cambria disse que síncope é uma terminologia da música de matriz europeia que muitas vezes é usada para entender os deslocamentos de acento nos tempos dos compassos. O próprio conceito de compasso é europeu. Assim, entendemos por que as músicas de matriz afro tradicionais não determinam o que é tempo forte ou fraco e porque não se valem de compassos. Todos esses termos, síncope, compasso, tempos forte e fraco, são próprios da música europeia, e, para Cambria, é nosso desafio conseguir criar um material didático que não reproduza essa lógica. Cambria falou que não conhece quem esteja produzindo nesse sentido e que se conseguirmos vencer esse desafio, construiremos uma grande contribuição.

Cambria trouxe experiências que exemplificavam suas preocupações. Pediu que fossemos tomando contato com as pessoas, que assim conheceríamos mais, ficaríamos mais seguros. Falei um pouco de minha formação, que vinha de uma pesquisa de história da educação musical, de uma graduação em história e que minha formação musical não havia sido em faculdade de música. Expliquei que tive contato com parte das ideias que ele apresentava enquanto fazia a graduação e que nossa pesquisa no Matamba aparecia justamente como fruto dessa experiência com a pesquisa sobre história da educação musical no Brasil e suas relações étnico raciais. Ele perguntou pelo mestrado, expliquei que era um Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Ele sorriu e achou melhor, dizendo que pensava que eu vinha de uma formação em música e que o mestrado também era em música, que sendo assim provavelmente estaríamos menos propensos a cairmos nos equívocos que ele apresentou antes. Falei um pouco de nossa experiência como músico, com formação popular, com nosso contato com a música na capoeira, tocando forró, pesquisando material para dar aula no ensino fundamental, falei de minha experiência como professor de música na Educação Básica e que essas experiências, de músico popular e de professor/pesquisador, davam-me uma noção para entender as preocupações dele.

Mestre Marinho chamou a atenção para as particularidades da história do terreiro, explicando que aquela conversa mexeu na memória dele, fazendo-o lembrar como ocorriam determinados rituais, músicas que já não se cantam mais e formas de tocar que foram mudando com o tempo. Deu um exemplo dizendo que, em algumas regiões, a depender do toque, cada instrumento faz sua divisão, mas que ali, para alguns toques, dois ou mais instrumentos diferentes podem fazer a mesma divisão rítmica. Essa ideia não é fixa e pode variar por conta das pesquisas, contatos e conversas das pessoas da comunidade do terreiro. A música no terreiro

se reinventa – ou a reinventam. Não há quem esteja certo como quem conte a verdade, e às vezes ocorrem confusões entre as próprias pessoas dos terreiros por não entenderem isso. Ele explicou que em geral terreiros angola do recôncavo, ou de Salvador, usam Rum, Rumpi e Lé, e terreiros angola na região do sul da Bahia usam tambores com o mesmo tamanho, mas chamamos geralmente de Rum, Contra Rum e Rum Pi. Essa nomenclatura acontece porque o Lé é um quarto tambor, que geralmente era usado na camarinha, roncó ou em rituais que não ocorrem mais. Marinho puxou essa história dos tambores a partir de uma foto apresentada por Cambria, retirada do barracão, em que haviam quatro tambores. Mas havia uma outra peculiaridade na foto que Marinho nos mostrou: eram quatro tambores e três tocadores. Isso ajudou a reafirmar que o tambor menor era utilizado para os trabalhos com as pessoas que iam para o roncó ou na camarinha.

Outro exemplo que Marinho nos deu tratava sobre processos criativos e a não cristalização dos saberes, apontando o diálogo entre o Rum e a dança, os pés da *nkise* que se reelabora a cada vez que se reencontram. Nesse sentido, Marinho e Cambria concordaram também que não podemos dissociar a música da dança. Lembraram de madeiras (palminhas) que eram usadas nos rituais e que não se usam mais. Ressalta, contudo, que estão conversando com os tatas para voltar a fazer uso das palminhas. Disse que havia exemplares de palminhas no Memorial Unzó Tombenci Neto. Vincenzo e Marinho lembraram que no Recôncavo baiano existem grupos de samba de roda que usam essas madeiras para marcar as palmas. Rememorando quem conhecia profundamente a música do terreiro, da Gongombira ou do Dilazenze, Marinho falou de uma geração mais nova, de jovens que, além desses conhecimentos, estão trabalhando nas escolas e que seria interessante produzirmos o material de educação musical do Matamba também com eles. Citou Pâmela entre xs jovens que conhecem a música do espaço e lembrou que com o tempo, a medida que eu fosse conhecendo melhor os ritos e seus fundamentos litúrgicos e filosóficos, poderia entender o porquê de Mametu Mukalê só permitir, no Terreiro Matamba Tombenci Neto, homens tocando nas celebrações religiosas.

8.

Depois das experiências no ensaio do Dilazenze, da conversa com Cambria, da oficina com Sanara, da conversa com Marinho, compreendi que seria muito relevante termos Pâmela construindo o projeto de pesquisa-criação junto com os demais mestres do Matamba. Entramos em contato com ela, Igor e Felipe e marcamos uma reunião para o dia 25 de outubro de 2018. Nô nos reunimos na praça Bandanelunga. Já havíamos conversado previamente por telefone, mas somente lá apresentamos a proposta do projeto.

Felipe e Igor falaram entre outras coisas sobre suas experiências com a sala de aula de escolas do município de Ilhéus, de trabalhos em projetos como o “Mais Educação”, projeto do governo do estado da Bahia. Pâmela revelou iniciação nos estudos de música no ensino superior, em Manaus, onde estudou violino em um conservatório por alguns meses. Igor relatou experiências com o ensino em escolas, onde apresenta as possibilidades de abordagem dos *ngomas*, sem que se restrinja a toques religiosos. Ele observou que existem preconceitos que se revelam ao observar o contato dxs estudantes com os tambores. Pâmela concordou com as limitações das visões que se referem às possibilidades de abordagens dos instrumentos de matriz afro.

Ao comentarem sobre metodologias de educação que usam na comunidade em contraponto a metodologias que têm a escrita, a partitura como base, Igor mostrou entender que ali “na cultura” do terreiro (como aprendem) estavam preparadxs para mudanças nos movimentos musicais, dando como exemplo performances em bandas de baile em que musicistas que se ancoravam nas partituras para se apresentar ficavam perdidxs, insegurxs com a perda das partituras que aconteciam por rajada de vento, queda de pedestal etc., enquanto que eles, “da cultura”, não passavam por isso, pois tinham os toques, convenções, aprendidos de ouvido, fixadxs na memória, estando tranquilos inclusive para possibilidades de improvisos. Por fim, disseram gostar da proposta e se colocaram à disposição para uma futura reunião onde pensaríamos os processos formativos propostos por elxs.



Figura 8 - Mither, Pâmela, Ygor e Felipe na praça Bandanelunga -imagem do acervo pessoal feita durante visita ao Matamba Tombenci Neto

9.

Havia chegado o tempo de que, além das vivências apontadas, participamos de rituais sagrados, fomos a eventos promovidos pela Organização Gongombira, a rodas de conversa, sessão de filme, fomos a festas no barracão do Bloco Afro Dilazenze, aos festejos de aniversário de Mãe Ilza, tudo na comunidade, e aproveitávamos essas experiências para, sempre com autorização ou a pedido de algum mestre, gravarmos áudios, vídeos, tirarmos fotos.

As imagens que acompanham este capítulo fazem parte do acervo nascido de todos os nossos contatos registrados em fotografias. Acredito que se bem educado o olhar, os olhos nos dizem muito. São fontes de nossa história. Comentarei brevemente esse processo de ver. A seleção feita dessas oito imagens fotográficas pode ajudar a entender experiência vivida e um pouco de como venho vendo a comunidade e seus processos educacionais musicais.

Enquanto participei das atividades na comunidade do Matamba, observei sempre que possível as crianças. Vejo as crianças, em geral, como berços do mundo. Atuo como professor de música na Educação Básica, junto a crianças. Hoje pra mim elas são o espanto da lembrança de que o que é, veio a ser para ser o que virá. São extremidades nos ciclos geracionais. Representam especialmente a flecha ancestral lançada para o futuro. São pequenos brotos. Espelham a memória, nos lançam na reflexão sobre nossa existência. São gotas da beira que serão fundo de mar.

As crianças no Matamba se instigam com a música da comunidade, com os toques dos tambores, com as danças. Vimos exemplos quando brincavam de ser percussionistas, de ter banda, de saírem de onde estavam e, guiadas pelo som, rumarem para perto das fontes musicais, vimos suspiros alegres quando permitidas de tocarem tambores. Vimos, intempestivas, tomarem instrumentos nas mãos quando não havia quem regulasse. Elas nos ensinaram muito sobre os modos de educação no Matamba, porque a relação delas com as pessoas adultas ou



jovens fazia com que a pessoa mais velha me mostrasse como lidavam com as afetações das pequeninas. Os tratamentos iam muito de acordo com as particularidades de cada pessoa, mas não vimos nem uma vez nossos mestres tratarem com rispidez uma criança. No máximo uma palavra firme, que no contexto nos parecia justa.

Estávamos sempre buscando entender, buscando encontrar, modos de educação musical. Desde o período de estudos na universidade, na graduação, quando nos debruçávamos sistematicamente em estudos de Psicologia da Educação. Chamou (e ainda chama) a atenção, e me instigavam aprofundamentos, os estudos que apontavam a importância da afetividade na construção de nossas aprendizagens, como os de Henri Wallon, ou estudos que considerassem as dinâmicas territoriais, históricas, culturais como elementos fundamentais em nossa formação, como os de Vygotsky. Vivemos para entender que esses estudos são importantes e capazes de fortalecer a sensibilização a respeito da alteridade, da busca pela compreensão e respeito por nós e por outrxs. Mas, assim como o silêncio faz parte da construção musical, as pausas ou intervenções dxs mestres na lida com as crianças, que vimos como pontuais, e a importância delas inclusive dentro dos ritos religiosos, apontavam construções de um conhecimento profundo em educação e psicologia humana.

Lembramos de Freud, em “O mal estar da civilização”, quando percebemos que muito do que escreveu – seu entendimento psicanalítico sobre construção cultural e as relações com direcionamentos das pulsões nas construções ou destruições da vida – são conhecimentos, sabedorias que ele próprio via circular em contextos culturais. Refletíamos, nesse sentido, sobre ideias de horizontalidade dos saberes e as buscas humanas por bem viver. Será que o pai da psicanálise, que se debruça de modo crítico sobre saberes “orientais” que apontam modos de “levar a vida”, conhecia saberes de matriz afro? Quantos silêncios em suas falas?



Os saberes no Matamba estão forjados em cosmogonias. A música não é sem nexos, está enraizada. Há uma cosmomusicalidade, uma interrelação densa, profunda, da música com os saberes, e com todos os sentidos da vida na comunidade. A música é íntima das folhas? Talvez alguém do Matamba se vendo representadx na escrita deste Memorial, assim, estranhe; mas, eu começava a ver com quais conceitos lidava, observando a produção musical e educacional no terreiro, e, nesse contexto, a cosmomusicalidade parece-me um conceito operatório válido para realizarmos interpretações/produções de sentidos.

A depender do grau de nossas visões, sabe-se, podemos distorcer profundamente os entendimentos que vamos construindo sobre os saberes dxs outrxs. Mas, por enquanto, apesar de entender que uma coisa são as palavras, outra coisa são as coisas, não acredito que estou (estamos?) tão distantes dos cachimbos dos pretos velhos, dos nossos antepassados. Mestre

Antônio Bispo diz do conceito de transfluência (SANTOS, 2018). Ele diz que as águas confluem e isso é fácil de entender, vendo um encontro de rios, mas, além disso, ele diz: elas transfluem. Nesse conceito de transfluência, as águas da África, pelo céu, podem se tornar águas americanas. Se as “essências” (palavra tão difícil de lidar, ainda mais quando não buscamos propriedade da “Verdade”), as entidades, os receptáculos, *nkisis*, são/estão nos próprios elementos da natureza, cosmologias de África podem transfluir em nós, em nossa música? Somos um grande organismo?

As coisas se dissipam como a fumaça de baforadas em campo aberto, mas encontramos em estudos africanos, sobre cosmologias bantu, em especial nas contribuições de Bunseki Fu Kiau, referências a elementos culturais que julgamos durar no tempo. A palavra e sentido para *nkisi* (próximo do que podemos traduzir por “essência”, espírito) é um exemplo.

O *nkisi* patrono da casa do Matamba Tombenci Neto é *Nzazi*: essa imagem, que retomamos acima, é do seu altar. Tive uma afetação muito grande em relação a reflexões sobre os valores, escalas de validação de nossos conhecimentos, depois das obrigações para *Luango*, umas das qualidades de *Nzazi*. Tudo regado a zuelas, toques. Além do entendimento sobre cosmomusicalidade, foi no encontro com a “assinatura rítmica africana” – presente em toda vastidão do continente africano em comunidades tradicionais de lá – nos escritos de José Alexandre Leme Lopes de CARVALHO (2011) ou nas aulas de bateria com meu professor Mestre Sabará, baterista de reconhecida tradição em Itabuna/BA, que fortaleci a gana, a ideia de empenho nos estudos sobre educação musical de matriz afro no Brasil. Em muitos terreiros nagôs, podemos escutar essa assinatura, célula como Mestre Marinho chama, no toque alujá de Xangô. O orixá Xangô é traduzido como o *nkisi Nzazi*, pela nação Angola, no Matamba Tombenci Neto. Mera coincidência, ou, como propõe Mestre Bispo, confluências?

Nzazi é quem executa a justiça. Nós nos encontramos com problemas (cosmogônicos, epistêmicos, interculturais?) que orbitavam nossas ações, que frequentemente nos tensionam e exigem respostas nesse sentido, pois penso que ética e justiça andam irmanadas. Estamos tentando responder com nossas vidas a questões enormes. Acredito que sentimos profundamente o que Fanon diz quando fala que dominar uma língua é suportar o peso de uma civilização (FANON, 2008). Buscamos na história, e em exemplos, alicerces para resistirmos. Por isso, apontamos que estudamos em nossas caminhadas as formações estatais, suas constituições e modos como outros povos, nações, buscam resolver tais problemas. Os povos refletem em políticas públicas, bases jurídicas, as questões relativas ao colonialismo presente nas formações desses Estados (Nações) e suas consequências nas organizações educacionais.

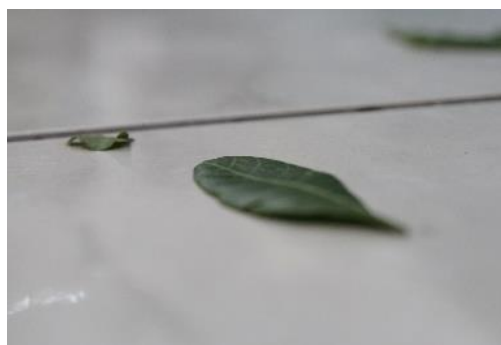
Essas reflexões, baseadas em formulações interculturais, presentes nos artigos anexos, ajudou-nos em formulações teórico-metodológicas em nossa caminhada.

Como disse, acabei nesses estudos/artigos passando por questões identitárias nacionais, territoriais, que afetam como organizo os capítulos deste Memorial e se relacionam ao fazer educacional musical. Refletindo sobre identidade, pensei sobre conceitos como “afro-brasileiros”; “negrodescendente”, “africanos diaspóricos”, “afropindorâmicos”. Cada palavra, categoria, carrega concepções de mundo e pode revelar abordagens teórico-metodológicas, além de sentimentos e sentidos existenciais, bastante distintos.

A pesquisa-vivência-criação com a comunidade, alimentada por traços de um fazer etnográfico histórico-musical, que será descrita densamente no capítulo 2, fazia-me pensar sobre estudos étnicos/históricos/musicais/educacionais. Além dessas dimensões na comunidade afetarem e serem afetadas por formações estatais, econômicas e de poder, eu me via de dentro de uma fonte de música popular, também afetada por desenvolvimentos tecnológicos contemporâneos, por produções da indústria cultural (da *mass media*): e me perguntava como essa outra articulação de grande poder move e é movida por epistemologias geradas em fontes das comunidades tradicionais de matriz afro ou afropindorâmicas no Brasil.

Milongas, as questões se misturavam. Como pensarmos as tecnologias, livros, escritas, vídeos, que estávamos produzindo, numa comunidade onde a oralidade é cerne da organização de suas existências? Produziríamos pluri-epistemologias ou epistemicídios? Como nos respeitar como sujeitos em nossa produção? Como não nos essencializar, perdendo mais uma vez os corpos históricos negros e em movimento? O que significava para nós a perspectiva de uma pesquisa-criação coletiva?

Talvez nosso método (possa) deva se chamar “catar folhas”, porque muitas dessas questões foram sendo respondidas paulatinamente e novamente reformuladas. Cheguei com uma base teórica e proposta metodológica, pensando na contribuição para superação do racismo sistêmico através de pesquisa em educação musical, pois entendíamos que as



populações de matriz afro ou afropindorâmicas são protagonistas históricas nesse sentido. Passo a passo, imerso na relação com a comunidade do Matamba, fui sentindo e refletindo sobre a complexidade na formação musical da comunidade e dxs mestres.

Depois outras contribuições teóricas e metodológicas nos ajudavam a reler nossos encontros. Mapeamos infraestrutura. Paulatinamente foi sendo revelada a autoria comunitária

já publicada, como materiais produzidos inclusive com mídias audiovisuais feitas ao longo da história deles, com ocupação de espaços em territórios virtuais: o livro “Do lado do tempo” contendo histórias contadas por Mãe Ilza a Márcio Goldman; o livro e DVD “Mãe Ilza Mukalê: histórias e saberes”; Os livros, CD e DVD “Mãe Ilza Mukalê II”; o documentário (disponível no youtube) “Pro filho que Precisar”, contendo entre outras coisas um rico relato de Mãe Ilza sobre a passagem da liderança da casa; o vídeo “Dos tambores do Tombenci aos tambores do Dilazenze”; o blog do terreiro <http://matambatombeniceto.blogspot.com/> (em plena atividade); o blog do Dilazenze; além de páginas em redes sociais como facebook.

Assim, víamos sendo mostrado como a comunidade do Terreiro lida com dinâmicas culturais, como articulam ancestralidade com as linguagens e tecnologias. Dessa forma, mapeamos procedimentos metodológicos futuros que levassem em consideração a história da comunidade, suas poéticas musicais e educacionais tão diversas e que revelassem seu protagonismo autoral, suas formações e instituições, seus fundamentos cosmogônicos e relações culturais com a música e educação, sua cosmomusicalidade, portanto.

Observei procedimentos educacionais musicais, em andamento no Matamba, e imaginamos com xs mestrxs métodos de criação, de construção coletiva que não essencializassem, não abstraíssem corpos e processos, não alijassem, mas permitissem a continuidade de produção de conhecimento, o nascimento do novo e do antigo. Julgamos, em nossas conversas, que as contribuições sirvam para a comunidade e tenham êxito.

As experiências e reflexões teóricas e metodológicas a respeito de nossa composição e busca de respostas para nossas questões foram sendo fortalecidas a cada encontro. Em cada encontro, uma folha-escrita. Veremos portanto, à medida que avançamos, nos capítulos 2 e 3, como buscamos bons encontros entre comunidades acadêmicas e comunidades tradicionais de matriz tradicional não ocidental-hegemônica. Tentarei também mostrar de modo mais nítido que os territórios de “identidade” não se resumem a territórios físicos. Tentaremos desvelar como operações tradutórias relacionadas a trânsitos históricos das pessoas, comunidades, estão refletidos e/ou adensados nas falas, nos termos manejados pela comunidade.

Formas de fazer

1. Considerações preliminares

Como já dito, comecei a pensar sobre a complexidade da metodologia deste trabalho quando iniciei a construção do projeto. Por ser afetado por propostas de engajamento, fiquei empolgado com as reflexões metodológicas de pesquisa-ação do trabalho de Vincenzo Cambria com jovens do Complexo da Maré no Rio de Janeiro. Cambria (2002, 2008) propunha a partir da retomada da leitura de Paulo Freire, uma atitude engajada no processo de pesquisa, por meio da qual exercícios reflexivos se somam a outras dimensões de ação. Ele estrutura essa postura após reler múltiplas linhas epistemológicas, tratando abordagens tradicionais que sugerem “autoridades etnográficas”, chegando até o seu avesso que seria a anulação da voz de quem pesquisa; faz esse trabalho à medida que trata com criticidade a respeito de representações e autores da antropologia. Sugere, enfim, como contraponto, que o que deve acontecer é uma síntese cultural, nascida da relação dialógica dxs envolvidxs, pesquisadorexs e pesquisadxs, dedicadxs a um trabalho colaborativo, tendo juntxs a perspectiva de libertação.

Vimos que a perspectiva de Cambria, no campo da musicologia e etnomusicologia, é passível de diálogo, de articulação, com as contribuições de Goldman (2003), no campo da antropologia e das teorias etnográficas. Aqui falamos de possibilidades de articulação porque julgamos que aquilo que Cambria chama de “síntese cultural” (CAMBRIA, 2008), e que lhe inspirou na leitura complexa e multireferenciada obra de Freire, remete em parte a trabalhos de elaborações metodológicas marxistas que buscam compreender a história a partir do método materialista histórico dialético. Em brevíssimo apanhado, entendemos que no método materialista histórico dialético, a existência (tese) contém em si a sua negação (antítese), e desse conflito é gerado a negação da negação (síntese). Partindo desse método, marxistas conceberam reflexões que tratam dos sujeitos inseridos em dinâmicas econômicas, sociais, históricas e culturais, até chegarem propostas políticas de transformações de estruturas sociais. Em

“Significação, representação, ideologia – Althusser e os debates pós-estruturalistas”, Stuart Hall (2013) nos apresenta parte do amplo debate entre pós-estruturalistas - que, guardadas as suas especificidades, estão muitas vezes ancoradxs em perspectivas nietzchianas, e nos parecem a partir das palavras de Hall, mais afeixxs a privilegiar as diferenças, analisando microfísicas (Foucault), propondo ações/visões rizomáticas (Deleuze e Guatarri), e apontando contínuo deslizamento do significante (Derrida) - “versus” estruturalistas ou xs marxistas (em especial Althusser), que enxergam alguma validade em se considerar estruturas nas construções reflexivas. Nesse sentido, considerando as limitações de minhas leituras, Cambria nos soa mais próximo das perspectivas estruturalistas, enquanto Goldman nos aparece mais próximo de trabalhos dos “rebeldes franceses”. Os dois pesquisadores, Cambria e Goldman, têm relações de longa data com a comunidade do Matamba Tombenci Neto. Entendo Goldman - que se tornou Tata da comunidade (e isso não é pouco) - como um pesquisador que, a partir de suas reflexões, pesquisas, faz uma releitura do conceito de “devir”, encontrado em Deleuze e Guatarri. Tratando a comunidade do Matamba, a partir desse conceito de “devir”, Goldman pôde abordar afetações não intencionais que possibilitam comunicação e que alicerçam suas relações com esta comunidade. Afirma que as relações (de pesquisa e de inserções nas comunidades) contêm estatutos epistemológicos que nascem nas/das diferenças. Desse modo, “catando folhas” em Cambria e em Goldman, propus, desde antes do início formal da pesquisa, que a construção se desse junto com as pessoas da comunidade para que fossem todxs vozes ativas no processo, tentando fortalecer a valorização e reconhecimento de nosso exercício enquanto educadorxs, amalgamando um diálogo entre ações acadêmicas com comunidades tradicionais do território que agora chamamos de sul da Bahia, para, entre outras coisas, reforçarmos a dimensão de horizontalidade na estruturação e divulgação de saberes.

Em nossa elaboração metodológica inicial, fiz manejo do conceito/noção de “entendimento sonoro do mundo”, que ainda é nuclear e segue me ajudando a refletir sobre este trabalho. Tal conceito dialoga com a proposta de “ouvido pensante”, de Murray Schafer, uma concepção musical/educacional contra hegemônica preocupada com a ecologia sonora, com a relação entre potencialização das liberdades expressivas individuais na criação musical e a composição da qualidade de nossa vida no planeta, sempre considerando toda possibilidade de material sonoro ambiente como passível de manipulação nos processos composicionais.

Mas a noção de “entendimento sonoro do mundo” parece ter mais a ver ainda com uma proposta lida no livro da Prof.^a Dra. Marialda Jovita Silveira (*Educação Pelo Silêncio*, 2004) – no qual Silveira reflete sobre modos de educação dentro do terreiro de matriz nagô Ilê Axé Ijexá Orixá Olufon e relata uma vivência numa obrigação do terreiro, quando todxs tiveram a fala

suspensa. Ela diz que foi naquela obrigação que ela pôde significar de forma mais adensada a vida da mata vinda nos sons – e todo som se carregou de mais sentidos. Podemos dizer que há semelhanças na preocupação com a educação dos ouvidos nas propostas feitas por Schaffer e nas construções da comunidade do Ilê Axé Ijexá. Não negamos possibilidades de similitudes, ou, como propõe Stuart Hall (2013, p.180), de haver articulações, sínteses. Mas, por se darem em contextos históricos/culturais com bom nível de distinção, precisamos respeitar e entender a força das matrizes epistemológicas e ontológicas na significação de suas diferenças e similaridades.

Por isso, nesta proposta de pesquisa-criação, há a compreensão de que o que chamamos de “entendimento sonoro do mundo” também corresponde dizer que pensamos sobre cartografias de epistemologias educacionais musicais, compositoras de nossas territorialidades, passíveis de relevantes níveis de autonomia em suas elaborações, não obedientes a provincianismos e/ou eurocentrismos de qualquer espécie. Essas noções/conceitos participam do jogo metodológico posto em movimento na pesquisa, ao energizar nosso pensamento de tentativa de melhor compreensão acerca de modos educacionais no campo da educação musical de matriz afro no Brasil.

Essas eram, no princípio, nossas leituras. Mas, iniciados nossos primeiros contatos inspirados pela proposta de pesquisa-ação, elaboramos um cronograma alterado paulatinamente pelas intervenções das orientações, dos mestres da comunidade e de nossas demandas cotidianas como professor da educação básica, músico e pai. Como já exposto no capítulo anterior, houve mudanças significativas no rumo do projeto e, em meados de 2018, definimos que faríamos o projeto editorial de um livro poético/didático de educação musical, expandido em um site que pudesse apresentar a comunidade do terreiro Matamba Tombenci Neto a partir da música. Delimitamos o trabalho com três mestres de saberes, Mãe Ilza, Marinho e Nei e com três mestres “aprendizes”, Felipe, Pâmela e Igor.

*

2. Objetos de aprendizagem poéticos (OAPs), ancestralidade e tradução

Como princípio metodológico, ao longo desta pesquisa que se tornou uma pesquisa-criação-ensino, a orientação passou a ser de que cada um dos mestres deveria tentar elaborar uma proposta autoral de percurso formativo, materializável em um dispositivo poético (objeto de aprendizagem poético), julgando que o artefato deve ser rachado pela poética para que possibilite novas formas de ser, tal como indica Maria del Rosario Tatiana Fernández Méndez, em sua tese de doutoramento: “O evento artístico como pedagogia” (2015).

Assim, como vimos no capítulo 1, Mestre Marinho é Tata do Terreiro Matamba Tombenci, dirige o grupo e produtora cultural *Gongombira*, e também a escola de percussão *Ngomas*. No projeto em curso, Marinho ficou responsável por propor um percurso formativo a partir da experiência singular da *Gongombira*. Mestre Nei também é Tata, e atual diretor do bloco afro *Dilazenze*. Nei, então, propõe um percurso formativo a partir da identidade do *Dilazenze*. Igor e Felipe dão aula no *Dilazenze*, além de tocar nos dois grupos *Gongombira* e *Dilazenze*, com Pâmela, que já havia sido estudante em um conservatório de música em Manaus, vinculado a Universidade Federal do Amazonas. Os três jovens ficaram de propor percursos formativos em educação musical, a partir de suas experiências, abrigados pela sintonia das poesias dos encontros na praça Bandanelunga. À Mãe Ilza, por ser a matriarca, caberia a transmissão da memória mais longínqua entre nós, a partir de um percurso pelo acervo do Memorial Unzó Tombenci Neto.

Em tempo, relembremos que tanto Igor quanto Felipe já estão inseridos no contexto escolar formal, dando aulas de música em escolas particulares e públicas. Se inserem também na escola pública pelo projeto “Mais Educação”. O fato de estarem no universo formal escolar fortaleceu nossa opção pela elaboração do livro, como produto final, o qual poderá servir como material didático, autoral, tanto para se apresentarem, como também poderia servir como suporte didático, autoral, para suas aulas.

É desafiante desenvolver uma linguagem que seja acessível para o estudante da educação fundamental, mas que não se restrinja a esse universo e possa ser usado em outros ambientes étários ou (in)formais, pois, lembrando os primeiros encontros no terreiro, uma das exigências do mestre Nei foi de que o material produzido também sirva (ou melhor, sirva principalmente) às próximas gerações da comunidade.

Previamente, combinei de gravarmos relatos dxs mestres sobre as histórias da comunidade, suas instituições intracomunitárias, sobre xs formadorxs das tradições musicais que a compõem. Como vimos, o Memorial Unzó representa uma forma de institucionalização dos cuidados desse povo de terreiro com a memória da comunidade. Marcamos encontros, no Unzó, com Marinho e Nei para que primeiramente contassem a história dxs formadores, a partir de uma visita-guiada ao Memorial. Combinamos também que tais relatos, associados com os específicos em relação a outras instituições do Matamba, deveriam ser usados na escrita do texto histórico/musical da comunidade, para compor o site/extensão do livro. Ao longo dessas visitas, fui mapeando, a partir dos relatos e do acesso ao material fotográfico/informativo já tratado por estudantes do PPGAS/Museu Nacional da UFRJ, uma história geral da comunidade, exposta por meio de objetos e narrativas ativadas no Unzó: um pequeno pedaço da história de formadorxs das tradições musicais e sua inserção na história da música da região, na formação dos afoxés e blocos afro e no movimento negro no Litoral Sul da Bahia.

Para alimentação do conteúdo histórico, do livro e/ou site, os mestres Marinho e Nei se comprometeram em separar acervo fotográfico e de vídeo, a serem digitalizados por mim. E para possíveis composições com imagens dos instrumentos nos livros e/ou extensões em mídias digitais, estudamos a organologia contemporânea utilizada pela comunidade, como também os instrumentos tocados por gerações mais antigas, para podermos fotografar e compormos materiais com eles quando necessário.

Nesse momento, já quase no final de 2018, percebíamos que talvez não déssemos conta de produzirmos todo o material pensado até o prazo limite dado pelo Mestrado na UFSB, previsto, à época, para fim de 2019, e por isso acertamos que nos concentraríamos – prioritariamente – na produção com Mestre Nei e Mestre Marinho. Combinamos que para composição dos processos formativos dos Mestres Marinho e Nei, eles pensariam uma sequência de ações de educação musical a ser transmitidas em três formatos: captadas em vídeo, sintetizadas em oficina para artistas, arte educadorxs, pedagogxs e comunidade em geral e, posterior ao acontecimento das oficinas, nós traduziríamos juntos esses conteúdos em bonecos de livros autorais.

Nesse ponto dos trabalhos da pesquisa, dialogávamos sobre o processo criativo em que nos víamos inseridos e entendíamos que estávamos em campo multidisciplinar, que nesses vastos campos a articulação entre as dimensões artísticas e educacionais precisavam ser minimamente contempladas com reflexões, a fim de que pudéssemos compreender as singularidades de processos criativos que nasciam de um encontro de modos de fazer acadêmicos e extra-acadêmicos, com os pés dentro e fora da universidade, num terreiro de

matriz angola, com uma comunidade musical afropindorâmica e seus saberes históricos e sagrados.

Buscando ferramentas conceituais que nos auxiliassem no tratamento de nossos trabalhos, sem desconsiderar a complexidade de nossa tarefa... “...estudamos e fomos seduzidxs pelo conceito de OAP (objetos de aprendizagem poéticos), em que Tatiana Fernández Méndez e Belidson Dias (pesquisadores vinculadxs a UNB) se apropriam do conceito de OA (objeto de aprendizagem), próprio da economia da aprendizagem, campo relacionado a sistemas políticos -neoliberais, com interesses mercadológicos, exclusivamente econômicos. Fernández e Días deslocam os OA para o campo das pedagogias culturais, pluriépstêmicas, não homogeneizadoras, tornando, transcriando, o OA em objetos poéticos, plurais: Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAPs). Fernández retoma Guatarri para dizer que selecionamos tecnologias para incorporar à nossa genealogia e, por isso, podemos pensar os artefatos artísticos como máquinas de subjetivação construtoras de territórios de existência.

Na construção dos artefatos (OAP), a preocupação maior é com x participante da obra, pois essx pode ser afetado pela geração de novas construções de entendimento de mundo, escapadas da vontade e controle dx artista. Os *agenciamentos maquínicos* possibilitados pelaos OAP germinam então territórios de subjetivação. A valorização da necessidade de apresentação da comunidade do terreiro Matamba Tombenci Neto, através da música para produção dos OAP, surge como uma tentativa de solução para a nossa decisão teórico-metodológica de não alimentação do modelo educacional vigente que está associado a um paradigma científico dominante, fundado em compartimentação dos conhecimentos, atomização e na racionalidade instrumental.” (LIMA; BARRA, 2019, p. 7).

Os mestres Nei e Marinho, cada um deles produziu um planejamento de aula, pensado para durar quatro horas. Articulamos esse planejamento a um curso de Extensão, com coordenação da professora Cynthia Cy Barra (Edital Prosis/UFSB 16/2018, Mestres de Saberes), por meio do qual conseguimos financiamento para realização das oficinas com os Mestres, no terreiro Matamba.

O plano de aula para as oficinas do dia 06/04/2019 teve como tema “Música percussiva nas religiões de matriz africana e suas influências na música popular afro-baiana e brasileira”, enquanto que o planejamento das oficinas do dia 27/04/2019 se chamou “Afoxé e Bloco Afro – caminhos da música negra”.

Por conta da logística e das dificuldades em encontrar subsídios financeiros para a pesquisa, optamos por, já que havíamos conseguido delimitar percursos formativos, realizar, no mesmo momento de ida ao terreiro, as captações de vídeos que deveriam compor as extensões

virtuais do(s) livro(s) dos mestres Nei e Marinho. Trocamos com os mestres ideias sobre questões técnicas, principalmente relativas às captações de áudio. Preponderavam nesse momento duas opções: captarmos os exemplos musicais nas oficinas ou captarmos áudios em estúdio e, posteriormente, mesclarmos as edições com exemplos visuais captados das oficinas. O cinegrafista Aquilino Paiva, que é também escritor, servidor técnico na UFSB e integrante do Grupo de Pesquisas Avançadas em Materialidades, Ambiências e Tecnologias (UFSB/CNPq) aceitou fazer uma parceria no projeto e assumiu a orientação técnica dessa etapa, apontando que a captação nas oficinas era arriscada por conta de vários fatores que poderiam nos desestabilizar: tempo, clima, iluminação, humores, sons ambientes. Mas, a segunda opção se tornava inviável por não termos infraestrutura suficiente para o trabalho em estúdio: transporte de instrumentos, das pessoas para execução dos toques, recursos financeiros, tempo hábil para retorno ao terreiro. Além de todas essas dificuldades, sentíamos que em estúdio perderíamos algo da “identidade” do evento.

Marcamos uma reunião na comunidade com Aquilino e os mestres Nei e Marinho para discutirmos conjuntamente como seriam as captações. Observados prós e contras dos espaços, optamos pela realização das captações nas manhãs dos dias das oficinas previstas no Curso de Extensão, concluindo pela realização das oficinas no turno vespertino. Finalmente, o local escolhido para as captações foi o barracão do terreiro, por estar mais isolado dos sons ambientes, por permitir controle de iluminação e por estar pleno de sentido em relação ao trabalho que realizamos. Quando dizemos que o barracão do terreiro está “pleno de sentido”, queremos deixar evidenciado que nosso trabalho está sempre preocupado com a expressão de dinâmicas das dimensões multiterritoriais (e todo o fundamento teórico metodológico que a ancestralidade abrigada nesses territórios pode germinar). Por produzirmos no terreiro - um espaço de poder legitimador – e não num estúdio – , fortalecemos nosso relacionamento com um território repleto de historicidade, construído e construtor de dimensões simbólicas que intervêm nas relações sociais humanas, também referido a escalas de construções subjetivas, pessoais e arquetípicas.

Podemos apontar bibliografias que nos inspiram e servem como ferramentas para tratarmos nossos trabalhos: chegamos ao terreiro Matamba Tombenci Neto causados e carregados por muitas ferramentas conceituais, históricas, conforme mencionamos. Mas o que julgamos agora necessário dizer é que foi preciso um tempo de convivência, diálogo e pesquisa de nossa parte como estudante, para encaixe nos ritmos dos métodos de trabalho dos Tatas, que em muitos aspectos se distinguem dos que trouxemos conosco da universidade. Mas, arriscamos dizer que têm em comum o reconhecimento amplo dos fundamentos comunitários,

ancestrais. Entendemos agora que o cultivo dos fundamentos afeta nossas metodologias e escolhas de tecnologias. Chegamos com conceitos, com propostas teórico-metodológica e não nos furtamos em compreender que fomos recebidos, pela comunidade do Matamba, com conceitos, teorias e metodologias também, que podem não ter sido explicitadas, até o presente momento, neste Memorial, mas que auxiliaram numa forja metodológica processual e comum, que tem a expectativa de fazer diálogo intercultural, interepistêmico, alimentado por similaridades, sintonias e contradições, como lugar de concepção desta proposta de pesquisa-criação-ensino.

Nesse sentido, além do diálogo, o respeito à ancestralidade foi fundamental. Nas encruzilhadas dos pensamentos, refletimos muito sobre nosso trabalho e sua relação com a ancestralidade a partir de um ditado iorubá. Esse ditado nos conta (e são várias as maneiras de recontar) que Exú atirou uma pedra hoje matando ontem o pássaro que vai morrer amanhã. Dessa perspectiva, vimos relações com o tempo, enxergamos sentidos em reconstruções históricas. Pensamos mesmo sobre o próprio conhecimento histórico e nossa constante reelaboração do passado. Comparamos a/o historiador/a com o trânsito de Exú no tempo, pois vimos que esse reconstrói o passado a partir de fontes e que essa reconstrução coloca o passado numa nova perspectiva no futuro. O tratamento das fontes históricas e construções de narrativas estão sempre carregadas de desejos, do presente dx historiador/a. Compreendemos até aqui que na tradição das comunidades de candomblé angola, há o desejo de que toda novidade cresça junto com o crescimento dos antepassados. Mesmo as imagináveis transcendências, transformações nascidas das autocríticas aos possíveis preconceitos existentes que possam afetar a comunidade, se fundam em ancestralidades. Exemplo desses debates pudemos sentir com as discussões sobre a presença de mulheres tocando os tambores sagrados. Assim, dessa lógica tradicional também vimos que a ancestralidade é primordial para compreendermos a epistemologia, que por sua vez é fonte de onde nascem signos e significados em nosso trabalho:

Ancestralidade, aqui, é empregada como uma categoria analítica e, por isso mesmo, converte-se em conceito-chave para compreender uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura. Minha referência territorial é o continente africano, por um lado, e o território brasileiro africanizado, por outro. Por isso, meu regime de signos é a cultura de matriz africana ressemantizada no Brasil. Cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade (plano de imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência. A ancestralidade, inicialmente, é o princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana. Ela não é, como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil. Ela já não se refere às linhagens de africanos e seus descendentes; a ancestralidade é um princípio regulador das

práticas e representações do povo-de santo. Devido a isso afirmo que a ancestralidade tornou-se o principal fundamento do candomblé. (OLIVEIRA, s.d, p.3)

Catávamos algumas folhas e nessa labuta começamos a entender que existem algumas diferenças entre candomblés de nação angola, jêje, nagôs... Já desfazíamos algumas confusões, preconceitos em nossa cabeça, e por nossa vivência com comunidades de pessoas do santo, soubemos que essas diferenças entre candomblés (muitas vezes da mesma nação) não deveriam ser entendidas como fronteiras ortodoxas, com intenções de purezas, de domínios e controles de verdades absolutas (ao menos entre as pessoas com quem tratávamos nos candomblés que visitamos no tempo da pesquisa). Perguntamos aos mestres sobre como escreveríamos ou diríamos os processos formativos, considerando as ideias de referências comunitárias e ancestralidade. Perguntávamos sobre *as palavras*. As palavras, como as paredes, como o couro dos instrumentos, as plantas, as cores relativas aos *nkisis*, compunham a casa, que é a própria comunidade. Daí que mesmo tendo o tambor sagrado um formato similar, sendo feito do mesmo material que em outra casa de outra nação, no Matamba Tombenci Neto, ele é chamado *ngoma*. Eventualmente, em processos que consideramos tradutórios e interculturais/interepistêmicos, ele será chamado pelos membros do terreiro Matamba de atabaque, por ser o termo mais comum aprendido pela maioria das pessoas “de fora”. Mas a intimidade maior, o lar, repousa na palavra *ngoma*. Por isso, os mestres optaram por utilizar nos materiais produzidos, palavras que compõem sua casa, sua ancestralidade, sua singularidade histórica.

Estamos entendendo que fazemos um exercício de distinção de linguagens/culturas/epistemologias e buscamos compreensão e conexão viáveis entre elas. Vivemos nesse processo de transporte de códigos de uma linguagem a outra, momentos de “negociação e conflito”. Hoje percebemos que na tradução cultural existem silenciamentos, fatores de experiência cultural de um grupo que não podem ser substituídos e por isso muitas vezes são silenciados no processo tradutório para outros universos, o que não exclui que não possa haver inteligibilidade e aprendizagens, no/do silêncio. A exemplo, citamos a racionalidade, atomização dos saberes que estruturam a grande maioria dos currículos de espaços educacionais estatais e que não compõem os modos de fazer da comunidade do Matamba Tombenci Neto. Por isso, metodologicamente, compreender minimamente a questão de como se formam saberes específicos nos parece crucial. Em diversos momentos as falas dos mestres parecem estar traduzindo seus vastos universos e possibilidades de transportes, tranças, transes e trânsitos. Marinho, por exemplo, durante nossos encontros, nas gravações de vídeos,

oficinas ou feitura do livro, ao falar de um elemento base da construção de sua musicalidade, chamou de “toque” – conceito mais corriqueiro, coloquial – o “fraseado” que faz nos tambores, num outro momento chamou de “clave” – de referência mais próxima da música afro-caribenha – numa oficina falou de “célula rítmica”. Essas falas apareceram em diversos momentos, revelando a presença de histórias de trocas, câmbios, domínios tradutórios, produzidos em diálogos interculturais, pois são termos nascidos em contextos musicais distintos. Destacamos mais uma vez a conversa que tivemos com o pesquisador Vincenzo Cambria, que alertava justamente sobre riscos de que, quando fossemos produzir o material poético/didático, não alijássemos a autoridade comunitária, trocando seus termos, os que são usados corriqueiramente, por academicismos.

Todas essas experiências de trato com os toques, com os ritmos e como vamos colocar, traduzi-los, no material poético/didático têm sido muito significativa, porque, entre outras coisas, compreendemos que as palavras usadas revelam a inexistência de uma fronteira cultural fixa, fechada. O sentimento de que estávamos observando operações tradutórias nos fez pensar que os próprios OAP’s que estamos construindo são, em muitas medidas, traduções de mundos para nascimentos de outros mundos. Quando nas pesquisas teóricas encontramos estudos que operam com conceito de tradução de culturas, que parece contemplar nossas experiências, abraçamos:

A tradução, segundo Boaventura Souza Santos, assume a forma de um procedimento de interpretação, com o propósito de identificar questões comuns, mas também os contrapontos, entrelaçando diferenças e deslocando dispositivos de poder dos sistemas políticos e sociais, de representação das diversas sociedades. (GUGGISBERG, 2016, p.133). “... a tradução tem uma lógica de funcionamento precisa. Ela depende da identificação dos códigos do outro: é uma operação individual ou coletiva, consciente ou não, que faz o transporte de códigos entre linguagens. (GUGGISBERG, 2016, p.133).

Pensar em tradução nos ajudou quando vimos que a racionalidade do espaço escolar formal, com seus horários, burocracias, sequências lógicas curriculares, como apontamos, se distinguem muito das vivências e métodos formativos que estamos tendo contato (contágio) no Terreiro Matamba Tombenci Neto. É uma relação com o tempo bastante distinta, na qual o que chamamos (ordinariamente) de música se cerca e compõe dimensões do fazer cotidiano bem mais complexas, transpassadas. Surgiu nesse processo tradutório um conflito quando propomos que Marinho pensasse seu processo formativo para aulas moduladas de 40 minutos. A crise gerada nesse momento se relacionava ao entendimento de que o processo tradutório é densamente político, carregado de emoção, de inconformidades e necessária supressão de carências. Marinho deveria submeter sua “identidade”, relação com tempo e modo educacional,

à lógica escolar bancária? Ali a prática nos ajudou a refletir sobre diferenças culturais, históricas e metodológicas. Estamos saindo desse conflito concordando que o tempo é uma rachadura poética em nosso OAP. Por meio dessa rachadura, xs formadorxs musicais do Matamba poderão/deverão reinventar seus mundos. O objeto precisa, então, refletir sobre essas diferenças, o que pode acontecer por meio de contação de história sobre a comunidade.

Nesses termos, será necessário um enorme esforço de aceitação e reconhecimento de todas as partes, para que certas transformações realmente se concretizem. Podemos dizer que “essa tarefa implica um vasto exercício de tradução para expandir a inteligibilidade recíproca, sem destruir a identidade dos parceiros da tradução.” (SANTOS, 2004, p. 80)

A tradução de saberes consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas – aquelas a que pertencem os diferentes movimentos/organizações na zona de contacto – com vista a identificar preocupações ou aspirações semelhantes entre elas e as diferentes respostas que lhes dão. (SANTOS, 2004, p.80).

Além da tradução cultural, trabalhamos com a tradução artística e com modos de fabulação inventivas, por isso:

Assim como a cultura, podemos dizer que a arte em seu processo de tradução, enseja a assimilação do mundo e a mixagem do outro, devolvendo-o em uma nova forma, editada. Com sua força de proporcionar ao público ferramentas que lhe permitem esclarecer e entender melhor o mundo em que vive, a arte tem seu potencial de tradução consolidada, com sua função crítica e social, quando se mostra capaz de expor a realidade sobre os jogos de interesses que atravessam a sociedade. Pode oferecer ao espectador informações políticas que lhe permitem encontrar respostas e usar essa experiência para repensar sua própria identidade. [...] o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido pela multiplicidade e diversidade. A tradução não é simplesmente uma técnica. Mesmo as suas óbvias componentes técnicas, e o modo como são aplicadas ao longo do processo de tradução, têm de ser objecto de deliberação democrática. A tradução é um trabalho dialógico e político. Tem igualmente uma dimensão emocional, porque pressupõe uma atitude inconformista, por parte do sujeito, em relação aos limites do seu próprio conhecimento ou da sua própria prática e a abertura para ser surpreendido e aprender com o conhecimento e a prática do outro. (SANTOS, 2004, p.80)

*

3. Oficinas com os mestres Marinho e Nei

Pensada a produção dos vídeos, passamos a articular a construção das oficinas e, definidas as datas, começamos a produzir o questionário para inscrição, para cartazes e release do Curso de Extensão, que terminamos por intitular “Música na Raça”. Estávamos elaborando um canal para o primeiro contato de nossas experiências com pessoas externas ao projeto e também à comunidade do Matamba. Das imagens dos cartazes às perguntas dos questionários de inscrição, de quantas pessoas poderiam participar aos espaços das oficinas, tudo apontava ansiedade sobre a aproximação de um futuro incerto. Uma palheta de inseguranças que ia da dúvida sobre se estávamos deixando algum elemento importante da pesquisa fora do questionário, até se teríamos e como se dariam nossas interações: tudo nos tensionava. A professora Cynthia Cy Barra articulou na escrita da proposta do Curso de Extensão do projeto proposto ao Edital “Prosis 16/2018, Mestres de Saberes”, a participação de estudantes do componente curricular “Elaboração de Material Didático em Artes”, ministrado por ela, no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes, da UFSB (CLIA/UFSB).

Com as datas marcadas para as oficinas, tendo dentro desse cronograma a previsão de captações de áudio e vídeo, com o Edital, de financiamento das oficinas, contendo uma data limite para prestação do contas, precisávamos agir de forma rápida e eficaz para chegarmos ao final dessa etapa das oficinas/captações, sem atropelar um dos fundamentos que é o respeito e construindo relações e materiais objetivados. Mais uma vez o diálogo foi essencial para o êxito em nossas invenções. Eu, a orientadora do projeto, profa Cynthia, o parceiro cinegrafista, Aquilino Paiva, e os Mestres Marinho e Nei fomos os responsáveis por trocar informações, para que chegássemos a um denominador comum. De nossos estudos iniciais com o *photoshop*, arriscamos a elaboração do cartaz para comunicação das oficinas com a comunidade. Escolhemos uma foto de uma espécie de *adjá* feito com materiais e formato que me lembrava caxixis



Figura 7 – Cartaz da oficina “Música na Raça” - (UFSB/Rede Matamba)

– o que foi confirmado depois por mestre Marinho. Foram ofertadas vinte e cinco vagas, sendo

que cinco já estavam reservadas para estudantes do componente curricular “Elaboração de Material Didático em Artes”, sete para estudantes da UFSB e treze para comunidade geral. Mestre Nei avisou que, caso o número de vagas excedesse o número de inscrições, deveríamos nos tranquilizar por conta das pessoas que poderiam faltar. As oficinas ganharam novos nomes em relação à primeira proposta: a do dia 6 passou a se chamar no cartaz “O universo da música percussiva nas religiões de matriz africana e suas influências na música popular afro-baiana e brasileira”; e a oficina do dia 27 passou a se chamar “Caminhando nas quadras do tempo: Afoxé e Bloco Afro.”

Combinamos e produzimos um release a ser encaminhado para imprensa (rádio, TVs e jornais impressos e eletrônicos), e divulgado em redes sociais (facebook e grupos no whatsapp). Divulgamos o release e cartaz (impressos ou eletrônicos - buscando páginas do facebook) priorizando o início da divulgação em universidades da região¹: UESC, UFSB, UNIME e FTC.

No release, informamos sobre a parceria entre o terreiro Matamba Tombenci Neto, o Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB), a Associação Gongombira de Cultura e Cidadania, o Grupo Afro Cultural Dilazenze Malungo, com a professora e estudantes do componente de “Produção de Materiais Didáticos”, do CLIA/UFSB. Reafirmamos nosso entendimento de que comunidades negras produziram e produzem conhecimentos e que, por conta do racismo, a história desses conhecimentos está marcada pela re-negação incessante de sua validade por parte de um modelo de educação escolar tradicional eurocentrada. Por isso também nós nos preocupamos com o preenchimento das vagas das oficinas por professorxs e arte-educadorxs, reservando vagas específicas e reafirmando nossa intenção de fortalecimento de suas formações nos nossos materiais de divulgação. Explicitamos no release um dos objetivos do projeto que é oferecer ferramentas para que professores e arte-educadores possam se capacitar para cumprimento de duas leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente, as 10.639/03 e 11.645/08, que tratam sobre obrigatoriedade da inserção de cultura e história afro e afrobrasileira no currículo escolar.

Encontramos em pesquisas bibliográficas realizadas, construções teórico-metodológicas distintas das nossas, mas que concluem com a mesma preocupação relativa à necessidade de nos formarmos educadorxs em geral, para uma educação anti-racista nas escolas, preocupada com a superação do projeto de extermínio de corpos e conhecimentos negros e que considere epistemologias nascidas das populações negras como, entre outras

¹ Um link de divulgação do Curso de Extensão “Música na Raça” ainda pode ser acessado no site oficial da UFSB, neste endereço: <<https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/1549-cja-oficinas-do-projeto-musica-na-raca?catid=189>>

coisas, geradoras de afetos, de felicidade. Nós nos sentimos contemplados com a proposta de Nilma Lino Gomes, quando diz:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa. (...) Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos. Porém, refiro-me aqui ao grupo étnico/racial classificado socialmente como negro. (GOMES, 2003, p.78)

Assim que nos sentimos seguros do material de divulgação e inscrição produzidos, disponibilizamos o *link* via *google drive* para realização das inscrições. No questionário para inscrição nas oficinas, colocamos como campos obrigatórios para preenchimento: Nome completo, RG e e-mail, pois precisávamos de informações básicas para comunicação com as pessoas inscritxs e também para emissões de certificados. Eram campos obrigatórios também o “Categoria de inscrição / Campo de origem...”, que tinha as opções “Estudante da UFSB” e “Comunidade em geral”; e “Fator motivador para inscrição na oficina”, que serviriam para tentarmos mapear um pouco das origens e expectativas das pessoas que estavam buscando construir conosco. Além desses campos obrigatórios, perguntávamos também sobre: “Idade”, “telefone / whatsapp”, “endereço”, “identidade de gênero”, “raça / cor / etnia”, “ofício – profissão”, “escolaridade”; e fizemos esta pergunta aberta: “pode contar um pouco sobre sua experiência com música/percussão? (performance/execução)”. Tentamos com as respostas, entender um pouco dos perfis das pessoas interessadas em construir conhecimento conosco.

Para a primeira oficina, “O universo da música percussiva nas religiões de matriz africana e suas influências na música popular afro-baiana e brasileira”, tivemos trinta e uma inscrições, ultrapassando a quantidade de vagas ofertadas. Mestre Nei e Mestre Marinho pediram que, mesmo que tivéssemos um número maior de inscrições do que de vagas, deveríamos confirmar as inscrições de todxs, pois imaginavam pelas experiências que tinham com elaborações de oficinas anteriores, que nem todxs viriam e que mesmo que viessem todxs,

tentariamos ofertar a estrutura de oficinas já consolidadas pela comunidade para todxs (estavam certos nisso).

Havíamos dito no material de divulgação o que entendíamos como primordial para aquela ação e o que nos movia. Queríamos entender um pouco os desejos das pessoas, para pensarmos também em como nos portar. Para essa oficina tivemos uma inscrição de Serra Grande e, fora duas inscrições que indicavam moradia no centro da cidade de Ilhéus, todas as outras apontavam endereços nas periferias de Itabuna ou Ilhéus. Tivemos também na opção “Categoria de inscrição / Campo de origem...”, dezesseis pessoas se declarando como “comunidade geral/” e quinze como estudantes da UFSB. No campo não obrigatório que nomeamos com “identidade de gênero”, tivemos vinte e duas respostas: 11 pessoas se declaravam “masculino” ou “homem”; 1 como “hétero”; 2 se disseram “homem gay”; 4 se declararam como “feminino”; e 2 como mulher cis ou hétero. Em “Raça ou Etnia”, tivemos 21 pessoas respondendo que eram negrx/pretx, uma pessoa respondeu “não quero declarar”, uma fez questão de escrever que era “parda de acordo com a certidão”, uma se declarou “parda” e outra pessoa se disse “branca”, cinco pessoas não responderam. Tudo indicava subjetividades, intenções, objetivos.

Outro campo obrigatório, o “Fator motivador para inscrição na oficina” revelou respostas que nos fez sentir articuladxs (no sentido de “articulação”, proposto por Hall, 2013), como que em sintonia ideológica, pois, apesar de preservadas diferenças, a maioria delas apontavam significados para a oficina que nos pareceram equivalentes a nossas preocupações apontadas desde a primeira elaboração do projeto. Nós nos reconhecíamos nxs outrxs.

As respostas desse campo variaram entre: obter subsídio para trabalhar a lei 11.645/2008; desejo de aprendizagem; interesse geral pelos processos de ensino e aprendizagem em música; respeito e interesse em aprofundamento no universo percussivo, na música ou cultura em geral de origem africana, ancestral, presente na música brasileira; importância no interesse, enquanto mulher negra, de se aproximar do povo negro e fortalecer sua identidade; como professora de capoeira há 23 anos, dar continuidade ao fortalecimento de um dos fundamentos de suas práticas e propostas de ensino que é a música de matriz afro; obter referências de música de matriz afro para difusão nos sons que cria; “Compreender melhor os ensinamentos e metodologias de ensino da arte na matriz afro, valorizando estéticas e o entendimento das formas de aprender e construir o conhecimento da musicalidade afro-percussivo”; “O desejo de aprender, de se relacionar com espaços e pessoas, construindo caminhos de sabedoria e conhecimento”; amor à música, em especial a música da “raça”; paixão

por poética negrereferenciada; necessidade de conhecimento histórico; “A música nos ensina a viver melhor, é um caminho para a felicidade, e eu preciso desse caminho.”

Quanto a ofícios, profissões as pessoas responderam: 10 disseram que eram estudantes, 1 disse ser secretário de associação de deficientes físicos sem fins lucrativos, 1 afirmou ser servidor público, 1 disse ser artista, 2 disseram ser ator/atriz, 1 disse ser compositor, 1 disse ser guia turístico, 1 disse ser administrador de cooperativa, 3 afirmaram ser professores/educadores, 1 disse ser contramestre de capoeira/professora de educação física e fisioterapeuta, 1 disse ser estudante/músico, 1 disse ser estagiário, 1 disse estar desempregado, 1 disse ser técnica agrimensora/atriz/artista plástica/produtora cultural; e 7 não responderam.

No quesito escolaridade tivemos declarações de superior completo de 3 inscriteixs, 4 declararam ter cursado o ensino médio, 7 afirmaram ter superior incompleto/graduandx, 2 disseram ser mestrands, 1 disse ser mestre, 1 disse ser técnico e 1 disse estar no fundamental II. Somente uma pessoa com menos de 20 anos se inscreveu (uma garota de 12 anos), no mais, entre 20 e 30 anos, tivemos 17 pessoas, entre 31 e 40, declararam-se 7 inscriteixs; e, entre 41 e 50, foram mais 5 pessoas; uma não respondeu.

A partir das respostas víamos que deveríamos nos preparar para um público bastante heterogêneo também no que dizia respeito às suas declarações sobre o contato com a música/percussão, pois estávamos construindo com pessoas que tinham experiências com bateria, percussão corporal, colecionador/pesquisador de música brasileira, em especial de matriz afro, pessoas que declaravam que dançavam congado, samba de roda, coco, maracatu, tambor de crioula, com experiência com agbé (xequerê), que declarava a “vida em terreiro” como construtora de sua experiência musical percussiva; trompetista que via a percussão como o coração em nossos corpos; capoeira fabricante de berimbau, tocadora de atabaque e pandeiro; aprendizes de violão, cajon... pessoa de terreiro buscando aprender a zuelar e tocar para nkissis; gente que declarou pouca ou nenhuma experiência musical; pessoas que trabalham com ressignificação na música de material reciclado; pessoa que gosta de música, mas não se encontrou tocando teclado e harpa e queria experimentar para ver se a percussão era seu caminho; compositor, multi-instrumentista pesquisador; tivemos declaração de experiência com sonoplastia, a partir da vivência em teatro, contação de história ou com a música da capoeira; professora de educação musical que toca desde os 15 anos; que já experimentou oficinas no Matamba Tombenci Neto e achou muito relaxante; apaixonadxs por percussão, finalmente.

Como podemos observar, apesar de nos sentirmos articuladxs em diferentes níveis, sintonizadxs em múltiplas dimensões a partir das repostas, poucas foram as falas que

declaravam intimidade com os universos musicais dos candomblés, seus modos de produção de sensibilidades, de epistemologias. E como as metodologias também se construía de acordo com demandas, foi primordial pensar em formas de fazer com que as pessoas inscritas entendessem, desde a primeira oficina, tratando sobre tambores sagrados e suas influências na música baiana e brasileira, que a música sacra não se dissocia da espiritualidade e de todas as manifestações simbólicas do terreiro, era preciso fazer entender que toda instituição ali construída, e que têm a música nas suas mais diversas expressões, nos alicerces de suas atividades – mesmo as músicas “profanas” - , não transgridem seus fundamentos, por princípio e fim.

*

3.1 – “O universo da música percussiva nas religiões de matriz africana e suas influências na música popular afro-baiana e brasileira”:
oficina de Mestre Marinho

Assim, a partir dessas respostas que nos foram enviadas, os mestres Marinho e Nei se prepararam para recepção do público das oficinas. Antes da chegada das pessoas que participariam das oficinas, conforme o planejamento conjunto previsto, havíamos nos programado para gravarmos no barracão do terreiro as extensões dos livros em vídeo (ou seja, as vídeos-aula). Nossa experiência de gravação pela manhã nos mostrou que o barracão no início da tarde estaria demasiadamente quente, o sol castigava e não havia previsão de chuva. Mestre Marinho resolveu então começar a primeira atividade do dia 6 de abril na praça Bandanelunga, já que é uma praça do terreiro em área aberta e têm duas árvores fazendo sombra. Montamos uma roda de conversa para que todxs nós nos conhecêssemos um pouco e para que socializássemos nossas expectativas e formações. Marinho pediu que eu comentasse sobre o projeto. Apresentei um pouco da história da proposta, das pretensões e passei a palavra para ele.

Mestre Marinho se apresentou aos participantes e explicou sobre sua casa, contou um pouco da sua história e reafirmou que ali não encontraríamos pureza, “que é uma coisa que nem

gosto” (ele disse). Disse que se tratava de uma casa com várias influências, como qualquer candomblé, já que o candomblé é influência de todas as nações. Dentro dessas influências, citou também o culto aos caboclos. Comentou dizendo sobre as diferenças entre toques, divindades, nomes existentes em cada nação, que cada uma nação-matriz possui suas particularidades. Explicou que poderíamos encontrar em outros espaços, com outras pessoas, em outras regiões, e mesmo entre casas angolanas, diferentes toques, andamentos. Respondeu questionamentos e falou sobre a presença daquela musicalidade nascida nos terreiros fora de espaços sagrados, na composição da música brasileira.

Para falar da música brasileira, explicou que é composta por muitas células e que essas células são frutos das influências indígenas, europeias, africanas. Citou, como exemplo de aplicação e reinvenção das células, a influência na construção do samba *reggae*, e disse que precisaríamos exercitar nossos ouvidos para aprendermos a identificar a presença e origem dessas células diversas. Passou a palavra dizendo que estávamos ali para continuar construindo essas músicas, que nosso processo seria participativo e que gostaria de ouvir comentários, contribuições, pois não gosta de ficar falando sozinho. Após comentários de experiências históricas, poéticas com musicalidade de matriz afro, que não conseguimos integralmente registrar aqui, finalizamos nossa conversa com mais uma orientação de Marinho sobre o poder de comunicação da musicalidade que trabalharíamos, sobre a necessidade de atentarmos para o sentido de comunicação, que se revela na relação com quem dança, com quem está manifestadx, em transe. Por isso, alertou, precisamos conhecer, saber o que estamos tocando, pra quem estamos tocando, qual o momento que devemos agir com maneiras aprendidas, ou intuídas, para que tenhamos melhor resultado em nossos propósitos. Falou sobre o significado do que aprenderíamos, mas que, durante a oficina, não estaríamos tocando em um ritual, que os instrumentos que tocaríamos não haviam sido preparados para isso. Brincou dizendo que achava que ninguém iria incorporar, mas que a possibilidade do transe, a depender do desenvolvimento da turma nos toques, apesar de remota, sempre existia.

Após a roda de conversa, fomos convidadxs para irmos até o barracão onde estavam os instrumentos. Mestre Marinho organizou os instrumentos colocando as três *ngomas* (rum, rumpi e lé) pouco à frente das *ngomas* do terreiro, preparadas para os rituais. Ao lado delas, mais um trio de *ngomas*, e depois organizou outros tambores, divididos tanto para o lado esquerdo quanto para o direito: timbal, trio de surdos, trio de congas (tumbadeira, conga e quinto), repeniques e, após os tambores, caxixis, gans (agogôs), xequerês e jam blocks. Falou um pouco sobre cada instrumento e como se daria a dinâmica da oficina.

Pedi que cada pessoa escolhesse um instrumento e explicou que depois revezaríamos. Começamos entendendo brevemente que estaríamos experimentando fusões de ritmos de músicas sacras com profanas. Mestre Marinho deu o exemplo de Dandalunda, *nkissi* angola que pode ser colocada como equivalente a Oxum no candomblé Ketu. E, para exemplificar um pouco mais as possíveis correspondências entre as nações, ele nos apresentou o altar de *Nzazi* (patrono da casa), que corresponderia a Xangô no candomblé de Ketu. Segui fazendo outras referências como a Zumbalandá e Lembá, traduzindo para nós possíveis relações com candomblés de Ketu, no caso, os orixás Nanã e Oxalá. Mestre Marinho nos explicou também sobre como identificarmos terreiros angola, apontando o mastro com bandeira branca referente a Tempo, como símbolo de sua matriz. Deixou claro que, por conta das misturas, poderíamos chegar num terreiro ketu e encontrarmos o mastro para Tempo fincado.

Começamos então a cantar uma zuela de Roxo Mucumbo, ensinada por Marinho, que percutia num jam block a célula do “congo”, aplicada depois por nós em instrumentos indicados. O primeiro grupo a tentar executar a célula foi o do gam. Pâmela (Makota Gikaloyá) e Mestre Marinho ajudavam quem tinha dificuldade de manusear o instrumento, ajudavam também quem apresentava dificuldade em manter o ritmo – seguravam o instrumento e apresentavam formas de manusear e os toques próximos à pessoa-aprendiz até que ela se sentisse segura. Partimos para as divisões de toques nos *ngomas* e outros tambores e executamos o ritmo. Executado o “congo”, passamos, com a mesma metodologia, a estudar o “cabila” ou “cabula” que é, segundo Mestre Marinho “...onde dizem que começou o samba”. Tentamos na oficina executar outros ritmos que não os gravados para composição do livro. Ao final Mestre Marinho puxou uma roda de conversa para que socializássemos nossas experiências e expressou sua felicidade por poder compartilhar seus conhecimentos construídos na comunidade, em algumas viagens e em escutas de músicas, vídeos, leituras e acessos a materiais enviados por amigos percussionistas. Mestre Marinho também deu exemplos, tocando cabula, de como podem ser diversas as células para compor um mesmo ritmo. Pedi que tanto eu quanto a professora Cynthia fizéssemos uma fala. Logo após encerramos em definitivo as atividades.

3.2 “Caminhando nas quadras do tempo: Afoxé e Bloco Afro”:

oficina de Mestre Nei

Pensando nas dificuldades existentes durante a realização da oficina de Mestre Marinho, o calor que fazia no barracão durante as tardes, Mestre Nei sugeriu que a próxima oficina acontecesse na quadra do Dilazenze. Propomos a atividade do dia 27 do mesmo modo como aconteceram as gravações de vídeo para composição do livro com Mestre Marinho: pela manhã, as captações, e tendo sequência das oficinas à tarde. Mestre Marinho que, na proposta estabeleceria um diálogo com Mestre Nei, preferiu se sentar próximo a nós, na porta de entrada da quadra. Desse modo, Mestre Nei orientou toda a oficina integralmente.

Inicialmente a organização se deu como na atividade do dia seis de abril de 2019. Nos sentamos numa roda de conversa, Mestre Nei nos provocou com uma dinâmica onde, após nos apresentarmos, passaríamos a palavra para a próxima pessoa que deveria lembrar o nome de todas as outras que falaram antes dela. Terminada essa dinâmica, socializamos nossos anseios, diferenças, sintonias, e nos divertimos, Mestre Nei comentou sobre a importância de termos experiências – no nosso caso, lúdicas - de desenvolvimento técnico para melhor expressão. Depois passou a falar sobre a história da saída da música dos terreiros para as ruas em manifestações como folgedos, afoxés e maracatus. Chamou a atenção para a particularidade do desenvolvimento histórico de diversas instituições com caráter percussivo em Ilhéus que conseguiram elaborar músicas e levar para rua - grupos de zabumba, bumba meu boi, afoxés... – e comentou sobre a dificuldade de transmissão dos saberes construídos pelos mestres desses grupos para gerações mais novas, valorizando nossa ação como construtora de mecanismos para diálogo e construção de saberes atualizados, vinculados com o presente e a ancestralidade.

Mestre Nei reafirmou, ao comentar sobre a presença dos afoxés na cidade de Ilhéus, que a música saída dos terreiros, apesar de relacionada à religiosidade, não se tratava do exercício religioso e, portanto, não feria nem fere as religiões de matriz africana que tem seus segredos e preceitos. Ele nos disse que manifestações e festejos para contatos com públicos maiores, além dos iniciados ou simpatizantes de terreiro, remetem aos seus ancestrais, que sua avó Dona Roxa, por exemplo, produziu eventos de contatos com públicos externos ao terreiro e que as gerações que criaram agremiações, os folgedos, afoxés de caboclo ou blocos afro (esses últimos surgidos na década de 80, com forte influência dos blocos de Salvador e do pan-africanismo), sempre produziam eventos culturais como estratégias de diálogo com a sociedade, com a manutenção de seus fundamentos ancestrais. Explicou que, apesar de relação com os terreiros,

com cânticos e toques religiosos, essas manifestações populares não são e nem eram, ao pé da letra, religiosas.

Mestre Nei depois de contar brevemente sobre o surgimento e expansão dos blocos afro em Salvador, comentando sobre as paixões suscitadas nxs negrxs ilheenses que tiveram contato com aquelas manifestações de empoderamento, relatou com detalhes o retorno de muitas dessas pessoas para Ilhéus (várias do terreiro Matamba Tombenci) e conseqüente criações dos blocos que vão se espalhar pela cidade – sendo o primeiro deles o *Leguedepá*. Após ser perguntado, explicou que as diferenças entre blocos afro e afoxés estão nas características de desenvolvimento musical, dos toques, dos tipos de instrumentos, das danças, indumentárias, adereços, que acabam por caracterizá-los e que, apesar de haver níveis de envolvimento com dimensões de entretenimento, de religiosidade ou de militância, o que os conecta é o sentido de preservação histórica e cultural. Assim, depois de também contar sobre a história dos afoxés e blocos afro em Ilhéus, de dizer sobre a escolha de temáticas e o envolvimento com pesquisas, de um exercício educacional, inclusive musical, durante todo o ano para elaboração dos trabalhos do bloco afro, ele nos faz entender que a ancestralidade, a memória, não é cultivada para impedir o novo, mas que ela existe como fonte para as invenções e que esse é um fundamento que alicerça todas as manifestações ali criadas. Desse modo, o bloco afro é importante por atacar raízes de vários problemas, contribuindo de forma criativa, artística, para solução de muitas questões sociais, entre elas, os gerados pelo racismo.

Aqui precisamos fazer um breve recorte a respeito de estudos sobre a população da cidade de Ilhéus. Pesquisando no site do IBGE, vimos que o último censo, realizado em 2010, aponta Ilhéus como uma cidade com 184.236 pessoas com 84,28% da população vivendo em área urbana e 15,72% vivendo em zona rural. A população estimada para 2019 era de 162.327 pessoas. A população está distribuída na área da unidade territorial, que tem 1.588,555Km².

“Apresenta 65.9% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 49.1% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 23.1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 41 de 417, 317 de 417 e 59 de 417, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 1554 de 5570, 4165 de 5570 e 1629 de 5570, respectivamente.” (BRASIL/IBGE 2017)

Apesar de encontrarmos estudos detalhados com recortes de gênero, de estrutura etária, de escolaridade, trabalho ou organização domiciliar, habitacional, mortalidade infantil, compondo o IDH, ou sobre o PIB, e apesar também do questionário do Censo 2010 conter campos para identificação de cor/etnia, a única informação baseada em estudos a respeito da composição étnico racial da cidade de Ilhéus que encontramos, foi a do mapa interativo no

site do IBGE que cobre a representação da cidade de Ilhéus em sua maioria com a cor azul escuro, indicando que mais de 70% da população se declara preta ou parda, ou com um tom de azul um pouco mais claro indicando declaração entre 36 e 70%. Podemos dizer que, pelo que conhecemos da cidade, em se tratando da região do alto da Conquista, onde fica o Matamba Tombenci Neto, a porcentagem de negrxs aumenta sobremaneira em relação ao restante do município. Mestre Marinho diz que cerca de 95% da população ilheense que vive no alto do bairro da Conquista é negra.

No que diz respeito a quantidade de terreiros, o último levantamento feito pela professora Valéria Amim, que encontramos no site do Kawè/UESC, informa a existência na cidade de pelo menos 77 casas de nações variadas: Angola, Keto, Umbanda, Jêje Nagô, Gira de Caboclo, Angola/Congo, Alaketu e as vezes mais de uma nação. A partir da observação das nações percebemos que há predominância de terreiros de nação Angola. Mestre Marinho aponta que esse levantamento ainda não é conclusivo e que desconfiam haver mais de 180 terreiros na cidade de Ilhéus.

Voltando às oficinas, a continuidade do diálogo, como método, exigia-nos ouvido atento às falas dos mestres Marinho e Nei. Esses encontros fortaleciam o entendimento do que OLIVEIRA (s.d.) já havia apontado sobre a importância da ancestralidade, agora não mais revelada como conhecimento circulante em literaturas dos meios acadêmicos, mas vivenciada e aprendida nos contatos, através de saberes, arquiteturas teórico/metodológicas que estavam nos sendo transmitidas oralmente pelos mestres da comunidade. Mestre Nei revelou perceber que, mesmo em regimes modernos, em nossa configuração “democrática”, saberes sagrados do povo de candomblé, os fundamentos, estão ameaçados, pois podem assumir o poder pessoas que não tem sensibilidade, compreensão, respeito pela história da matriz africana no Brasil e que enxergam os povos negros como inimigos, propondo, de um modo ou de outro, seu extermínio.

Chegávamos ao final da roda de conversa provocadxs a refletir sobre muitas questões: epistemicídio, extermínio da juventude negra, periférico e pindorâmico Brasil, enfim, sobre continuidades de políticas de extermínio de várias dimensões de grupos populacionais historicamente violentadxs simbolicamente, economicamente, fisicamente, enfim, por forças da colonialidade ainda presentes no sul da Bahia. Pensávamos sobre nosso encontro e a efetividade de estratégias de educação antirracista, o fomento de cultura negra na Bahia que estimule a vida das populações afrodiáspóricas. Expressávamos níveis de ansiedade, de visões de mundo e estratégias diversas e fomos mesmo questionadxs sobre a validade do trabalho que estávamos fazendo. O que alcançaríamos, afinal, com o “Música na Raça”?

Como diz um ditado Cabinda: “não há floresta boa com um tipo só de árvore”. No nosso momento de tensão maior na conversa, quando questionadxs sobre nosso trabalho, fomos contemplados com três falas, uma de Egnaldo França (colega de mestrado e diretor do bloco afro Encantarte, da cidade de Itabuna/BA), que entendíamos como forte apontamento para a importância de estarmos atentxs para nossos lugares de fala e que, por isso, precisávamos valorizar nossa perspectiva negra sul baiana, pensando em tudo o que nossxs antepassadxs passaram para que estivéssemos ali reunidxs. Mestre Nei reafirmou as lutas dxs nossxs antepassadxs para manutenção das raízes culturais, identitárias e da suas adaptações estratégicas para exigências de realidades históricas distintas, lembrando os folguedos e blocos como parte dessas estratégias, reafirmando sua convicção de que estávamos ali buscando a utilização das ferramentas de nossa época, tentando construir mídias atuais, canais de diálogos. Com o aumento da tensão na roda de conversa inicial, a professora Cynthia Cy Barra entrevistou, com a pergunta: “vamos continuar a cantar e a dançar? Não duvidemos de que a música e a dança pensam, que há pensamento de re-existências ali, como há na literatura, na ação musical poderíamos transpassar nossas fronteiras e incompatibilidades”?

Mestre Nei, sorrindo, me provocou a falar, mas já me sentia contemplado. Apesar de termos na proposição do projeto algumas respostas para as questões que surgiram e considerarmos importante o debate público, optamos pelo silêncio, por lidarmos também com a economia do tempo e julgarmos de fundamental importância a experiência com a execução musical. O que, por nossa experiência como professor/músico, entendemos ajudar a responder/elaborar uma parte das respostas às tensões, ao experimentar na execução e escuta de músicas a valorização da vida e seu merecimento de cultivo.

Levantamos e fomos provar da metodologia da aula que Mestre Nei nos preparou. Ele nos provocou dizendo que cada um de nós tocaria apenas uma nota e que desse processo sairia música. Mestre Nei nos fez entender o que era um compasso e nos orientou sobre a duração do compasso proposto, que seria um compasso quaternário. Disse que dentro do compasso, cada pessoa, ou grupo de instrumentos, tocaria num tempo específico. Fez a contagem de tempos do compasso e pediu que seguíssemos seu andamento. Começamos lentxs, executando quatro notas em quatro tempos e depois aceleramos. Pela terminologia usada, de matriz europeia, sabíamos que estávamos experimentando novamente, dentro da metodologia de educação musical, algo que Mestre Marinho já havia nos alertado quando nos disse para não esperarmos por pureza ali. A oralidade se impunha e vinha com ela saberes de diferentes matrizes.

Passamos a executar oito notas por compasso, tocávamos em colcheias. Depois que nos sincronizamos e conseguimos acelerar, Mestre Nei pediu que fizéssemos dezesseis notas por

compasso (semicolcheias). Após conseguirmos executar nesse nível de dificuldade, passou a nos explicar sobre quais eram os instrumentos dos afoxés e suas técnicas para conseguirmos extrair graves, médios ou mais agudos. O mestre Nei nos mostrou os sons que mais extraem dos *ngomas* e quais iríamos tentar executar na oficina. Chamou seu filho Felipe para que executasse uma base no timbal e a partir dela foi nos explicando em qual tempo do compasso tocaríamos. Com o tempo, ali, erguemos um ritmo que sabemos que instigava corpos para além de nossos movimentos: vimos pessoas passando do lado de fora da quadra, na rua, dançando. Mestre Nei, depois de provar que conseguiríamos, coletivamente, um bom ritmo com cada pessoa tocando uma só nota, nos convidou a acrescentarmos mais notas, deixando o ritmo mais complexo em sua execução, porém mais dançante. Estávamos com a alegria estampada em nossos rostos e movimentos, gargalhadas surgiam de vários de nós.

Mestre Nei passou a incrementar variações de ritmos para cada grupo de instrumentos, acelerações, desacelerações, breques, a ensinar ritmos de matriz afro-brasileira, e, ao final da nossa terceira performance, disse com todos envolvidos em sorrisos, que já éramos percussionistas. Éramos muitos afetos, estávamos tão tocados que muitos se mostravam em êxtase. A flecha atirada poderia perfazer caminhos vários a uma só vez? Explicou que aplicávamos polirritmia e com aquele conhecimento poderíamos nos inserir em qualquer música que pudessemos compreender o compasso. Pediu mais uma base, bem distinta da primeira, dessa vez feita por Egnaldo, e começou a nos orientar para incrementarmos o ritmo. Ele nos ensinou divisões, variações de toques no samba *reggae*; trocamos de instrumentos. As dificuldades apresentadas eram sanadas através do exemplo, da observação e imitação do toque, até porque era muito difícil escutarmos ou sermos escutados por conta do som dos instrumentos em alto volume. Ao final, Mãe Ilza chegou à quadra, nos fez uma visita e conversou um pouco conosco.

4. Captações audiovisuais

Como dissemos anteriormente, havíamos passado as manhãs desses dois dias de oficinas captando material audiovisual para composição das partes do livro em vídeo (vídeo-aulas). Nos dois dias, chegamos ao barracão por volta das 8h da manhã, pois queríamos iniciar as gravações no máximo 8:30. Não tínhamos experiências com captações de instrumentos de percussão. Levamos microfones específicos para bateria, microfone condensador, um lapela e um estojo com 5 microfones de modelo SM 57 e 58. Após montagem dos pedestais e instrumentos, testamos os microfones. Descartamos o condensador por captar sons ambientes que não queríamos (principalmente o de uma máquina de lavar, que estava nas proximidades do barracão e tinha um bom ritmo, mas não nos interessava). Optamos por microfones dinâmicos para captar os *ngomas*, dois geralmente usados em tons de bateria para captar o Rumpí e o Lé, e, para o microfone geralmente utilizado para captar o bumbo, nós colocamos no Rum. Para as explicações dos mestres, depois de várias experiências, optamos por captar suas falas com o microfone lapela (usamos os outros microfones para captarmos as falas). Captamos o gam com o microfone do Lé. O gam, por soar alto, foi captado junto com o Lé, no momento em que executávamos o ritmo com todos os instrumentos. Mixamos volumes e timbres, afinamos os instrumentos e partimos para elaboração do roteiro. Essa configuração serviu tanto para as gravações com Mestre Marinho, quanto para as gravações sobre afoxé com Mestre Nei. Para as captações das aulas sobre Bloco Afro, após algumas experiências, definimos que iríamos colocar o microfone que capta frequências mais graves entre os dois maiores tambores (surdos) e, um microfone projetado para tons de bateria, nós destinamos para outro tambor (surdo) e abrimos bastante o grave na mesa de som para que alcançasse algumas de suas frequências. Deixamos mais dois microfones do kit de bateria (destinados a captação de tons) no timbal e no repenique (abrindo mais as frequências de agudo na mesa de som), e colocamos um SM 58 para captar a caixa.

Participaram das captações de áudios e vídeos, na parte técnica: eu, Aquilino Paiva, Lohana A. Mendonça e Victor A. Amorim. Conversamos sobre o livro e os mestres reafirmaram informações que achavam primordiais. Definimos com Aquilino um roteiro a partir das informações passadas pelos mestres e passamos a captar. Captávamos as falas, desligávamos o lapela e captávamos em outro *take* os exemplos de execução instrumental. Ao final de cada ritmo, os mestres convidaram parentes da comunidade para a execução em conjunto. Participaram das execuções: (Tio Tonho) Gildário Antônio Rodrigues de djina Tata Tulembura;

(Felipe Peka) Alan Felipe Silva Santos, de djina Tata Quatulemburenganga; (Igor Peka) Igor Gabriel Silva Santos, de djina Tata Talamukossi e (Pâmela) Thaynan Rodrigues Ramos, djina Makota Gikaloyá. Particpei das execuções do gam nas gravações com Mestre Marinho e toquei caixa nas execuções para apresentação do Bloco Afro com Mestre Nei.

Conforme dissemos, a primeira captação aconteceu com Mestre Marinho no dia 6 de abril de 2019. Ele tratou sobre ritmos de matriz angola: barravento, cabula, congo e curecoteco e falou sobre que significam esses toques na comunidade. Mestre Nei gravou na manhã do dia 27 de abril de 2019 e tratou sobre o Afoxé e Bloco Afro, baseando sua fala na história do Afoxé e do Bloco Afro na comunidade. Todos os dois, além dos ritmos e seus significados, falaram também das técnicas para execução dos instrumentos. Os dois também contaram um pouco de suas histórias nos vídeos. Falaram sobre a ancestralidade nos ensinamentos dos tambores sagrados, sobre as gerações passadas e o surgimento do afoxé entre elxs e sobre o nascimento do bloco afro Dilazenze e sua relação íntima com a história religiosa da comunidade. Encerramos as duas gravações por volta das 12 horas.

Pode ser visto nos vídeos-aula dos dois mestres, uma preocupação com o fortalecimento da percepção, reconhecimento e identificação das instituições das quais são os responsáveis, lugar estético-político a partir do qual propõem os percursos formativos: Mestre Marinho veste então uma blusa com a logo e o nome da Organização Gongombira de Cultura e Cidadania e Pâmela, que executa o rumpi no momento em que vamos tocar os ritmos com todos os instrumentos, também usa camisa da Gongombira. Nos vídeos-aula de Mestre Marinho, há banners plotados, com logomarcas das instituições que também identificam o nkissi que o inspira. Nos vídeos-aula de Mestre Nei, além de todos os músicos usarem camisas com marcas do bloco Dilazenze Malungo, há banners com logomarcas do “Dila”, o que também identifica o nkissi que os inspira.

Os vídeos foram editados por Aquilino Paiva. Antes que as imagens para edição chegassem em suas mãos, fiz o processo de pré-seleção e decupagem dos vídeos, descartando alguns e minutando partes que poderíamos aproveitar, identificando as temáticas abordadas em cada um. Separamos também quais logomarcas seriam utilizadas, para composição dos créditos dos vídeos. Nessa etapa, contamos com a parceria de Nathiara Yukelson (designer gráfica), para que reelaborasse digitalmente as logo do Matamba e do Dilazenze. Após esse procedimento, nós nos reunimos com os mestres Marinho e Nei para assistirmos e definirmos as sequências previamente sugeridas nos momentos de captação. Terminada essa parte dos trabalhos, entregamos os vídeos minutados e sequenciados para Aquilino.

Quando recebemos de volta uma primeira versão de edição e assistimos (eu, os mestres e a orientadora), conversamos sobre os créditos a serem adicionados, onde entrariam e também sobre a necessidade de criação de uma logomarca de nosso projeto de pesquisa-criação. Reelaboramos os créditos, coletivamente, sempre em diálogo com os mestres e com a professora orientadora. Após feedbacks, discutíamos conceitos – matrizes tradicionais negras, afro-brasileiras, afro-diaspóricas ou afropindorâmicas, por exemplo – as possíveis memórias de registros nas composições das notas técnicas e estéticas. Elaborados todos os materiais, reencaminhamos para Aquilino, que ainda se reuniu conosco mais duas vezes para assistirmos, corrigirmos o que víamos como necessário e repensarmos as composições finais dos vídeos-aula. Para composição da logomarca do projeto de pesquisa-criação, pensamos no conceito de ancestralidade representado pelo signo sankofa, mas utilizando uma fusão desse celebrado signo Adrinkra com a imagem de um *ngoma*.

*

LINKS PARA VÍDEOS-AULA:

Os links abaixo se referem às gravações e edições das vídeos-aula que compõem extensão dos livros “Com uma nota só, somos música”, de Mestre Nei, e “*Ngomas: os tambores ensinam*”, de Mestre Marinho.

*(Informamos que os links de acesso para os vídeos foram também encaminhados para a banca avaliadora, via e-mail, para que possam acessar com maior celeridade os extensos links).

Livro: “Com uma nota, só somos música”

Bloco Afro:

Apresentação -

https://www.youtube.com/watch?v=sUSNx6xCB3s&list=PLcS1ZMIoh3pYMutpx_Iuh_bLHZqp5BiCm&index=2&t=0s

Repique -

https://www.youtube.com/watch?v=EtAX15WqzGg&list=PLcS1ZMIoh3pYMutpx_Iuh_bLHZqp5BiCm&index=2

Caixa –

https://www.youtube.com/watch?v=EtAX15WqzGg&list=PLcS1ZMIoh3pYMutpx_Iuh_bLHZqp5BiCm&index=2

Paulistões –

https://www.youtube.com/watch?v=EtAX15WqzGg&list=PLcS1ZMIoh3pYMutpx_Iuh_bLHZqp5BiCm&index=2

Timbau –

https://www.youtube.com/watch?v=f9SY3N2QH_E&list=PLcS1ZMIoh3pYMutpx_Iuh_bLHZqp5BiCm&index=6&t=4s

Execução com todos os instrumentos - https://www.youtube.com/watch?v=KIYx-lotoLA&list=PLcS1ZMIoh3pYMutpx_Iuh_bLHZqp5BiCm&index=6

Afoxé/Ijexá:

Apresentação -

<https://www.youtube.com/watch?v=zb3In56afNc&list=PLcS1ZMIoh3pY3Yv5TNLIBECMFbiRxoneM&index=2&t=0s>

Gã - <https://www.youtube.com/watch?v=ahfRF8Jh-0w&list=PLcS1ZMIoh3pY3Yv5TNLIBECMFbiRxoneM&index=2>

Lé -

<https://www.youtube.com/watch?v=VrCt5Yy7LGM&list=PLcS1ZMIoh3pY3Yv5TNLIBECMFbiRxoneM&index=3>

Rumpi -

https://www.youtube.com/watch?v=o82MPADeI_Q&list=PLcS1ZMIoh3pY3Yv5TNLIBECMFbiRxoneM&index=4

Rum -

<https://www.youtube.com/watch?v=HYMtwHZQ6Jo&list=PLcS1ZMIoh3pY3Yv5TNLIBECMFbiRxoneM&index=5>

Orquestra de tambores -

<https://www.youtube.com/watch?v=HYMtwHZQ6Jo&list=PLcS1ZMIoh3pY3Yv5TNLIBECMFbiRxoneM&index=5>

Livro: “Ngomas - os tambores ensinam”

Curecoteco

Gã - https://www.youtube.com/watch?v=1_myqK69dPY&list=PLcS1ZMIoh3pa-APlnC9hP928YFkgvAay&index=2&t=0s

Lé - <https://www.youtube.com/watch?v=QJYkRL52s-w&list=PLcS1ZMIoh3pa-APlnC9hP928YFkgvAay&index=2>

Rumpi - <https://www.youtube.com/watch?v=muyamTmMwpI&list=PLcS1ZMIoh3pa-APlnC9hP928YFkgvAay&index=3>

Rum - <https://www.youtube.com/watch?v=GcWbzQdyf4U&list=PLcS1ZMIoh3pa-APlnC9hP928YFkgvAay&index=5&t=0s>

Orquestra de tambores -

<https://www.youtube.com/watch?v=muyamTmMwpI&list=PLcS1ZMIoh3pa-APlnC9hP928YFkgvAay&index=3>

Congo

Gã -

<https://www.youtube.com/watch?v=bYkUvB6siCg&list=PLcS1ZMIoh3pYBi7qT88BQK2FsLP-kj4M1&index=2&t=0s>

Lé -

https://www.youtube.com/watch?v=kZ7XWE_D148&list=PLcS1ZMIoh3pYBi7qT88BQK2FsLP-kj4M1&index=2

Rumpi -

<https://www.youtube.com/watch?v=qUmloDGqASI&list=PLcS1ZMIoh3pYBi7qT88BQK2FsLP-kj4M1&index=3>

Rum - [https://www.youtube.com/watch?v=yz-](https://www.youtube.com/watch?v=yz-cKXKS1xA&list=PLcS1ZMIoh3pYBi7qT88BQK2FsLP-kj4M1&index=4)

[cKXKS1xA&list=PLcS1ZMIoh3pYBi7qT88BQK2FsLP-kj4M1&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=yz-cKXKS1xA&list=PLcS1ZMIoh3pYBi7qT88BQK2FsLP-kj4M1&index=4)

Orquestra de tambores -

<https://www.youtube.com/watch?v=Q3CQPdWT9Ho&list=PLcS1ZMIoh3pYBi7qT88BQK2FsLP-kj4M1&index=5>

Barravento

Gã -

https://www.youtube.com/watch?v=kZVlSbGPL28&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=2&t=0s

Lé - [https://www.youtube.com/watch?v=A5M-](https://www.youtube.com/watch?v=A5M-9BJUqws&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=2)

[9BJUqws&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=A5M-9BJUqws&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=2)

Rumpi -

https://www.youtube.com/watch?v=8SPRjCltzEA&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=3

Rum - [https://www.youtube.com/watch?v=prn8hfejqa](https://www.youtube.com/watch?v=prn8hfejqa&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=4)

[A&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=prn8hfejqa&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=4)

Orquestra de tambores -

https://www.youtube.com/watch?v=PubHu3vlCag&list=PLcS1ZMIoh3pZW19X2OK3KIuxi_GRL38ss&index=5

Cabila ou Cabula

Apresentação -

<https://www.youtube.com/watch?v=syRdcUgVkk&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=2&t=4s>

Gã - [https://www.youtube.com/watch?v=hML2X-](https://www.youtube.com/watch?v=hML2X-5IsW0&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=2)

[5IsW0&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=hML2X-5IsW0&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=2)

Lé -

<https://www.youtube.com/watch?v=ihwYxopFN4&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=3>

Rumpi -

<https://www.youtube.com/watch?v=nEPiFgOU12o&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=5&t=0s>

Rum -

<https://www.youtube.com/watch?v=HBohOx4SUao&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=5>

Orquesta de tambores –

<https://www.youtube.com/watch?v=O4u9ibMM3ks&list=PLcS1ZMIoh3pZk0rqwJmuKshvU5ciLp0ni&index=6>

*

5. Bonecos dos livros dos Mestres

Após as execuções das oficinas e captações dos vídeos, fomos apresentar parte de nosso percurso de pesquisa-criação na UFSC, em Florianópolis, no VII REACT – Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, num seminário/grupo de trabalho sobre Encontro de Saberes com Mestres de Tradições e Projetos Transversais em Educação². Depois da apresentação e diálogo com pesquisadores de diversas partes do Brasil, também envolvidos com projetos semelhantes ao nosso, fortalecidos com a troca de experiências e decisões teórico-metodológicas, o nosso retorno do seminário na *VII Reunião de Antropologia de Ciência e da Tecnologia /React* consolidou a nossa decisão em levar adiante a meta da composição da parte escrita dos bonecos³ dos livros dos Mestres Nei e Marinho. Entendi, só então, que precisaria dedicar um tempo amplo para repensarmos a estrutura (a forma) que o livro impresso teria, enquanto escrevíamos juntos os mestres e eu. Talvez fosse preciso um dia inteiro às voltas com o ato de conceber um livro com os mestres para saber se o livro seria possível de ser inventado: imaginado e criado literalmente.

5.1 “Com uma nota só, somos música”:

boneco do livro de Mestre Nei

Minha primeira experiência de co-escrita de um livro (um livro que também fosse um objeto de aprendizado poético) foi com o Mestre Nei. Marcamos um encontro para o dia 22 de junho. Como dissemos, reservamos todo o dia, pois não sabíamos quanto tempo demoraríamos. Na véspera do dia marcado, Nei informou que não poderia chegar cedo. Foi combinado que nos falaríamos durante a manhã para ficarmos em sintonia sobre seu horário de chegada em Itabuna

² É possível conferir o trabalho que apresentamos no *VII React* no seguinte endereço eletrônico: < <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/2698> >

³ Conforme FARIA; PERICÃO (2008, p. 110), boneco é “o nome dado ao modelo gráfico de um jornal, revista, livro ou caderno a ser impresso. Apresenta o mesmo formato em que se pretende imprimir e é feito para permitir uma visualização do conjunto formado nas páginas por textos, fotografias e outros elementos gráfico”.

e a articulação do transporte. Falamos por volta das 9h, quando ele saia de casa, mais ou menos às 10h, quando estava no ponto em Ilhéus e, mais uma vez, às 11h quando chegou em Itabuna. Brisa Aziz, na organização da logística de nossa casa, ficou de buscar ele no ponto, pois precisaria também resolver algumas coisas no centro da cidade. Por volta das 11:20, ao receber a ligação para saber do andamento desse movimento de transporte, Brisa disse que já havia dado umas cinco voltas em torno da rodoviária e não havia encontrado mestre Nei. A ansiedade foi logo quebrada quando a brincadeira foi revelada, todxs já estavam na porta de casa e Brisa trazia entre as comidas de casa dois pacotes de cerveja. Por conta do horário, resolvemos almoçar. Nei brincou com o fato de já chegar na hora de comer.

Por volta de 12:30h, começamos a focar na produção. Estava repousado sobre a mesa um grande caderno de desenho, lápis de cor, canetas e o computador com a transcrição do processo formativo pré-estabelecido de mestre Nei. Antes de partirmos diretamente para feitura do livro, conversamos sobre as questões trazidas da apresentação que fizemos no VII React, em Florianópolis. Foi apresentado para Nei, a partir dos slides preparados para o seminário, como estávamos vendo/pensando o dispositivo livro agora, a identidade visual produzida pelo Matamba, e aproveitada, a divisão de capítulos com explícita relação com os espaços geográficos da comunidade, as sugestões de nomes dos capítulos/volumes ou fascículos, dadas pela professora Cynthia, e um pouco das reflexões teóricas e metodológicas sobre a importância da produção de material impresso autoral por parte dos Mestres de Tradição, na perspectiva da decolonização dos saberes acadêmicos e da construção de uma educação antirracista em todos os níveis da educação formal (educação infantil, básica, superior).

Pedimos que Nei também lesse a parte do texto em que transcrevi de modo sintetizado a história da comunidade a partir da música. Nesse ponto, ele fez correções relacionadas a troca de nome de vô Valentim por Esmeraldo e a alguns lugares onde o nome de Igor estava como Iure. Ficou curioso sobre a utilização do “x” na minha escrita, relacionado a não definição de gênero, querendo saber se era um erro ou se significava algo. Foi explicado que era uma opção proposital e que estava relacionado a posturas tomadas depois de debates relacionados a questões de gênero e sua reverberação na escrita. Seu interesse pelo texto escrito que produzi para o seminário do VII React, o levou a retomar a leitura do princípio até a última lauda. Sugeri que aproveitássemos algumas partes do trabalho, tanto no *site* quanto no livro. Em relação ao livro, sugeri que inseríssemos a parte em que contamos o processo de nosso encontro, nossas justificativas e metodologias, pensadas como uma introdução ou fascículo separado. Após essas sugestões, passamos a falar sobre possibilidades de editoração, de construções artesanais ou gráficas rápidas e até industriais. Estudamos brevemente as edições

cartoneiras⁴, que nos pareceu interessante para essa primeira etapa em que estamos trabalhando. Surgiu a dúvida se é possível a comunidade deter os direitos autorais do livro, continuar produzindo artesanalmente, mesmo se o livro circular em formato industrial, por meio de selos editoriais institucionalizados. Sobre esse ponto da conversa, ficamos de pesquisar mais. Foi apresentado também a ele o site da revista *Piseagrama*⁵ e comentei com Mestre Nei sobre o interesse explicitado pela editora da revista, Renata Marquez, de que pudéssemos escrever um artigo sobre nosso projeto de pesquisa-criação para a *Piseagrama*. Estudamos Mestre Nei e eu o site da *Piseagrama* e conjecturamos sobre suas possibilidades como plataforma editorial.

Depois disso, voltamos nossos esforços para a produção material do livro. Mestre Nei imaginava, a princípio, que nós escreveríamos e uma pessoa responsável pelo design ou pela coordenação editorial do livro iria executar. Disse a ele que a proposta era a gente fazer, desenhando ou colando textos e imagens, compondo literalmente uma pré-visualização das páginas, uma pré-boneco do livro, para depois fazermos um boneco do livro e só então passarmos a pensar numa conversa com outras pessoas, para que nós pudéssemos experimentar a criação do livro-artefato, objeto-poético de aprendizagem, como dispositivo estético e tecnopolítico. Feito o boneco do livro, a partir, só a partir daí, se julgássemos interessante, iríamos recorrer a um profissional da área técnica para a finalização no livro gráfico, quando isso fosse viável por meio de alguma linha de financiamento (editais de produção, editais culturais ou proposição aceita em alguma editora comercial). Ele fez uma expressão de susto, de atenção, mas não titubeou, sorriu e disse “ então vamos botar a mão na massa!”. Nesse momento, pegamos alguns livros para estudar e o livro *Kijêtxawê Zabelê: aldeia Kaí* (2019) passou a ser nossa referência⁶.

Mestre Nei foi coordenando suas ideias de um percurso formativo para educação musical de matriz negra e pediu para que eu desenhasse ou escrevesse nas páginas. Discutimos cada ideia que ia surgindo e ele chegou à conclusão de que haveríamos de ter um nome geral que costurasse todas as obras e que cada obra deveria ter um nome específico. Para o nome da sua parte no livro, gostou e quis aproveitar a sugestão dada pela professora Cynthia, que se

⁴ As edições cartoneiras surgem na Argentina em 2003 com Eloísa Cartonera, e hoje podem ser consideradas como um movimento editorial presente em vários países da América do Sul. Constrói independência editorial em relação a políticas hegemônicas editoriais através da produção de livros artesanais. Usa-se capas de papelão reciclado para sua publicação. São confeccionados de várias maneiras, inclusive com aproveitamento de tecnologias digitais na produção de seus conteúdos, montado por fotocópias grampeadas. Boa parte das vezes xs cartoneirxs pintam as capas na hora de entrega do livro. Em geral são vendidos em locais públicos, ruas, praças...

⁵ Link para acesso ao site da referida revista: < <https://piseagrama.org> >

⁶ Informações sobre o Projeto que gerou o livro *Kijêtxawê Zabelê: aldeia Kaí* (2019), inclusive o download do livro, estão acessíveis no seguinte link: < http://www.edicoeszabele.com.br/?fbclid=IwAR3bLqagwBReQ_0VbE3CQapyChuRBqUPU_oPYoyrrG-ewxKEG0tBU6qsm0 >

inspirou ela mesma ao escutá-lo na oficina ministrada no Curso de Extensão “Música na Raça”. Mestre Nei havia dito sonoramente: “você vão ver, cada um aqui vai tocar só uma nota e com essa nota vai nascer nossa música”. Seu volume (ou fascículo) ficou então com o título provisório de “Com uma nota só, somos música”.

Para relembrar o título sugerido por Cynthia, ele pediu que eu reabrisse os slides de apresentação no seminário do VII React. Daí, ele sugeriu também que todas as capas de cada livro da coleção de livros de educação musical do terreiro Matamba Tombenci Neto fossem iguais, com o símbolo identitário do terreiro ao meio, em cima, o título geral, abaixo da logo, a numeração do volume. Tudo isso ficou acertado de modo provisório, pois não gostamos da palavra “fascículo” (a opção de colocarmos “volume” parecia-nos soar melhor, mas ainda nada era ali definitivo), logo abaixo dessa parte, viria o título de cada exemplar. Fomos executando essa experiência “de pensamento tátil” e, ao final da produção da capa, ficamos na dúvida sobre o lugar da logo de cada instituição (Gongombira, Dilazenze Malungo, Unzó): se abaixo, do lado direito ou na divisão das páginas.

Definida (provisoriamente) a capa, Mestre Nei retomou o livro indígena que nos serviu como referência e gostou da ideia de imagens na contracapa. Sugeriu uma composição com fotos diversas, com imagens de antepassados, de oficinas dadas, dos blocos que compuseram, dos afoxés, das personalidades que compõem o livro, de instrumentos. Essa imagem serviria como padrão para todos os livros. Ainda sob a influência do livro da Aldeia Kaí, mestre Nei chamou a atenção para a necessidade de uma página com ficha catalográfica, uma com dedicatória, outra página com um texto introdutório, outra ainda com um sumário (que seria definida só no final, se houver necessidade). Após o sumário foi pensada uma página para um texto poético, curto, que deverá ficar centralizado e terá uma imagem também centralizada; e, por fim, uma marca (d’água talvez) cruzando a página de cima abaixo (e essa imagem só não aparecerá onde houver texto).

A página 7 do pré-boneco que fizemos juntos contém materialmente o resultado da reflexão sobre como apresentar a historicidade da comunidade: um contexto étnico, histórico e geográfico no qual a musicalidade é composta. Na tentativa de síntese, perguntei para mestre Nei se eu poderia dar uma sugestão. Autorizado, falei de um mapa com as costas atlânticas americanas e africanas, conectadas por um pontilhado, tendo os nomes das regiões de Angola e Ilhéus como extremos desses pontilhados. Ele gostou da solução e sugeriu uma imagem antiga referente ao terreiro Matamba como fundo para esses mapas, tomando toda a página, inclusive a parte do oceano atlântico. Mestre Nei transmite o entendimento, na página 8, da intenção de dar continuidade à sensibilização para a fundamentação ancestral nos processos composicionais

do livro, por isso a construção com a frase “nossa comunidade é antiga, de 1885”, acompanhada de imagens que remetam à ancestralidade, com representações de objetos e instrumentos ao redor de um *ngoma* rum afinado por cunha e corda. A opção por essa representação do *ngoma* foi reafirmada pelo Mestre Nei para que se diferenciasse de *ngomas* modernos, que são hoje afinados, em boa parte, por aros tensionados por afinadores de metal.

Para a página 9, Mestre Nei avançou para a dimensão da letra e do canto. Nela deverá estar transcrita uma zuela. Não está definido ainda se será uma zuela composta recentemente, se uma mais antiga que ainda é cantada pela comunidade ou se alguma imagem de transcrição de zuela feita por seu vô Valentim. Ainda nessa página, deve haver um *link* para se ouvir uma zuela, que combinamos gravar posteriormente, a ser acessada virtualmente. Também deve estar presente uma referência ao glossário, exemplar que deverá fazer parte da Coleção de Educação Musical do Terreiro Matamba Tombenci Neto. Na página 10, Mestre Nei trata especificamente dos afoxés. Incrementou a ideia de fotos dos afoxés para se juntar às falas construídas no momento em que nos juntamos para escrever o processo formativo. Pediu também que inserisse um *link* para a vídeo aula que gravou ensinando a tocar o Ijexá. Ao pensar a página 11, ele pediu que fosse composta com imagem dos instrumentos do afoxé e seus nomes. As páginas 12 e 13 deverão conter duas imagens de cada instrumento em quadrados de tamanhos iguais para serem recortadas e utilizadas da maneira que quiser por quem ler. A página 14 faz uma alusão a presença de cultura indígena na composição do afoxé em sua comunidade. Mestre Nei apresenta/assinala esse reflexo na referência aos caboclos e deixa em separado um espaço para que seja inserida uma imagem de caboclo. Nesse momento, ele passou a falar sobre como distinguir um candomblé de caboclo e disse que o penacho é um ícone para abertura desse entendimento. Explicou que os afoxés de terreiro são predominantes no recôncavo e em Salvador, mas que, nos interiores baianos, os afoxés de caboclo são maioria. A partir dessa conversa, ele sugeriu inserir um convite de pesquisa para a pessoa que estivesse lendo, pedindo que x leitor/a buscasse as diferenças entre afoxés.

A página 15, Mestre Nei dedicou ao *Leguedepá*, afoxé da comunidade. Para essa página, ele deixou o texto do processo formativo composto num tempo anterior e deixou um espaço para uma foto do *Leguedepá*. Inseriu também mais um texto que diz: “Mas o afoxé é diferente do bloco afro”. Esse texto serve para passagem de tema, já que não se referirá mais aos afoxés no livro e começará a falar sobre os blocos afro. Chegando à página 16, encontraremos a apresentação do que seja bloco afro, distinguindo sua especificidade em relação aos afoxés, por meio de imagens dos instrumentos que compõem um bloco. As páginas 17 e 18 também foram reservadas para que, como aconteceu com as imagens dos instrumentos do afoxé, sejam

reproduzidas 2 imagens de cada instrumento de blocos afros. Essas páginas poderão ser recortadas, a gosto do leitor/a e utilizadas como quiser.

Na página 19, Mestre Nei continua distinguindo o bloco afro do afoxé no que se refere aos seus processos de composição, de organização social, nas letras e suas temáticas e objetivos. Nessa página, além do texto, Mestre Nei separou um espaço para letra-tema do *Dilazenze* e pediu que se inserisse um *link* para vídeo do bloco tocando. Mestre Nei reserva a página 20 para expressar a história da família na participação ou fundação de diversos blocos afro e afoxés em Ilhéus. Separa espaço para a inserção de imagens do *Leguedepá*, do *Axé Odara* e do *Minikongo*. Mestre Nei ficou de separar todas as imagens para sua parte do livro (seu volume ou fascículo), inclusive essas dos blocos. Para falar em específico do *Dilazenze*, suas formas de composições rítmicas, ele reservou a página 21. Nessa página, ele aponta um dos ritmos que tocam no bloco, o samba *reggae* e reserva espaço para o *link* de sua vídeo-aula sobre samba *reggae*. Pede que esse *link* ou *QR code* esteja centralizado e que haja uma imagem desenhada como xilogravura de um percussionista tocando um surdão.

A página 22 teve uma solução composicional um pouco mais demorada que as outras, pois ele queria fazer referência à conexão do bloco Dilazenze com a ancestralidade. Foi preciso então compor um texto falando sobre Dilazenze Malungo e Tata Euzébio Gombé, o que não estava presente quando pensamos o processo formativo. Além do texto, Mestre Nei pensou na figura de um baobá com imagens de Dilazenze e Euzébio nos galhos, um de cada lado do baobá e, abaixo, nas raízes da árvore, a informação de que o baobá era a árvore sagrada onde Dilazenze Malungo realizava seus preceitos de iniciação. Na página 23, a imagem da foto que fizemos com todos os instrumentos que compõem o Bloco Dilazenze. Na 24, textos e imagens dedicados aos surdos (instrumentos graves). Mestre Nei achou pertinente haver imagem da baqueta e tratar de sua feitura com espumas na ponta. Sugeriu a utilização de uma imagem com a baqueta por cima do surdo e citou uma imagem feita por Quinho, no livro do projeto Mãe Ilza Mukalê (2013). Achou interessante também a inserção de uma nota de rodapé contando sobre a não utilização de surdos de aro maior por serem muito pesados para andar nas ruas.

A página 25 rendeu uma aula à parte porque Mestre Nei explicou que os repiques e repeniques utilizados pelo Dilazenze são distintos dos de escola de samba e que na Bahia percussionistas utilizam a redução ou aumento de suas bitolas para trabalhar timbragens e gerar identidade sonora. Por conta dessa conversa, ele inseriu no texto do processo formativo explicações mais detalhadas sobre repique e repeniques e pediu que fossem inseridas fotos dos instrumentos e de exemplares de suas baquetas feitas com vime, silicone ou genipapo. A página

26 segue a lógica das páginas destinadas a surdos, repiques e repeniques. Nela, Mestre Nei trata sobre as caixas, deixando espaço para imagens de caixas e baquetas.

Ao final da elaboração da primeira “pré-boneco” do livro, Mestre Nei reafirmou a necessidade de termos o livro de Mãe Ilza Mukalê amarrando, dando unidade a toda nossa construção, agora vista como viável por meio da ideia editorial de Coleção. Conforme o verbete “coleção”, do *Dicionário do Livro: da escrita ao livro eletrônico*:

Grupo de publicações distintas, ligadas entre si por um título comum, cada uma com o seu título próprio e seu responsável, expresso ou não. A coleção em si tem o seu responsável, singular ou coletivo, pode ser ou não numerada e, ainda, ser subdivida em subcoleções, com numeração própria ou apenas a numeração da coleção em que se insere. Obedece, em geral, a regras editoriais que regem o formato, a capa, as ilustrações, o número de pesquisas, a impressão de um conjunto de textos sobre temas considerados homogêneos pelo editor (FARIA, PERICÃO, 2008, p. 175).

Começamos a conversar também sobre a proposta de elaboração de materiais com Pâmela, Igor e Felipe. A princípio, Mestre Nei se mostrou desconfiado se haveria na comunidade tanto material para conseguirmos produzir mais volumes, mas só foi começarmos a mapear a vastidão do universo musical, as experiências individuais dos três, e os grupos que já compuseram na comunidade, além de trabalhos externos em escolas, que reafirmamos a nossa crença de que há muito a se dizer no campo da educação musical, a partir de uma perspectiva autoral da comunidade do terreiro Matamba Tombenci Neto. Refletimos sobre a importância de termos um bom material (poético-didático) de apresentação para as novas gerações de mestrxs que se formam.

*

5.2 “*Ngomas* - os tambores ensinam”:

boneco do livro de Mestre Marinho

A partir da elaboração do livro do Mestre Nei, tivemos uma prévia de que em dois turnos, pouco mais de oito horas de trabalho, poderíamos concluir uma obra autoral de educação musical (?). De fato, para chegar a esse ponto de arremate de trabalho, já havíamos feito um longo percurso de elaboração, tanto com mestre Nei quanto com mestre Marinho. Estivemos trabalhando sistematicamente com os dois mestres por quase dois anos, sem saber que estávamos nos preparando para este momento denso de criação conjunta. Cada encontro, cada conversa, cada ida ao terreiro para pensar/experimentar a educação musical dos mestres do Matamba, ao longo de quase dois anos de pesquisa, forjaram o método que tornou possível a criação relampejante de um boneco de um dos livros por vir de educação musical do terreiro Matamba Tombenci Neto. “Exú atirou uma pedra hoje matando ontem o pássaro que vai morrer amanhã”.

Era chegada a hora de conversarmos, então, com Mestre Marinho para agendarmos um horário destinado à feitura de seu livro. Como o mestre é responsável por inúmeros projetos além da Gongombira, tivemos dificuldade em ter um tempo amplo destinado exclusivamente para a elaboração do livro. Por isso, para a confecção do “boneco” do livro de Mestre Marinho, precisamos de três reuniões. Nosso primeiro encontro aconteceu no dia dois de julho – feriado de independência da Bahia. Aproveitamos o feriado para adiantarmos os trabalhos. Num primeiro momento, olhamos a produção do livro composto por Mestre Nei para que nos servisse de inspiração. Mestre Marinho percebeu que as histórias nos livros acabariam se cruzando, mas entramos num consenso de que um se deteria mais em determinados aspectos que o outro livro. Analisadas as páginas, afinada a proposta, separamos nosso material com um caderno de desenho A3, um menor com folhas A4, menos densas, lápis de cor, lápis grafite, canetas e borracha e começamos a elaboração página por página.

Abrimos o processo formativo proposto por Mestre Marinho para as oficinas e composição dos vídeos. Partimos desse processo já desenhado e traduzimos para as páginas do livro. Ficamos ansiosos sobre como começar e, trocando ideias, Mestre Marinho sugeriu que desenvolvêssemos textos de cada parte da aula para que, depois, montássemos uma sequência. Sugeri que começássemos com a figura de Gongombira, por já entender que a relação com a África, com a ancestralidade, é primordial. Imaginava eu que havia um toque para Gongombira e que poderíamos falar desse *nkissi* atrelado ao ritmo. Nesse momento, aprendi que no Matamba

Tombenci Neto, e em casas de nação angola em geral, os ritmos não são divididos de acordo com os *nkissis*, que esse princípio pertence a outras nações, como, por exemplo, nas casas de ketu. A variação no terreiro Matamba Tombenci Neto se dá de acordo com o andamento.

Mestre Marinho então começou explicando sobre as diferenças entre a instituição cultural Gongombira e Gongombira como *nkissi*, entidade religiosa. Ele se preocupava com o entendimento do significado da palavra. À medida que explicava o significado de Gongombira, eu registrava no computador suas palavras, num exercício de escriba. Enquanto Mestre Marinho falava, já imaginávamos páginas de um livro e pausávamos para discutir as composições das imagens. Após a fala sobre Gongombira como entidade religiosa, Mestre Marinho passou a ditar sobre a história da Gongombira como instituição cultural. Nesse processo, discutíamos o registro escrito de palavras como *nkissis* e *ngomas*, que possuem várias versões de registros escritos.

Após escrevermos sobre Gongombira, passamos a escrever sobre *ngomas*, as origens da palavra, suas traduções em outros *candomblés* brasileiros, seu significado dentro do *candomblé* angola, a história da quantidade de *ngomas* e suas funções no Matamba Tombenci Neto, seus nomes classificatórios de tamanhos e alturas (grave, médio e agudo). Após esse momento, falamos sobre a música no terreiro, abordando uma perspectiva que considera a música do terreiro como a vastidão de sons que não se restringe aos instrumentos musicais ou a cânticos, mas que é produzida por eles em relação inclusive com sons emitidos pelos *nkisses* (ilares), palmas, fogos, zuelas etc. Daí começamos a tratar sobre outros instrumentos, como são feitos, quem pode tocar, quais suas funções, quais os ritmos tocados (congo, cabila, barravento e arrebate).

Em algum momento, por julgarmos as falas um tanto impessoais, sugerimos que ficassem mais pessoais, através da utilização do pronome “nosso”, ou utilizando termos que identificassem o lugar de fala: “aqui nós”. Essa perspectiva se articulou com nossa preocupação para que os livros emanassem sentimentos de pertencimento comunitário. Aproveitamos também para conversarmos, em alguns intervalos, sobre uma identificação mais geral do nosso projeto. Sugerimos então a composição da logomarca do projeto como sendo resultante da fusão do signo *sankofa* com a figura de *ngomas*.

Escritos os textos a partir dos eixos temáticos, sempre modificados quando percebíamos ausência de informações importantes, depois de escrevermos sobre a dança e sua relação íntima com o que é dito nas zuelas e tocado pelo rum, partimos para a organização das sequências das falas no livro e sua composição com imagens. Começávamos a pensar nas páginas, no ritmo a partir das informações nas páginas, em qual lugar da folha cada escrita ficaria, quais cores

comporiam cada página. Terminada essa etapa, marcamos para nos encontrarmos outro dia, para experimentarmos materialmente a passagem daquelas informações para as páginas do caderno de desenho.

Nosso segundo encontro para feitura do livro aconteceu no dia quinze de julho. Nós nos reunimos na biblioteca do terreiro. Conforme combinamos antes, reelaboramos algumas falas para que ganhassem tons mais coloquiais. Líamos que as informações ainda estavam numa linguagem demasiadamente formal. À medida que convencionávamos a forma de escrita e a composição das páginas, escrevíamos no caderno de desenho com lápis (pois diversas foram as vezes que apagamos os rascunhos e refizemos o já feito). Avançamos até a parte em que apresentávamos os *ngomas*. Marinho se sentia seguro e por conta das emergências que surgiam e exigiam sua presença, pediu que pudesse levar com ele o caderno para casa, para terminar o esboço com a filha, com familiares, pensando as imagens ou, durante as madrugadas em que ficava acordado (nesse caso o livro serviria como terapia), fosse escrevendo e fabulando o livro.

Sempre conversávamos e eu acompanhava na medida do possível pela internet ou WhatsApp as movimentações do terreiro, da Gongombira ou do Otambí (projeto musical organizado por Mestre Marinho). Notávamos que ele estava muito atarefado e, quando chegou o mês de outubro e víamos que não havia avanços, marcamos uma outra reunião para tentarmos fechar o esboço do livro. Nós nos encontramos no dia 21 de outubro e enfim realizamos a empreitada proposta. Mestre Marinho ficou de separar as imagens para seu livro, pedir para Dado (artista visual parceiro da comunidade) que fizesse algumas imagens. As imagens feitas por Dado, algum tempo depois, foram entregues via WhatsApp e eu as recebi, em mãos, no início de novembro, quando passei por Ilhéus.

*

6. Livro dos Instrumentos

A partir das informações obtidas nas vídeos-aulas, visitas, observações dos festejos, fotografias do acervo do Unzó, elaboração dos livros dos mestres com suas extensões, catalogamos os instrumentos utilizados de modo mais recorrente na comunidade e que parecem refletir o cerne de seus afetos conectados à ancestralidade. Recebemos então a proposta da orientadora para que elaborássemos graficamente o que estamos chamando de “Livro dos Instrumentos”.

Esse Livro é composto por imagens feitas dos instrumentos da comunidade do Matamba Tombenci Neto associadas a textos que os apresentem. As páginas estão impressas de modo avulso. Temos em geral um instrumento por página. São duas impressões de cada instrumento para que possamos usar, em sala de aula ou como jogo em casa, da forma que nossa criatividade alcançar: compondo jogos de memória, orquestras de tambores, grupos de timbres ou alturas ou relacionando nomes. Nesse sentido, o “Livro dos Instrumentos” é também inspirado na proposição dos objetos de aprendizagem poéticos.

Para elaboração dos textos desse livro, eu me vali das vivências na comunidade ao longo da pesquisa-criação e contei com as correções de saberes dos mestres. Elaborava os textos, enviava para os mestres e corrigia até alcançarmos um resultado final satisfatório. Após esse processo, encaminhamos todo o material elaborado para Nathiara Iukelson (designer): as imagens fotográficas que fizemos dos instrumentos, anexadas aos textos.

Ainda em tempo, é preciso ressaltar aqui a diversidade musical da comunidade do Matamba Tombenci Neto, lembrando que desde o começo de nosso contato lidamos com um universo muito diverso. Como exemplo, podemos citar que Pâmela é violinista, que, na Orquestra Gongombira, são utilizadas guitarras, teclado e bateria, que, nas fotos antigas, encontramos tocadores de variados instrumentos, como o baixo ou o trompete, compondo um universo vasto de experiências produzidas pela comunidade. Recordemos que mesmo as possibilidades com os tambores, são mais amplas do que as que colocamos em nosso livro, que não tem, e nem poderia ter, de forma alguma, a pretensão de reduzir a diversidade de instrumentos que circulam e compõem os universos expressivos musicais existentes na comunidade do terreiro Matamba.

*

7. Música na Raça:

logomarca

A logomarca do projeto-criação se faz/fará presente em todos os objetos de aprendizagem poéticos (OAPs) que produzimos: as vídeos-aulas, o “Livro dos instrumentos”; os livros em por vir de Mestre Nei e de Mestre Marinho.

A logo está carregada pelo desejo de comunicação ideogrâmica. Entendemos que, para algumas pessoas que se afetam com o símbolo *Sankofa* – um dos ideogramas do conjunto *Adinkra*, escrita pré-colonial criada pelo povo akan, localizados mais ou menos na região onde hoje conhecemos como Gana (NASCIMENTO, 2008) – talvez, estejamos dizendo, sobretudo para essas pessoas, que nesses objetos/artefatos está presente a crença na ideia de que “vale a pena voltar pelo que ficou pra trás”, que construímos e somos construídos por conexões ancestrais com a África, que a memória, o tempo, são afetações profundas, cerne de nossos pensamentos e se fazem presentes em nossas composições.

Tentamos, portanto, na concepção/construção da visualidade da logomarca do projeto atingir uma experiência ideográfica. Lembramos que, por muito tempo, o *Adinkra*, e outros modos de escrita em África, inclusive desenvolvidos por povos da região Congo/Angola, como em Cabinda, foram ignorados por colonizadores europeus, afetando inclusive a história oficial dos currículos de nossa educação e o nosso suposto entendimento sobre o envolvimento com a escrita dos povos. Perdura ainda, no senso comum, um preconceito em relação à condição milenar supostamente ágrafa dos povos tribais africanos.

Ao observarmos e re-lermos criativamente o signo Sankofa, pensamos que a cauda do pássaro-signo poderia ser polissêmico, remetendo também a mãos. No terreiro angola Matamba Tombenci Neto, os *ngomas* são tocados primordialmente com as mãos – o que não impede que em algum momento se utilizem aguidavis (vara de toque usada entre nagôs e jejes). Sem a música, sem os toques, não há incorporação dos *nkisis*. São as mãos, o tambor e os toques que fazem brotar o sagrado, diálogo entre o material e o espiritual. O tambor por si só é sagrado. Na comunidade, esses instrumentos são vistos com grande carinho, afeto.

A mão/a cauda do pássaro/as peles, em contiguidade, tenta remeter a significados de toques/instrumentos onde se produzem vibrações e repousos rítmicos que fluem e fazem fluir

o cultivo ancestral, onde se constroem elãs sonoros, que são entre outras coisas símbolos de conexões com a ancestralidade.

Na logomarca, o corpo da *Sankofa* e seu significado são o próprio corpo da *ngoma*. Suas extremidades (cabeça e cauda), podem ser lidas como polos temporais. Sua cosmomusicalidade, seu toque, é o de quem faz o futuro sem deixar de olhar pra trás, tentando não esquecer quem e como se ensinou.

Já que falamos em tradução, em objetos poéticos de aprendizagem (OAP), em construções de subjetividades, arriscamos dizer que de alguma forma nessa composição a ancestralidade, em sua dimensão poética, pode ser traduzida como nosso OAP de onde tentamos gerar outros OAPs. Desse modo o *sankofa* fusionado com a *ngoma* busca ser, além de um ideograma, um artefato artístico, construtor de territórios de subjetividades, de existências, permitindo construções de entendimentos de mundo, em processo, abertos.



Figura 8 - Logomarca do projeto “Música na Raça”

Vimos a composição da logomarca como exercício de síntese-criação. Por a vemos como objeto artístico e, portanto, enxergamos sua potência como agenciamento maquínico construtor de subjetividades (FERNANDEZ; DIAS, 2015), a pensamos, tanto no que diz respeito ao pictograma quanto às palavras, em sua síntese, como uma tecnologia social, artística e edu-comunicacional pluriétnica, plurirracial, multilíngue.

Com a polissemia da expressão “música na raça”, tentávamos tocar e emanar de algum modo sensibilidades que buscassem compreender minimamente a gana e os artifícios necessários para se construir (em ambientes históricos e sociais extremamente violentos, hostis) mecanismos educacionais musicais.

Sabemos que o conceito de raça para classificar seres humanos por características físicas, a partir de suas origens, serviu para justificar as violências do período escravagista. Saques, assassinatos, violências sexuais, castigos físicos, torturas psicológicas, violência econômica ainda hoje teimam em ter proporcionalmente a população de pele negra (ou mais escura) como maior alvo (hoje ao menos temos a garantia legal de criminalização dessas violências – o racismo é crime no Brasil).

O conceito biológico de raça, portanto, apesar de biologicamente superado, tem sido historicamente no Brasil categoria social de distinção discriminatória. São muitos os exemplos, inclusive já entranhados em nossa fala, ao menos na Bahia, de subversão dessa distinção/discriminação. “Música na Raça” então é no mínimo uma tentativa de condensar essas duas dimensões que vêm se construindo historicamente: a de gana, de força de vontade, de instigação de coragem, de resiliência, e a de distinção social, do estereótipo ao emblema, de construções de pluriestemologias.

*

Capítulo 3.

Afro maneiras de ouvir e de ver

Apontamos nos capítulos anteriores reflexões sobre práticas da cultura da escrita em comunidades de terreiro, educação musical e relações étnico-raciais, e como essas reflexões foram sendo afetadas com o ritmo dos encontros com a comunidade do Matamba. Descrevemos a construção do “produto final”, proposto ao PPGER/UFSB: livros para educação musical concebidos com mestrxs do Matamba Tombenci Neto. Por essa via, imergimos em questões que dizem respeito a perspectivas sobre mercados editoriais e oferta de serviços educacionais.

Antes de prosseguirmos é bom salientar que, por propormos um “produto final” e não apenas uma dissertação teórica, o que é uma exigência da modalidade Mestrado Profissional, nós nos sabemos partícipes da indústria cultural e da economia (do mercado) da educação. Portanto, é importante pensarmos também a partir desse lugar, ou melhor, tentarmos compreender criticamente as implicações de ocuparmos este lugar.

Nosso “produto final” é um livro, mesmo que tenhamos distendido a noção de livro-didático (objeto de aprendizado), em direção a uma Coleção, série de livros ‘autorais de mestrxs e instrumentos musicais do terreiro Matamba Tombenci Neto (objetos de aprendizagem poéticos): vídeos-aula, um livro de instrumentos, dois bonecos de livros de mestrxs. Perfazendo esse percurso, tornou-se necessário entender, de modo mais consciente, o funcionamento dos mercados editoriais articulados ao campo da educação, a ação de movimentos sociais contra a colonialidade que ainda perdura no Brasil, noções de economia (seria possível uma economia solidária no interior de um capitalismo global?) e conceitos como os de *territorialidades* (geográficas e existenciais) e de *encontro de saberes*.

Fazendo parte da programação das atividades da Feira de Livros/Festa Literária, entre 2009 e 2010, em mesa redonda, no Teatro Municipal de Ilhéus, ouvi Ildásio Tavares questionar editoras do nordeste do Brasil, publicando apenas vencedorxs de prêmios nacionais, como o Jabuti. A que atribuir a ausência de autores locais em editoras locais? A um monopólio editorial alimentado apenas por produções do sudeste do país? Ao abrir livros didáticos nas escolas, em 2020, a grande maioria das fontes ainda apontam produções nacionais vindas do sudeste.

Não é irrelevante afirmar, neste momento, que, entre os anos de 2009 e 2010, comecei, de fato, a buscar entender historicamente como as músicas e métodos de matriz afro se

construíram e perduraram no cenário geral da educação musical brasileira. Tentava compreender o por que era tão difícil de encontrar materiais bibliográficos que refletissem a história dos métodos de educação de matriz afro. Queria, à época, entender como se articularam dispositivos de controle do saber de modo a que métodos e musicalidades de matriz afro pudessem ter se tornado inacessíveis para nós, professorxs de música na Educação Básica.

As pesquisas bibliográficas, feitas ao longo de nosso Mestrado Profissional, permitem levantar algumas hipóteses interpretativas acerca de políticas educacionais que resultam em um “branqueamento” hegemônico da música, da educação musical, nas escolas formais. Vale ressaltar que nossos estudos se referenciam nas contribuições de GILIOLI (2003), que fez, em seu doutoramento, uma extensa pesquisa sobre a implementação, nas décadas de 10 e 20, em São Paulo, das matrizes de um modelo de educação que mais tarde receberia aporte do governo federal, desde o governo Getúlio Vargas até o governo Jango, e que garantiria a expansão, para todo o Brasil, do canto orfeônico. Cruzamos as informações levantadas por Gilioli (2003) com fontes encontradas nas leis publicadas desde o começo do século XX, na incipiente república brasileira, até a década de 70 do mesmo século, leis que se relacionam com a educação musical e parecem apontar para a existência de um arco histórico significativo para a compreensão do contexto histórico de nossa pesquisa-criação.

Nesse sentido, ao longo deste último capítulo, ao compreender alguns dos elementos constitutivos da história da educação musical no Brasil, tentarei expor e interpretar o lugar que ocupamos (que desejamos ocupar) com o projeto “Música na Raça”.

*

1. Breve história da história da educação musical estatal no Brasil

República Velha (1889 a 1930). Professores propositores de metodologias, de cosmomusicologia de matriz europeia hegemônica, presentes em modelos educacionais que foram experimentados no início da república - primeiramente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro e depois no governo de Getúlio Vargas – fundaram um grande negócio que tinha

tudo a ver com o mercado editorial de livros para educação musical no Brasil. A base do negócio era o canto orfeônico, os orfeus.

O canto orfeônico, ou orfeus, surgiu na França, no século XIX. Os “orfeus”, que são “corais amadores” para exercício do canto, são escolas que já surgem, desde seu nascedouro na França, com o intuito de civilizar pela música, de educar ouvido, voz, corpo, sensibilidades, através do canto.

Civilizar pela música significava formar pessoas que entendessem as 12 notas da escala tonal (dó, ré, mi, fá sol, lá, si, seus sustenidos e bemóis) como única escala sonora dotada de real valor musical.

Era a música das alturas melódicas que equivaliam, supostamente, ao belo, ao céu em música. Essa era a música cultuada principalmente em igrejas ou castelos. Tal musicalidade e sua escala hegemônica se desenvolveu desde a renascença até o século XIX em meios eruditos, quando começa a sofrer inflexões. Julgavam essa escala como fundada nas contribuições de Pitágoras para cálculos e delimitações do que seria harmonioso ou não – refletiam, portanto, as fundamentações ideológicas ocidentalizantes, o mito de origem, baseados em discursos que remontavam a Grécia antiga. O canto orfeônico é um dos modos de popularização do que conhecemos como ocidentalismo e tem, assim, dimensões estéticas, religiosas e racionalistas. E, como seu sucesso em processos de controles populacionais na Europa estava funcionando, sua prática foi bem vista por oligarcas no Brasil.

Apesar de abolida a escravidão, sabe-se que, também via métodos educacionais, o racismo seculariza-se e torna-se estrutural na sociedade brasileira (MUNANGA, 2003); BENTO, 2013). A princípio essa história de tentativa de embranquecimento, de europeização sistemática da sensibilidade das populações no Brasil via escolas, de determinação de única escala de verdade, de valor, via educação musical, começa quando a “escola educacional musical paulista” – chamemos assim didaticamente, considerando as muitas nuances existentes no estado – implementa o canto orfeônico no início do século XX, trazendo mudanças nas metodologias, nos objetivos e materiais utilizados no ensino musical escolar, adaptando os orfeus, de matriz europeia, francesa, para a realidade dxs mais abastadx paulistas.

Nas décadas de 1910 e 1920, João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lazaro Lozano, João Batista Julião e Honorato Faustino foram os nomes dos professores que mais se destacaram no processo de institucionalização da disciplina música no estado de São Paulo. Aparecem com um caráter militar, tendo em seus comandos a figura do “Regente”. Os republicanos oligarcas, de então, para justificar a implantação no Brasil desta modalidade musical, consideram tais elementos cívicos estratégicos: envolvimento integrativo-

afetivo, harmonização social, culto a nação e a seu representante, o Estado brasileiro. O coral orfeônico era então visto dentro de uma perspectiva mitológica, como uma prática apolínea que, ao contrário de outras manifestações artístico-musicais, não despertava os “excessos dionisíacos de prazer” (GILIOLI, 2003).

As tensões dos movimentos de urbanização no sudeste, os conflitos com os emergentes movimentos operários, as questões relacionadas aos egressos do regime escravocrata, tudo isso exigia dos segmentos sociais que ocupavam os poderes econômicos e políticos, e que pretendiam a manutenção desse poder, alguma resposta conservadora. Depositaram suas apostas na crença de que através de uma educação baseada em princípios científicos, positivistas, poderia se elevar o Brasil ao status de nação civilizada.

Os elos de ligação entre os principais mentores do canto orfeônico como disciplina curricular nas escolas brasileiras foram em alguma medida a capacidade de criar ou ocupar postos institucionais. Tais mentores eram formados em escolas públicas (na época elitizadas), comungavam de ideários comuns (apesar de diversas distinções que podemos encontrar), como a promoção de uma organização pedagógica escolarizada do saber musical tonal de matriz europeia hegemônica (GILIOLI, 2003, p.118, 119) e, ao mesmo tempo, a construção de uma identidade nacional no campo das artes. Em termos gerais, o sentimento de identidade nacional não existia no Brasil, nem mesmo no início da república, apesar do *lundu* ter sido apresentado como “símbolo de brasilidade” à corte portuguesa. Os professores orfeões republicanos eram humanistas, pretendiam a formação universalizante “do homem” e não simplesmente formação de mão de obra para o mercado.

Observando os resultados obtidos nas escolas paulistas entre 1910 e 1920, passou-se a haver uma defesa ardorosa pela presença do canto orfeônico também no jardim de infância. É nesse período que se inicia um processo de produção de materiais de auxílio para trabalhos em escolas de formação geral, em substituição às “artinhas” que eram métodos que dominavam a educação musical formal na forma de manuais usados em conservatórios para formação de músicos profissionais direcionados para execução de instrumentos. Começava ali a diferenciação da educação musical em escolas de formação multidisciplinar, para a educação musical ofertada em conservatório musical. Havia uma preocupação com a presença de instrumentos nas salas de aula (preocupação depois abandonada), com seleção de repertórios adequados às idades, com o registro das músicas em partitura e com a elaboração de métodos específicos. Nascia no Brasil um mercado relacionado a música em escolas de formação geral e uma disputa por espaços para prestação de serviços educacionais institucionais para o estado brasileiro.

Os manuais didáticos do período, publicados em sua maioria pela gráfica do jornal *O Estado de São Paulo*, são importantes documentos para observarmos o nascimento desse mercado. No momento em que a prática do canto orfeônico finalmente foi institucionalizada, a autoria dos manuais ou livros didáticos passaram a conferir prestígio a seus autores dentro do universo escolar. Havia um comércio, uma economia gravitando em torno da prática do canto orfeônico que estimulava, no ambiente urbano, a compra de partituras, livros didáticos, instrumentos, bens culturais.

Encontraremos nas metodologias desenvolvidas, à época, para educação musical considerações sobre a memória dos povos que formavam o Brasil, a oralidade e o “folclore”. Mas as músicas de grupos étnicos não-hegemônicos precisariam ser “adaptados” a harmonias e temperamentos ocidentais. Os mentores, João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lazaro Lozano, João Batista Julião e Honorato Faustino entendiam, dentro dos conceitos de formação do gosto estético afinados a uma concepção empirista, que a sensibilidade precisava ser ensinada e que esta ajudaria inclusive na participação nos serviços religiosos.

Para esse pensamento metodológico, os procedimentos baseados na oralidade devem “progressivamente ser substituídos pelo uso da partitura, pela precisão do código erudito e por músicas mais ‘elevadas’” (GILIOLI, 2003, p.7). As músicas “folclóricas”, retiradas de seu contexto social, deveriam ser “elevadas”, “eruditizadas” a uma pretensa cultura universal. Entendia-se que um dos elementos essenciais para formação do cidadão republicano era a alfabetização, inclusive a alfabetização musical. Conhecer e manipular os códigos escritos era ter demarcada uma fronteira, um monumento a distinguir “selvagens” de “civilizados”.

Perguntamos, com o nosso olhar de hoje, como foram tratadas nesse contexto as músicas de autoria afrodiáspórica, sobretudo, as de matriz bantu no Brasil? Sabemos, tais músicas têm a oralidade, a ancestralidade, como fundamento.

Era hegemônica, à época, a postura positivista, progressista, comteana, com escalas evolutivas lineares que saíam do simples, de um suposto “infantil” (selvagem), e alcançaria o complexo, “adulto” (civilizado). Era essa a postura vigente aplicada na educação musical e seus materiais didáticos e percursos formativos. Ao tratar sobre a evolução humana e sobre o estágio infantil, selvagem, Comte, que é base teórica inclusive de discursos de Carlos Alberto Gomes Cardim, um dos maiores mentores da implementação dos orfeões no Brasil, defendia que a maioria dos seres humanos não havia saído de um suposto estágio selvagem e que esse estágio persistia na elite da raça negra e na parte menos avançada da raça branca.

Vale destacar que, apesar de terem a mesma finalidade e pretensões civilizatórias, alguns métodos tiveram mais evidência nos processos educacionais do princípio da república: o método Tonic Sol-Fá, desenvolvido pelo reverendo John Curwen, a partir dos métodos da professora Sarah Glover (1786 - 1867) e apelidado de “gramática da música vocal”, é um dos que podemos citar. É interessante lembrar no caso da influência estadunidense, protestante, que os religiosos reformistas que desenvolveram algumas dessas metodologias eram iconoclastas, assim a mediação simbólica entre Deus e o mundo deveria dar-se pela música, pela audição e não pela visão. Aqui fazemos uma distinção pontual em relação às mediações entre o plano material e espiritual através música no candomblé pelo fato de que não há exclusão dos elementos simbólicos visuais nas religiões tradicionais de matriz afropindorâmicas ou afro no Brasil. Mas, sobretudo, tenhamos em mente que Lutero, forte referência protestante, reiterava a importância da presença da música nas escolas.

Havia, com toda a influência do positivismo, do darwinismo, uma escala discursiva educacional musical em harmonia com as religiosidades protestantes e católicas, sem quaisquer menções a religiões outras, como as de matriz africanas. Havia articulações de poderes que se revelavam nos conteúdos dos materiais, nas escalas valorativas dos conhecimentos e na garantia de circulação dos materiais promovida pelo estado brasileiro que produziam protótipos dos primeiros objetos de aprendizagem (OAs), próprios de propostas de formações homogeneizadoras. A economia que girava em torno da música, apoiada pelo Estado, era portanto racializada e racista, fosse em suas pretensões científicas ou apoiada em bases religiosas (GILIOLI, 2003).

O canto orfeônico ia de encontro às expressões musicais urbanas como as músicas praticadas nos morros, das margens dos centros urbanos, as músicas “degeneradas” dos carnavais, as músicas dos terreiros. A educação musical nas escolas, à época, pretendia diminuir paulatinamente a possível “contaminação” da presença das culturas afro-indígenas e de sotaques musicais estrangeiros à matriz eurocentrada. Assim explica-se o combate às práticas que indicassem “selvageria”, como não utilização ou domínio dos códigos escritos e predominância da improvisação, memorização, “canto gritado” e oralidade. A difusão de tais métodos educacionais já se dava mesmo antes do respaldo legal, institucional do governo federal. Prova de sua credibilidade foi o convite feito a Fabiano Lozano para organizar o ensino de canto coral em Pernambuco no começo dos anos 30 do século passado.

Era Vargas (1930-1945). Depois da “revolução” de 30, o grupo paulista começou a sofrer por fazer parte da ala política aliançada a Prestes, que disputava o governo federal com Getúlio. A partir daí, a grande referência nacional do canto orfeônico deixa de ser a “escola

paulista”, que foi esquecida por muito tempo na história, como aponta GILLIOLI (2003), e perdurou a crença de que a história do canto orfeônico no Brasil começou com Villa-Lobos.

O fato é que a metodologia “dos orfeus”, e conseqüente mercado de prestação de serviços educacionais, ampliou-se para todo o território nacional, levando o nome do maestro Villa-Lobos como seu principal representante. Em 1930, o maestro João Batista Julião, que como vimos foi um dos mentores para implementação, e já ensinava canto orfeônico nas duas primeiras décadas do século XX em São Paulo, submeteu-se nas disputas políticas a não figurar como mentor, organizador do método. Essa submissão de João Batista Julião parece estar relacionada ao recebimento, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, fundado por Villa-Lobos, do primeiro registro oficial de professor da disciplina “canto orfeônico”(GILLIOLI, 2003). Estabelecia-se, assim, o marco oficial federal que vinha orientar, com seus novos métodos pedagógicos, a disciplina “Música”.

O momento em que o mercado de produção de material de educação musical ganhou proporções nacionais, com o impulso dado pelo então diretor da Superintendência Educacional e Artística (SEMA), Heitor Villa Lobos, foi também o momento em que a Educação Musical se institucionalizou e se popularizou no Brasil, através da divulgação do canto orfeônico e sua inserção como disciplina no currículo escolar das escolas brasileiras.

O crescimento demográfico, o esforço pela industrialização, o aumento da renda per capita, a paulatina transformação de uma sociedade oligárquica em urbano industrial, o aumento significativo da escolarização da população, resultaram em transformações profundas, em impulsos na organização da educação formal. Inserido no embrião desse contexto, o governo Getúlio Vargas fusionou instituições de ensino superior e foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Surge, nessa época, o Sistema Nacional de Ensino. Em abril de 1931, Getúlio Vargas assina o decreto nº 19.852 que reconhece o Instituto Nacional de Música como formador de músicos e professores de música de nível superior e reserva cadeira própria para o curso de Orfeão, legitimando em nível federal a sua prática, elevando-o ao status de disciplina de nível superior.

Art. 1º Ficam congregados em unidade universitária, constituindo a Universidade do Rio de Janeiro, os institutos de ensino superior abaixo enumerados, acrescidos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada pelo presente decreto: ... i) Instituto Nacional de Música. ...7 - DO ENSINO ARTÍSTICO. (...) Art. 222. O ensino artístico será oficialmente ministrado na parte que está a cargo do ministério da Educação e Saúde Pública: II, pelo Instituto Nacional de Musica; ... Art. 252. O curso Fundamental é preparatório do Curso Geral Este tem como objetivo formar, principalmente, instrumentistas profissionais de orquestra e coristas: e o Curso Superior, instrumentista e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos. Art. 253. Embora mantida a unidade técnica e

administrativa do Instituto Nacional de Música dos três cursos de que se compõe só será considerado universitário para os efeitos deste decreto, o Curso Superior. Art. 254. O ensino no Instituto compreenderá as disciplinas adiante enumeradas, que serão distribuídas, de acordo com as exigências didáticas, por 49 cadeiras a cargo de igual número de professores entredráticos: Orfeão (1 cadeira) ... Dicção (1 cadeira) - Declamação Lírica (1 cadeira) - Canto coral (1 cadeira) ... Harmonia elementar, análise de contraponto e noções de instrumentação (2 cadeiras) - Harmonia superior (2 cadeiras) ... História da Música (1 cadeira) - Folclore Nacional (1 cadeira) ... Noções de Ciências Físicas e Biológicas aplicadas, compreendendo esta cadeira: Acústica; Anatomia e fisiologia a) do aparelho de audição b) do aparelho de respiração; c) do aparelho de execução (mão e braço) Elementos de psicologia: Higiene Art. 324. Enquanto o desenvolvimento do ensino não determinar o provimento de algumas cadeiras criadas, o professor de Regência terá a seu cargo a classe de Prática de Orquestra; o de História da Música, a de Folclore nacional; o de Orfeão, a de Canto coral; e o de Dicção, a de Declamação Lírica. (BRASIL, lei 19.852, 1931)

Segundo o estudo de GILIOLI (2003), Villa-Lobos fundou em 1942 o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, baseando seu currículo e métodos, bem como sua estrutura pedagógica, principalmente nas experiências do Curso Profissional do Instituto Musical de São Paulo, capitaneado por João Batista Julião.

O Governo Getúlio Vargas sinalizava para o reconhecimento legal da profissionalização dos cursos e para claríssima possibilidade de federalização legal da prática orfeônica nas escolas. Os professores mentores, João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lazaro Lozano, João Batista Julião e Honorato Faustino, entre outros do canto orfeônico, estavam conforme os intelectuais dos movimentos hegemônicos da época, organizando-se para ocupação dos cargos administrativos, culturais e políticos que vinham sendo criados a partir da transformação e consolidação dos modos de dominação das oligarquias. É tanto que, após aporte do governo federal e fundação do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), coordenado por Heitor Villa Lobos, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e da entrada dessa disciplina “Orfeão” nos currículos de educação fundamental, geral e superior, o mercado que envolvia os métodos, livros, materiais didáticos para a atividade do canto orfeônico cresceu (GILIOLI, 2003)

A divulgação do canto orfeônico ganhou âmbito nacional e se expandiu com notabilidade durante as décadas de 1930 e 40 com o projeto de educação musical de Villa-Lobos. O projeto teve como resultado apresentações/aulas monumentais de cantos orfeônicos regidos pelo maestro com a participação de 20.000 a 41.000 pessoas, lotando arquibancadas de estádios para execução dos orfeões. Nesse período, o nacionalismo ganhava força, a Constituição de 1937 já não exigia o ensino religioso, mas a educação moral e cívica fazia-se presente nos currículos. Em 1942 o nacionalismo foi exigido daqueles que de alguma maneira participavam das construções cívicas nacionais:

Decreto-Lei nº 4.641, de 1º de Setembro de 1942. Artigo único. Nos dias de festa nacional, as companhias líricas, que trabalhem no país, deverão fazer a representação de óperas de autores brasileiros, com libreto na língua nacional. (BRASIL, Lei nº 4.641, 1942)

Com as reformas de Gustavo Capanema, no ano de 1942, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado por Villa-Lobos, passa a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde:

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Saúde, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Departamento Nacional de Educação. Art. 2º Compete ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico: formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário; estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país; realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente; promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país. Art. 3º Baixará o Ministro da Educação e Saúde instruções que rejam as seguintes matérias, até que disposições legais e regulamentares venham a discipliná-las: organização dos cursos de formação de professores de canto orfeônico e o respectivo regime escolar; processo de equiparação ou de reconhecimento dos congêneres estabelecimentos de ensino que existem ou venham a existir no país; registo de diplomas relativos aos cursos referidos na primeira alínea deste artigo. (BRASIL, Lei 4.993, 1942).

República Populista (1945-1964). Em 1946 (após segunda guerra), período em que a porcentagem de matrículas era maior em proporção do que o crescimento populacional, os ensinos primário, médio e normal foram alvo de leis que, de acordo com o discurso da República Nova, pretendiam universalizar a educação. O Decreto-Lei nº 9.494 de 22 de Julho de 1946 é um marco em se tratando do ensino de música nas escolas regulamentadas pelo estado. Trata-se da própria lei orgânica do ensino de canto orfeônico. Nela estavam contidos os procedimentos que deveriam se dar para formação dos professores de canto orfeônico: tipo dos estabelecimentos (conservatórios), disciplinas, seriação, programas das disciplinas, diplomas e certificados, períodos do ano escolar, tipificação dos alunos (regulares, ouvintes ou de disciplinas específicas), tempo das disciplinas, avaliação, modalidades dos estabelecimentos, da fiscalização das escolas, formação do corpo docente.

A partir da lei nº 41.926, de 30 de Julho de 1957, apesar de leituras indicarem ampliações em índices educacionais como o aumento das taxas de expansão da alfabetização, percebemos que a formação de professores para dar conta da disseminação do canto orfeônico ainda era carente. Vimos na lei também questões de registo, produção e divulgação de materiais

nacionais que auxiliassem no desenvolvimento dos orfeões. Notamos a apropriação de tecnologias do audiovisual já mais desenvolvidas e que inclusive devem ter auxiliado na produção de muitas fontes para pesquisa.

Há nessa lei uma postura um tanto diferente das de períodos anteriores no que tange ao registro das expressões de canto popular: Enquanto que, nas décadas de 1910 e 20, as músicas populares ou folclóricas eram transformadas, eruditizadas, por meio da escrita na partitura, que a “adaptava”; no período de governo de Juscelino Kubitschek, havia insumos para gravações de áudios que amplificaram as possibilidades de registro das expressividades.

Chamamos a atenção aqui para a existência e as possibilidades dessas fontes. Há o fato inédito de que a lei, nesse período, estimulava o registro dos maneirismos dos cantos existentes no Brasil em suas formas “puras”:

Art. 10 - Compete à Seção de Documentação: I - realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica, que hajam sido, no passado, expressões legítimas de arte brasileira; II - recolher as formas puras e expressivas de cantos populares do País, no passado e no presente; III - proceder à tiragem de cópias manuais, mimeografadas, fotostáticas e heliográficas, pertinentes à matéria a que se refere o item precedente; IV - promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação do canto orfeônico em discos; (BRASIL, decreto 41926, 1957)

Esses arquivos, se conservados, podem ser fontes valiosíssimas para melhor compreensão de nossa história e cultura. A ampliação do mercado editorial de métodos para educação musical a um nível nacional, organizava-se cada vez mais. O maestro João Batista Julião, um dos fundadores do canto orfeônico no Brasil, por exemplo, teve sua obra *Melodias escolares* alcançando a quadragésima edição já em 1967.

Do antes do Período Militar à República Nova. O debate a respeito do que constituiria ou não material sonoro, entendido como contributivo para construção musical, já invadia a produção musical industrial da década de 60. Aliás a indústria fonográfica já se alimentava das músicas “marginais”, ao menos das músicas populares urbanas, de matriz afrodiáspórica, desde sua chegada ao Brasil no começo do século XX. Mas as “vanguardas intelectualizadas”, que transitavam entre a elite branca do país, e que nas décadas de 40 e 50 ensaiaram inflexões ouvidas em bossas ou afrosambas, que ainda não abandonavam a dodecafonia (os 12 sons da escala européia), estavam na década 60, como diz o dito popular, “chutando o pau da barraca”.

Apesar da presença da diversidade de forças criativas na formação de outra audição de mundo – das contribuições anteriores de Moacir Santos ou posterior de Rogério Duprat, Hans-Joachim Koellreuter, Anton Walter Smetak, Ernst Widmer; e dos artistas populares brasileiros

como Tom Zé, Mutantes, Caetano Veloso, Gilberto Gil, tropicalistas etc., junto com as forças das músicas de matriz afropindorâmicas, e aqui em nosso trabalho destacamos os afoxés – a formação oficial estatal, que mantinha um projeto político conflituoso, porque conservador, centralizador em relação às propostas pluriépistêmicas de educação musical, manteve a educação musical, durante longo tempo, baseada nos moldes das propostas nascidas na década de 10 e 20 em São Paulo, apesar de desde o governo de Juscelino a pesquisa em música popular ou folclórica não servir mais com tanto afincamento para eruditização dessas mesmas músicas.

O curto governo Jânio Quadros, aos 73 anos da república brasileira, baixa um decreto, o Decreto nº 51.215, de 21 de Agosto de 1961, que buscava legislar pela centralização, pela uniformização da educação nacional estabelecendo um programa de educação musical que planejava a formação da audição do sujeito desde o jardim de infância até o ensino normal. Na referida lei, estavam os planos de treino auditivo, de formação de bandinhas rítmicas, do canto orfeônico e conhecimento do folclore nacional, do conhecimento da história da música, que academicamente até esse período se restringia a história da música erudita de matriz europeia.

Na década seguinte, a partir do ano de 1971, através da lei 5.692, veremos a diminuição significativa da presença da educação musical nas escolas. Porém, é a partir desse período, talvez um pouco antes (não definiremos o mito de origem), que veremos intensificar um grande movimento de transformação das perspectivas de trabalhos com traços etnomusicológicos e consequente transformação nas perspectivas educacionais musicais acadêmicas em toda a América Latina. A pedra lançada por Exú?

Como vimos, a história educacional musical eurocêntrica, colonialista, que tanto marca as políticas estatais provoca silenciamentos, mas como sabemos, o silêncio absoluto, puro, é um idealismo. São as comunidades tradicionais de matrizes não ocidentais as protagonistas, responsáveis pelo seu não silenciamento, resistem ao epistemicídio colonialista. Precisamos compreender que em nosso caso, não teríamos o tom descolonizador do nosso trabalho, não fosse por Tiodolina Félix Rodrigues, a Nêngua de Inkice Iyá Tidú, negra, fundadora do terreiro em 1885, ou seu sucessor, Eusébio, o Tata Gombé. Precisamos recuperar a genealogia desses educadorxs. Após Eusébio quem assumiu o terreiro foi D.Roxa, que concluiu suas obrigações com Mameto Quizunguirá, e tanto Mestre Marinho quanto Mestre Nei trazem memórias dos mais antigos contando sobre D. Roxa tocando. Outra pessoa importante nessa nossa genealogia de educadorxs musicais de matriz afro é Vô Esmeraldo, que entre tantos registros do cotidiano da comunidade, registrou também zuelas do começo do século XX, Vô Esmeraldo era também conhecedor de luthieria e hoje os atabaques que estão no Memorial

Unzós foram construídos por ele, e serviram ao terreiro até a década de 40. Precisamos lembrar também a geração que veio após D.Roxa, onde se formaram Chico Carapeba, Tio Seu Preto, José Miguel Rodrigues, Tio Vivaldo, Mãe Ilza, Tio Tonho e Tio Dinho. Dessxs últimxs nós encontramos registros fotográficos, tocando em cerimônias ou em bailes no barracão, e como exemplo podemos citar Chico Carapeba acompanhando a Orquestra Itamaraty, atestando complexa formação histórica e musical. É essa geração que fundará os afoxés. A geração que a segue é a dos nossos mestres, e é ela que após complexos movimentos acompanhando Mãe Ilza na composição do movimento musical negro ilheense, fundará o Dilazene.

*

2. Conexões Afropindorâmicas: confluências ancestrais e contemporâneas

É preciso que compreendamos que as inflexões pluriépstémicas, de fundamento étnico, não universalizantes, que veremos nas nossas academias tão ocidentalizadas, não poderiam ocorrer se não fossem os movimentos de matriz afro ou indígena. É a resistência dessas populações, com suas cosmologias, que permitirão construções acadêmicas descolonizadoras no Brasil.

Podemos melhor entender boa parte dessas transformações que através do memorial do professor José Jorge de Carvalho (2017). A trajetória acadêmica do professor José Jorge de Carvalho parece mesmo se confundir com o histórico movimento de insurgências e de ampliação da produção de trabalhos de caráter etnomusicológico dentro das academias latino americanas, de esforços que não estivessem submetidos à “pirâmide de prestígio epistêmico hegemônica na academia ocidental” e que vêm propondo aberturas para pensamentos de matriz afro e indígena na América Latina.

Carvalho (2017) apresenta-nos ampla articulação teórica, multidisciplinar e multitemática, em seu campo de pesquisa. Ele nos dá um extenso referencial multidisciplinar:

etnomusicologia, etnopoesia, etnoliteratura, antropologia e teorias etnográficas, estudos culturais. Aponta a relevância das referências indicadas nas pesquisas sobre religiões tradicionais de matriz afro, mas, mais especificamente, sobre os candomblés de línguas iorubás. Ele nos diz após seu trabalho de tradução de cantos iorubás, que os cantos podem conter uma infinidade de possibilidades de entendimento, como, por exemplo, registros de lutas antiescravistas e construções mitopoéticas relacionadas a tais lutas. O que amplia assim nossas possibilidades de compreensão da história, a partir de múltiplas perspectivas.

O trabalho de José Jorge de Carvalho é de um fôlego enorme no que diz respeito à produção de trabalhos acadêmicos sobre candomblés, em especial, sobre os nagôs. Em suas contribuições, não se restringe à atividade intelectual contemplativa/reflexiva, mas propõe intervenção em esferas de nível intercontinental e mundial para superação de desigualdades “raciais, sociais, econômicas e políticas dos povos afro-americanos.”. Ele nos conta que chegou mesmo em seus trabalhos a desenvolver um “sistema semiótico para sintetizar a imensa variedade de tipos de cotas nas universidades; e, a partir desse conjunto de ícones, desenvolver uma análise estruturalista das ações afirmativas como uma linguagem, com seus respectivos eixos paradigmático e sintagmático.” (CARVALHO, 2017, p. 229).

Entendemos que, se para minha geração de historiadores, de arte educadores músicos, foi normatizado o estímulo à compreensão de que a produção do conhecimento histórico passa por debates baseados em pesquisas com formação multireferenciada, essas transformações de multireferencialidade devem ser tributadas aos diálogos de gerações/(in)disciplinadas anteriores, que iniciaram atravessamentos entre áreas antes estanques.

Em História, falamos das contribuições para esse diálogo a partir da “Escola do Annales”, dxs marxistas, da influência dos pós-estruturalistas, da escola de Frankfurt, das pesquisas de brasileiros e brasilianistas com bases teóricas e metodológicas multireferenciadas, e apreendemos essa multireferencialidade nos trânsitos propostos nas nos currículos.

Dentro dessa variedade de possibilidades apresentada no fluxograma do curso de história, transitando entre a geografia, economia, antropologia, psicologia, filosofia, linguística, arqueologia, encontrei o trabalho de Marcos Napolitano, mais especificamente o seu livro “História e Música” (NAPOLITANO, 2002). Ele foi quem me apresentou de maneira nítida a possibilidade de uma pesquisa que articulasse história, música e relações étnicas. Como já assinalado anteriormente, a partir daí fui buscando ajuda na antropologia, na etnomusicologia. Fortaleci bases teóricas lendo os trabalhos de Cambria (2002; 2006; 2008), de Goldman (2003; 2014; 2015; 2016). Encontrei vias para fortalecimento da pesquisa com a etnomusicologia nos trabalhos de Carlos Sandroni (2008), ou nas propostas de intervenção de Angela Luhning

(1999). Todo esse terreno acadêmico cultivado para que pudesse encontrar sustentáculos à presente pesquisa-criação encontra confluências produtivas na obra de José Jorge de Carvalho.

Nesse ponto, pergunto se estamos prestes a confluír, finalmente, as águas entre África e América (confluência, ao modo do pensamento crítico de Antônio Bispo), porque além do movimento de descolonização de padrões racistas, eurocêtricos dos universos acadêmicos - apontado por José Jorge de Carvalho como nascido na UNB, no final da década retrasada, e espreado para outras universidades do Brasil - expresso nas lutas por cotas para negrxs e indígenas iniciadas em 1999 e 2000 e se tornando vencedora em 2003 com a aprovação do “Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial” que garantia que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas para candidatxs negrxs, além de prever vagas para indígenas de acordo com a demanda, vitória ampliada em 2012 e expressa na Lei Federal 12.711, após amplo debate nacional -, nesta pesquisa-criação, ao mantermos um fluxo de trabalho colaborativo, co-autorial com a comunidade do Matamba, nós terminamos também nos encontrando em flanco questionamento ao eurocentrismo presente nas universidades brasileiras.

As falas de Mestre Marinho presentes no seu livro, as de Mestre Nei, podem ser traduzidas, conforme suporte teórico de José Jorge de Carvalho, como cotas epistêmicas na produção de conhecimentos no Ensino Superior e na Pesquisa. Estes mestxs não aparecem neste Memorial como informantes, numa mera transposição de música e saberes da comunidade do terreiro para a universidade, mas como autores de uma metodologia de ensino música, de técnicas, de células musicais, de possíveis usos de instrumentos sonoros, como lugares concretos de construções epistêmicas. Eles nos mostraram seu contexto geográfico, territorial, ancestral, ampliando nosso enriquecimento cultural e social, sem nunca se colocarem como inferiores ou superiores ao saber acadêmico trazido pelo projeto. Propuseram, a cada encontro nosso, conexões de saberes, *milongas*.

O único modo de descolonizar a leitura eurocentrada dos negros e dos indígenas é trazendo os mestres e mestras dessas comunidades para, junto com os doutores negros e indígenas, ensinarem os conteúdos das leis para os universitários, já que estes serão os futuros professores dessas disciplinas nos ensinos básico e médio. Assim, uma nova geração acadêmica terá sido inserida na transmissão direta dos saberes afro-brasileiros e indígenas, que serão a partir de agora representados também pelos mestres e mestras em uma relação direta, face a face, com seus discípulos.” (CARVALHO, 2019, p.4)

O *Encontro de Saberes* é apresentado por José Jorge de Carvalho como uma proposta de inclusão de mestres e mestras do saber tradicional na docência universitária no Brasil. Para justificar essa proposta, ele faz uma leitura da formação tardia e eurocêntrica da universidade brasileira, formalizada no início do período republicano, apontando, em relação a períodos de

fundação de outras universidades na América Latina. Expõe nossas limitações devido ao pouco debate sobre a constituição dos alicerces de nossas universidades, sem entendermos melhor outras fontes de saber que não as racionalizadas, eurocêntricas do século XIX que justificavam o eurocentrismo através de uma narrativa que colocava a Grécia antiga como mito de origem civilizacional, continuada por uma Europa cristianizada, que gerou de modo autônomo, após o renascimento, sem influência islâmica ou africana, uma civilização ocidental moderna racional.

De modo análogo, vimos resumidamente todos esses mitos presentes em nossa pesquisa sobre as fundações históricas da educação musical normatizada pelo estado brasileiro. Como pudemos ver também uma parte do processo de colonização epistêmica e consequente continuidade da exclusão racializada.

José Jorge de Carvalho aponta o local de surgimento de teorias descoloniais e decoloniais, mostrando que o descolonialismo surgiu na Inglaterra através de contribuições de intelectuais indianxs, como Gayatri Spivac, Ranajit Guha, Homi Bahbaha e também pelo palestino Edward Said. Ele nos diz da língua em que escrevem, o inglês, e da gramatologia desenvolvida pelo grupo. Aponta também que não desenvolvem críticas ao “seu próprio lugar geopolítico como membros da academia dos países hegemônicos e pesquisadores em universidades poderosas, como Columbia e Harvard” (CARVALHO, 2009).

Ele observa que as contribuições decoloniais que surgem, ou nos EUA ou em países de língua espanhola da América Latina, estão escritas em inglês ou em castelhano. Estão capitaneadas em seu princípio por autores como Anibal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo. Informa que apesar da contribuição acadêmica decolonial citar autores como Paulo Freire e Darcy Ribeiro, quase não dialogam com o pensamento descolonizador brasileiro, apesar de terem participado de debates acadêmicos por aqui. Compreende que apesar de pregarem uma virada cultural, não identifica ações concretas que intervenham em espaços acadêmicos em que atuam, ficando presos no limite de sensibilização dxs intelectuais e ativistas do continente para nossa condição colonizada, mas sem concretude nas propostas que garantam a presença indígena ou afro-americanas para descolonização prática de nossas universidades.

Relendo o percurso feito ao longo do projeto Música na Raça, a partir de José Jorge, compreendemos que, em nossas produções, estávamos tentando construir uma resposta, uma ponte, para, a partir de nossa elaboração educativa musical, darmos um passo propositivo no sentido de realização de concretização de convívio, de construção de diferentes formas de cultura, de epistemes, dentro do espaço universitário. As oficinas, os livros, vídeos-aulas, são registros dos exercícios feitos, no contexto desses desafios. Um desafio que se põe a refletir

sobre que academia construímos. Como nos refletimos em relação às tradições acadêmicas ocidentais? Africanas?

O que é a nossa academia em termos dos mais de trezentos povos e nações indígenas do Brasil, das inúmeras tradições afro-brasileiras, das culturas populares, dos quilombolas e dos demais povos tradicionais? (CARVALHO, 2019, p.11)

José Jorge nos faz pensar ainda mais: quem somos nesse mundo acadêmico? Quem somos todos nós nesse projeto? Nosso trabalho reflete plurireferencialidades, plurirepresentatividades. Em resumo, compreendemo-nos alinhados ao pensamento de Antônio Bispo (2018), intelectual quilombola: somos filhxs da terra, das encruzilhadas construídas na composição da nossa urbanidade sul baiana, e nesse complexo de autorepresentação, frente a processos colonialistas, somos muitxs. Assim, refletindo com Antônio Bispo, com José Jorge de Carvalho, às vezes somos contracoloniais, podemos ser descoloniais.

José Jorge Carvalho ainda nos alerta para as quatro dimensões básicas que constituem o *Encontro de Saberes*: inclusão étnico-racial, política, pedagógica e epistêmica. Em todos que se envolveram diretamente com nosso projeto, pudemos observar a presença de inclusão étnico-racial; nas composições com nossos mestres; vimos as dimensões pedagógicas e epistêmicas; e a dimensão política pode ser destacada na luta contra as burocracias universitárias para construirmos as oficinas, tendo os mestres tratados com equivalência em relação a professorxs substitutxs ou visitantes. Apontaremos mais adiante como compreendemos a inclusão étnico-racial em nosso material poético/educacional.

Ao se tratar das questões políticas, a composição racionalista, laica, de nossas universidades, parece ser o maior tensionador nas propostas de *Encontros de Saberes*. O conceito de *ancestralidade* (OLIEVIRA, s.d.) e o diálogo com o conceito de *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) na construção dos percursos formativos, foram fundamentais para que não pressionássemos os mestres, no sentido de alijarmos suas dimensões espirituais. Desse modo dizer de sua espiritualidade não pareceu dizer que era a única possível ou “verdadeira”. Em nenhum momento suas falas nos soaram dogmáticas, epistemicidas pretensamente universais. Falas como “nós, aqui no Matamba Tombenci Neto...” sempre propuseram deixar em aberto e fazer refletir o lugar de quem tomar contato com os saberes e materiais sonoros. Como dissemos anteriormente, o tempo, e agora colocamos o espaço, são rachaduras poéticas nas composições dos processos formativos propostos pelos mestres; e, assim como dissemos anteriormente, a ancestralidade pode ser traduzida como parte dos objetos de aprendizagem poéticos (OAPs).

Mais uma vez podemos observar de modo implícito em nossos “produtos”, a partir da proposta de “Encontro de Saberes”, de José Jorge de Carvalho, dimensões pedagógicas ou epistêmicas: tensionamos o saber universitário, no campo da formação musical, pela presença dos Tatas Cambondos (mestres do ritmo), na formação de nossxs músicos; questionamos também a ausência das tradições musicais bantu, em nossas academias. Povos bantu foram fundamentais na formação de tantxs brasileirxs, especialmente, no sul da Bahia, onde nos localizamos; exercitamos a combinação não hierarquizada entre oralidade e escrita, tentando não permitir uma predominância do escrito frente ao oral, promovendo a co-existência da oralidade em nossa formação universitária; almejamos modos de ver e ouvir integrativos, que não se restringe nem a uma idade nem a um grau de escolaridade específicos.

Sensibilizadx, podemos também ver nas falas/escritas dos mestres em nosso material produzido, possibilidades de recortes transdisciplinares, pois está presente a história, a música, a educação, a literatura. Pudemos ver em cada material produzido o questionamento aos paradigmas monoepstêmicos que ainda se fazem presentes em vários níveis de nossas academias educacionais. É importante ressaltar que podemos conceber a partir de suas falas inúmeras possibilidades de diálogos transdisciplinares, de tratos em espaços onde construímos esses diálogos, mas não devemos esquecer o que mestre Nei chama a atenção desde o nosso primeiro encontro: o material produzido deve, sobretudo, servir para a comunidade do Matamba, deve servir à formação das gerações futuras de músicos do terreiro.

*

Língua-pensamento da comunidade

Encontramos também um entendimento próximo ao nosso nos trabalhos de Lühning:

Baseando-se, como condição indispensável, numa pesquisa que inclui os diversos contextos de uma determinada manifestação musical, realizada em conjunto com os próprios membros da cultura, deste modo, confundindo-se o pesquisador e o pesquisado, dentro de uma concepção de pesquisa participante. Neste caso pensaria-se de antemão numa aplicação na própria cultura de origem, no sentido de uma devolução aos membros da cultura, valorizando a cultura através de conceitos e avaliações positivas diferente da visão que a cultura dominante normalmente tem de práticas culturais diferentes da sua. Pensemos só como livros escolares ou métodos de ensino ou negligenciam outros conteúdos e formas de ensino ou até passam uma visão pejorativa destas outras manifestações como sendo culturalmente inferior. O objetivo de devolução ou aplicação na própria cultura de origem levaria ao desenvolvimento de projetos pluriculturais que visam uma nova valorização de diversas culturas musicais no seu próprio meio, frente a hegemonia de um contexto cultural dominante que não reconhece outras expressões musicais como equivalentes na sua função e importância. É por este motivo que muitas vezes outras expressões musicais rejeitadas ou não reconhecidas pelo modelo cultural vigente - obviamente determinado pela classe dominante - precisam justamente deste tipo de reconhecimento através de pesquisas contextuais e da aplicação de seus resultados no próprio meio, que seriam normalmente meios ou etnicamente ou culturalmente bem definidos.” (LÜHNING, 1999, p.56).

A importância em construirmos também para a própria comunidade, rememora a importância de se manter o conhecimento na “língua-pensamento da comunidade”, aquilo que Cambria ressaltou em nossa conversa inicial, relatada no Capítulo 2, quando mapeávamos metodologias. Lühning, que vem há anos trabalhando na Bahia com mestres da cultura popular, explicita algumas dessas preocupações:

A linguagem normalmente usada na transmissão oral inclui também recursos em geral denominados como gíria, códigos ou línguas especiais, tratando-se de rituais. Isso significa que para realizar um levantamento dentro de um certo contexto cultural, junto com os membros da cultura, tem que se levar em conta a linguagem própria existente e tratá-la sem que haja repressão ou correção apressada (comparando-a com a norma da chamada Língua culta), para realmente chegar a uma avaliação positiva da expressão pluricultural musical em questão.” (LÜHNING, 1999, p.57)

Acredito que a leitura da professora Lühning pode nos ajudar a enxergar melhor a coerência teórico-metodológica em nosso trabalho, quando nos colocamos a pensar sobre a linguagem usada tanto no “Livro dos instrumentos” quanto nas vídeos-aulas e nos bonecos dos livros, escritos com os mestres Nei e Marinho. Nós buscamos sempre contextualizar as fontes da educação musical com as quais estivemos compondo:

(...) dando valor a todas as formas existentes (tanto em projetos pluriculturais quanto fora deles) é possível trabalhar com inspirações contextualizadas, sem

tratar a música como mera matéria prima que existe fora de seu contexto original e vital. Ao contrário ela - com as suas diversas constatações e diversas origem - pode ser encarada de forma exemplar para incentivar crianças de outros meios (tanto de outras classes sociais, quanto de outros grupos etnicamente definidos) a aprenderem outros conteúdos musicais ou no mínimo aceitar outras formas com mais naturalidade, senão desenvolver uma postura diferente a respeito de outras manifestações de sua origem e seu meio cultural e tornarem-se mais conscientes das riquezas existentes em todos os meios.” (LÜHNING, 1999, p.58)

O encontro com o contexto da comunidade do Matamba Tombenci Neto, com seu material sonoro autoral, em alguns momentos pode nos colocar em suspensão. Podemos, a depender do quanto estamos sensibilizadxs, tomarmos pequenos sustos. Suspiros? Entender minimamente a simbologia da comunidade se faz necessário para compreender sua música, sua educação musical e as forças que sustentam seu viver. Como exemplo vamos falar da experiência com o maracá, que está presente em nosso livro dos instrumentos.



(Figura 11 - Card do “Livro dos instrumentos”: maracá”)

Conforme Katu Tupinambá, professor indígena da Aldeia Abaeté, o maracá é um instrumento sagrado e as sementes que carrega no seu interior representam seus ancestrais. Um breve estudo iconográfico sobre a representação de indígenas pode nos fortalecer o entendimento sobre o sentido sagrado do maracá entre as comunidades, sua presença como parte do corpo musical, ritualístico. Aqui abaixo seguem representações produzidas por Theodore de Bry e Debret nos séculos XVI e XIX:

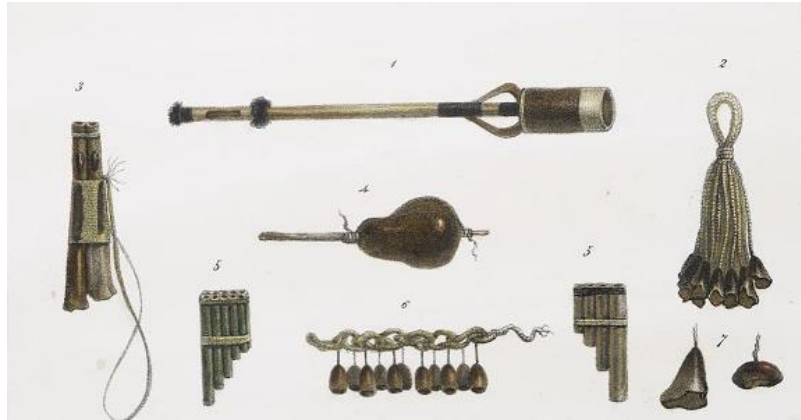


Figura 12 - Debret, Jean Baptiste, *Manteaux et Sceptres. Instrumens de musique*, 1834 – litografia
 Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin – <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3710>

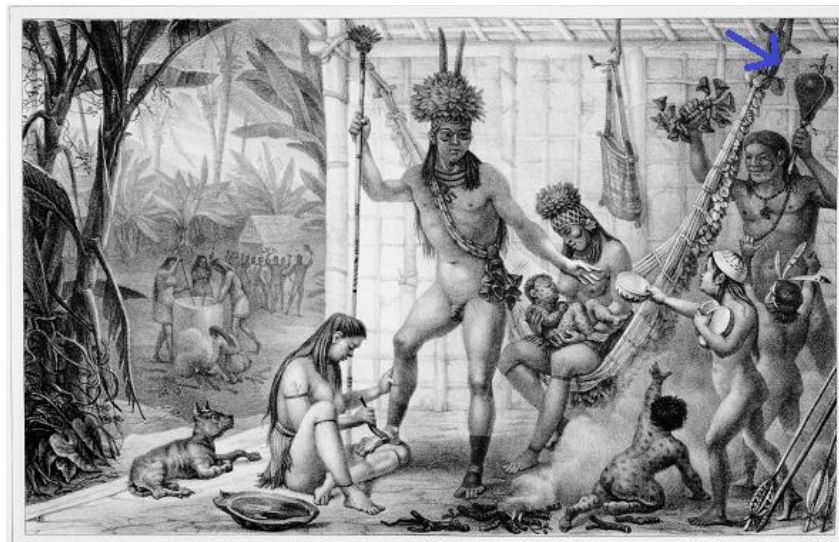


Figura 13 - Debret, Jean Baptiste, *Famille d'un chef Camacané se préparant pour une fête* 1834 - litografia
 Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin – <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3661>



Figura 14 - BRY, Theodore de. "*Dança dos Tupinambás*", 1596
 Gravura (buril sobre papel), 33x24,5

Fonte: <https://www.brasiliاناiconografica.art.br/obras/18732/cenas-de-antropofagia-no-brasil>

Ao visitarmos o Unzó, poderemos ver uma foto de Chico Carapeba (Tata Kinamburê) segurando o maracá próximo aos Tatas, em cerimônias no barracão da comunidade. Encontramos aqui referências históricas sobre educadores da comunidade, como encontramos sobre seus instrumentos.



(Figuras 15 e 16 - toques no terreiro - “foto da foto”, produzidas a partir do acervo da comunidade do Matamba Tombenci Neto)

Vemos o maracá aqui presente em ritual, próximo aos instrumentos sagrados. Perguntados, tanto mestre Marinho quanto mestre Nei nos explicam que a presença indígena, o encontro entre comunidades de matriz afro e indígenas se faz tão forte no candomblé angola do Matamba Tombenci Neto, que podemos notar esse encontro em instrumentos, como também no culto aos caboclos. Guardemos essa informação e a relacionemos com esta imagem, exposta na praça Bandanelunga durante uma de nossas visitas:



(Figura 17, imagem da praça Bandanelunga – fotografia feita durante visita a comunidade do Matamba Tombenci Neto)

Podemos nos perguntar: Ewá?! Ewá, não é nagô-vodum?! Maracá não é indígena?! A comunidade do terreiro Matamba Tombenci Neto não é de matriz Angola?! Depois dos ensinamentos do mestre Marinho, quem buscará purezas em *milongas*⁷? E ainda que estejamos equivocados em nossas perguntas, se levarmos em consideração em nossos questionamentos etnias que nada têm a ver com as fontes deste símbolo que remete a Ewá, se ainda de modo mais dramático encontrarmos em fontes iconográficas pré coloniais em África, tão antigas que sequer caiba pensar sobre encontros entre comunidades afro e ameríndias apontadas por NASCIMENTO (2008, p.100), ainda assim nos resta uma fortaleza enorme: o encontro afroindígena no Brasil.

Pensar sobre a relação afroindígena é pensar sobre uma relação com

alto potencial de desestabilização do nosso pensamento e que, por isso mesmo, deve estar no coração de uma antropologia que encara as diferenças, que leva a sério o que as pessoas pensam, que é capaz de se manter afastada dos clichês que nos assolam e, assim, pensar diferente (GOLDMAN, 2015, p.1)

Pensando sobre o campo da antropologia e das teorias etnográficas, Márcio Goldman nos ajuda a pensar sobre o nosso trabalho. Provoca-nos a dizer que falar de encontros entre negrxs e indígenas é falar entre outras coisas de luta por sobrevivência. Observamos então que estamos lidando com descentralização de poder, descentralização epistêmica, pluralidade de perspectiva nas fontes de nossas construções, de nossas propostas educacionais musicais.

Com todas as possíveis contradições de qualquer produção em qualquer que seja o período histórico, nossos produtos finais (que sejam tomados, de modo geral, como recursos didáticos ou, de modo mais específico, como objetos poéticos de aprendizagem), eles projetam relações afroindígenas ou, para usar um conceito de Antônio Bispo, proejetam relações afropindorâmicas. Além disso, usando/pensando a língua da comunidade Matamba Tombenci Neto, por meio do Candomblé de Cabloco praticado por eles, encontram-se dinamizadas, nos processos de transmissão do Terreiro Matamba, confluências musicais (religiosas, culturais, epistêmicas) entre afrodescendentes e indígenas nativos. Essa construção, que ultrapassa a questão unidimensional da identidade, sem a negar, relaciona-se, portanto, a históricos espaços

⁷ **Milonga** designa, frequentemente, um estilo de música tradicional em várias partes da América Latina e na Espanha. Deriva da habanera e da guajira cubana e flamenca, assim como o tango. Mas, há versões que atribuem a essa palavra uma origem africana, defendem que o termo milonga significaria "palavras" em Bantu. No livro "Nkissi Tata Dia Nguzu", de Sérgio Paulo Adolfo, é dito que, no Candomblé, o termo "milonga" - oriundo do quimbundo - é utilizado como sinônimo de "mistura" ou "sincretismo". Mestre Marinho frequentemente usa a palavra "milonga" para descrever como funciona o modo "não puro" da tradição musical dos músicos formados no terreiro Matamba Tombenci Neto.

de interseção interétnicas sem reduzi-las a “à ignorância recíproca, nem à violência aberta, e nem à fusão homogeneizadora.” (GOLDMAN, 2015, p.642)

Ora, como o jazz, o blues, a habanera e o candombe, as religiões de matriz africana - tema com o qual trabalho há quase quarenta anos - são um dos resultados desse criativo processo de reterritorialização que se seguiu à brutal desterritorialização de milhões de pessoas no movimento de origem do capitalismo com a exploração das Américas pela utilização do trabalho escravo. Em face dessa experiência mortal, articularam-se agenciamentos que combinaram, por um lado, dimensões de diferentes pensamentos de origem africana com aspectos dos imaginários religiosos cristãos e do pensamento ameríndio e, por outro, formas de organização social tornadas inviáveis pela escravização com todas aquelas que puderam ser utilizadas, dando origem a novas formas cognitivas, perceptivas, afetivas e organizacionais. Tratou-se, assim, de uma recomposição, em novas bases, de territórios existenciais aparentemente perdidos, do desenvolvimento de subjetividades ligadas a uma resistência às forças dominantes que nunca deixaram de tentar sua eliminação e/ou captura. (GOLDMAN, 2015, p.643,644)

Podemos observar, na região sul da Bahia, diferentes ritos religiosos de “matriz tradicional africana” e sentir suas diferenças musicais, suas “recomposições de territórios existenciais”. Se observarmos muitos dos instrumentos presentes nas vídeo-aulas relacionadas aos afoxés ou aos tambores sagrados, mencionados nos bonecos de livro dos mestres ou presentes no “Livro dos Instrumentos”, se compararmos com os instrumentos de diversas casas de candomblé da região sul da Bahia, nos permitiremos observar que essas casas-terreiros possuem elementos que constituem “unidades”, elementos análogos, simétricos: os tambores e seus formatos, o gam, os xequerês. Isso parece apontar convergências históricas. As convergências entre as nações de matriz afro no Brasil nos permite falar hoje do Afoxé, do ijexá de matriz nagô, como constitutivo da história dxs formadorxs, dxs educadorxs musicais da comunidade do Matamba, vinculado à nação Angola. Ao mesmo tempo, nas casas-terreiros estão presentes elementos de formações bastante distintos e que apontam caminhadas em outros territórios sonoros, vibrações em direções formativas, educacionais diferentes.

Desse modo, é relevante ressaltar que a comunidade do Matamba Tombenci Neto possui uma histórica formação de educadorxs construídxs com elementos culturais de matriz afro e ameríndias muito diversas e não estanques ou passíveis de medição escalar.

Goldman (2015) nos ajuda a pensar sobre essa relação nos dizendo que historicamente as religiões de matriz africana são atravessadas por forças centrípetas (ao unificar e codificar os cultos) e centrífugas, que são as acentuações de divergências, pluralização de variantes. Aponta que é fundamental entendermos que essas forças estão atuando de modo coexistente, que os sistemas são contraditórios e heterogêneos. Temos apontado que pensar a partir de um contexto local não nos limita o alcance do pensamento, mas pensar a teoria e a prática de nossas composições, de nossa criatividade, não é tarefa simples. Um ponto que devemos entender é o

de que entre outras coisas pensarmos o encontro das matrizes afro e ameríndias, pensar nas pessoas que compõem e compuseram esse encontro, é nos colocar diante de exemplos de resultados do “maior processo de desterritorialização e reterritorialização da história da humanidade”. (GOLDMAN, 2014, p.216):

Ainda que os números sejam algo controversos, não é nada improvável que ao longo de cerca de 300 anos, quase 10 milhões de pessoas tenham sido embarcadas à força da África para as Américas, na maior migração transoceânica da história. Desses, uns 4 milhões chegaram ao que hoje chamamos de Brasil — onde, sabemos, já viviam milhões de indígenas, vítimas de um genocídio que, nunca é demais lembrar, ao lado da diáspora africana sustenta a constituição do mundo moderno. Nessa história, que é a de todos nós, coexistem poderes mortais de aniquilação e potências vitais de criatividade. (GOLDMAN, 2015, p.215)

GOLDMAN (2015) aponta que a relação afroindígena foi por muito tempo dentro da academia marcada por investigações que a branqueavam ou a estatizavam. Foi colocado um lugar comum, o “mito das três raças”, onde a relação afroindígena se deu num processo encabeçado pelos brancos para construção da “nação brasileira”. É preciso ressaltar que esse processo de mitificação não se deu somente dentro da academia. GOLDMAN (2014) retoma Deleuze e Guatarri para dizer, dentro da problematização que faz do surgimento da categoria “afroindígena”, mostrando que não é uma categoria surgida dentro da academia, que o termo “afroindígena” carrega uma dimensão mítica; e que os mitos têm o poder de produzir efeitos reais por ser condicionante de pensamentos e práticas: a criação de condicionantes faz parte dos processos de lutas políticas. Assim, o termo “afroindígena” exclui em sua dimensão mítica a variável “maior” (posto que hegemônica), compositora do “mito das três raças”, permitindo que nossas tramas, visões, possam se desenvolver de modo completamente diferente. A partir daí, e sempre levando em consideração que são pessoas e não apenas civilizações abstratas que estão em contato, tentamos entender o que acontecem nesses encontros.

O termo “afroindígena”, portanto, nos serve para pensarmos aqui nas histórias, nas condições em que se produziram as especificidades dos povos e como se deram seus encontros, em como podemos delimitar e por em contraste, se for o caso, princípios cosmomusicais ameríndios e de matriz afro no que hoje conhecemos como Brasil. É preciso compreender que não são encontros de povos culturalmente cristalizados, homogeneizados, são sempre encontros entre heterogeneidades: “E é por isso que quando esses elementos se encontram concretamente, eles sempre determinam, como lembra Cecília Mello, o processo que Guattari denomina heterogênese, uma relação de diferenças enquanto diferenças” (GOLDMAN, 2015, p218).

Tratando sobre a metodologia de análise, Márcio Goldman (2015) relembra novamente Deleuze e Guatarri para nos sugerir um procedimento que parte do abstrato para o concreto, em que primeiro precisamos diferenciar analiticamente para, só então, entendermos melhor as

alianças e os agenciamentos efetivos que produzem as misturas concretas” (GOLDMAN, 2015, p.218). Não pensemos em fusões, em essencializações, sincretismos, mas nos agenciamentos das diferenças, em termos musicais, pensemos em mixagens analógicas, nas quais, a depender de como se coloca um ou outro elemento em destaque, engendram-se novas histórias, composições. Trata-se portanto de um método de organização de forças em encontros transpassados por alteridades. São modos de construções de perspectivas, portanto. E esses modos “afroindígenas” que se tenta expor em “chaves acadêmicas”, não são mais do que os militantes afroindígenas do Unbandaum, “assim como muitos outros, expuseram em chave existencial.” (GOLDMAN, 2014)

Baseamos nossa contribuição teórica, neste capítulo, tentando articular um determinado arco histórico da história da educação musical no Brasil e o que pudemos observar dxs “nativxs” (espiritualidade, relatos dxs mestres, materialidade instrumental). Mas, ainda é possível, pode ser que, a expressão “afroindígena” só faça sentido para muitxs do Matamba Tombenci Neto quando articulada ao mundo do Candomblé de Cabloco. Com sua bandeira de Angola apreitada no barracão, no terreiro Matamba, ao lado desta bandeira, podemos encontrar uma cabana dedicada à Cabocla Jupira, a cabocla de Mametu Mukalê, Mãe Hilza:

Como se sabe, por "encantado" entende-se, em praticamente todo o Brasil, do oeste amazônico ao litoral nordestino e do extremo norte do país a Minas Gerais, um conjunto de seres espirituais que assumem características semelhantes e diferentes nas diversas práticas religiosas em que aparecem. Denominados em muitas partes "caboclos", esses encantados se caracterizam, em geral, por não se confundirem com as divindades propriamente ditas e, ao mesmo tempo, por apresentarem algum tipo de afastamento significativo em relação aos antepassados e aos espíritos de mortos em geral. Ainda que isso não ocorra em todas as partes, os encantados costumam ser pensados como "vivos", seja no sentido de que são seres que passaram deste plano da existência para outro sem conhecer a experiência da morte, seja no sentido de que sempre existiram, habitaram e protegeram determinado território.” (GOLDMAN, 2014, p.16)

Dito isto, imaginamos que o termo “afro-brasileiro” seja insuficiente para tratar as composições da comunidade Matamba Tombenci Neto, pelo fato do termo carregar uma carga ideológica (e mitológica) mais relacionada à construção de uma identidade nacional estatal. É possível que à construção territorial, existencial, das pessoas constituintes da comunidade do Matamba Tombenci Neto, o termo “Candomblé de Cabloco” seja suficiente para designar um emblema identitário, mais propriamente orgânico.

De todo modo, neste Memorial, quando pensamos o termo “afropindorâmico”, colocado em cena junto ao termo “afroindígena”, julgamos essa terminologia apropriada teoricamente por, conforme aponta BISPO (2015), se constituir um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento. Por carregar chave existencial, apontar heterogêneses,

agenciamentos de diferenças, nos parece mesmo que o termo “afropindorâmico”, se comparado ao “afroindígena”, aponta para caminhar no sentido de radicalização de exclusão do embranquecimento das perspectivas. Essa radicalização é entendida a partir das propostas de BISPO (2015), quando ele faz aderir na própria terminologia um derivativo da palavra “pindorâma”, apontada por ele como de origem Tupi-Guarani, para se relacionar a todo território que hoje compreendemos como América do Sul. Nesse ponto de vista, o “indígena”, do “afroindígena”, está relacionado com perspectiva colonial “branca”. Assim a dimensão mítica do constructo “afropindorâmico” também possui seus efeitos reais de condicionante de pensamentos e práticas e sua criação e adesões fazem parte de processos de lutas políticas, excluindo ainda mais a possível variante maior, compositora do “mito das três raças”.

Antonio Bispo (2015) chama a atenção para o fato de que a religiosidade é “uma dimensão privilegiada para o entendimento das diversas formas de viver” BISPO (2015, p.20). Para compor este termo/chave de entendimento existencial, o termo “afropindorâmicos”, BISPO parte da reflexão sobre os conceitos de cor, raça, etnia, colonização e contra-colonização, buscando analisar as relações entre as populações e a construção de alguns de seus demarcadores de diferenças, buscando contribuir para o relacionamento entre as “pessoas e os diferentes povos nos processos de colonização e contra-colonização das Américas”. Ele lembra que os próprios povos se autodeterminaram (se autoneomaram) e que são várias as autodeterminações: substituir as autodeterminações dos povos, impondo determinações generalizadas, significa quebrar identidades, significa coisificar/desumanizar. BISPO (2015) lembra que, como quilombola, viu nas aulas na escola esse processo de coisificação: nomes dos diversos povos que se autodeterminavam em África, e os pindorâmicos, eram substituídos por termos como “índios” ou “negros”. BISPO (2015), ao analisar as bulas papais, observa os diferentes tratamentos dados por cristãos a pessoas de religiões monoteístas e politeístas, sendo as políticas de extermínio designadas somente para religiões politeístas:

Observando o conteúdo organizativo e os regramentos que governam essas diferentes modalidades, logo podemos perceber que as manifestações de matriz eurocristã monoteísta trabalham o coletivo de forma segmentada e as manifestações afro-pindorâmicas politeístas trabalham o indivíduo de forma integrada”. (BISPO, 2015, p42)

Desse modo a concepção “afropindorâmica” de BISPO dialoga com Goldman (2014; 2015), com Lühning (1999), com Carvalho (2016; 2017; 2019), no sentido de nos alertar para o fato de não podermos observar/compor sem levar em conta processos integrados, não estanques, segmentados. Vemos a partir desses teóricxs que o que estamos constituindo são

processos contra-colonizadores, por nos fazermos inseridxs em produções de símbolos, significados e modos de vida praticado em processos não etnocêntricos, etnocidas, de invasão, expropriação ou substituição de uma cultura por outra.

Bispo (2005) faz ainda uma leitura histórica das violências racistas e monoepistêmicas sofridas pelas populações afropindorâmicas nas diversas fases do regime republicano, observando as tentativas de imposição da escrita frente à oralidade. Apresenta exemplos de movimentos contra-colonizadores de diversas comunidades, estabelecendo paralelos dialógicos entre elas. Nesse movimento, BISPO (2005) constrói um arco histórico para chegar até a contemporaneidade e apontar modos como

(...) colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual. Só que hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam a sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida” (BISPO, 2015, p.76)

BISPO (2005) aponta construções legais no Estado Democrático de Direito brasileiro que se deram a partir de lutas de comunidade de matrizes afro, pindorâmica ou afropindorâmicas e que se refletem em defesas legais. Pondera suas limitações, mas aponta como exemplo de apropriação das armas de ataque dos colonizadores a manipulação do elemento do direito institucional na constituição de 1988. Na atual constituição, ele observa e avalia o afluxo de alguns conceitos e, a partir desses conceitos e avaliações, podemos situar nossos produtos finais dentro de pensamento plurista territorializado por, como já apontamos, não se pretender único e por se dar num território específico, elaborado em estrutura circular, pois todxs participam da composição de uma poética para educação musical, contra colonial, por motivos já apontados, e biointerativista, porque relacionada com os elementos da natureza.

Os produtos finais do Projeto Música na Raça podem ser considerados, em contraponto a um pensamento monista desterritorializado, elaborado e estruturado verticalmente, colonizador e desenvolvimentista, uma resposta dialogante com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tais leis são marcos legais das lutas dos povos de matriz afro, pindorâmicos ou afropindorâmicos, por estabelecerem diretrizes e bases da educação de âmbito nacional, incluindo nos currículos oficiais governamentais das redes de ensino a obrigação da presença da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena”.

A partir do que entendemos em nossas leituras ao longo da pesquisa, vemos expressos nos termos “afro-brasileira” ou “indígena”, presentes nas leis, concepções que embranquecem

as perspectivas de matriz afro, pindorâmicas, ou afropindorâmicas, porém não podemos deixar de ressaltar, quando comparamos com nossos estudos que apontam modos de organização educacional estatal de períodos anteriores da república, que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 configuram avanços legais enormes conseguidos a partir das lutas das populações contra colonialistas. Nossas tentativas de contribuição, por meio do Projeto Música na Raça, estão inseridas nesse contexto de avanços legais, onde, conforme GOMES (2017), epistemologias são geradas em movimentos não hegemônicos e contra hegemônicos de construções ou articulações de saberes que buscam uma emancipação, ressignificando conceitos de raça, tentando contribuir para a não continuidade da subalternização, buscando teorias e práticas que são inconformistas, que buscam o combate ao racismo. Ao ler, historicamente, as consequências do escravismo e da colonização, questionando seus reflexos em nossa formação educacional e currículo, propomos emergências de pedagogias de matriz afro ou afropindorâmicas, entendendo que essas pedagogias, *pretagogias*, *pedagogingas* ou *pretagogingas* merecem tratamento digno em nossa história e que são construídas por pessoas, corpos coletivos, corpos que se põem em vigília epistemológica e nos fazem refletir sobre as relações entre conhecimento e saber, não diminuindo os saberes por conta de uma pretensa ausência de cientificidade ocidentalizante, mas buscando enxergar conhecimentos e saberes como pluridimensionais.

Ainda sobre influência da visão de Nilma Lino GOMES (2017), tentamos nos inserir em movimentos afetadores de dimensões culturais, artísticas, educacionais, musicais, literárias, históricas. Buscamos contribuir para a ainda longa caminhada de superação da exotificação dos corpos e saberes contra coloniais, almejando fortalecer materialização da resistência e da luta por direitos acadêmicos e políticos de pessoas e comunidades de matriz afro, pindorâmicas, ou afropindorâmicas, nos tornando co-a(u)tores de transformações em diferentes espaços educacionais. Buscamos interveções de cunho poético, político, artístico e pedagógico, nos colocando como sujeitxs e não como mercadoria, objetificadxs, inventando nossa emancipação em relação ao estado de corpo colonizado, escravizado, ignorante. Buscamos saberes solidários à libertação, tentando ao máximo nos evadir das regulações que o racismo e o machismo, fruto de milenar patriarcado nos impõe como estrutura social. Enfim, tentamos construir fuga de padrões, de paradigmas, construindo conceitos estéticos não excludentes em nossas mídias, buscando estarmos inseridxs em ações afirmativas, almejando contribuir para o debate sobre desigualdades raciais no Brasil, tensionando sobre como a Universidade, em relação à produção de conhecimentos, saberes e práticas educacionais, deve repensar seu lugar, na medida que existem pessoas e saberes marcadas racialmente excluídas de espaços acadêmicos.

Compreendemos que a descolonização só pode se dar com ampla articulação de movimentos na construção cúmplice de um projeto para que emergjam as subjetividades emancipatórias, apontando rumos de democratização genuína, objetivo do movimento negro educador. (GOMES, 2017)

*

4.

Mestres de Oralidade Plena:
territórios existenciais e de resistência

De modo geral, pensar rumos genuínos de democratização e ampla articulação de movimentos educacionais para que emergjam subjetividades emancipatórias, de diálogo intercultural, plurinacional, exige de nós que consigamos tensionar, com a inclusão de pessoas e saberes, em nossas criações, em nossa produção de conhecimento, práticas educacionais marcadamente excluídas pelo racismo estrutural.

É preciso que, caso queiramos uma educação musical descolonizada, ou de modo geral uma educação descolonizada, aceitemos a inclusão de docentes formadxs em epistemes de matrizes pindorâmica, afro no Brasil ou populares tradicionais. Precisamos lembrar como CARVALHO (2016) que as pessoas mais gabaritadas para transmissão desses saberes são justamente xs mestrxs de Tradições, Saberes, Artes e Ofícios. São elxs quem possuem maior autoridade, legitimidade intelectual e fática. As tradições seculares que xs formam, e que transformam, transmitem ou reproduzem, são muitas vezes mais antigas que nossas Universidades. Dentro de perspectivas que considerem o longo processo de violências dos poderes coloniais, o que suas cosmomusicalidades, suas epistemes expressam são, entre outras coisas, territórios existenciais de resistência.

Tentamos tensionar a partir de nosso lugar, com encaminhamento de questões conceituais e institucionais que permitam fluxos interculturais, que incorporem os saberes não-ocidentais de tradição, para que conhecimentos de matriz afro no Brasil, conhecimentos pindorâmicos, afropindorâmicos ou populares tradicionais, façam parte de nosso fazer acadêmico universitário. Considerando o processo de inclusão de docentes formadxs em epistemes não ocidentais hegemônicas, mas tradicionais no Brasil, José Jorge de CARVALHO (2016) faz um breve apanhado sobre o recente movimento para concessão do título universitário de Notório Saber para os mestres e mestras dos saberes tradicionais. Lembra-nos se tratar de “uma questão recente que se conecta com várias frentes de revisão do padrão de conhecimento hegemônico no mundo acadêmico brasileiro.” (CARVALHO, 2016, p.5).

As universidades brasileiras obedecem a um padrão histórico relacionado a um modelo de universidade associado a práticas de exclusões raciais, étnicas e classistas, devido ao fato de termos um modelo de universidade copiado da Europa, das universidades modernas europeias, um modelo monoepstêmico, referenciado principalmente em modelos pós reformas humboldtiana do início do séc XIX, que durante todo o século XX não sofreu mudanças significativas. Esse sistema de saber, objeto de pesquisa em vários trabalhos publicados por CARVALHO (2016; 2017; 2019), que é espaço de culto da linguagem escrita e é traduzido por BISPO (2017) como “saber sintético, trata da formação de docentes nas universidades, e não cuida de buscar contribuir para uma sociedade pluriépstêmica no Brasil. Ao contrário, exclui saberes pindorâmicos, de comunidades negras, de culturas populares, de povos tradicionais no Brasil. (CARVALHO, 2016)

É preciso que entendamos que os saberes de nossxs mestres tradicionais, saberes traduzidos por BISPO (2017) como “saberes orgânicos”, são transmitidos predominantemente pela oralidade e se “baseiam em outras epistemologias distintas da epistemologia científica ocidental moderna hegemônica, dependente essencialmente da escrita especializada.” (CARVALHO, 2016, p.8).

CARVALHO (2016) identifica o momento de formalização institucional da demanda de reconhecimento de mestrxs como docentes em nossas academias. Ele nos diz que nos Seminários de Políticas Públicas para as Culturas Populares, organizados pelo Ministério da Cultura em 2005 e 2006, mestrxs tradicionais demandaram o direito de serem docentes no ensino formal. Nesses seminários, o significante “mestre” se consolidou como o mais apto para representar o grande leque de especialistas em saberes e práticas tradicionais no Brasil.

Mudanças significativas para inclusão dos Mestres no Ensino Superior e na Pesquisa começarão a ocorrer apenas no início do século XXI. Assim as cotas para negrxs e indígenas,

como enfrentamento contra segregação étnico racial e pela presença de negrxs e pindorâmicxs entre estudantes das universidades, têm grande importância no processo. A partir das presenças de negrxs, indígenas e classes populares na universidade, em todas as disciplinas, criou-se como consequência um contexto favorável à necessidade de inclusão epistêmica. (CARVALHO, 2016) Em relação a marcos legais federais, (CARVALHO, 2016) nos lembra que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são as primeiras intervenções de políticas públicas abertamente descolonizadoras nas universidades, atingindo principalmente as áreas de Artes, Humanidades e Educação, permitindo enraizamentos nos currículos que não se limitam às matrizes europeias. Ele nos lembra que até 2003, um(a) estudante poderia terminar seus estudos sem nenhum conhecimento sobre tradições de matrizes pindorâmicas, africanas, ou afro-indígenas no Brasil. As carências de presença de saberes de matrizes africanas, afro no Brasil ou pindorâmicas se estendiam para o nível universitário, com poucas exceções em especializações em História, Antropologia ou Literatura. Carvalho nos apresenta construções de caminhos, de esforços para resolução de questões conceituais e institucionais para conseqüente assimilação, incorporação, validação da presença dxs mestrxs, dos saberes não-ocidentais de tradição em nossas universidades:

Foi nesse contexto de reivindicação direta dos mestres que o INCT de Inclusão formulou, em 2010, com apoio do Ministério da Cultura, o projeto Encontro de Saberes, cujo objetivo principal é incluir renomados mestres e mestras das comunidades tradicionais brasileiras (indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, das culturas populares e dos demais povos tradicionais) nas universidades como professores, nas categorias de substitutos, temporários ou visitantes.” (...) Um dos distintivos do Encontro de Saberes é que os mestres e mestras ministram disciplinas regulares, valendo crédito, e não apenas oficinas ou cursos de extensão (...) Os mestres docentes ensinam em companhia de professores parceiros, especialistas nas disciplinas escolhidas, e com eles estabelecem diálogos e trocas de conhecimento, enriquecendo a formação dos alunos e as suas próprias. (CARVALHO, 2016, p.7)

A contundência descolonizadora das leis dependem da aceitação da inclusão de docentes formadxs nas epistemes indígenas ou de matriz afro no Brasil ou dos outros povos tradicionais. No modelo atual em que os saberes de matriz afro no Brasil, pindorâmicos, afropindorâmicos ou populares tradicionais são ensinados por docentes com formações eurocêtricas, há uma inclusão parcial, porque admite a presença dos saberes tradicionais, mas exclui as pessoas mestras desses saberes. Há nesse modelo tutela por parte dx docente universitárix, e xs mestrxs “aparecem, em geral, apenas como informantes, nativos, colaboradores ou parceiros” (CARVALHO, 2016, p.6).

É necessário conceituar “mestre de saber” para compreender o que estamos operacionalizando em nosso projeto:

(...) mestre não é apenas quem domina uma determinada área de conhecimento (o que para a universidade define um docente com doutorado), mas alguém que foi colocado na condição de transmissor do conhecimento que encarna, colorindo-o com uma conotação de singularidade e insubstituibilidade. É intrínseca ao mestre, portanto, a condição de maturidade do saber, o que o coloca no lugar de um patrimônio vivo da sua comunidade e mesmo da nação. E é desse lugar de tesouro vivo que o mestre se torna irrepresentável: nem o docente universitário parceiro e nem o seu discípulo podem ensinar aquilo que o mestre tradicional ensina. O saber trazido pelo mestre é sempre trazido em presença, no aqui e agora da sua relação com os estudantes, sem a mediação de livros, manuais ou réplicas virtuais do seu encontro direto com eles na condição de docente. (CARVALHO, 2016, p.8)

O número de mestres que receberam a titulação *Honoris Causa* ainda é pequeno, já que seu padrão histórico é o de outorga a membros da elite, famosos e acadêmicos eminentes. Mas, há entre mestres que já receberam o *Honoris Causa*, lideranças indígenas, capoeiras, mestres de samba de roda e de Bumba-meu-boi. (CARVALHO, 2016). O *Honoris Causa*, apesar de reconhecer a enorme contribuição que uma pessoa deu para a sociedade, não permite que a pessoa seja professora na universidade que a homenageia. Além disso, sendo dado o título de *Honoris Causa* a um(a) mestre tradicional, apesar de reconhecimento da pessoa como legítima porta voz dos maiores valores sociais, não a permite que adentre as portas da academia como professora ou pesquisadora. Há com a concessão do *Honoris Causa* para mestres o estabelecimento de um paradoxo: inclusão da pessoa, mas exclusão epistêmica. Nesse caso, o padrão monoepistêmico perdura. (CARVALHO, 2016)

Em suas experiências no *Encontro de Saberes*, como caminho para solução desse paradoxo, CARVALHO (2016) apresenta a sugestão de operacionalização do conceito de Mestres do Saber articulado com o de Notório Saber, que antes era geralmente direcionado a pessoas com graduação acadêmica. Deixamos aqui registrada a sugestão de proposições de características por a vermos como grande contribuição em nossos processos:

a) os mestres e mestras são aqueles sabedores cuja senioridade é inequívoca, confirmada pela sua biografia, reveladora das evidências de seu reconhecimento, dentro e fora da sua comunidade; b) assumem a missão de ensinar o que sabem e têm discípulos: neófitos, assistentes e seguidores, estes plenamente formados e em condições de assumir futuramente o papel de novos mestres; c) são pesquisadores, na maioria das vezes transdisciplinares, e ampliam constantemente os saberes que dominam, identificados pelas áreas de conhecimento definidas segundo o padrão epistêmico ocidental, como, por exemplo, em ciência, tecnologia, arte ou espiritualidade; d) dada a profundidade do seu saber, os mestres podem ser comparados aos nossos catedráticos ou professores eméritos.” (CARVALHO, 2016, p.8)

O título de Notório Saber é em grande parte utilizado para correções de injustiças na ordem do saber, mas os procedimentos exigidos para sua outorga em geral reclamam nos quesitos quantitativos, para preenchimento de quadro de pontos, por publicações de livros,

artigos científicos, relatório de pesquisa. Esses procedimentos não correspondem às formas de existência dxs mestres de saber que, como lembra BISPO(2017), se fundam em saberes orgânicos, compostos pela oralidade e ancestralidade como fontes mestras. Dessa mirada, o quesito “quantidade” reflete ser mais próprio de cosmologias que valoram o “ter”, diferente do “ser”, valorado nas cosmologias de saberes orgânicos. Ou, traduzindo pelas palavras da comunidade com a qual fizemos o projeto “Música na Raça”, saberes que ouvimos de Mãe Ilza, que é Doutora Honoris Causa: “há doutores que se formam em bancos de universidade, há aqueles que se formam na escola da vida”.

Nós nos vemos inseridxs, portanto, em territórios existenciais de resistência e compreendemos que precisamos tensionar as universidades para que o eurocentrismo revelado em seus mecanismos de validação do Notório Saber sejam transformados de modo a se ajustar a nossa composição social, com conseqüente reconhecimento justo dxs que contribuem em nossas composições.

o parecer para o Notório Saber de um mestre tradicional não deve basear-se nos parâmetros acadêmicos de corte eurocêntrico, posto que muitos dos mestres sequer contam com letramento pleno, sendo pessoas que acumularam um vasto saber baseado na tradição exclusivamente oral; neste sentido, são mestres formados na oralidade e que atuarão como docentes orais. Dado o fato de que necessariamente adaptarão sua forma de transmitir conhecimento, do seu contexto comunitário de origem para o ambiente da sala de aula de uma universidade, podemos conceber esse título como uma espécie de Notório Saber, não do letramento acadêmico completo, mas, como anunciamos acima, da oralidade acadêmica plena.”(...) A outorga do Notório Saber, tanto na situação dos docentes de diploma básico de corte eurocêntrico como na dos mestres tradicionais de saberes não-ocidentais, deve ser entendida também como uma afirmação do valor maior do mundo acadêmico, qual seja, o saber, que não pode ser ofuscado pela hierarquia dos títulos, os quais nem sempre o representam na sua inteireza. E se a hierarquia dos títulos não pode substituir a hierarquia essencial da instituição universitária, o divisor de águas para avaliar o saber superior deixa de ser a posse de um diploma, seja de ensino fundamental ou de graduação. Mais ainda, se a hierarquia do saber não está fundamentada exclusivamente na escrita, mas também na oralidade, nem sequer a ausência de diploma pode desqualificar o grande saber, razão pela qual também os mestres iletrados são candidatos legítimos ao Notório Saber. (CARVALHO, 2016, p.12)

Dito isto, o reconhecimento nesse trabalho de nossxs Mestres de oralidade plena, é também, entre outras coisas, uma tentativa de contribuição no sentido de tornar nossxs constructos universitários dignificados, justificados por campos de saberes envolvidos, produzidos por nossas culturas negras, afropindorâmicas, pindorâmicas ou de matriz afro. Saberes forjados durante séculos por nossas populações tradicionais que, repetindo, se queremos fundar rumos genuínos de democratização, precisamos garantir sua presença em nossos espaços, currículos, níveis de nossas formações. E, mais uma vez, essa presença não pode se dar sem o devido reconhecimento autoral de nossxs mestres de oralidade plena.

CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho cabe evidenciar que nossa pesquisa almejou ampliação de possibilidades de abordagens, de criações de ensino/aprendizagem na educação musical, buscando contribuir para a percepção, reprodução e criação musical. A princípio essa preocupação se restringia de minha parte a colaborações para educação escolar infantil ou fundamental tutelada pelo estado, por meio de uma proposta de curso de formação de professores. Mas, primeiramente graças aos mestres da comunidade do Matamba Tombenci Neto, pude compreender que o processo de educação musical composto com mestres do saber deve se voltar primordialmente para as comunidades de onde se originam os mestres.

Dito isso, e buscando superação do racismo sistêmico, epistemicida, que pode se expressar inclusive na educação musical, é preciso que estejamos nos fortalecendo pela relevância das contribuições de nossos mestres de saber. Por seus saberes se comporem íntegros em suas comunidades, é preciso que nos engajemos em fortalecê-las. Precisamos também fortalecer a valorização de nossos mestres de saber em nossas universidades, buscando mecanismos para que seu corpo de notório saber se faça presente em nossas formações de modo digno, equivalente a nossos doutores.

Como ressalta CARVALHO (2016), sem seus corpos de saberes não poderemos avançar em sentido de real democratização em nossa educação. Podemos ter uma universidade com um discurso forjado a partir de perspectivas decoloniais, podemos ter uma literatura acadêmica rebuscadíssima, mas essa palavra, nossa decolonialidade, não faz sentido se não conseguirmos derrubar as fronteiras do racismo epistêmico, do epistemicídio, se não descolonizarmos nossas academias.

Por conta disso tentamos, ao mesmo tempo em que aprendíamos, forjar com a comunidade do Matamba Tombenci Neto a composição de material de educação musical que não a alijasse, mas que pelo contrário, respeitasse seus princípios. Desse modo, houve um esforço para contribuir com construções de possibilidades de formações que estejam contempladas pelo acesso a ricas diferenças de perspectivas de saberes, não para a formação de ecletismo, mas para fortalecimento de criticidade, da alteridade, do respeito às diferenças.

Assim, foi de fundamental importância nos compreendermos dentro de processos tradutórios, afim de nos valermos da ancestralidade (OLIVEIRA), conceito chave para compreensão da comunidade, para tentativa de composição de nossos OAPs (FERNANDEZ; DIAS, 2015), que hoje se configuram como parte das composições autorais diaspórica negra, ou de matriz afropindorâmica no Brasil para educação musical.

Nossa pesquisa esteve envolvida com cartografias epistemológicas em nossa região. Desse modo, pudemos notar que há relevos composicionais epistêmicos que fundam educações de entendimento sonoro do mundo. Com isso, compreendemos que é necessário aprofundamento em pesquisas que amplifiquem nossa cartografia de saberes educacionais musicais na região sul baiana, que busque compreender tais cosmomusicalidades, seus contextos, inclusive, históricos, sociais, antropológicos. Sobre a educação musical de povo de matriz banto pelas terras grapiúnas, não encontramos nada - e aqui devemos considerar que os sequestros do povo bantu, trazidos para a Bahia, se deu desde o século XVI. Assim, precisamos reduzir essa lacuna investindo em trabalhos dessa natureza.

Para tentarmos ver nosso trabalho numa perspectiva ampla de movimento histórico, foi importante nos debruçarmos sobre a história da educação musical no Brasil. Buscamos em leis, fontes iconográficas, ou bibliográficas, como GILIOLI (2003), articuladas com pesquisas sobre encontros/desencontros entre povos de matriz afro ou pindorâmica no Brasil GOLDMAN (2014; 2015) e ainda nas contribuições de CARVALHO (2017). E GOMES (2017) serviu-nos para nos dizermos como parte da história do movimento negro educador que luta pela democratização de nossa educação.

Trabalhando a partir das fontes das próprias comunidades, das falas e posturas dxs mestrxs, com sua organologia, seus modos de educação musical, teremos chance de pensar com maior criticidade as históricas inflexões, os tensionamentos, os enfrentamentos aos paradigmas monoepstêmicos. São os embates culturais que nos permitirão pensar melhores caminhos, entendimentos sonoros do mundo, pois, conforme aponta Fanon em *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2008), só nos livraremos do fardo colonialista, sem que repitamos as violências, sem que viremos opressores, se conseguirmos nos reinventar. A arte, a música, portanto, é parte importantíssima nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. Poesia Completa. São Paulo: Laya, 2011.

BERRUEZO, Luna Borges. **Os Candomblés Angola – Ngoma e as sonoridades sagradas de matriz Banto no Brasil** Blucher Social Sciences Proceedings, , Volume 1, Número 1, dezembro de 2014

BENTO. Maria A. S. **Branquitude. O lado oculto do discurso sobre o negro**. Geledes, 2013. <https://www.geledes.org.br/branquitude-o-lado-oculto-discurso-sobre-o-negro-cida-bento/>

BRASIL. Ministério da Economia. IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência – Retratos dos municípios brasileiros**. Livraria Ipea; Rio de Janeiro; Julho de 2019 – disponível em <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/21/atlas-da-violencia-dos-municipios-brasileiros-2019> (pesquisa 11/08/2019)

_____. **Decreto nº 19.852**, Legislação Informatizada -, de 11 de Abril de 1931 – Republicação

_____. **Decreto-Lei Nº 4.993** - Legislação Informatizada – de 26 de novembro de 1942 - <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>

CAMBRIA, Vincenzo **A fala que faz: Música e identidade negra no bloco afro Dilazenze (Ilhéus, Bahia)** Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 10, volume 17(1): 81-102 (2006)

_____. **Novas estratégias na pesquisa musical: pesquisa participativa e etnomusicologia**. Em: Música em debate: perspectivas e interdisciplinaridades / Samuel Araujo, Gaspar Paz, Vincenzo Cambria, organizadores Rio de Janeiro-RJ. Mauad X : FAPERJ, 2008.

_____. **Música e identidade negra. O caso de um bloco afro carnavalesco de Ilhéus**. Dissertação de mestrado em Musicologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002

CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. **O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça**. Campinas-SP. 2011. Unicamp - Programa de pós graduação em Música. Tese de Doutorado

CARVALHO, J. J. . **Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa.** Cadernos de inclusão publicação do instituto nacional de ciência e tecnologia de inclusão no ensino superior e na pesquisa - INCTI/UNB/CNPq. Brasília-DF, junho de 2016.

Em:file:///C:/Users/User/Downloads/Bibliografia%20final%20do%20mestrado/Cadernos%20de%20Inclusa%CC%83o08_Noto%CC%81rio%20Saber.pdf

_____ **A Antropologia entre as Ciências Sociais e as Humanidades.** Anuário Antropológico , v. 42, p. 251-308; Brasília-DF: Ed. Sobrescrita, Jun-2017.

Em:file:///C:/Users/User/Downloads/A_antropologia_entre_as_ciencias_sociais_e_as_humanidades.pdf

_____ **Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras.** Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

Em:<file:///C:/Users/User/Downloads/Bibliografia%20final%20do%20mestrado/7.Carvalho.Encontro.Saberes.pdf>

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana.** Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro – disponível em:

http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo

FANON, Frantz. **Peles negras máscaras brancas;** tradução de Renato da Silveira; Salvador-BA: EDUFBA, 2008.

FARIA, M. I.; PERICÃO, M. G. Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico. São Paulo: Edusp, 2008.

FERNANDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. **Objetos de aprendizagem poéticos: Máquinas para construir territórios de subjetivação**

http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/tatiana_fernandez_belidson_dias.pdf acesso 13/04/2019

FREUD, S.; **Mal-estar na civilização.** In: Edição Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol. 21, p. 81-178.

FUKIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **A visão Bântu Kôngo da sacralidade do mundo natural.** – ACBANTU Associação cultural de preservação do patrimônio Bantu. <https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/07/dr-bunseki-fu-kiau-a-visc3a3o-bantu-kongo-da-sacralidade-do-mundo-natural.pdf>

GILIOLI, Renato de Sousa.Porto. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930).** São Paulo, SP: 2003.

GOLDMAN, M. **A relação afroindígena.** Cadernos de Campo (São Paulo 1991), v. 23, n. 23, p. 213-222, 31 dez. 2014.

_____. **Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos.** Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. - Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2003, v.46 nº2. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ra/v46n2/a12v46n2.pdf>

_____. **"Quinhentos anos de contato": por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem.** Mana, Rio de Janeiro, v. 21, n.3, p.641-659, Dec. 2015 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000300641&lng=en&nrm=iso <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p641>.

_____. **“Prefácio”.** Em Devir negro: uma etnografia de encontros e movimentos afroculturais / Ana Cláudia Cruz da Silva. – Rio de Janeiro (RJ): Papéis Selvagens, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 23, p.75-85, Aug. 2003. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso. access on 23 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>.

_____. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GUGGISBERG, Sonia. **O procedimento de tradução na Cultura, na arte e sua condição antropofágica. Parte 3) Crise, tradução e processos sociais** Algazarra (São Paulo, Online), n. 4, p. 133-145, dez. 2016.

LÔBO, J. A. ; VIEIRA, M. G. . **“Conexões Afropindorâmicas”**: relatos de experiências, confluências e subversões. In: VII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia, 2019, Florianópolis. Anais da VII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia, 2019. v. 4. p. <https://ocs.ige>.

LUHNING, Angela Elizabeth. **A educação musical e a música da cultura popular**. Revista ICTUS – Periódico do PPGMUS/UFBA, vol 1, 1999.

MUNANGA, K. (2003). **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular** – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). **A matriz africana no mundo. Sankofa I**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da ancestralidade**

Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017

SANDRONI, C. (2008). **Apontamentos sobre a história e o perfil institucional da etnomusicologia no Brasil** . *Revista USP*, (77), 66-75. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i77p66-75>

SANTOS, Antonio Bispo. **Somos da terra.** *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

_____ **Colonização, Quilombos – modos e significados.** INCT, Brasília-DF, 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução.** Fórum Social Mundial, 2004. OSAL, Observatorio Social de América Latina (año V no. 15 sep-dic 2004). Disponível em: https://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/65_Futuro%20FSM%20-%20O%20trabalho%20da%20traducao_OSAL_2004.pdf

SILVA, Ana Cláudia Cruz da. **Devir Negro: uma etnografia de encontros e movimentos afroculturais.** Rio de Janeiro (RJ): Papéis Selvagens, 2016.

SILVA. Petronilha B. Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.**

Em: Revista Educação v. 30, n. 3 (2007). Porto Alegre/RS, p. 489-506, set./dez. 2007.

Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>

http://www.uesc.br/nucleos/kawe/candomble/index.php?item=conteudo_apresentacao.php

www.uesc.br/nucleos/kawe/candomble/index.php?item=conteudo_terreiros.php

<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=29&dados=1>

http://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html

© 2017 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ANEXOS

*Todas as fotos e textos dessa seção foram copiadas ou adaptadas de textos que compõem blogs da comunidade:
matambatombencineto.blogspot.com/
dilazenzemalungo.blogspot.com/

Instituições Comunitárias

Terreiro Matamba Tombenci Neto

O Terreiro de Matamba Tombenci Neto, terreiro de candomblé de nação angola, tem



uma longa tradição na cidade de Ilhéus-BA. Dirigido hoje por Mameto Mukalê (Ilza Rodrigues), Sua história teve início ainda no século XIX, mais precisamente no ano de 1885, quando Tiodolina Félix Rodrigues, a Nêngua de Inkice Iyá Tidú, avó de Mameto Mukalê, fundou o Terreiro Aldeia de Angorô.

Iyá Tidu fundou o Terreiro Aldeia de angorô em 1885 em Ilhéus - Ba

Em 1915, após o falecimento de Iyá Tidú, seu filho Euzébio Félix Rodrigues, o Tata de Inkice Gombé, deu continuidade ao Terreiro, dando-lhe o nome de “Terreiro de Roxo Mucumbo”. Tata Gombé conduziu a casa até 1941, quando faleceu.



Foto: Euzébio Felix Rodrigues(Tata Gombé)

Em 1946, Izabel, irmã de Tata Gombé, completou suas obrigações com Mameto Kizunguirá, filha-de-santo de Maria Neném, a fundadora do Terreiro Tombenci em Salvador. Izabel Rodrigues Pereira, a famosa D. Roxa, ou Mameto Bandanelunga, assumiu, então, a condução da casa, que agora passaria a ser chamada “Terreiro de Senhora Sant’Ana Tombenci Neto”. D. Roxa tornou-se, assim, uma das mais importantes mães-de-santo da história de Ilhéus e de toda a Bahia.



Foto: D.Roxã e seu marido o Tata Kandembura

Em 1973, D. Roxa faleceu. Dois anos depois, em 1975, sua filha Ilza Rodrigues, dando continuidade a seu trabalho, passou a conduzir o Terreiro, daí em diante chamado de “Terreiro de Matamba Tombenci Neto”. Há mais de 30 anos à frente do Tombenci, Mameto Mukalê continua conduzindo esta casa com garra, dedicação e dignidade, elevando cada vez mais alto o nome do Tombenci e da nação angola, com a proteção de todos os inkices.



foto: Mãe Ilza Mukalê

Hoje, o Terreiro de Matamba Tombenci Neto é um dos mais destacados representantes das casas de religiões de matriz africana em Ilhéus e em todo o sul baiano. E é também uma referência social para a comunidade da Conquista, bairro onde está situado.

No âmbito cultural e social, o Terreiro sempre foi sede de atividades como palestras, debates, encontros, apresentações musicais, de dança e teatrais, exposições, sessões de cinema, e assim por diante. Além de no passado ter abrigado um afoxé, a partir de 1986, o Terreiro foi o palco da constituição e do desenvolvimento do Grupo Cultural e Bloco Afro Dilazenze, que, ao longo dos anos tem desenvolvido uma série de atividades sociais e culturais, além de tocar no carnaval de Ilhéus. Em 2004, o Tombenci foi também o espaço em que foi criada a Organização Gongombira de Cultura e Cidadania, uma Organização Não-Governamental

(ONG), sem fins lucrativos, cujos objetivos primordiais são a preservação, valorização e divulgação da cultura negra na sociedade, bem como a luta contra o racismo e a discriminação.

Em março de 2005, foi criada ainda a Associação Beneficente e Cultural Matamba Tombenci Neto, com a missão de proporcionar ao Terreiro uma atuação mais efetiva visando ao bem-estar de sua comunidade. Dentre alguns dos seus principais objetivos, estão: desenvolver projetos e atividades beneficentes que visem à promoção gratuita de ações culturais, educacionais, profissionalizantes, de entretenimento e lazer para a comunidade e todo o seu entorno; e colaborar na elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades relacionadas aos campos da geração de renda, saúde coletiva, desenvolvimento sustentado e preservação do meio ambiente.

Em novembro de 2006, foram criados e inaugurados o Memorial Unzó Tombenci Neto, que reúne material oriundo da longa história do Terreiro, e a Galeria Ingué Kaitumba, que expõe fotografias dos antepassados e líderes do Tombenci. A Associação também visa a preservação e divulgação do candomblé de nação angola, religião afro-brasileira praticada no Terreiro Matamba Tombenci Neto, fomentando o respeito ao legado de seus antepassados, exercendo a caridade de

*

Grupo de preservação da cultura negra Dilazenze

O Grupo de Preservação da Cultura Negra Dilazenze é uma sociedade civil sem fins lucrativos que iniciou suas atividades em 22 de fevereiro de 1986 e faz parte do conjunto de entidades do movimento negro de Ilhéus, Bahia.



Criado por jovens pertencentes à tradição religiosa Angola-Congo, o Grupo vem desenvolvendo projetos políticos, culturais, carnavalescos e educacionais, buscando resgatar a auto-estima da população negra através de atividades que desenvolvam sua consciência crítica.

Dentre os projetos desempenhados pelo Grupo, destacam-se o bloco afro Dilazenze, a Banda Percussiva, o grupo de samba de roda Sambadila, o corpo de Ballet Afro e o projeto sócio-educacional Batukerê. O Grupo ainda realiza oficinas de dança e de percussão destinadas à comunidade.

De maneira geral, o seu trabalho desenvolve temas comprometidos com a cultura africana e afro-brasileira, marcadamente presentes nos desfiles de carnaval de Ilhéus onde o bloco afro Dilazenze foi consagrado campeão por diversas vezes.

Uma de suas particularidades é o fato de se estruturar fisicamente dentro de um dos terreiros de Candomblé mais tradicionais de Ilhéus: o Terreiro de Matamba Tombenci Neto, de nação Angola-Congo, fundado em 1885 e localizado há mais de 50 anos no bairro da Conquista. Essa condição oferece a base de uma unidade bem mais ampla que a dimensão exclusivamente

religiosa: o Tombenci funciona como um verdadeiro centro de aglutinação de uma boa parcela dos moradores do bairro onde se localiza. É devido ao Terreiro que as atividades do Dilazenze não se restringem ao carnaval, mas abarcam as dimensões sociais e de preservação cultural.

Ao longo de sua existência, o Dilazenze buscou dialogar com diversas entidades governamentais e não-governamentais para a construção de um projeto conjunto de políticas e ações afirmativas destinadas a população afro-descendente. Desenvolveu parcerias de apoio institucional com organizações privadas e secretarias de Educação, Saúde, Cultura e Turismo do município e do estado. Seu trabalho comprometido com a cultura de matriz africana é amplamente reconhecido por diversos segmentos da comunidade social e frequentemente a apresentação de seu corpo de Ballet Afro compõe a programação cultural de seminários, encontros, congressos, conferências, reafirmando a presença e contribuição dessa cultura no município.

No plano político, participou da Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, promovida pela Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), com o intuito de inserir o município na agenda nacional.

As atividades desenvolvidas pelo grupo e a política de intercâmbio entre a comunidade negra de grupos culturais da Bahia, do Brasil e do exterior, promovem oportunidades de diálogo onde diferentes expressões culturais são colocadas em comunicação e convivência, construindo formas de reconhecimentos de diferentes culturas.

*

Gongombira

Em 20 de junho de 2004, no Alto da Conquista, em Ilhéus, nasceu a Organização Gongombira de Cultura e Cidadania, instituição sem fins lucrativos que desenvolve projetos nas áreas de arte, cultura e educação, ligada ao Terreiro Matamba Tombenci Neto, um dos mais antigos e tradicionais candomblés Angola na Bahia.

Fundada por Marinho Rodrigues, Tata Kambomdo (Ogan) do terreiro, a instituição tem como prioridade atender as necessidades e ofertar uma melhor formação política-cultural para lideranças regionais do movimento negro e jovens em situação de vulnerabilidade social na cidade.

A instituição trabalha a preservação, valorização e divulgação da cultura afro-brasileira, bem como a luta contra o racismo e a discriminação social, por meio da execução de diversos projetos socioculturais.

Mais de mil jovens já foram contemplados nos mais de 100 projetos desenvolvidos pela instituição até hoje. Alguns que merecem destaque são: Festejos de Ogans (2010), Mãe Ilza Mukalê, Otambí e Música e Dança: O Jeito Jovem de Fazer Política

Além dos projetos desenvolvidos, a entidade fundou e administra alguns espaços importantes, como o Memorial Unzó Tombenci Neto, a Biblioteca Valentim A. Pereira – Ponto de Leitura Tata Kandemburá e a Escola de Percussão e Dança Afro Ngomas.

A Gongombira também mantém parcerias com outras organizações sociais e públicas do país e região, como a Tenda Teatro Popular de Ilhéus, Bloco Afro Dilazenze, Universidade Federal do Sul da Bahia, Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (Renafro), entre outras.

Ao longo desses anos, diversas pessoas trabalharam nos projetos e centenas de jovens foram capacitados em oficinas e minicursos oferecidos pela Gongombira, como confecção de bijuterias, capoeira, dança, percussão, fotografia, audiovisual, edição de vídeos, entre tantos outros.

Mestre Marinho Rodrigues destaca a importância de tornar os projetos acessíveis principalmente a jovens negros moradores do Alto da Conquista. “Nossa instituição tem também como objetivo manter os jovens longe das drogas e do crime e, assim, contribuir na formação de adultos que irão cooperar na construção de uma sociedade mais justa para todos”, completa.

Quem já teve a oportunidade de contribuir em algum projeto, faz questão de ressaltar a importância de uma instituição como a Gongombira na cidade. Edson Ramos, professor e gestor cultural comenta que a organização em parceria com o terreiro “se estrutura com ou sem a participação de políticas públicas para continuar esse trabalho de reafirmação cultural pelos próximos séculos”.

Ana Cláudia Cruz, professora universitária, destaca que uma das principais características da instituição é “o comprometimento com a luta contra o racismo e com o desenvolvimento da comunidade negra, com a transparência de suas ações e com o respeito aos participantes”. Ana completa que os “diversos projetos e eventos produzem reflexões, promovem o conhecimento, inspiram as pessoas, especialmente os jovens, para o crescimento pessoal e coletivo”.

“Neste delicado momento em que vivemos, em que forças reacionárias e racistas parecem ganhar força, a Gongombira é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, diversificada e bonita”, evidencia Marcio Goldman, professor universitário que já colaborou em diversos projetos da entidade.

A professora Raissa Santos já participou de dois projetos e relata que “foram experiências ricas que ficaram marcadas na minha construção”. Ela ainda destaca como se reconectou com sua ancestralidade ao “fortalecer a conexão com minhas raízes africanas e conhecê-las um pouco mais”.

Para a dançarina e artesã Fabrine Ferreira, que teve a oportunidade de participar de uma oficina de dança afro, sua experiência foi enriquecedora. “A oficina de dança afro da qual participei, agregou ainda mais na minha carreira de dançarina, me fez ressignificar os movimentos, a técnica, me fazendo mergulhar na dança”.

Memorial Unzó Tombenci Neto



O memorial Unzó Tombenci Neto é o primeiro memorial de religião de matriz africana do interior da Bahia, foi fundado em novembro de 2006, e fica instalado no Terreiro de Matamba Tombenci Neto. O Memorial constitui-se num núcleo de pesquisa e documentação que abriga um variado acervo de fotografias, documentos históricos, materiais de áudio e vídeo, indumentárias, instrumentos musicais entre outros objetos referentes à religião de matriz africana no município de Ilhéus. O Memorial está aberto à visitação pública e propicia acesso à informação de interessados de todo o Brasil e região. O Memorial também recebe visitas programadas de escolas da rede pública e particular, atendendo alunos do primeiro e segundo grau, bem como estudantes universitários, pesquisadores e turistas. Todas as visitas são guiadas por um membro do terreiro especialmente preparado para acompanhar os visitantes.

