

A música barroca mineira: uma proposta de intervenção pedagógica acerca da diversidade cultural¹

Carolina Minardi de Carvalho*

Resumo

O progresso técnico não é o bastante para assegurar o progresso social da humanidade. A hipervalorização das ciências vem ofuscando o papel vital do desenvolvimento social, e o bem-estar dos homens, em sentido coletivo, tornou-se cada vez mais secundário diante da necessidade de se impulsionar os avanços científicos garantidores de benefícios às camadas elitizadas das sociedades. Através da educação, torna-se possível desenvolver a consciência de cidadania, a autoestima social elevada e a capacidade de questionamento e intervenção dos sujeitos históricos em suas realidades, propensas à constante dominação. É, antes de qualquer coisa, o entendimento da composição das coletividades aquilo o que conscientiza e estimula ação em âmbito plural. Em umas das disciplinas de Estágio Supervisionado ministradas aos alunos do curso de História da PUC Minas, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica baseada na criação de materiais didáticos voltados à abordagem das diversidades presentes no Brasil. O presente artigo apresenta a proposta de material desenvolvida para abordar a música barroca produzida em Minas Gerais durante o período colonial, notável por demonstrar, nas composições, peculiaridades representativas da diversidade cultural regional.

* Graduada em História pela PUC Minas desde o ano de 2012. E-mail: cau_minardi@hotmail.com

¹ Artigo vencedor do prêmio Sylvia de Rezende Costa no ano de 2012, com a temática "Inovar é educar: o papel da educação para o desenvolvimento brasileiro".

Palavras-chave: Música. Barroco. Diversidade. Educação.

Marshal Berman, em seu célebre *Tudo que é sólido desmancha no ar*, aborda algo que ele considera ser uma "experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida" (BERMAN, 2005, p.14) que é comum a todos os homens e mulheres de hoje: a modernidade. Trata-se de algo que "anula as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia" (BERMAN, 2005, p.14), teoricamente estabelecendo entre os homens acentuado nível de igualdade, mas que, paradoxalmente, se sustenta pela desunidade e permanente desintegração, mudança, luta e contradição. "No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se 'modernização'." (BERMAN, 2005, p.15).

O autor busca compreender a modernidade, dividindo-a em três etapas de desenvolvimento: a primeira vai do século XVI ao XVIII, num momento em que as pessoas tomam pouca consciência do processo e ainda não são capazes de uma identificação de si mesmas enquanto comunidade que partilha os julgamentos e esperanças próprios da modernidade; a segunda, rodeada pelos ideais revolucionários da Revolução Francesa, traz consigo a consciência abrupta das pessoas sobre a partilha de ideais e sentimentos que desencadeiam incontáveis convulsões nos quesitos pessoais, políticos e sociais; a terceira e última fase, se dá a partir do século XX, com o processo de modernização que se expande, abarcando todo o mundo. "Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais." (BERMAN, 2005, p.17).

Berman aponta Rousseau como voz arquetípica da primeira fase da modernidade e, citando um pequeno trecho do teórico setecentista, torna visível o universo de incertezas para o qual a modernidade nos lança:

eu começo a sentir a embriaguez a que essa vida agitada e tumultuosa me condena. Com tal quantidade de objetos desfilando diante de meus olhos, eu vou ficando aturdido. De todas as coisas que me atraem, nenhuma toca meu coração, embora todas juntas perturbem meus sentimentos, de modo a fazer que eu esqueça o que sou e qual meu lugar. (ROUSSEAU apud BERMAN, 2005, p.17).

Para Berman, pouco a pouco os homens foram se familiarizando com esse turbilhão, sentindo-se à vontade no interior de tudo isso, tornando-se positivos em suas negações radicais, jocosos e irônicos. Mas o abismo não deixa de ser denunciado:

Todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antiguidade e veneráveis preconceitos e opiniões foram banidas: todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profano, e os homens finalmente são levados a enfrentar [...] as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos. (MARX apud BERMAN, 2005, p.19).

As individualizações gradativamente se intensificam e, diante das incertezas, é o progresso técnico aquilo que alimenta a fé humana. O homem desprende-se do mundo e destaca-se nitidamente dele. E com sua racionalidade cria ciências que o dominam e transformam.

A fé no progresso se torna um dogma. As relações humanas pouco a pouco se comercializam, a natureza se torna objeto de mera exploração, povos não industrializados se tornam inferiores, o homem é escolarizado, mas a escola deve estar a serviço desse sistema de produção-distribuição. As áreas do conhecimento que proporcionam a evolução técnica passam a ser as mais valorizadas, a ciência ultrapassa a humanidade em termos de valor, a educação serve a essa modificação e proporciona um desenvolvimento assustador. Os valores se misturam, as convicções se esvaem, as identidades se minimizam e, ao mesmo tempo, se multiplicam e coexistem num pequeno espaço territorial, de modo que as relações se pautam pela certeza da incerteza:

Mas esta forma moderna de pluralismo é também a razão básica principal da difusão de crises subjetivas e intersubjetivas de sentido. [...] Em todos os casos, pode-se dizer com certeza que nos países altamente industrializados, isto é, onde a modernização progrediu mais e onde a forma moderna de pluralismo está plenamente desenvolvida, as ordens de valores e as reservas de sentido não são mais propriedade comum de todos os membros da sociedade. O indivíduo cresce num mundo em que não há mais valores comuns, que determinam o agir nas diferentes áreas da vida, nem numa realidade única, idêntica para todos. Ele é incorporado pela comunidade de vida em que cresce num sistema supra-ordenado de sentido. Mas este não é mais evidentemente o sistema de sentido de seus concidadãos. (BERGER, 2005, p.39).

Os processos de secularização, de desmitificação e de descobrimento da subjetividade humana induzem a uma forma de pluralismo absolutamente paradoxal, abrindo espaço para a ruptura de conceitos cristalizados, mas, em contrapartida, consolidando uma relativização geradora de crises de sentido propícias aos extremismos, à baixa autoestima social, às hierarquizações com base nas posses de recursos "desenvolvidos". A chamada "globalização" elimina gradativamente as fronteiras, tornando o exercício político muito próximo da mera administração local e ameaçando o status do cidadão. Como aponta o historiador José Murilo de Carvalho (1997), nos deparamos com a mistura entre a excitação e a angústia, "excitação pelas imensas perspectivas que se abrem à humanidade, angústia diante da grandeza dos males que também podem

originar-se desse admirável mundo novo que bate à nossa porta." (CARVALHO, 1997, p.11).

Assim, a escrita e o ensino de História se veem, também, permeados por crescente relativização e incerteza. As identidades coletivas se renovam a cada instante e vozes antes não imaginadas surgem clamando por espaço e expressão. A constituição do Estado, outrora preocupação primordial do historiador, deu lugar, no começo do século XX, à preocupação com as microrrealidades próprias da chamada "História em Migalhas". Atualmente, diante da crescente evolução dos radicalismos, tecnicismo e do enrijecimento brutal das relações sociais, corroboro com as ideias de José Murilo de Carvalho quando o mesmo aponta que chegou "a hora de colocarmos no centro da preocupação a constituição da sociedade" (1998, p.33)., recuperando nos homens (enquanto coletividade social) sua condição de construtores de sua própria história, agentes de seu próprio destino.

Para isso, é necessária uma observação mais cuidadosa em relação às manifestações pertencentes ao todo social, para que algumas sejam despidas dos preconceitos que vêm carregando ao longo dos séculos, sejam compreendidas como elementos componentes e formadores da História e possam ser identificadas de modo a extirpar as visões hierarquizadas de cultura, que são potencialmente anuladoras da autoestima social, promotoras da omissão política, afirmadoras das dominações sociais e ameaçadoras da cidadania.

O progresso técnico, como demonstrado ao longo dos últimos séculos, não é o bastante para assegurar o progresso social para a humanidade. A hipervalorização das ciências vem ofuscando o papel vital do desenvolvimento social, e o bem-estar dos homens, em sentido coletivo, tornou-se cada vez mais secundário diante da necessidade de se impulsionar os avanços científicos garantidores de benefícios às camadas elitizadas das sociedades humanas.

Através da educação, torna-se possível desenvolver a consciência de cidadania, a autoestima social elevada e a capacidade de questionamento e intervenção dos sujeitos históricos em suas realidades, hoje propensas a constante dominação.

Situação da Modernidade e América Latina

Fortemente influenciados, ainda hoje, pelos preceitos da Modernidade, baseados num cientificismo exacerbado, valorizador de produções voltadas ao progresso linear evolucionista das nações, encontramos inúmeras dificuldades para nos desencilharmos dos paradigmas que atribuem à educação o papel de construtora de uma sociedade, a partir da elevação de seu caráter técnico, para a promoção de desenvolvimento industrial e econômico. Essa tendência induz, principalmente no caso latino-americano e, em especial, no caso brasileiro, à consolidação da concepção de um irremediável atraso em relação aos EUA e à Europa, de modo geral. Aliando-se a isso as inúmeras decepções políticas coletivas, a tradição burocrática portuguesa herdada por nós e o fator civilizatório, próprio da sociedade brasileira, historicamente empenhada (e aqui é necessário frisar que me refiro às elites detentoras dos poderes político-sociais) na máxima aproximação com a cultura europeia, é possível perceber que a autoestima social do povo brasileiro foi gradualmente dilapidada ao longo dos séculos, cumprindo-se com maestria a estruturação de uma apatia por parte da população e concretizando-se a afirmação de etnocentrismos excludentes que, além de desconsiderarem a diversidade cultural presente num território tão vasto, são legitimadores de desigualdades.

Tendo-se em vista que acentuado desenvolvimento econômico foi experimentado pelos países latino-americanos após a Segunda Guerra Mundial (CARDOSO, 1973), torna-se claro que os fatores econômicos são insuficientes para explicar o “insucesso” latino-americano em relação, principalmente, aos países da América do Norte e Europa.

Os esforços dos governos e elites desses países latinos em equipará-los aos modelos internacionais culminaram em políticas de desenvolvimento econômico que pouco se ocuparam das questões sociais, que são a causa real para o “atraso” da América Latina² (BUARQUE, 1990).

A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro, de Cristovam Buarque (1990), dialoga com o texto **Dependência e desenvolvimento na América Latina:** ensaio de interpretação sociológica de Fernando Henrique Cardoso (1973) quanto à análise da modernidade e seu impacto nas políticas desenvolvimentistas. Ambos indicam que os caminhos percorridos pelas sociedades tendem à busca pela autonomia e pelo controle do uso de suas descobertas, caracterizando-se como possuidores de uma libertação que pode se apresentar de maneira inconstante, nem sempre sendo repartida para todos os membros da sociedade. O mundo moderno vivencia uma crise dessa libertação, na medida em que ela pode significar também a destruição em nome dos processos civilizatórios. O desenvolvimento delega a sociedades inteiras os custos negativos do conhecimento, ao passo que as vantagens por ele conquistadas se tornam privilégio de poucos (BUARQUE, 1990).

A modernidade se mostra aliada à noção de progresso que permeia os conceitos de desenvolvimento atualmente vistos como os ideais. É como se houvesse apenas um caminho possível para que todos os países, a despeito de todas as suas especificidades, atingissem pleno grau de evolução. Os processos civilizatórios surgem, então, embutidos num discurso globalizante, em que as particularidades regionais se tornam desprezíveis diante das necessidades de adequação aos modelos hegemônicos, ainda considerados como os mais civilizados e positivos. O grande impasse desse tipo de visão está, principalmente, de acordo com os autores citados, no fato de que esses modelos hegemônicos se baseiam nos pressupostos de que o desenvolvimento econômico, por si só, é capaz de promover a solução dos problemas sociais que afligem as populações desses países.

Os autores, em seus respectivos textos, apresentam dados estatísticos que caracterizam o Brasil como um país em pleno desenvolvimento econômico, onde os setores produtivos intensificam suas atividades gerando produtos comercializáveis de elevada qualidade que, longe de serem destinados à parcela maior de sua população, servem fundamentalmente para fortalecer as relações com os mercados externos. Enquanto isso, a desnutrição e a miséria se mostram latentes no cenário nacional, havendo poucos esforços para a solução dessas questões.

Não se trata apenas de uma questão econômica e social. A subordinação brasileira às relações internacionais pode ser notada ao longo de cinco séculos de história e, da mesma forma, o restante da América Latina vivencia essa realidade. A mão de obra, os recursos naturais, a matéria-prima e os produtos finais têm, desde o período colonial do continente, a forte característica da destinação para o mercado externo, bem como a importação de valores e costumes ditos civilizados, nos levando à reflexão sobre a transmissão de uma tradição que tende a estabelecer relações de dependência e que terminam por inferiorizar, tanto externa quanto internamente, o potencial dos países latino-americanos.

Esse processo foi facilitado, segundo Emília Viotti (1979), pelas elites socioeconômicas, constituídas historicamente na América Latina por europeus ou filhos de

² Em seu texto, o autor trata do caso brasileiro em especial.

européus, que, não conseguindo perceber em terras americanas as características do que consideravam “civilização”, buscavam sempre dois caminhos, ambos desfavoráveis ao desenvolvimento regional: ou pretendiam sempre voltar para seus lares na Europa e, por considerarem provisória a estadia em solo americano, negligenciavam o desenvolvimento de aspectos básicos ao desenvolvimento local, ou buscavam aplicar à realidade da América os moldes conhecidos pelas sociedades europeias, promovendo um processo civilizatório excludente, desrespeitoso às tradições locais, despreocupado com as necessidades das camadas “inferiores”, voltado a proporcionar à elite latino-americana a ilusão de que aqui se poderia viver como na Europa.

Essas elites, que por muito tempo se firmaram no poder, carregaram a herança dessas formas de pensamento, perpetuando a ideia de que a adequação aos moldes estrangeiros é a melhor saída para se alcançar o pleno desenvolvimento. Os processos emancipatórios das colônias latino-americanas estiveram sempre associados a essas elites, que, por medo de insurreições das classes mais baixas, buscaram evitar a arregimentação destas para a vida política e tomaram as rédeas dos processos de independência, perpetuando estruturas sociais excludentes e desinteressadas nas questões sociais, buscando sempre atingir os modelos civilizatórios europeus (ANDERSON, 1989). No caso brasileiro, por exemplo, com um processo tardio e não-espontâneo de formação de uma nação, as identidades por muito tempo foram inexpressivas, tornando mais fácil o processo de assimilação de culturas exteriores. O simples fato de estratégias terem funcionado em países considerados superiores em nível de desenvolvimento as torna, ainda hoje, agradáveis aos olhos brasileiros, assegurando uma credibilidade imediata, uma convicção plena de adequação às necessidades de soluções dos problemas.

Essa assimilação, quando feita pelas elites, tende a desprezar o fato de que a parcela da sociedade que não desfruta, de forma imediata, do que é produzido pelo desenvolvimento econômico, continua a necessitar de medidas que possam sanar as mazelas sociais. A implantação de um modelo norte-americano de desenvolvimento no país promove a falsa ideia de que a degradação social, ambiental, cultural, política, etc., serão solucionadas puramente pelo desenvolvimento econômico, desviando os olhos desatentos da necessidade de redistribuição dos recursos produzidos por esses avanços.

Nesse sentido, os autores Fernando Henrique Cardoso (1973) e Cristovam Buarque (1990) parecem concordar quanto à relação dessa redistribuição se tornar uma questão de ética. Essa ética está, em muito, associada ao respeito aos valores culturais (CARDOSO, 1973). Para explicar a necessidade dessa ética, os autores voltam ao momento da explosão da bomba atômica no Japão, quando a humanidade passou a compreender sua mortalidade diante dos progressos tecnológicos e, por consequência, a necessidade de um elemento regulador dessa capacidade nociva das tecnologias. O progresso científico, segundo os autores, passa por etapas definidas, que vão do simples diagnóstico aos processos interventores sociais, e, tal como a Física pulou da mera experimentação para a intervenção drástica na realidade humana, a Ciência Política e Econômica do século XX se propôs a solucionar o atraso latino-americano, apresentando estratégias de desenvolvimento econômico que constituiriam novas sociedades, através de dinâmicas artificiais, aplicadas a economias atrasadas, abandonando a neutralidade diante das tradições culturais, desprezando-as pelo objetivo de se conduzir as sociedades ao alcance de resultados econômicos favoráveis.

A ética, ou elemento regulador dessas ações, abrange o atendimento das seguintes necessidades sociais: o fim da miséria e escassez de alimentos; a promoção da educação básica; possibilidades de consumo condizentes com as necessidades da

população; ampliação das atividades culturais, dentre as quais se encontram a participação política e religiosa; a distribuição justa dos benefícios de consumo; o equilíbrio das relações para com o meio ambiente, incluindo a educação ecológica, e, por fim, a valorização das culturas, da consciência de ser e independência de tradições, a despeito de qualquer tendência globalizante a ser instituída (BUARQUE, 1990). O isolamento dos países em pleno século XXI não é pensado como possível ou ideal, mas, para que se estabeleça uma relação vantajosa para os países em desenvolvimento nessa dinâmica globalizante, é necessário que estes adquiram consciência e autoestima mais elevadas, a fim de compreenderem a necessidade de uma integração interna que preceda a integração externa, a despeito de seus processos forçosos de constituição nacional.

Tais considerações lembram, em muito, as elaboradas pela "Carta da Terra", documento feito para apontar as necessidades básicas para a formação de uma sociedade global justa. A Comissão elaboradora contou com membros de sociedades diversas, civis, interessados em divulgar objetivos e valores compartilhados por várias nações. Os objetivos permeiam questões referentes ao estabelecimento de relações equilibradas com o meio ambiente; à constituição de sociedades democráticas e justas; à preocupação com as futuras gerações e, portanto, à promoção de condições de vida favoráveis àqueles que serão nosso futuro; à adoção de padrões de produção que sejam compatíveis com as capacidades ecológicas de regeneração, com os direitos humanos e com o bem-estar social; à democratização dos conhecimentos adquiridos, delegando ao restante da população não apenas os fatores negativos dos avanços tecnológicos; etc. Para sua criação, a "Carta" contou com diversos pensadores latino-americanos que, tendo as questões sociais como necessidades primordiais, parecem ter elaborado o documento tendo em vista a América Latina.

Fica bastante evidente, portanto, que o pleno desenvolvimento latino-americano não será possível até que os governos, elites e a população em geral tomem consciência de si mesmos e busquem uma integração interna que possibilite a solução das questões sociais prioritariamente, fazendo com que o desenvolvimento econômico seja subordinado às necessidades sociais. É preciso que se faça uma revisão das heranças históricas de pensamento social, promovendo o progresso com base numa sociedade mais justa, com seus produtos redistribuídos entre aqueles que os produzem de fato.

E não bastam projetos políticos que se voltem para as questões sociais sem a elaboração de aparatos capazes de conduzir a sociedade à reflexão e, posteriormente, à plena compreensão das necessidades de se pensar em alternativas favorecedoras das coletividades. Como assinala Antônio J. Severino, "o que é importante observar é que os seres humanos vão sendo aquilo que se vão fazendo e este fazer-se, este constituir-se só se dá mediante a ação e não pelos seus desejos, pelos seus pensamentos e teorias." (SEVERINO, 2000, p.68) Mas é, antes de qualquer coisa, o entendimento da composição dessa coletividade aquilo o que conscientiza e estimula a ação em âmbito plural. Para que essa ação aconteça, é fundamental que se estruture antes uma reflexão norteadora dos parâmetros a serem adotados.

Cidadania e Educação

Os avanços, há séculos almejados, jamais serão concretos e garantidores da plena realização do país sem antes contemplarem aqueles que o promoveram. Isso porque não há progresso econômico capaz de satisfazer às necessidades em larga escala, satisfação que é imprescindível para a ampla percepção desse progresso por parte da população como um todo. Não se trata de uma apologia aos moldes de so-

cidade idealizados pelas doutrinas socialistas. Tal lógica de organização tende a acentuada uniformização social que é essencialmente divergente dos valores apregoados pela proposta de intervenção escolar que apresentarei a seguir. O sentido da cidadania aqui indicado é potencialmente condutor do avanço, que não é linear e atrelado a uma única fórmula "correta", e se volta aqui para o fortalecimento dos sentidos de pertencimento dos indivíduos a uma estrutura coletiva que, a despeito de se unificar em torno de características generalizadamente semelhantes, compõe-se por incontáveis diversidades étnicas, religiosas, culturais. Qualquer forma de cidadania que desconsidere a existência dessa diversidade corre acentuado risco de se erigir sobre bases arbitrárias e alienantes. Portanto, é a valorização das diversidades aquilo o que pode conduzir uma sociedade ao autoconhecimento e à autoestima, passo fundamental para a elaboração de projetos sociais verdadeiramente eficazes.

Como aponta José Murilo de Carvalho (1998), a cidadania brasileira passou por processos formadores submetidos a circunstâncias históricas que tendiam a desacelerá-los, estabelecendo nos cidadãos uma desconfiança em relação aos assuntos políticos que os afastam ainda hoje da atuação concreta. Para o historiador, há três classes de cidadãos perceptíveis em nossa sociedade, que demonstram como a identificação das pessoas pode conduzir a situações de dominação. Uma primeira é a titular dos direitos constitucionais e merecedora de respeito e deferência; a segunda pode ter alguns direitos violados, mas ainda merece algum respeito; e, por fim, a terceira classe não tem direitos e nem precisa ser considerada como uma classe de cidadãos (CARVALHO, 1998, p.33). Todos são iguais perante a lei, mas, em termos práticos, uns são mais iguais que outros.

A educação, nesse aspecto, tem papel preponderante para a conscientização e desconstrução dessa realidade cristalizada na mentalidade política brasileira. Para Roberto Carlos Simões Galvão:

A educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. Isso exige uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão em que vive boa parte da população. A formação política, que tem no universo escolar um espaço privilegiado, deve propor caminhos para mudar as situações de opressão. Muito embora outros segmentos participem dessa formação, como a família ou os meios de comunicação, não haverá democracia substancial se inexistir essa responsabilidade propiciada, sobretudo, pelo ambiente escolar. (GALVÃO, 2012).

A importância da educação para a formação de sociedades conscientes, coletivamente integradas e atuantes, respeitadoras das diversidades e valorizadoras das mesmas, requer a elaboração de projetos de intervenção pedagógica voltados para a análise dessas diversidades. Essa elaboração se apresenta como estratégia eficaz e plenamente exequível sem que se prejudique os currículos escolares já estabelecidos.

Concomitantemente às mudanças historiográficas, consideramos também que as novas reformulações dos currículos estão vinculadas aos avanços das ciências pedagógicas, notadamente no campo da psicologia cognitiva e social que têm fundamentado teoria e redefinido o campo da epistemologia com novas abordagens relativas a concepções do saber construído e produzido para e pela escola. Conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum, o mundo das representações sociais, todos estão sendo considerados como partes integrantes da elaboração do conhecimento escolar. (BARRETO, 1998, p.86).

As novas linguagens do ensino de História visam aproximar, da forma mais eficaz possível, o saber histórico do aluno. Atualmente, a utilização de novas formas de abordagem de conteúdos se faz indispensável, pois, como ressalta Ernesta Zamboni:

Vivemos em uma era que se define pela expansão das relações virtuais em inúmeras instâncias sociais, redimensionando, conseqüentemente, as categorias espaço e tempo, relações sociais e cultura. Era na qual o espaço é cada vez menor, o tempo cada vez mais veloz, e as relações sociais mais voláteis. (ZAMBONI, 1998, p.02).

Assim, linguagens que aproximam os conteúdos da vivência concreta dos alunos, e tornam mais acessível a reflexão por parte deles, devem ser elaboradas para que seja possível estimulá-los a pensarem historicamente. É possível encontrar uma vastíssima gama de materiais prontos como filmes, pinturas, quadrinhos, desenhos, revistas, memes, músicas etc., através dos quais os exercícios de análise e valorização das diversidades se tornam possíveis e, potencialmente, mais valiosos, por serem melhor assimilados, devido à proximidade maior com a realidade dos alunos.

tudo aquilo que o homem elabora a nível de representação humana contém uma grande carga de expressão cultural. Assim, podemos afirmar que as construções realizadas sob a influência da sociedade em que se vive se constituem em símbolos que expressam a cultura e a consciência dessa mesma sociedade (CUNHA, 1996, p. 56).

E é, também, possível a criação de novos materiais adequados às especificidades das escolas, dos alunos e dos próprios professores, mediadores entre os alunos e os propósitos educativos. O exercício de elaboração desses novos materiais permite ao professor o aprimoramento de suas referências com a realidade dos alunos (tanto em termos de conteúdos a serem abordados quanto em termos de linguagens a serem utilizadas), além da renovação de suas habilidades criativas e de seu potencial de mediação. Além disso, esse exercício permite, acima de tudo, a participação direta do professor na construção do saber, pois torna-o agente participativo do processo educativo juntamente com seu aluno.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar de saber ensinado, em que o objetivo ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2002, p.09).

Proposta de intervenção pedagógica na disciplina de História

Em umas das disciplinas de Estágio Supervisionado ministradas aos alunos do curso de História da PUC Minas, a professora Lorene dos Santos propôs, em 2011, a elaboração de materiais didáticos voltados à abordagem das diversidades (quer fossem étnicas, religiosas, culturais, ideológicas, etc.) presentes no Brasil. Os trabalhos deveriam conter, além de sua própria materialidade, instruções de cunho teórico que esclarecessem seus objetivos e suas possíveis formas de utilização para possibilitar a concretização da proposta. Tratavam-se de materiais destinados ao ensino de História,

adaptáveis a diversos contextos educativos e, portanto, possíveis de serem adotados por professores nas mais diversas escolas, com os mais variados perfis de alunos. Os materiais, em si mesmos, pouco representavam. A mediação a ser feita pelo professor entre esses materiais e os alunos seria aquilo o que possibilitaria a inovação das formas do “fazer história” em sala de aula. Como afirmado no livro *Ensinar História*, “o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT, 2005, p. 59).

O material que desenvolvi pretende abordar um elemento relativamente pouco trabalhado com alunos de ensino fundamental e médio, mas que reserva um acentuado potencial de análise das peculiaridades culturais brasileiras. Ele se compõe por duas partes interdependentes, mas de natureza distinta: um manual de instruções acerca da música barroca produzida em Minas Gerais durante o período colonial e um CD contendo músicas produzidas durante o barroco mineiro e europeu. São apresentadas obras de alguns dos principais compositores do período, bem como obras de compositores europeus e eles contemporâneos, a título de análise comparativa dos modelos de produção em vigor.

A música barroca em Minas Gerais, extremamente vinculada à Igreja Católica, chama a atenção por ter sido produzida maciçamente por mestiços (entre negros e brancos) de condição social inferiorizada e, contudo, com condições econômicas bastante diversas. Baseadas nos modelos europeus de estética musical, elas apresentam características sonoras que se aproximam de forma impressionante dos maiores compositores europeus tradicionalmente conhecidos. A qualidade técnica das produções é prova cabal na desmitificação de ideais que inferiorizam o negro e o mestiço, o brasileiro ou o mineiro. O talento demonstrado nas composições aponta para a criação de características de sensibilidade aguçadíssima e demonstradoras de habilidades tão refinadas que tornam a música barroca de Minas Gerais absolutamente peculiar e representativa da cultura regional. A despeito dos processos civilizadores que modelavam as produções, é possível perceber, com as análises, as características próprias da sociedade mineira colonial.

A primeira parte, o manual de instruções, inicia-se com uma breve apresentação geral da proposta para o professor. São tratados de forma sintética os propósitos do material, o contexto histórico ao qual o mesmo faz referência e as problematizações pré-elaboradas com objetivo de reflexão da diversidade cultural mineira no período colonial. Em seguida, um roteiro detalhado sugere uma forma de utilização do material para o professor. Uma contextualização mais aprofundada é apresentada, bem como as distinções entre a produção musical profana e a produção de caráter religioso, como é o caso da música barroca. Há a recomendação de referências bibliográficas e páginas na internet que podem complementar as análises contextuais para os professores.

Em seguida, são apresentadas breves biografias dos compositores das obras presentes no CD, tanto mineiros quanto europeus, para que as comparações possam ser feitas com maior critério: Johann Sebastian Bach (1685 - 1750), nascido na Alemanha; Georg Friedrich Händel (1685 - 1759), também alemão e naturalizado britânico; José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita (1746 -1805), nascido na Vila do Príncipe, atual Serro Frio; Manoel Dias de Oliveira (1738 - 1813), nascido em São José Del Rey, atual Tiradentes; e Francisco Gomes da Rocha (1746 - 1808), nascido em Vila Rica, atual Ouro Preto.

Então, são apresentados elementos a serem considerados no momento da audição das obras enquanto composições sonoras, de modo que elas possam ser vistas como produções culturais. É proposta a observação da presença de discursos, dos ins-

trumentos utilizados em todas elas, do período de produção de cada uma, bem como da região mineira onde foram compostas, dos ritmos e melodias que se transfiguram de acordo com os propósitos de cada composição, etc. Trata-se de uma primeira audição voltada à parte sensorial da música, sem comprometimento inicial com as ideologias por elas representadas.

Posteriormente, a proposta se volta para a análise das músicas como fontes históricas. Sugere-se que sejam elaboradas observações e reflexões acerca dos autores e seus lugares sociais, das ideologias discursivas e, principalmente, do fato de as letras ainda serem escritas em latim, dos públicos para os quais as obras eram produzidas, das semelhanças e diferenças entre a música europeia e a mineira (especialmente da peculiaridade brasileira presente nas composições mineiras), do papel da Igreja Católica no período, etc.

A segunda parte, o CD, é constituída por peças dos europeus Johann Sebastian Bach e Händel, considerados ícones da música barroca mundial, e peças dos mineiros Francisco Gomes da Rocha, Manoel Dias de Oliveira e José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita. As peças são: de Johann Sebastian Bach, "On The G String"; "Cantata BWV 51, Aria, Alleluja"; "Symphony (Organ), Cantata BWV 29". De Händel, "Water Music Suite No. 2 in D major". De Francisco Gomes da Rocha, trechos da "Novena de N.S. do Pilar". De Manoel Dias de Oliveira, "Miserere"; "Magnificat" e "Domine Jesu". De Lobo de Mesquita, "Te Deum Fiat Misericordia"; "Te Deum Te Gloriosus"; "Antiphona de Nossa Senhora (Salve Regina)"; "Te Deum_Sanctus Dominus"; "Ladainha em Fá" e "Te Deum Te Dominum".

Os critérios considerados na elaboração do material podem ser sistematizados por Schmidt (2005) como sendo os procedimentos pedagógicos que possibilitam a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico, sendo eles, em síntese: a problematização; a análise casual; a construção de conceitos; o contexto temporal e a exploração do documento histórico.

Sobre a problematização, é processo inicial fundamental para a concretização de qualquer proposta pedagógica que valorize o papel do aluno diante de seus objetos de estudo. A definição é apresentada como algo que:

pode significar a capacidade mais simples de construir uma problemática em relação a um objeto de estudo, a partir de questões postas por historiadores e alunos; pode também significar simples indagações ao objeto de estudo: Por quê? Como? Onde? Quando? [...] de forma tal que se encontre significado no conteúdo que aprendem. (SCHMIDT, 2005, p. 60).

Proponho, com o material, que os alunos, e os próprios professores, problematizem as relações entre estamentos presentes no contexto de composição das músicas assinaladas, os propósitos ideológicos, religiosos e culturais embutidos nas mesmas, os modelos pré-estabelecidos de estética musical, a diversidade étnica perceptível no contexto abordado, bem como as funções desempenhadas pelos compositores enquanto agentes sociais pertencentes a uma "minorias" exposta a preconceitos quanto à cor de pele, à origem socioeconômica, ao trabalho desempenhado, etc.

Em relação à análise casual, a autora diz que:

é importante possibilitar aos alunos a compreensão de que os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneira simplista. É necessário fazê-los entender que numerosas relações, de pesos e características diferentes, interferem em sua realização [...] é importante levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades (SCHMIDT, 2005, p.60).

Assim, o material apresentado propõe análises que vinculem as visões (inúmeras vezes repletas de preconceitos) do contexto trabalhado às da nossa atualidade. O contraponto entre essas visões é essencial para a ruptura de paradigmas do pensamento, representados aqui pelos preconceitos raciais, pela crença na superioridade de países "desenvolvidos", pela glorificação dos processos civilizadores ou pelo simples desconhecimento de uma vasta produção artístico-cultural de tamanha riqueza. Essa exploração temática possibilita a valorização concreta daquilo que foi produzido genuinamente por nossa sociedade, não sendo a mesma composta por uma uniformidade alienante. Foi justamente a riqueza proporcionada pela diversidade étnico-cultural do Brasil que permitiu o desenvolvimento de obras artísticas de tão acentuado padrão de qualidade (técnica e sensorial).

Sobre a construção conceitual, Schmidt diz:

todo conceito é criado, datado, tem sua história. Portanto, a construção dos conceitos, como Renascimento, humanismo, totalitarismo, faz parte dos procedimentos no ensino de História. Trata-se de um trabalho de elaboração de grades conceituais que poderão, de alguma forma, permitir que o aluno analise, interprete e compare os fatos históricos, construindo sua própria síntese. (SCHMIDT, 2005, p.61).

Os principais conceitos abordados pelo material apresentado são os conceitos de "raça", "civilização" e "barbárie". A sua simples apresentação como apenas conceitos, ou seja, como instrumentos construídos por pessoas providas de interesses e opiniões subjetivas, já se mostra como estratégia plausível para o objetivo de desmitificação da inferioridade de qualquer grupo social. Essa desmitificação constitui-se como elemento necessário e naturalmente condutor de reavaliações acerca do valor das capacidades de nossa sociedade e do fortalecimento da autoestima social, bem como do senso de pertencimento que culmina em ação participativa, ou seja, culmina no reforço de uma mentalidade que proporciona o enriquecimento da cidadania.

Quanto ao contexto histórico, Schmidt afirma que

dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades, tornar efetiva a aprendizagem da cronologia, são também desafios do procedimento histórico em sala de aula. (SCHMIDT, 2005, p. 61).

Desafios, principalmente, porque as análises históricas devem servir não meramente ao conhecimento de realidades passadas. Deve existir diálogo entre o passado apontado e a realidade do aluno, para que este perceba, ao aprender História, que os sentidos de pertencimento se dão, tantas vezes, através da memória coletiva, ou que estruturas sociais e políticas, em âmbitos diversos e tão comumente desiguais, são consolidadas em longo prazo. E esse desafio reside na linha tênue que separa essas correlações de imperdoáveis anacronismos anuladores das experiências do presente e das peculiaridades de cada povo em seu próprio tempo. O papel do ensino da História seria o que descreve Schmidt a seguir:

Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, 2005, p.65).

Apontar, portanto, a produção musical do barroco mineiro significa demonstrar ao aluno um dos diversos elementos constituidores de culturas que precederam a sua, como manifestação de partes que compuseram o “todo” conhecido por ele como seu próprio meio. Compreendo que haja riscos de se apregoar uma forçosa unidade por meio de tal análise. Contudo, reforço que o objetivo é o de justamente evidenciar as múltiplas facetas perceptíveis nessa unidade e de valorizar cada uma delas para que o senso de pertencimento se dê de forma mais confiante em relação à superioridade tradicionalmente atribuída ao outro e ofereça campo fértil ao desenvolvimento da plena cidadania, engajada na busca por melhorias para cada uma das facetas percebidas.

Assim, o contato com a música mineira composta no período histórico abordado se torna uma oportunidade para que os alunos desenvolvam habilidades no tratamento de fontes.

o uso escolar do documento passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir. O aluno tem sido levado a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor. (SCHMIDT, 2005, p.62).

Poder ouvir o mesmo que ouviam os mestiços que as compunham, os padres que as encomendavam, os homens abastados que com elas se deleitavam sem culpa (pelo caráter religioso que as isentava da vulgaridade atribuída às demais composições de povos não-brancos) e o povo em geral que com elas conviviam em suas missas, é uma experiência que aproxima o aluno de forma bastante positiva dessa realidade passada. Perceberem eles mesmos (os alunos) as sensações causadas pelas melodias, pelos instrumentos utilizados no período, pelas emoções sonoramente transfiguradas nas composições para missas, aguça sua autonomia e criticidade em relação às manifestações culturais analisadas.

Considerações Finais

Embora o principal objeto aqui apresentado seja uma forma de manifestação cultural, é necessário frisar que as produções culturais se vinculam, direta ou indiretamente, às questões políticas e dialogam com seus contextos de produção. A proposta, entretanto, concentra-se na análise de apenas uma das incontáveis facetas constituidoras da nossa sociedade.

É de suma importância a consideração da diversidade em seus mais amplos aspectos e o apontamento de uma única expressão dessa diversidade representa apenas o começo de uma série de reflexões que devem ser feitas por professores e alunos, com intuito de levar à sociedade o progresso de forma mais justa e a consolidação de modelos de cidadania mais engajados coletivamente. O papel da educação deve ser o de promover a inovação nas abordagens e nos materiais, com o intuito de formar cidadãos que, apesar de autônomos em relação à construção do saber, sejam capazes de direcionar as demais inovações em benefício da sociedade, aplicando, para isso, os valores apreendidos em sala de aula.

O progresso científico não deve sobrepujar a consciência social e a importância do homem como ser produtor e merecedor do aproveitamento desse progresso de forma mais ampla. As desvantagens da modernidade, uma vez detectadas, devem ser contidas por meio da conscientização e participação de todos, promovidas pela educação. Hierarquizações arbitrárias e degradantes da valorização das coletividades não

podem ser vistas de maneira passiva. As vantagens possibilitadas pela modernidade em relação à aceitação das diversidades devem ser desenvolvidas com base na ampliação concreta das igualdades, refreando as tendências à dominação que se consolidam a cada dia. O papel do educador deve ser o de proporcionar aos alunos as condições de mentalidade propícias ao questionamento, à criticidade e à compreensão de capacidade de engajamento social.

Abstract

Technical progress is not enough to assure the social progress of mankind. The overestimation of Science has eclipsed the vital role played by the social development, and the well-being of men, in a collective sense, has become more and more secondary before the need to boost scientific advancements that will guarantee benefits to the elites of societies. Education enables the development of an awareness of citizenship, a high social self-esteem, and the ability of historical subjects to question and intervene in their own realities, which are inclined to being constantly dominated. It is, first of all, the understanding of the composition of collectivities that which will raise consciousness and stimulate plural actions. In one of the subjects from the "Supervised Internship" attended by History undergraduates at PUC Minas, we elaborated a proposal of pedagogical intervention based on the creation of teaching materials concerning the diversities present in Brazil. Thus, this paper presents the proposal of a material developed in order to approach Baroque music produced in Minas Gerais during the colonial period. Such music is noteworthy as it demonstrates, in its compositions, some peculiarities representative of the regional cultural diversity.

Keywords: Music. Baroque. Diversity. Education.

Referências

- ANDERSON, Benedict. Antigos impérios, novas nações. In: ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989. p. 57-76.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Formação de Professores).
- BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BUARQUE, Cristovam. **A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: cidadão? In: CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 32-39.
- CARVALHO, José Murilo. **O historiador às vésperas do terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Phoênix, 1997.

CARTA da Terra. Texto Original {S.I.}: Carta da Terra. Disponível em: <<http://www.carta-daterra.com.br/ctoriginal.html>> Acesso em: 25 set. 2012.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia a Republica**: momentos decisivos. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. p. 19-60. (Brasil ontem e hoje, 2).

CUNHA, Maria de Fátima da. Cantando o Brasil Pós 64. **História & Ensino**, Londrina, v. 02, p. 67-81, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **Educação para a cidadania**: o conhecimento como instrumento político de libertação. Disponível em: <http://www.educacional.com.br>. Acesso em: 25 set. 2012.

SEVERINO, Antônio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério).

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-101, 1998.